

Recherches en Education 2003 – 2004, 2004 – 2005, n° 105/03 et 105/04

« Comment tisser, entre l'école et son environnement, des liens qui contribuent à instaurer des conditions de vie et de travail paisibles dans l'établissement ? »

Analyse de « cas d'écoles » de création et de développement d'un réseau éducatif innovant au départ et autour de l'établissement scolaire en matière de prévention/lutte contre la violence scolaire

Professeur : B. Mouvet

Rapport final

Août 2005

Promoteur : B. Mouvet

Chercheuses : J. Munten (2003-2005), V. Jans (2003-2004), V. Stefani (2004-2005)

■ PRESENTATION GENERALE DE LA RECHERCHE

Recherche en éducation et pilotage interréseaux
Recherches en éducation 2003-2004 et 2004-2005, n° 105/03 et 105/04

Titre de la recherche

« Comment tisser, entre l'école et son environnement, des liens qui contribuent à instaurer des conditions de vie et de travail paisibles dans l'établissement ? »

Analyse de « cas d'écoles » de création et de développement d'un réseau éducatif innovant au départ et autour de l'établissement scolaire en matière de prévention/lutte contre la violence scolaire.

Promoteur de la recherche

Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège

Chef de service : B. Mouvet

Chercheuses : Jacqueline Munten (2003-2005), Véronique Jans (2003-2004), Vinciane Stefani (2004-2005)

Date de début : 01/09/03

Date de fin : 31/08/05

■ PRESENTATION GENERALE DU RAPPORT

Le présent rapport relate et commente les travaux conduits durant les deux années de la recherche (2003-2004 et 2004-2005).

Outre la conclusion, il comprend **6 chapitres** :

- dans les deux premiers chapitres, nous présentons, d'une part, les origines et objectifs de la recherche et, d'autre part, les référents théoriques de cette dernière ;
- le troisième chapitre présente les établissements partenaires de la recherche ;
- les quatrième et cinquième chapitres décrivent respectivement l'architecture d'ensemble des travaux et la grille construite pour soutenir notre recherche ;
- le sixième chapitre fait part, avec les démarches particulières utilisées pour les obtenir, des réponses apportées à nos questions de recherche.

I. ORIGINES ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans la continuité de la recherche menée durant les années scolaires 1999-2000 et 2000-2001 par le Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège sur les conditions et moyens de prévention/lutte contre la violence scolaire (Mouvet *et al.*, 2002).

Comme d'autres travaux réalisés dans le domaine, cette recherche soulignait pour l'essentiel ce qui suit :

- La prévention/lutte contre la violence scolaire passe par des actions qui le plus souvent ne ciblent pas spécifiquement la non-apparition ou la suppression de la violence en tant que telle mais bien, globalement, l'instauration d'un contexte de vie et de travail paisibles dans l'établissement.
- Parmi ces actions, les plus efficaces sont celles – quelle que soit leur nature particulière – dont les processus de mise en œuvre contribuent à créer des liens, à améliorer les fonctionnements d'équipe et à développer des projets d'établissement.
- Ces actions, loin d'être déterminées une fois pour toutes, doivent à chaque instant s'adapter à la mouvance du contexte (interne et externe à l'établissement) et des problèmes qu'il soulève, ce en quoi la prévention/lutte contre la violence scolaire nécessite l'innovation permanente.
- L'existence de lieux-temps d'exercice de la controverse constitue un des éléments-clés des processus mis en œuvre au sein des équipes d'établissement qui conduisent des innovations réussies.

Enracinée dans ces constats et conclusions, la présente recherche veut explorer plus avant la question particulière des conditions d'émergence et de développement d'innovations conduites en partenariat par des établissements et leur environnement au bénéfice de l'instauration d'un contexte de vie et de travail paisibles dans l'établissement.

Pour tenter d'identifier ces conditions, nous nous appuyons sur la sociologie de la traduction, prenant pour point d'entrée dans la question l'examen des dispositions concrètes prises par des établissements pour/autour d'innovations réussies avec leur environnement.

Nos travaux auront atteint leur but s'ils permettent d'alerter des équipes d'établissement désireuses de conduire des innovations en partenariat avec leur environnement sur des « vigilances nécessaires » à cette entreprise.

II. REFERENTIEL DES TRAVAUX

II.1. Le tissage de liens entre l'école et son environnement comme condition de vie et de travail paisibles dans l'établissement

La centration de nos travaux sur les actions conduites en partenariat par l'école avec son environnement prend appui d'une part, sur la conception de la violence développée par l'Organisation Mondiale de la Santé, et d'autre part, sur les résultats de travaux et recherches consacrés aux actions efficaces et pertinentes de prévention/lutte contre la violence scolaire.

II.1.1. La conception de la violence développée par l'Organisation Mondiale de la Santé

Dans son *Rapport mondial sur la violence et la santé* (2002), l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) s'insurge contre les présupposés faisant de la violence une fatalité, « un fait de vie qu'il faut affronter plutôt que prévenir ». En la considérant comme « fléau universel qui détruit le tissu social et menace la vie, la santé et la prospérité de tous », l'OMS en fait au contraire un problème de santé publique¹ et plaide en faveur de la participation de tous les secteurs de la société aux efforts de prévention et de lutte contre la violence.

Par violence, l'OMS (2002, 5) entend « *l'usage délibéré ou la menace d'un usage délibéré de la force physique ou de la puissance contre soi-même, contre une autre personne ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fort d'entraîner un traumatisme, un décès, un dommage moral, un maldéveloppement ou une carence* » – sans exclure de cette définition les faits réputés moins graves telles les brimades ou les incivilités... fréquemment rencontrées dans les établissements scolaires. Notons que, outre les conséquences physiques, cette conception de la violence englobe également ses conséquences d'ordre psychologique, affectif, relationnel... conséquences qui compromettent le bien-être individuel ainsi que le bien-vivre ensemble.

La violence étant un phénomène aux causes multiples (biologiques, psychologiques, sociales, culturelles, économiques et politiques), il n'existe pas de solution évidente au problème ; il est nécessaire de s'y attaquer de manière multidisciplinaire (en partenariat), à divers niveaux et dans de multiples secteurs de la société.

Dans le souci d'améliorer encore les programmes d'action en matière de prévention/lutte contre la violence actuellement menés dans une optique de santé publique, l'OMS recommande notamment de :

- (1) Investir davantage dans la prévention primaire (par rapport à la prévention secondaire ou tertiaire) – c'est-à-dire dans des mesures propres à prévenir la violence avant qu'elle ne se manifeste. L'OMS (2002, 25) constate à ce propos que « *les interventions au cours de*

¹ En 1996, la Quarante-Neuvième Assemblée Mondiale de la Santé a adopté à Genève la résolution WHA49.25 dans laquelle elle déclare que « *la violence constitue l'un des principaux problèmes de santé publique dans le monde* ».

l'enfance et celles qui se maintiennent dans le temps ont plus de chances de donner de bons résultats que les programmes à court terme ».

- (2) Evaluer plus rigoureusement l'efficacité des stratégies de prévention/lutte contre la violence mises en œuvre et fonder davantage ces stratégies sur une bonne compréhension – par des travaux de recherche de qualité – des facteurs qui influencent la violence et leur interaction.
- (3) Entreprendre plus d'actions aux niveaux communautaire ou sociétal (actuellement défavorisées par rapport aux actions de niveaux individuel et relationnel).

