

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**CERCLES DE LA REUSSITE :
CHRONIQUE D'UN CHANGEMENT ANNONCE ...**

Par D. CRUTZEN

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 2
Mars 1997

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

Depuis 1989, les **Cercles de la Réussite** développent une stratégie systémique d'innovation dans des écoles pilotes de la Communauté Française, du CPEONS et de la Communauté Germanophone¹. Conçus pour répondre à des problématiques de terrain, ils proposent un modèle d'intervention à la fois généralisable et adaptable aux contingences locales :

- **initiative de coordinateurs volontaires**, enseignants ou éducateurs dans l'école, formés en outre spécifiquement pour cette fonction;
- développement d'un **partenariat local** débordant la seule logique des enseignants: l'enseignant, l'éducateur, l'élève, le parent, mais aussi l'agent CPMS, le chef d'établissement ou membre du staff, le personnel ouvrier, l'animateur culturel/sportif/de rue, le médiateur communal, ainsi d'ailleurs que toute personne-ressource ponctuelle... sont susceptibles de participer au groupe de projet;
- **soutien extérieur** du Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège, sous forme de logistique, organisation en réseau, formation, évaluation et aide méthodologique;
- **analyse in situ** de problèmes concrets rencontrés dans l'établissement et recherche de moyens d'action ciblés dans la sphère d'initiative/d'action du groupe.

LES CERCLES DE LA REUSSITE

Un CR est :

- un lieu de dialogue, de collaboration entre les partenaires de la communauté éducative;
- un lieu dynamisant pour l'école et motivant pour les acteurs du système;
- un lieu d'identification et d'analyse des difficultés (organisationnelles, psychopédagogiques, relationnelles, etc.) qui se posent dans l'école; un lieu de recherche, de mise en oeuvre et d'évaluation de solutions appropriées;
- un groupe d'initiative agissant sur son environnement immédiat, à l'image d'un comité de quartier, et visant le changement dans la manière autant que dans le résultat.

Les objectifs des CR sont :

- promouvoir la réussite scolaire et le changement;
- optimiser les performances pédagogiques et sociales de l'établissement;

c'est-à-dire :

- améliorer le climat d'école;
- créer des liens entre partenaires;
- accroître l'intérêt, l'adhésion;
- promouvoir une pédagogie participative et fonctionnelle;
- mobiliser l'intelligence collective;
- susciter la formation continuée.

¹ B. LECOCQ-ROOSEN, " Promouvoir la réussite scolaire ? Un Cercle de la Réussite ! ", in Education-Formation, n°232, septembre-décembre 1993, pp.87-95.

En quelques années, le CR est en outre passé d'une logique essentiellement pédagogique à une perspective plus organisationnelle, intégrant ses stratégies de changement dans une réflexion et une action plus institutionnelles.

MAIS CHANGER POUR QUI ? CHANGER POURQUOI ? QU'EST-CE QU'UN INSTRUMENT D'INNOVATION PEDAGOGIQUE ?

*En substance, l'innovation qui nous intéresse consiste à “ introduire de façon volontaire une **pratique nouvelle** au sein d'un établissement scolaire en vue d'une meilleure efficacité dans **la réponse à un problème perçu** de l'environnement ou en vue d'une utilisation plus efficace des ressources disponibles. ”² Nous ne parlons donc pas ici d'une réforme de l'enseignement, impliquant des changements de politique scolaire à l'initiative d'un pouvoir central, mais nous soulignons que la réalisation concrète d'une réforme à l'échelle des écoles passe bien par un processus d'innovation pédagogique propre à chaque contexte.*

*On notera toutefois d'emblée, et comme une évidence qu'il n'est cependant pas inutile de rappeler, que **ce qui est novateur pour une école sera peut-être habituel ou routinier pour une autre et vice versa**. Les enjeux de l'innovation sont en effet multiples et particuliers, ce qui n'enlève rien à la nécessité d'adaptation - globale celle-là - de tout un système face aux mutations et aux crises successives que lui impose son environnement.*