Les partenariats tissés par une école avec son environnement (parents, associations, institutions...) dans une perspective de prévention/lutte contre la violence scolaire s'inscrivent dans le droit fil des recommandations de l'OMS.

II.1.2. Les caractéristiques d'une action efficace et pertinente de prévention/lutte contre la violence scolaire

Des recherches et travaux sur les moyens de prévention/lutte contre la violence scolaire, il ressort que des actions très diversifiées peuvent être mises en œuvre dans la perspective d'une amélioration du climat d'école. Parmi ces actions on trouve par exemple : la mise en place d'instances démocratiques tels que les conseils d'école et de la classe, des formations – à destination des enfants – favorisant le développement de comportements pro-sociaux, des formations – à destination des enseignants – à la gestion de conflits, l'instauration de règles strictes quant à la présence des parents dans l'école, le recours à la collaboration de la police pour la surveillance des abords de l'école, pour travailler avec les enfants dans les classes sur le racket...

Ces actions particulières sont d'autant plus efficaces qu'elles s'inscrivent dans des plans d'action ou projets d'établissement larges, qui :

- ne ciblent pas spécifiquement la violence en tant que telle ;
- intègrent et articulent entre elles les différentes caractéristiques (contextes, ressources, contraintes) et dimensions (organisationnelles, relationnelles, pédagogiques) de vie et de fonctionnement des établissements concernés ;
- cherchent à impliquer tous les acteurs de l'établissement ;
- sont source de création et/ou de développement et/ou de renforcement du lien social entre les acteurs (professionnels et élèves) de l'établissement et, plus généralement, entre l'école et la société.

Les partenariats tissés par une école avec son environnement peuvent, sous certaines conditions, rencontrer les quatre caractéristiques d'une action efficace et pertinente de prévention/lutte contre la violence scolaire énoncées ci-dessus.

II.2. La sociologie de la traduction comme grille de lecture des processus d'innovation²

A l'origine (dans les années '80), les propositions de la sociologie de la traduction³ (ST) ont été formulées pour rendre compte de la constitution de la science et des découvertes scientifiques, prenant pour règle première d'étudier "la science en action" et non la science déjà constituée (Latour, 1989). Elles alimentent aujourd'hui un courant de recherches dont les travaux se déploient dans de nombreux domaines : les télécommunications, la musique, le marché, la politique scientifique (Callon, 1992)... et l'éducation⁴.

II.2.1. Une conception de l'innovation

La ST invite à penser l'innovation comme mouvement et (re)construction permanente. A ceux qui soutiennent l'opinion selon laquelle une innovation née en un lieu peut se transporter ailleurs de manière quasi mécanique, propulsée par ses qualités intrinsèques, la ST rétorque qu'une innovation ne s'impose jamais sans discussion et que l'innovation finale ne correspond jamais au projet initial. Loin de procéder par application/reproduction d'un produit ou de façons de faire qui ont fait leurs preuves en d'autres lieux, l'émergence et le développement d'une innovation relève de/constitue un **processus de (re)négociation permanente** des intérêts et enjeux de la collectivité des acteurs concernés hic et nunc par cette innovation.

« Comprendre une innovation, c'est désormais s'intéresser à l'évolution d'un réseau entier d'acteurs humains et non humains⁵, plutôt qu'à la 'génialité' d'un seul. » (Bibard, in Latour, 1992, 48)

La ST décrit comme stratégique le **jeu des acteurs** impliqués dans l'apparition et le développement d'une innovation : *« Les acteurs qui participent à la structuration et à la dynamique de réseaux technico-économiques⁵ sont plutôt orientés vers des comportements stratégiques, que l'on peut très simplement définir comme la recherche délibérée de positions favorables (c'est-à-dire avantageuses du point de vue de l'acteur) dans le réseau, et ceci au milieu d'autres acteurs qui s'efforcent d'atteindre le même but. »* (Callon, 1992, 61). Pour y arriver, les acteurs cherchent à « se rendre indispensables » au sein du réseau tout en se laissant des possibilités de « s'en détacher » quand celui-ci leur apparaît trop contraignant. Cette double logique qui commande les comportements des acteurs se retrouve au cœur d'une série de stratégies des plus variées, décrites notamment par Latour (1989).

² Cette section s'inspire largement d'un texte de B. Mouvet (non publié).

³ Deux textes peuvent être considérés comme fondateurs de cette sociologie :

- CALLON, M. (1986), Éléments pour une sociologie de la traduction – La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'année sociologique*, 36, 169-208.

- LATOUR, B. (1987), *Science in action. How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Harvard University Press ; (1989), *La science en action*, Paris, Gallimard.

⁴ Notamment avec les travaux de Françoise Cros et de son équipe.

⁵ L'acception que donne la ST à la notion de « réseau » sera développée plus loin.

La notion de **co-construction de l'innovation et de son environnement** apparaît également comme très importante dans la conception de l'innovation selon la ST : « *C'est-à-dire que ce qui a été co-construit (...) par négociations et adaptations successives, qui commencent très tôt dans le processus, c'est l'innovation et le monde qui va avec. Et l'échec se produit quand cette co-construction ne se réalise pas.* » (Callon in Lhomme & Fleury, 1999, 115)

Enfin, l'innovation en ST se caractérise aussi par sa **matérialité** : « *Les matériaux, la matérialité de l'innovation, et plus généralement, l'ensemble des équipements technologiques et matériels jouent un rôle essentiel dans la trajectoire, dans le destin d'une innovation.* » (Callon in Lhomme & Fleury, 1999, 115). Pour la ST, les éléments non-humains ont un rôle aussi important que les humains dans le succès ou l'échec d'une innovation.

II.2.2. Des options méthodologiques : regarder les "innovations en train de se faire" en "suivant les acteurs"

D'un point de vue méthodologique, partant du postulat que « *ce n'est pas la qualité originelle qui fait la bonne innovation, mais ce qui se passe pendant le processus* » (Callon in Lhomme & Fleury, 1999, 114), la ST propose de regarder "l'innovation en train de se faire" et invite à **retourner à la genèse** d'une innovation (en s'intéressant à l'évolution du réseau d'acteurs humains et non humains qui l'ont portée) pour accéder à sa compréhension.

Pour comprendre une innovation, son histoire, les sociologues de la traduction se donnent ainsi pour mot d'ordre d'en « **suivre les acteurs** » – tous les acteurs (chercheurs, usagers, sujets de l'expérience, commanditaires...).

L'observation des acteurs piste l'évolution de leurs comportements, enjeux et stratégies dans les différents temps et contextes de l'innovation, accordant une importance capitale à la nature et au sort des controverses qui émaillent l'histoire du cas étudié.

« (...) *soit que nous arrivions avant que les faits ou les machines soient transformés en boîtes noires, soit que nous suivions les controverses qui permettent de les rouvrir.* » (Latour, 1989, 627)

En proposant ainsi de suivre les acteurs tout en leur épargnant l'habituelle tirade « *ils ne savent pas ce qu'ils font* » (Latour, 1992 cité par Amblard *et al.*, 1996, 70), la ST s'inscrit sans conteste à l'intérieur du paradigme compréhensif/interprétatif de recherche. Selon ce paradigme, on ne peut pas avoir de meilleure porte d'entrée sur les réalités humaines qu'à travers les interprétations que les acteurs construisent et même co-construisent (Lessard-Hébert *et al.*, 1997, 31).