*Pour **M. BONAMI**³, à qui nous empruntons la matière de cette analyse, l'école se caractérise par “ une forme organisationnelle stable et autorégulée qui lui a permis de se répandre et de s'intégrer depuis plus de deux siècles avec un minimum d'adaptation... ”. Néanmoins, c'est cette stabilité même qui constitue l'obstacle majeur à l'intégration des changements nécessaires, réalité que nous vivons quotidiennement dans le découragement exprimé par les acteurs face à la “ pesanteur du système ”.*

*Pour comprendre **la dynamique de changement et de stabilité** qui anime l'école, il faut la replacer dans sa logique organisationnelle. L'école, en effet, obéit à deux forces contradictoires et complémentaires :*

- *La première est **bureaucratique**, assurant d'un point de vue institutionnel, la mission égalitaire de l'enseignement dans une société démocratique. Elle est sans doute la plus apparente, avec son lot d'effets pervers et sa grande capacité d'inertie. Citons en vrac : délimitation impersonnelle des sphères de compétence et des pouvoirs; usage généralisé de procédures écrites; forte division et spécialisation des structures; standardisation du morcellement spatio-temporel et disciplinaire (groupes-classes, heures de 50', matières et disciplines, capital-période...); directions monopolisées par des tâches administratives; contrôle technocratique ...*

² M. BONAMI, in M. BONAMI et M. GARANT, Émergence et implantation de l'innovation au sein des systèmes scolaires : les acteurs et leurs démarches. Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1996, p. 196.

³ *ibid.*

- *La seconde est moins connue, et plus intéressante du point de vue qui nous occupe : une logique dite **professionnelle**, centrée sur l'enseignant dans sa classe, agit au sein des établissements scolaires, en raison de l'extrême complexité de la tâche d'enseignement elle-même et de la nécessaire décentralisation du travail pédagogique. Il n'est en effet pas possible de standardiser les procédures de travail, encore moins les résultats précis de l'enseignement. Le système est donc contraint de s'en remettre aux acteurs professionnels, sans pouvoir réellement les contrôler, et ceci d'autant moins lorsqu'ils jouissent de protections statutaires. Les enseignants occupent donc dans ce système une position paradoxalement dominante et assez autonome dans les enjeux qui traversent l'école, même s'ils n'en sont pas forcément conscients. En d'autres termes, “ **un changement pour être effectif nécessite que les enseignants soient persuadés du bien fondé de la proposition et qu'ils y donnent leur adhésion** ”. ⁴L'école fonctionne ainsi essentiellement de façon plus participative que hiérarchique, assurant la dynamique même de la profession, mais générant également son lot d'inertie : prises de décision lentes et peu efficaces (consensus); individualisme et position défensive; contrat implicite de confiance (évitement de conflit, minimisation des incidents...); refus de la technostructure; corporatisme et dévalorisation de tout intervenant qui ne soit pas lui-même enseignant... En outre, contrairement à d'autres spécialistes, les enseignants n'éprouvent pas forcément le besoin de se perfectionner, voire en sont découragés par les contraintes spatio-temporelles de leur travail et l'horizon d'une carrière plane.*

Ces deux logiques, bureaucratique et professionnelle, sont incontournables et constituent la réponse de l'école aux contraintes de son environnement. Dans ce contexte à la fois stable et complexe où, en outre, l'obligation scolaire rend la clientèle captive, le système peut ronronner et continuer de gérer de façon presque routinière sa complexité très particulière. Mieux, les tentatives de réforme et les nouvelles contraintes exercées sur lui par l'environnement sont vécues comme “ des moyens de pression provenant de personnes externes, non compétentes et donc non légitimes ” ⁵, cristallisant du même coup l'identité collective des enseignants dans cette opposition commune au changement.

*Pourtant, l'évolution de la société accule le système scolaire à bouger, et on comprend dès lors mieux que, dans ces conditions, le changement ne puisse s'opérer que **par crises successives**, par électrochocs ou séismes, vécus par des acteurs noyés dans le gigantisme institutionnel comme autant de traumatismes ou de pertes de sens.*

LA PUCE SUR LE DOS DE L'ÉLEPHANT ! ⁶

*Selon une image qui nous est devenue familière, le **Cercle de la Réussite** développe pour sa part une stratégie systémique adaptée précisément à la démesure de l'institution scolaire, rendant un rôle créatif et opérationnel aux acteurs du changement. Si nous visualisons l'institution dans le rôle du mammoth ou de l'éléphant, le CR serait en quelque sorte placé dans la position d'une puce, armée d'une épingle et entraînée à piquer le cuir*

⁴ ibid., p.205.

⁵ ibid., p.212.

⁶ D. CRUTZEN, “ Le Cercle de la Réussite : un outil systémique pour changer l'école. ”, in Education-Formation, n°237, mars 1995, pp.59-73.

épais du pachyderme, le soulageant parfois sur le mode de l'acupuncture, distillant l'un ou l'autre remède homéopathique, touchant parfois un nerf sensible...

Dans une organisation fondamentalement menacée d'inertie et de dévitalisation, les stratégies d'action seront forcément multiples, si possibles subtiles, et surtout lâchant prise sur la complexité et la maîtrise des processus. Elles s'attacheront en outre à donner dimension humaine et faisabilité à la machine impersonnelle qui dévore les énergies. Autrement dit, elles feront du simple avec du complexe, ou du complexe avec simplicité.

Si nous essayons de nous situer dans les stratégies de revitalisation du système identifiées par M. BONAMI, nous notons cependant qu'il en souligne le caractère complémentaire, aucune n'étant en soi ou à elle seule garante d'un véritable processus d'innovation. Néanmoins, il semble que trois lignes de force soient capables de faire bouger le mammoth, en abordant divers aspects de sa complexité :

- *Au caractère bureaucratique de l'école, répondent les stratégies de standardisation (programmes, manuels, outils d'évaluation, fichiers, logiciels, compétences transversales, socles de compétences, évaluations externes...).*
- *A la logique professionnelle du système, répond une stratégie de développement d'espaces de recherche réflexive : les enseignants deviennent des " praticiens réflexifs réfléchissant dans et sur leur action " (formations prenant appui sur le tutoring, la vidéo, l'observation, la conversation réflexive, l'émergence des représentations et des théories implicites...).*⁷
- *Une troisième stratégie consiste à favoriser l'émergence sur le terrain de réponses concrètes à des problèmes nouveaux qui se posent à l'école. C'est ce qu'on appelle le fonctionnement adhocratique de l'**organisation innovatrice**⁸ ou de l'**organisation apprenante**⁹ : l'école s'ouvre sur l'extérieur, travaille en équipe, fait appel à des spécialistes et à des centres-ressources externes, s'organise pour trouver des solutions originales à des problèmes nouveaux, procède par ajustements, sans préjuger du résultat final. Cette stratégie est, pour nous, particulièrement intéressante car elle s'oppose à la fois à la culture bureaucratique et à la culture professionnelle.*

*Le Cercle de la Réussite participe à notre sens des deux dernières stratégies et place le processus d'innovation dans les mains des acteurs principaux de l'acte pédagogique. C'est en effet dans ce sens que la recherche-action module son intervention et tente de créer les conditions favorables à une **dynamique de changement**, dans l'intérêt et pour la survie du système, mais aussi et surtout **dans l'intérêt des acteurs** de ce système, en ce incluant les partenaires de l'éducation autres qu'enseignants.*

⁷ D. SCHON, Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal, Logiques, 1994.

⁸ H. MINTZBERG, Structure et dynamique des organisations. Paris, Éditions d'Organisation, 1982.