« *L'analyse par les acteurs de leur propre situation prend toute sa place, se substituant même au métalangage de la sociologie.* » (Latour, in CSI, 1992, 3)

Callon (1986, 175-177) impose à la démarche trois principes de méthode :

- un principe dit d'*agnosticisme généralisé* interdit à l'observateur de censurer un propos quelconque des acteurs, qu'il s'agisse d'arguments scientifiques ou techniques ou que les acteurs parlent d'eux-mêmes ou de leur environnement social ;
- le principe de la *libre association* exige de l'observateur qu'il abandonne toute distinction *a priori* entre faits de Nature et faits de Société et qu'il rejette l'hypothèse d'une frontière définitive séparant les deux ;
- enfin, le principe de *symétrie généralisée* impose à l'observateur d'utiliser le même répertoire notionnel et lexical pour rendre compte, quel que soit leur objet, des propos et points de vue des acteurs.

« Il existe en principe une infinité de répertoires possibles. Au sociologue de choisir celui qui lui semble le mieux adapté à son propos et de convaincre ses collègues du bien-fondé de son choix. Optant (...) pour le répertoire de la traduction, nous savons que notre récit et notre explication ne sont ni plus ni moins valides que n'importe quels autres. Mais suivant le principe de symétrie généralisée, nous nous imposons comme règle du jeu de ne pas changer de registre lorsque nous passons des aspects techniques aux aspects sociaux (...) » (Callon, 1986, 176)

II.2.3. Des énoncés-(hypo)thèses

► L'innovation repose sur et constitue un réseau socio-technique

Le modèle de la sociologie de la traduction postule que, pour qu'émergent et se développent des innovations, doivent se créer autour de et pour ces innovations des « réseaux socio-techniques ».

Par **réseau socio-technique**, la ST entend « *une méta-organisation* » (Callon, 1992, 54) définie comme « *un ensemble coordonné d'acteurs hétérogènes qui interagissent avec plus ou moins de succès pour développer, produire, distribuer et diffuser des méthodes qui permettent de générer des biens et des services* » (Callon, 1991, 133)⁶.

Le développement de ce type de réseau est à la fois, selon Callon, signe et nécessité de notre temps : « *La société et son économie ressemblent à un bizarre complexe socio-technique dans lequel acteurs humains et non humains interagissent en permanence* » (Callon, 1992, 54).

Pour qu'émerge et se consolide une innovation, il faut que se lient à ses initiateurs d'autres **acteurs** – oeuvrant parfois dans des sphères auparavant disjointes et qui n'auraient eu peut-être aucune autre raison de se rencontrer (chercheurs, responsables politiques, chefs d'entreprise, associations d'usagers...).

⁶ Citation originale : “ a coordinated set of heterogeneous actors which interact more or less successfully to develop, produce, distribute and diffuse methods for generating goods and services”.

Le nombre et l'hétérogénéité des acteurs à s'intéresser à une innovation, la diversité de leurs enjeux et de leurs logiques d'action – dans un même réseau, « *certains ne songent qu'à l'avancement des connaissances ou à leur notoriété scientifique ; d'autres veulent améliorer leurs parts de marchés, d'autres cherchent à maximiser leur satisfaction* » (Callon, 1992, 57) – imposent le développement de (nouveaux) modes de coopération et de mises en relation.

Ces modes de coopération et de mises en relation s'établissent et se manifestent par le truchement d'*intermédiaires*. Est appelé « **intermédiaire** » « *tout ce qui circule entre les acteurs et qui constitue la forme et la matière des relations qui s'instaurent entre eux (...). Il est commode de distinguer, en première approximation, quatre catégories d'intermédiaires :*

- *les informations excorporées (rapports, livres, articles, brevets, notes, lettres) (...)* ;
- *les objets techniques ;*
- *l'argent ;*
- *les êtres humains et les compétences, savoirs, savoir-faire, techniques qu'ils incorporent.*

Nous considérons que tous ces intermédiaires qui constituent une des composantes essentielles du réseau sont autant de moyens de communication, de coordination et d'entre-définition pour les acteurs. » (Callon, 92, 58)

Les auteurs y insistent fréquemment, les entités humaines et non humaines qui composent un réseau ne sont pas dissociables, elles s'entre-définissent au sein du réseau dans le même temps qu'elles définissent celui-ci : « *Les acteurs ne se saisissent que dans l'interaction, dans l'entre-définition et celle-ci se matérialise et prend forme dans les intermédiaires qu'ils mettent en circulation.* » (Callon, 92, 60)

Hétérogènes, circonstanciels, sensibles aux enjeux des acteurs comme à l'histoire et aux contraintes de leur environnement, les réseaux composent des entités mouvantes et souvent fragiles : « *(...) lorsque j'évoque la consolidation d'un réseau, les comportements humains et non humains étant disciplinés, rendus compatibles et cohérents, il faut bien se dire que c'est un cas exceptionnel. Très souvent, les trajectoires avortent, les réseaux n'arrêtent pas d'émerger. En réalité il n'arrive que rarement une situation stable, d'irréversibilité.* » (Callon, in Fleury & Lhomme, 1999, 118)

Pour solidifier (et tenter de rendre irréversible) un réseau, il importe de l'élargir, de le **rallonger** en multipliant les entités humaines et non humaines qui le composent : « *La seule chose qui compte c'est d'ajouter des connexions nouvelles, c'est l'extension du réseau, sa densité, sa connectivité* » ... avec toutefois des « points d'arrêt aux réseaux », donnés par exemple par l'éthique et la morale qui imposent certaines limites à cette extension (Callon, 1999, 120).

► **L'innovation se construit sur fond de controverses et de compromis, traversés par/exigeant des opérations de traduction**

Pour comprendre comment des acteurs venant d'horizons différents s'intéressent et se lient les uns aux autres, la ST propose la notion de "**traduction**". Cette notion est définie par Callon (1992, 65) comme « *ce qui permet d'établir un lien intelligible entre des activités hétérogènes* » ou encore comme « *[un mouvement] qui lie des énoncés et des enjeux a priori incommensurables et sans communes mesures* » (Callon & Latour, 1991, cités par Amblard et

al., 1996, 136). Pour qu'un projet d'action soit porté par une communauté d'acteurs, il ne suffit pas de miser sur ses qualités intrinsèques, mais il importe de le « traduire » en autant de langages signifiants pour chaque acteur. Ce travail de traduction recouvre diverses opérations, qui impliquent nécessairement le concours des acteurs concernés.