⁹ P.M. SENGE, La cinquième discipline, l'art et la pratique des organisations apprenantes. Paris, First, 1991.

Ceux-ci, conscients que c'est bien en effet l'implication des personnes qui constitue la ressource fondamentale du système, savent aussi qu'une attitude uniquement défensive et d'opposition ne peut, à terme, qu'être stérile et dommageable pour les acteurs eux-mêmes. C'est donc avec ces acteurs - forcément volontaires - que le CR va fonctionner, même si on peut s'interroger sur les limites d'un processus lié au bénévolat. M. BONAMI souligne en effet le rapport paradoxal qu'entretient le système avec ce type d'innovation : " il facilite son émergence en un lieu précis et limité; puisqu'il y a des cloisons, la propagation est faible et si l'on décide de ne pas se sentir concerné, il n'y aura pas péril en la demeure; que ceux qui veulent jouer à innover le fassent si cela les amuse, mais qu'ils fichent la paix aux autres. ”¹⁰ Il n'y a donc pas nécessairement diffusion de l'innovation, et par ailleurs, l'effet pionnier risque de s'épuiser si le système ne reconnaît pas le travail accompli.

Et en effet ! Les CR sont bien placés pour le savoir. Néanmoins, c'est bien là, semble-t-il, le prix à payer pour un processus vivant dans une institution aussi lourde que celle que nous venons de décrire. L'innovation est forcément provisoire, forcément mouvante, forcément relative. L'essentiel est qu'elle continue d'impulser une dynamique, tout en acceptant que les forces conservatrices du système continueront à jouer leur rôle, et que c'est sans doute très bien ainsi...

Il est néanmoins important de souligner que les acteurs volontaires de ce processus vont retirer des bénéfices directs de leur implication, en termes notamment de compétences et de motivation. Les personnes ne sont pas utilisées dans un but prédéterminé, mais sont soutenues par un système-ressource externe dans leur démarche de création ou d'appropriation de l'innovation, sur base de leurs propres choix et de leur propre analyse de la situation.

QUELQUES EXEMPLES. QUELQUES AXES D'INNOVATION

Le CR n'est pas un consommateur de techniques ou de produits finis. Sur le terrain, il traduit en termes concrets-modestes un changement lent mais opérant, une logique qui a des chances de tenir la route à long terme parce qu'adaptée à la réalité très pragmatique du contexte local. Chacun innove donc à son échelle, dans le domaine socio-pédagogique et/ou institutionnel, à partir de situations favorables ou défavorables très variables selon les écoles.

INNOVATION PEDAGOGIQUE

Promotion de la réussite scolaire par une aide directe aux élèves en difficulté (remises à jour, horaires de bilans adaptés, parrainages, préparation aux examens...), mais aussi par des actions favorisant l'intégration dans l'école (activités parascolaires, accueil des premières, activités festives...) et par un travail sur la relation pédagogique sur la façon dont les enseignants perçoivent leurs élèves (approche systémique, évaluation formative, écoute active...).

¹⁰ *ibid.*, p.217.

Exemples :

- *Projet interdisciplinaire à l'A.R. Soumagne autour du thème des grandes découvertes : préparation d'un voyage au Portugal entièrement organisé par les élèves (1re et 2e années).*
- *Lecturisation en 1B et 2P au CECS Monlogy de Gilly : lecture fonctionnelle et entraînement sur logiciel ELMO.*
- *Prévention de l'Abandon Scolaire (programme canadien PAS) en 2P au Lycée d'Ougrée.*
- *Planification des matières et des examens à Ougrée, Gilly, St Vith...*
- *Dossier d'expériences concrètes de pédagogie active et par résolution de problème à l'usage des enseignants du français et des mathématiques.*
- *CR générateur de formation continuée pour des groupes de collègues volontaires : évaluation formative à Ougrée, Soumagne, Ixelles; interdisciplinarité au CEFA de Huy; animation pour susciter l'émergence d'un projet d'établissement à l'Athénée Maghin...*
- ...