« Le problème posé à celui qui construit un "fait" est le même que celui auquel est confronté un constructeur d'"objet" : il lui faut convaincre les autres, contrôler leur comportement, rassembler des moyens en nombre suffisant en un lieu donné et trouver une façon de diffuser l'énoncé ou l'objet dans le temps et dans l'espace. Dans les deux cas, ce sont les autres qui ont le pouvoir de transformer l'énoncé ou l'objet en un tout durable. » (Latour, 1989, 320)

Callon (1986, 180-199) identifie quatre grandes étapes dans le processus de traduction :

1. La **problématisation** pose les problèmes à résoudre et identifie les acteurs à impliquer dans le projet d'action, tout en tentant de démontrer que l'alliance autour de ce projet est profitable pour chacun. Cette étape aboutit à la définition d'un « *bien commun* » dans lequel chaque acteur devrait pouvoir se retrouver.
2. **L'intéressement** consiste à "sceller les alliances", c'est-à-dire à imposer et stabiliser l'identité des acteurs convoqués par la problématisation : « (...) *l'intéressement est fondé sur une certaine interprétation de ce sont et veulent les acteurs à enrôler et auxquels s'associer. (...) Dans tous les cas, le dispositif d'intéressement fixe les entités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances. Des structures sociales prennent forme, composées à la fois d'entités naturelles et humaines.* » (Callon, 1986, 189)
3. **L'enrôlement** est un intéressement qui a réussi. « *Il désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. (...) Décrire l'enrôlement c'est donc décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir.* » (Callon, 1986, 190). L'identité des acteurs est ainsi testée tout au long de cette phase d'enrôlement.
4. La **mobilisation** des alliés consiste à "rendre mobiles", à "déplacer" des entités qui étaient immobiles auparavant, par la désignation de porte-parole successifs : « (...) *quelques individus, parlant pour les autres, ont été intéressés au nom des foules qu'ils représentent (ou prétendent représenter)* » (Callon, 1986, 194). Ces représentants, ou porte-parole, parlent et agissent au nom des foules d'acteurs qu'ils représentent... autant d'alliés faisant masse pour rendre crédibles et indiscutables les points de vue défendus et actions entreprises.

Ces quatre étapes visent à imposer aux acteurs ce que la ST nomme des « **points de passage obligés** ». Un point de passage obligé est un « *lieu (qui peut être physique, géographique, institutionnel, par exemple un laboratoire) ou un énoncé qui se révèle être, à un moment ou un autre des premières phases de la construction du réseau, incontournable.* » (Amblard et al., 1996, 159).

Au terme de ces quatre étapes, si la mobilisation réussit, si les porte-parole sont représentatifs, si les compromis auxquels on a abouti sont satisfaisants pour tous, alors on obtient un "réseau de liens contraignants", articulés autour des porte-parole représentatifs.

« L'ensemble des alliés désordonnés et non fiables que l'on discipline les uns par les autres se transforme alors lentement en quelque chose qui ressemble à un tout organisé. C'est quand on en arrive à une telle cohésion que l'on peut enfin parler de boîte noire » (Latour, 1989, 319).

Traduire, c'est donc effectuer une série de déplacements de tous genres (de positions, de buts, d'intérêts, de projets, de valeurs, d'êtres humains, d'objets, de dispositifs...) et ce à chaque étape du processus (de la problématisation à la mobilisation). Mais traduire, c'est aussi *« exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole » (Callon, 1986, 204).*

Il arrive toutefois que la représentativité des porte-parole soit remise en cause. La traduction devient alors "trahison". La ST nomme "**controverse**" *« toutes les manifestations par lesquelles est remise en cause, discutée, négociée ou bafouée la représentativité des porte-parole. Les controverses désignent donc l'ensemble des actions de dissidence. » (Callon, 1986, 199).* *« (...) la clôture des controverses coïncide avec la mise en place de porte-parole incontestables (...) au terme d'une série, qui peut être longue, de négociations en tous genres » (Callon, 1986, 201).*

La notion de **porte-parole** est importante en ST. Sans porte-parole, la parole est inaudible, le débat est impraticable, la "performance des groupes sociaux" est inexistante. Latour et Callon développent longuement cette notion de porte-parole... Pour exemples, les deux citations suivantes :

« Porte-parole se dit de quelqu'un qui parle pour d'autres qui ne parlent pas. Un délégué syndical par exemple est un porte-parole. Si les travailleurs se réunissaient et parlaient tous en même temps, il en résulterait une joyeuse cacophonie. Du tumulte ne sortirait pas plus de sens que s'ils étaient restés silencieux. C'est pourquoi ils désignent (ou reçoivent) un délégué qui parle à leur place, et en leur nom » (Latour, 1989, 173).

*« Le débat suppose toujours qu'il soit circonscrit à des porte-parole ; ces porte-parole sont engagés dans des opérations de traduction qui leur permettent de dire ce que veulent ceux au nom desquels ils parlent et ce qu'ils sont. (...) C'est ce qu'on appelle la **performance** des groupes sociaux. C'est une idée importante pour comprendre la dynamique sociale. Le fait d'exprimer ce que veut un groupe contribue à le faire exister. En effet, l'affirmation de la volonté présumée d'un groupe lui donne les moyens d'exister, de se singulariser, de se reconnaître. Le groupe social au nom duquel le porte-parole s'exprime est 'performé' par celui-ci. Et cette 'performance' est d'autant plus forte et robuste que la traduction a été bien faite. Après cela, le débat s'effectue entre les porte-parole » (Callon, in Lhomme & Fleury, 1999, 125).*

► L'innovation nécessite de l'organisation et des équipements, notamment à travers un laboratoire et des investissements de forme

Les fondateurs de la ST insistent sur la nécessité d'**organiser** le processus d'innovation. Cette nécessité est d'autant plus fondamentale que les projets d'innovation regroupent souvent des acteurs qui viennent d'horizons très divers, qui se connaissent peu, et qui bien souvent n'ont jamais travaillé ensemble... Pour que la coopération se donne les meilleures chances d'aboutir à une action "réussie", il importe de se doter de procédures, de structures et d'outils de gestion, d'action et de régulation.

« D'une part, il est primordial de mettre en place des procédures, des structures de gestion, qui permettent les adaptations [du projet initial]. (...) D'autre part, il faut également mettre en place des procédures qui permettent d'impliquer les différents acteurs dans le processus de conception, et ceci le plus tôt possible. (...) Enfin, il faut que ces procédures permettent aux spécialistes (ingénieurs, chercheurs...) de retourner dans leurs laboratoires, lorsque ceci s'avère nécessaire, pour proposer des solutions nouvelles qui tiennent compte des expérimentations, des discussions qui ont eu lieu » (Callon, in Lhomme & Fleury, 1999, 116).

Ces **laboratoires** (scientifiques) auxquels fait référence Callon sont largement décrits par Latour (1989). Comme son nom l'indique, le laboratoire est « *le lieu où les chercheurs travaillent* ».

Nous verrons plus loin, avec les travaux de F. Cros, comment cette notion de laboratoire peut être interprétée et aménagée dans le contexte de l'éducation.

Une façon complémentaire de "travailler" au service de l'innovation, au sein du réseau, consiste à procéder à des investissements de forme.

Par **investissement de forme**⁷, Callon (1988, cité par Amblard *et al.*, 1996, 161) entend « *le travail consenti par un acteur-traducteur pour substituer à des entités nombreuses et difficilement manipulables un ensemble d'intermédiaires moins nombreux, plus homogènes et plus faciles à maîtriser et à contrôler.* »

Les investissements de forme facilitent l'action, la rendent possible (par des mécanismes de simplification) grâce à des aménagements organisationnels de tous genres – qu'ils concernent les entités humaines ou non humaines de la situation, comme l'illustrent les deux exemples donnés par Amblard *et al.* (1996, 161) : « *Là où les partenaires sont trop nombreux pour que leur prise de parole soit rendue possible sans créer la cacophonie, il faut des mécanismes (s)électifs pour rendre possible l'expression de tous via des représentants. Là où les données d'une situation sont abondantes, éparpillées, chiffrées, enchevêtrées, il faut un traitement statistique, des graphiques qui viendront donner du sens aux matériaux.* »

Les investissements de forme se concrétisent toujours par les intermédiaires qu'ils produisent. Pour rappel, les intermédiaires sont "tout ce qui circule entre les différentes entités de la situation", structurant ainsi l'espace de la controverse.

⁷ Notion empruntée à Louis Thévenot (1985).

En ST, les dispositifs organisationnels, institutionnels, matériels... sont incontournables ; en "cadrant" les interactions, ils permettent de soutenir le réseau en même temps que l'innovation qu'il porte.

► **L'innovation nécessite du temps, un peu de chance et beaucoup d'attention portée aux détails**

« Il faut donc du temps, et un peu de chance, pour que ce réseau émergent se consolide et commence à faire apparaître de premières innovations (...) » (Callon, in Lhomme & Fleury, 1999, 117).

La mise en place et la réussite des dispositifs soutenant les processus d'innovation demandent beaucoup de **temps**... du temps pour "construire collectivement", c'est-à-dire du temps pour problématiser, intéresser, enrôler, mobiliser... autrement dit pour "traduire" tout, tout le temps, pour tout le monde.

La mise en place et la réussite des dispositifs soutenant les processus d'innovation demandent également d'avoir un peu de **chance**... surtout en début de processus – où le hasard a encore toute sa place – pour que les premiers maillages du réseau se tissent.

« Au départ, les acteurs individuels ont du poids : les initiatives privées, les rencontres qui sont un peu le produit du hasard, les événements contingents, jouent un rôle très important. Lorsqu'on se rapproche de la situation des réseaux stabilisés, longs, irréversibilisés... les acteurs sont beaucoup plus encadrés, leurs comportements sont beaucoup plus disciplinés et l'éventail des innovations plus restreint. (...). En somme, il y a de moins en moins de hasard au fur et à mesure que l'on monte dans l'extension du réseau, mais ce qui se réalise n'a pas été donné au départ » (Callon, in Lhomme et Fleury, 1999, 118).

Enfin, la mise en place et la réussite des dispositifs soutenant les processus d'innovation demandent une grande attention portée aux **détails** car *« quand on construit une longue chaîne, sa solidité n'est jamais plus grande que celle de son maillon le plus faible »* (Latour, 1989, 300). Il importe donc de redoubler de vigilance pour maintenir intéressés tous les acteurs concernés par l'innovation.

[En parlant de Pasteur mettant au point son vaccin] : *« Ce sont ces petits détails qui cimentent les intérêts vacillant des fermiers recrutés. Pasteur doit trouver le moyen de rendre prévisibles à la fois l'attitude des paysans et celle des bacilles. Si la plus petite rupture se produit dans ce dispositif, tous ses efforts sont réduits à néant »* (Latour, 1989, 300).

II.2.4. Une transposition/opérationnalisation dans le champ de l'éducation

Si les propositions de la ST sont d'un apport considérable pour comprendre les innovations dans le champ (les « techno-sciences ») qu'elle s'est donné pour objet premier, la question se pose de la portée et de l'opérationnalisation de leur transposition au monde de l'éducation.

Les innovations en éducation se distinguent en effet des innovations en industrie (Demailly, 2000). A côté des réformes et des expérimentations, on trouve en éducation un foisonnement de pratiques innovantes, mais souvent peu identifiables (floues et sans nom propre). Les innovations de produit seules n'existent pas ; elles sont toujours, aussi, des innovations de processus. Il y a très peu d'innovations "absolues" ; on passe plutôt « *beaucoup de temps à réinventer les choses qui avaient déjà été inventées* » (Demailly, 2000, 5).

Aux yeux de Demailly, la question de l'innovation apparaît moins centrale en éducation qu'en industrie. Ce qui est central en éducation, c'est plutôt "l'équilibre entre conservation et changement", ou encore "l'adaptation du système éducatif au changement social". Dans cette optique, « *le management de l'innovation n'est (...) qu'une composante parmi d'autres du management du changement* » (Demailly, 2000, 6).

Le contexte même de l'éducation présente aussi certaines particularités différentes du laboratoire scientifique : les systèmes éducatifs sont peu ou prou centralisés, et se posent très vite à l'intérieur de ceux-ci les questions d'institutionnalisation des innovations et de légitimité des innovateurs (Cros, 2003, 10).

On trouve dans les travaux de F. Cros et de son équipe de premières réponses à cette difficile question.

Pour « tester » la pertinence des propositions de la ST sur le terrain des innovations scolaires⁸, l'équipe de Cros a élaboré une grille de **sept hypothèses** (dénommée « grille de Cros » dans la suite de ce rapport) en lien avec les concepts-clés de cette sociologie (Cros, 2000-c, 12). Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, un travail d'enquête par interviews au sein de six établissements (d'enseignement secondaire) considérés comme innovants a été mené, puis complété par un recueil d'informations issues d'autres sources (monographies, entretiens complémentaires, consultation des accompagnateurs externes...). Le travail croisé d'analyse et d'interprétation de l'ensemble de ces données a débouché sur la rédaction de six études de cas (Cros, 2003).

⁸ La conception des innovations selon Cros rejoint celle soutenue par la ST. Cros (1999, 133-134) définit l'innovation en éducation et en formation à partir de 4 caractéristiques (« attributs incontournables ») :

- *L'innovation porte sur du nouveau* ; elle suppose toujours inventivité et créativité. Il s'agit d'une invention socialisée, socialement appropriée ; elle est une découverte élaborée à l'occasion d'un travail d'équipe.
- *L'innovation est incontestablement du changement* « *délibéré, intentionnel et volontaire* », et non pas « adaptatif inconscient ». L'innovation n'est pas une transformation de surface ; elle bouleverse les règles et valeurs existantes et consiste en un changement orchestré.
- *L'innovation est finalisée* ; elle est portée par le désir des innovateurs de faire « du meilleur ».
- *L'innovation ne peut être identifiée à un objet nouveau introduit* ; elle est essentiellement un esprit, une attitude et ne peut en ce sens être appréhendée que par son processus. Elle se construit en se faisant.

Nous présentons ci-dessous les sept hypothèses de la grille de Cros relatives aux conditions d'émergence et de développement des innovations en éducation. Chacune d'entre elles est explicitée par la définition "adaptée" des concepts-clés de la ST selon Cros ainsi que par quelques constats issus de ses observations de terrain.

Hypothèse 1 : L'innovation existe et se diffuse si ... il existe un **laboratoire d'idée**.

Dans l'acception que Cros propose, le **laboratoire** désigne « *un espace-temps d'élaboration et de travail sur la problématisation de l'action ou de l'innovation autour de l'élaboration de concepts, de théorisation, de vérification, voire de régulation* » (Cros, 2004, 64). C'est donc le lieu/temps d'un travail réflexif collectif qui se situe en dehors du temps de l'action.