CHANGEMENTS VISANT LE CLIMAT D'ECOLE

*Beaucoup d'actions visent la qualité de vie dans l'école pour l'ensemble des acteurs. Au-delà des contraintes professionnelles routinières, les CR cherchent à susciter de petits changements dans le fonctionnement de l'école ou dans les relations entre les personnes : loin du clé-sur-porte socio-pédagogique, ils partent de besoins locaux - en général très pragmatiques - pour enclencher une dynamique à vocation " effet boule de neige ". Ce mode d'action, à la fois global et limité, est réfléchi comme une stratégie systémique : il vise ce qu'on appelle le changement 2 au sens de **P.WATZLAWICK**, c'est-à-dire l'effet " thérapeutique " inattendu qui échappe à la logique du système. Difficile à évaluer, il génère cependant un patchwork d'initiatives dont les résultats constituent une espèce de lame de fond dans la modification progressive des mentalités.*

Exemples :

- *Accueil lors des réunions de parents à l'A.R. Malmedy et à l'A.R. St Ghislain.*
- *Campagne " RESPECT " multiculturelle et rafraîchissement des locaux à l'antenne Lairesse de l'Athénée Maghin à Liège.*
- *Temps de midi sportifs et rattrapages en tutorat à l'A.R. Liège 2.*
- *Semaine d'accueil des premières : CR pionnier à Ougrée, puis reprise par la plupart des CR.*
- *Aménagement d'une bibliothèque-ludothèque à l'A.R. Soumagne, avec possibilité d'activités conviviales ou studieuses.*
- *Casiers pour les élèves à l'A.R. Malmedy, à l'A.R. Soumagne, à l'Ecole Polytechnique de Verviers...*
- *Conception d'une brochure concernant la discipline à l'A.R. St Vith (diffusée dans toute la Communauté Germanophone et accompagnée d'animations ciblées dans les classes).*
- *Approche originale d'un nouveau règlement vestimentaire à l'origine fort contesté à l'Ecole d'Hôtellerie de Liège, valorisant essentiellement une image de soi positive.*
- ...

LE PARTENARIAT COMME EXERCICE DE DEMOCRATIE ET DE CITOYENNETE DANS LE CADRE QUOTIDIEN

Travail concret et à égalité autour de la table de personnes qui traditionnellement ne communiquent pas beaucoup entre elles : élèves-profs-éducateurs-parents, mais aussi chef d'établissement, CPMS, personnel ouvrier et administratif, intervenants extérieurs. Ce processus qui peut sembler " ne rien apporter de neuf sous le soleil ", réalise en fait en soi un changement fondamental dans la manière de travailler de l'école. Dans le climat de méfiance réciproque et le cloisonnement qui la caractérisent - et quand on sait les résistances qui minent les tentatives institutionnelles d'imposer par exemple le fonctionnement des Conseils de Participation - le simple fait de rendre opérant un tel partenariat est une innovation.

Exemples :

Reconnaissance des élèves comme partenaires :

- Parrainages à l'A.R. St Vith, au Lycée d'Ougrée, à l'A.R. Malmedy.
- Conseils ou cellules d'élèves dans presque tous les CR.
- Formation spécifique des délégués de classe à l'A.R. Paul Delvaux d'Ottignies et à l'A.R. St Vith.
- Échanges formalisés entre les délégués de classe et le chef d'établissement à l'A.R. St Vith.
- ...

Reconnaissance des parents comme partenaires :

- Projets prévention drogue à l'IPAM Verviers, au Lycée d'Ougrée, à l'A.R. St Vith.
- Travail sur les codes de comportement à l'A.R. St Ghislain.
- Sécurité autour de l'école à l'EESS d'Amay.
- Interpellations de parents au CR sur la réforme et les grèves au Lycée d'Ougrée, à l'École Polytechnique de Verviers, à l'A.R. Malmedy, à l'A.R. Soumagne...
- ...