Les analyses de Cros témoignent de l'importance de "monter" un tel laboratoire pour soutenir durablement une innovation en contexte scolaire. Il est nécessaire que « *les gens qui ont des idées nouvelles (...) puissent les dire, qu'ils aient un endroit où ils les disent sans être rejetés* » (Cros, 2001, 9).

Il importe également que le laboratoire reste connecté au système d'ensemble, c'est-à-dire que la fonction de relais entre le laboratoire et l'ensemble des acteurs impliqués dans l'innovation soit assurée.

« *Le laboratoire, dans ce contexte [scolaire], est plutôt un processus qu'un temps ou un lieu bien défini. Néanmoins, ce processus doit être étayé par des dispositifs matériels (par exemple des lieux où se réunir, où conserver une documentation, où archiver des résultats ; des temps disponibles...). Ces dispositifs matériels relèvent des 'investissements de forme'* » (Cros, 2000-c, 123).

Hypothèse 2 : L'innovation existe et se diffuse si ... il y a des **investissements de forme**.

La notion d'**investissement de forme** (empruntée à Thévenot par les fondateurs de la ST) est entendue et traduite par Cros (2004, 64) comme « *tout dispositif matériel – ou structurel – qui est mis en place dans le but de permettre à l'action de se développer (organisation de réunions, aménagement du temps de travail, etc.)* ». En concluant que les investissements de forme « *concrétisent aux yeux de la communauté* » l'innovation, Cros (2004, 76) rappelle que les investissements de forme produisent nécessairement des intermédiaires concrets, palpables.

De ses observations de terrain, Cros met tout particulièrement en évidence la nécessité, au sein d'un établissement scolaire, de procéder à des investissements de forme qui permettent "d'intéresser" les autres aux idées débattues en laboratoire, ce qui signifie tout d'abord et simplement de penser aux procédures de circulation de l'information dans l'établissement. Après intéressement, les investissements de forme peuvent alors contribuer à "enrôler" d'autres acteurs dans l'innovation, rendant ainsi cette dernière plus solide (Cros, 2001, 13).

La notion "d'investissement" rappelle toutefois qu'il ne suffit pas de mettre en œuvre des moyens : il faut aussi les rendre efficaces, c'est-à-dire « *les relier à un dispositif ou à d'autres éléments qui leur donneront leur signification* » (Cros, 2000-c, 124).

« *Les réunions de concertation n'auront pas d'efficacité si elles n'ont pas d'enjeu réel. Il est donc important de penser à la fois les modalités (réunions, concertations, heures à payer, moyens de communication, etc.) et leurs effets (qu'est-ce qui est en jeu dans cette réunion ? quelle est la marge de décision des participants, quelle est leur prise sur la réalité ?)* » (Cros, 2000-c, 124).

Hypothèse 3 : L'innovation existe et se diffuse si ... les individus entrent en relation professionnelle par l'intermédiaire d'**objets** techniques et/ou symboliques.

Cros adopte la définition des **objets** formulée par la ST et l'illustre par des exemples issus du monde de l'éducation. Les objets sont « *des éléments de transaction. Ils circulent entre les acteurs, les mettent en relation les uns avec les autres, matérialisent les rapports de force (opposition, alliance ou compromis). (...) Ils sont investis de valeurs et de pouvoir (par exemple, les écrits, les documents, les appels téléphoniques ou la production d'objets intermédiaires d'évaluation)* » (Cros, 2004, 63).

Ces objets qui relient les acteurs entre eux peuvent être de natures très diverses. Cros (2000-c, 114-116) propose une typologie des objets en cinq catégories : les objets institutionnels, les objets valeurs, les objets outils, les objets de communication et les objets figuratifs.

« *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* » (Cros, 2000-c, 116).

Dans les équipes éducatives innovantes, les échanges d'objets sont très différents de ceux que l'on peut retrouver dans une logique de travail individualiste, basée uniquement sur l'information, sans demande ni attente de retour. Au contraire, dans une équipe innovante, les échanges d'objets constituent autant d'occasions de débattre et controverser à propos de ce qui est partagé. Ces échanges « *constituent les personnes en membres d'une équipe* », d'un réseau professionnel (Cros, 2000-c, 116).

Hypothèse 4 : L'innovation existe et se diffuse si ... les **acteurs** sont mobiles.

Les **acteurs** sont « *des personnes porteuses de leurs propres enjeux et valeurs. Elles jouent un rôle actif dans la conduite et le développement de l'innovation, en ce qu'elles l'argumentent, la négocient, y trouvent leur compte ou pas. Aucun de ces acteurs n'agit totalement de façon altruiste* » (Cros, 2004, 63).

Dans les actions innovantes étudiées par Cros, les acteurs qui se mobilisent sur un projet d'équipe relèvent bien de catégories professionnelles diverses : enseignants, personnels de direction, conseillers d'éducation, personnels d'intendance, parents, élèves, responsables politiques, acteurs économiques...

Par "**acteurs mobiles**", Cros (2004, 77) entend qu'ils sont « *investis de tâches de plus en plus plurielles* ». Ses analyses constatent qu'un "minimum de souplesse de structure" et un "minimum de souplesse de responsabilité" (Cros, 2001, 10) sont nécessaires pour "accueillir" les innovations.

Cette considération sur la mobilité des acteurs n'est pas sans rappeler la notion de "déplacement" défendue en ST. Pour qu'une innovation se développe, il est souhaitable que les acteurs bougent, soient mobiles à tous niveaux : physiquement, géographiquement (changement de classe, d'école...), mais aussi "professionnellement" (changement de statut par exemple) et "expérientiellement", sur le plan des engagements personnels (appartenance à des réseaux externes divers). En bref, immobilisme et innovation ne vont pas de pair !

Hypothèse 5 : L'innovation existe et se diffuse si ... le **chef d'établissement** favorise la constitution d'un **réseau socio-technique**.

Les **réseaux socio-techniques** sont (re)définis par Cros (2004, 64) comme « *des organisations particulières résultant du chaînage entre les acteurs, étendues sur un espace significatif de travail et s'inscrivant dans une durée. Ils dépassent largement le lieu de travail et vont solliciter des alliances d'autres catégories professionnelles ou d'autres agents sociaux.* »

Le chaînage ainsi opéré est constitué à la fois socialement (lien social établi par des valeurs et des principes, une situation économique ou géographique commune...) et techniquement (flux d'informations, spécialisations complémentaires, outils communs...) (Cros, 2000-c, 116).

Un réseau socio-technique est toujours en lien avec d'autres réseaux : « *Il se nourrit (et nourrit à son tour) des réseaux externes auxquels ses membres sont affiliés contribuant ainsi à son allongement* » (Cros, 2000-c, 116).

Les travaux de Cros soulignent à maintes reprises le rôle capital du chef d'établissement dans l'émergence et le développement des innovations en même temps que des réseaux qui les portent. Le chef d'établissement y est toujours impliqué ! Son rôle à cet égard peut revêtir plusieurs formes : collaborer directement au travail, en veillant toutefois à ne pas déposséder les autres acteurs de leurs initiatives ; proposer à son équipe des possibilités d'investissements de forme ou répondre aux demandes qui lui sont faites à ce niveau-là ; défendre et soutenir l'innovation à l'interne ; défendre, soutenir, et promouvoir l'innovation à l'extérieur... (Cros, 2000-c, 113-114).

Il importe que le chef d'établissement, dans une optique d'innovation "durable", favorise la constitution de réseaux s'appuyant sur les compétences professionnelles plutôt qu'uniquement sur les affinités personnelles. Des études antérieures menées par Cros montraient déjà que « *les*

équipes qui étaient basées uniquement sur l'affinité étaient des équipes peu durables » (Cros, 2001, 10).

Un autre rôle important du chef d'établissement constaté dans les travaux de Cros consiste à ne pas laisser s'instaurer une coupure au sein de son établissement entre les innovateurs d'un côté et les opposés à l'innovation d'autre part (Cros, 2000-c, 61).

Hypothèse 6 : L'innovation existe et se diffuse si ... il existe dans l'établissement des **controverses** qui amènent à aligner les intérêts particuliers dans un projet d'ensemble minimum.

Les définitions données par Cros des concepts qui suivent sont en totale cohérence avec les définitions de Callon et Latour :

- La **controverse** et la **problématisation** constituent « *les débats permettant aux acteurs de construire des solutions à partir de la confrontation de points de vue forcément différents* » (Cros, 2004, 64).
- Le **bien commun** est « *la problématique partagée dans laquelle chaque acteur peut se retrouver (...)* Le bien commun leur permet de trouver un large terrain d'entente, même si toute ambiguïté n'est jamais totalement levée » (Cros, 2004, 64).
- Les **opérations de traduction** représentent « *un processus de redéfinition et de recomposition de l'innovation au cours duquel les acteurs sont amenés à ajuster leurs intérêts particuliers en les associant à une question plus large (le bien commun)* » (Cros, 2004, 64-65).

Tous les cas d'innovation étudiés par Cros montrent clairement, par l'affirmative ou la négative, qu'il n'y a véritable innovation que s'il y a place pour la controverse. Les controverses doivent toujours pouvoir s'exprimer, mais toujours aussi "de manière à pouvoir les réguler", c'est-à-dire qu'elles doivent être confrontées et confrontables au "bien commun" (Cros, 2001, 11).

« Dès que l'innovation 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.(...) 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 simplement idéologique (comme la réussite des élèves par exemple), alors, dans ce cas, leur innovation a une chance de se diffuser » (Cros, 2000-c, 118-119).

Pour que la controverse se développe, Cros dégage une série de conditions :

- il faut un espace de discussion reconnu et institutionnellement installé ;
- il faut un objet de discussion (impossible si rien n'est négociable !) ;
- il faut que la controverse puisse porter sur le travail concret au sein de l'établissement, et non seulement sur des positions idéologiques ;

- enfin, il faut aussi la reconnaissance effective de l'interdépendance des acteurs dans la réalisation de leur travail. « *Dans les établissements scolaires, le point de non retour d'une innovation est atteint quand les enseignants prennent effectivement conscience qu'ils ne peuvent plus accomplir seuls ce qu'ils font à plusieurs* » (Cros, 2000-c, 118).

Hypothèse 7 : L'innovation existe et se diffuse si ... des **porte-parole** mobilisent des réseaux.

Pour Cros, qui en rapporte la définition au monde de l'éducation, les porte-parole sont « *les acteurs représentatifs de leur catégorie sociale (par exemple, des élèves, des parents, des représentants des collectivités territoriales) à qui leurs pairs ont délégué le droit et la légitimité de parler en leur nom* » (Cros, 2004, 64).

Cette nécessité de prendre appui sur des porte-parole se traduit en éducation par une double formulation aux yeux de Cros : d'une part, pouvoir compter sur des porte-parole au sein de l'établissement pour discuter en interne ; d'autre part, compter aussi – et même "nommer" (Cros, 2004, 77) – des porte-parole pour "dialoguer avec d'autres instances" (Cros, 2001, 11), c'est-à-dire tisser les relations entre l'établissement et l'extérieur.

Les travaux de Cros mettent en évidence le rôle central joué par les porte-parole dans l'allongement des réseaux (une des conditions de leur solidité) – en contribuant à la mobilisation de nouveaux acteurs.



Les travaux de Cros témoignent de la faisabilité et de la richesse du recours au modèle de la ST pour décrire et comprendre des innovations en éducation.

En décrivant et décryptant de la sorte plusieurs processus d'innovation à l'oeuvre dans des établissements scolaires, ces travaux ont, entre autres, le mérite de poser, aborder et/ou traiter des questions d'une grande pertinence en éducation : la question de la mobilité des acteurs éducatifs ; la question de la "désignation" en éducation de porte-parole à divers niveaux ; la question des fonctionnements d'équipe et d'école et notamment la question de la circulation de l'information ; la question de la reconnaissance et du statut des innovations scolaires, et notamment la question de leur initiative ; la question de l'ouverture de l'école sur son environnement, et notamment ce que la ST nomme "l'élargissement de l'espace socioprofessionnel" ; la question des rôles et fonctions des chefs d'établissement ; la question des moyens et de leur efficacité ; la question des valeurs portées par les acteurs...

III. PARTENAIRES DES TRAVAUX

III.1. Critères de choix des établissements

* Cette recherche a choisi **l'enseignement fondamental** pour champ de développement de ses travaux. Deux raisons majeures ont guidé ce choix :

- d'une part, force est de constater que les incivilités précoces progressent dans les écoles. Les chamailleries plus ou moins inoffensives entre élèves ne sont plus les seuls incidents à perturber les cours de récréation et les classes... Insolence, incivilités et bagarres sont actuellement de plus en plus fréquentes dans les écoles fondamentales et ce dès la maternelle. Il paraît dès lors important de se préoccuper du phénomène avant que les problèmes ne prennent l'ampleur que l'on sait au niveau de l'enseignement secondaire ;
- d'autre part, l'école fondamentale constitue le lieu privilégié pour un réel travail de prévention dans la mesure où elle représente pour tous les enfants, sans distinction, un point de passage obligé (à la différence de l'enseignement secondaire où les enfants se retrouvent orientés dans des filières différentes).

* **Deux critères** ont présidé au choix des établissements partenaires de nos travaux : d'une part, être volontaire pour participer à la recherche ; d'autre part, développer depuis deux ans au moins, en partenariat avec l'environnement, des actions innovantes qui concourent au tissage de liens positifs entre l'école et son environnement (familles, associations).

7 établissements retenus selon ces critères ont participé à la recherche :

- d'une part, **un établissement** dit « **témoin** »⁹, choisi par nos soins.

L'équipe éducative de cet établissement conduit, depuis quelques années déjà, des actions – estimées positives – et à l'interne de l'établissement et avec des partenaires extérieurs de différentes catégories socio-professionnelles (associations et institutions implantées dans le quartier, parents). Le nombre de partenaires extérieurs impliqués s'est accru au fil du temps (de 1 association il y a cinq ans à plus de 5 actuellement).

⁹ L'établissement, situé en zone urbaine, occupe une position centrale au cœur d'un quartier populaire où sont implantées diverses associations (maison de jeunes, association de commerçants, centre de planning familial...) et institutions (Régie de quartier, Centre d'Eveil et de Créativité) qui sont rassemblées au sein d'une Coordination (l'école est membre de la Coordination mais n'y a pas le droit de vote).