On notera toutefois que les freins culturels à l'intégration des parents, dans la vie de l'école en général, et dans le fonctionnement du CR en particulier, demeurent très importants, alors que les autres partenaires sont très rapidement valorisés comme personnes-ressources par les coordinateurs. Pour cette année 95-96 - dans des conditions, il est vrai, particulièrement difficile pour l'ensemble de la vie scolaire - à peine un tiers des CR a fonctionné avec des membres parents réguliers. Ceci n'est, à notre sens, pas satisfaisant, même si d'autres CR ont ciblé des parents dans leurs actions. Il reste beaucoup à faire pour lever l'ambiguïté du rôle effectivement consenti par les enseignants au partenaire parent.

BESOINS DE FORMATION EMERGEANT DE L'ACTION

Le processus collectif d'innovation place les acteurs dans une logique de résolution de problèmes. En premier lieu, les échanges entre pairs, souhaités et légitimés par les enseignants, permettent la diffusion de savoir-faire : c'est par exemple le cas de l'accueil des premières, des parrainages, des formations de délégués, de l'accueil lors des réunions de parents, des projets interdisciplinaires... Mais outre la mise en réseau de telles expériences, le CR permet aux coordinateurs de négocier des formations au fur et à mesure des besoins rencontrés.

Exemples :

- *Animation de réunions.*
- *Techniques de résolution de problèmes.*
- *Projets interdisciplinaires.*
- *Gestion de la violence et des conflits.*
- *Utilisation du logiciel ELMO.*
- *Formation Gordon.*
- *Aide à la réforme du premier degré.*
- *Analyse systémique de situations scolaires.*
- *Analyse organisationnelle.*
- *Méthodes d'individualisation des apprentissages.*
- ...

Par ailleurs, la logique de consommation qui dominait encore il y a quelques années le processus de formation des coordinateurs s'est progressivement transformée en une recherche collégiale plus active et plus productive. La session 96-97 s'organisera par exemple autour de deux thèmes identifiés par les coordinateurs comme des leviers d'action potentiels dans leur réalité quotidienne : un groupe de travail fera le point sur les possibilités d'un enseignement par unités capitalisables; un autre s'attachera à analyser d'un point de vue systémique le langage tenu sur et par les enseignants dans le contexte de crise actuel. Les acteurs joignent à l'objectif formatif le souci de faire bénéficier d'autres partenaires du fruit de leur propre transformation : notamment, leur travail systémique sur les grèves et la crise qui secouent les écoles, ou les apports de l'analyse organisationnelle qui peut amener les personnes à développer d'autres objectifs que des objectifs exclusivement personnels...

OUVERTURE DE L'ECOLE VERS L'EXTERIEUR

- *Un partenariat élargi se réunit régulièrement à l'école aux moments choisis par ses membres, en fonction d'un plan de travail précis, et invite à l'occasion toute personne susceptible d'apporter une information particulière.*
- *Un réseau de coordinateurs de CR permet des échanges entre écoles et des échanges entre pairs.*
- *Le CIFFUL¹¹ accompagne les coordinateurs par des formations, intervient comme système ressource à la demande, alimente le réseau par des ponts entre les pratiques, entre la pratique et la recherche.*
- *Les CR dirigent certaines de leurs actions vers une meilleure communication avec l'environnement de l'école.*

Exemples :

- *Formation des coordinateurs à quelques techniques éprouvées dans les Cercles de Qualité en entreprise.*
- *Collaboration du CR du Lycée d'Ougrée avec le Foyer Culturel de Seraing, les travailleurs de rue de La Débrouille, l'ASBL Consult et la brigade des stupéfiants, ciblant les élèves et les parents pour la prévention drogue et la communication au sein de la famille.*
- *Forums ouverts à la population à l'A.R. St Vith : drogue en 95, stress en 96.*
- *Mini-entreprise en 4P Publicité à l'IPAM Verviers. Projet réfection d'un chalet à Chamonix (10 jours de travail pour les 4P Ouvriers Polyvalents d'Entretien et les 4P Peinture) en échange d'une semaine de sports d'hiver. Collaboration avec MSF pour participation à la rénovation d'un home de handicapés mentaux en Pologne (5P et 6P Peinture).*
- *Partenariat de l'A.R. St Vith avec une classe de 5e de Sedan en France pour partir observer des cétacés en Méditerranée, avec échange linguistique.*
- *Organisation d'une semaine d'ateliers culturels à la place des examens de 1re année, en collaboration avec le SPJ, à l'A.R. St Ghislain.*
- ...

LE CR DANS L'INSTITUTION : UN MODELE RECONSTRUIT PAR LES ACTEURS

*Le modèle CR¹² proposé au départ serait finalement l'image que les intervenants se donnent pour rendre une idée opérationnelle. Maintenu comme hypothèse, il est cependant modifié au fur et à mesure que les acteurs se l'approprient et le remodelisent en fonction de leur contexte : il agit en quelque sorte en tant qu'**idée fédératrice** autour de laquelle se mobilisent les volontés de changement, relevant le défi d'une situation floue et d'une définition polymorphe, parce que se jouant dans un environnement particulièrement complexe.*

¹¹ Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège.

¹² B. LECOCQ-ROOSEN, op.cit. - D. CRUTZEN, op.cit..

A partir de problèmes communs, vont se dégager des idées communes, puis des actions communes, tandis que d'un point de vue organisationnel, le concept se concrétise en tant que structure CR au sein de l'institution scolaire. L'appropriation et la reconstruction des acteurs se concrétisent alors dans un panel d'actions de terrain dont le résultat alimente à son tour le modèle.

Ainsi que le soulignait M. BONAMI, le système tolère ce type d'innovation tant qu'il demeure cloisonné et risque peu de bouleverser les équilibres en place. Néanmoins le CR permettant une dynamique souple, ce qui importe dans de telles contraintes institutionnelles est moins la diffusion ou la généralisation que la promotion du processus lui-même, en ce qu'il est vital pour le système et pour les acteurs. Les limites à la diffusion de l'innovation garantiraient en quelque sorte le caractère vivant ou mouvant du changement en cours.

Sur le terrain, la diffusion de l'innovation est considérée comme acquise lorsqu'une action initiée par le CR est reprise l'année suivante par l'institution. Le succès est total lorsqu'après quelques années, s'efface le souvenir même de l'initiateur. Le CR, pour sa part, continue d'impulser... jusqu'à ce que mort s'ensuive... A moins que...

*A la fois **dedans et dehors**, le CR se situe en effet hors machine bureaucratique, mais touche à la classe, à l'établissement scolaire, à la formation continuée, ainsi d'ailleurs qu'au macro-système (le réseau CR et la collaboration avec l'Université de Liège, comme système-ressource et système d'accompagnement). Par sa position particulière et finalement très peu institutionnalisée, il permet à ceux qui veulent innover de le faire sans trop inquiéter ceux qui ne le souhaitent pas. Des promoteurs d'innovation trouvent ici l'opportunité de jouer leur rôle dans de bonnes conditions, notamment avec le soutien extérieur nécessaire à une action de longue haleine, et des changements - grands ou petits - font leur chemin, aussi essentiel qu'incertain, au sein du colosse institutionnel. C'est peu et c'est beaucoup, pour la santé d'un système menacé fondamentalement par sa force d'inertie. C'est surtout un moyen d'expression à l'échelle des acteurs, et une quête de sens, subtil exercice d'équilibre en somme entre les élans idéalistes et le nécessaire pragmatisme... Chacun jugera de l'ampleur, comme des limites, du mouvement, notamment de sa vitalité paradoxale sur fond de crise et de scepticisme, depuis quelque sept années. Le débat, passionnant, reste ouvert.*

Août 1996.