Il accueille actuellement 194 enfants (120 en primaire et 74 en maternelle) ; l'équipe est constituée d'une direction sans classe, de 10 équivalents temps pleins et un mi-temps (4 au maternel, 6 et demi au primaire), de 4 auxiliaires d'éducation et d'une assistante sociale.

- d'autre part, **6 établissements** (2 par réseau d'enseignement) dits « **interlocuteurs** », dont l'identité nous a été communiquée par les membres du comité d'accompagnement de la recherche.¹⁰

III.2. Vue d'ensemble des innovations conduites par les établissements partenaires des travaux

Bien que l'échantillon d'établissements interrogés soit réduit, on observe une grande diversité d'actions et de partenaires des établissements.

Ainsi on relève, au fil des établissements rencontrés, un partenariat avec une bibliothèque communale, l'organisation de rencontres avec les parents (hors conseil de participation), l'organisation de cours d'alphabétisation, la réalisation d'un projet « théâtre » impliquant des parents, le développement d'un projet « jardins » en collaboration avec une régie de quartier et un atelier créatif, une collaboration avec une A.M.O locale (action en milieu ouvert) dans le cadre de l'organisation de stages de vacances, la collaboration avec une école de devoirs, le développement de projets avec des institutions culturelles, sportives et artistiques, l'organisation d'activités de sécurité routière avec la commune, la collaboration avec un groupe de parents pour l'organisation d'un marché de Noël, la collaboration à un projet « intergénérationnel » en lien avec un centre créatif pour handicapés, la réalisation d'une vidéo sur les associations du quartier, l'organisation au sein de l'école d'ateliers de conversation pour les mamans, des petits-déjeuners pour les parents en maternelle, etc.

Ces diverses actions présentent, sauf exception, un trait commun : elles n'ont pas, au premier chef, pour objectif de prévenir ou lutter contre la violence scolaire.

Ce constat vient confirmer celui réalisé lors de la première recherche¹¹ selon lequel la prévention/lutte contre la violence scolaire passe par des actions qui le plus souvent ne ciblent pas spécifiquement la violence en tant que telle.

III.3. Positionnements des établissements au sein des partenariats avec leur environnement

L'origine et le développement des partenariats décrits par les équipes permettent d'établir, avec toute la prudence qui s'impose (les établissements pouvant appartenir, selon les actions

¹⁰ Initialement il était prévu de travailler avec 5 établissements par réseau d'enseignement. 13 établissements ont été désignés par les membres du comité d'accompagnement. Après contact avec les directions de ces établissements, il s'est avéré que 5 établissements ne répondaient pas aux critères de sélection ; un autre imaginait la collaboration à la recherche sous forme d'accompagnement et n'était pas intéressé par la proposition de collaboration telle que nous la formulions ; enfin, un dernier établissement a été retiré ultérieurement des établissements retenus compte tenu de l'absence de longue durée de sa direction (avec laquelle nous avons pris accord au départ).

Parmi ces établissements, 2 sont situés en zone semi rurale, un en zone rurale et 3 en zone urbaine. La population de ces établissements varie entre 115 élèves pour le plus petit établissement (en zone urbaine) et 330 élèves pour le plus gros établissement (en zone urbaine).

¹¹ Constat rapporté in Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Le point sur la recherche en éducation*, 22, 45-72

développées tantôt à une catégorie, tantôt à une autre), une catégorisation des établissements selon leur positionnement au sein des partenariats avec leur environnement. Ainsi, on pourrait distinguer des écoles qui seraient plutôt :

- « initiatrices » de partenariats. Dans ce cas, l'établissement sollicite la collaboration de partenaires extérieurs constitués ou non en réseau (parents, associations sportives) pour la réalisation de ses actions innovantes. Dans certains cas, ces collaborations se trouvent vraisemblablement facilitées par l'inscription de membres de l'équipe éducative dans les réseaux sollicités ;

- « actives » au sein de projets initiés par des associations (locales ou plus éloignées géographiquement) ou par la Commune. Dans ce cas, l'établissement n'est pas initiateur du projet mais il en est acteur au sens où il contribue à sa régulation/transformation en cours de réalisation ;

- « inscrites » / « bénéficiaires » de projets proposés de l'extérieur. Ici, l'établissement tire profit d'actions initiées et développées par des réseaux extérieurs.

III.4. Bénéfices escomptés des partenariats avec l'environnement

Trois grandes catégories - non exclusives - de bénéfices escomptés des collaborations développées avec leur environnement sont identifiées par les établissements :

- l'harmonisation, entre les différents milieux de vie des enfants, des normes de vie et des pratiques éducatives. Dans notre échantillon, c'est le but visé par les établissements qui développent des partenariats avec les parents ainsi qu'avec des associations considérées comme alliées dans le travail avec les parents.

- l'ouverture des enfants au monde extérieur, tant culturel et artistique que sportif. Dans notre échantillon, c'est ce bénéfice que recherchent les établissements qui conduisent des actions innovantes avec les associations (culturelles, artistiques, sportives) locales ou proches ;

Un établissement situe les bénéfices escomptés au croisement de l'harmonisation et de l'ouverture sur le monde extérieur et assigne pour finalité à ses actions l'émancipation des enfants et des parents.

- l'inscription / la reconnaissance de l'établissement dans le tissu associatif et institutionnel local. C'est dans cette perspective qu'un établissement se montre attentif à tisser des partenariats privilégiés avec certaines associations ainsi qu'avec le pouvoir communal.

III.5. Des effets observés des collaborations

De façon générale, à l'exception d'un établissement, les équipes estiment que leurs collaborations avec leur environnement ont des effets positifs.

Des propos recueillis auprès des établissements interrogés au sujet des effets engendrés par les diverses actions de partenariats menées avec l'environnement, il ressort que l'impact de ces diverses innovations est perceptible, pour la plupart des équipes (sauf une), d'une part au niveau de la transformation des relations entre les différents acteurs, adultes et enfants, évoluant au sein/autour des établissements ainsi qu'en ce qui concerne le tissage de liens entre les parents, entre eux et avec l'école et, d'autre part, au niveau de l'amélioration du climat à l'école.

Selon les établissements, les effets majeurs identifiés concernent plutôt :

- le climat général de l'établissement :

« L'effet sur le climat est de plus en plus perceptible. »

« Il y a de moins en moins de violence : peu d'enfants au bureau pour des bagarres, pas de paroles méchantes quand les enfants sont rassemblés etc. »

- et/ou les parents :

« Des liens sociaux se tissent entre les parents également, des choses se créent. Les parents ont en effet plusieurs espaces où ils sont amenés à se rencontrer. On sème de petites graines et les choses se construisent elles-mêmes. Les gens sont mieux dans leur peau quand ils font des choses comme ça, le climat est plus serein et ils le disent : « Ça m'a fait du bien de participer au barbecue, de discuter au planning familial... ». Si les enfants voient les parents heureux, si les enfants voient les parents parler avec d'autres parents, venir avec le sourire à l'école, cela fait du bien à tous. »

Même si, dans certains cas et pour certaines équipes, il semble que la mesure des effets soit difficilement évaluable par les acteurs de terrain, a minima, les partenariats développés n'engendrent pas, aux dires des acteurs, de problèmes supplémentaires :

« L'effet est difficilement mesurable sur les actions que nous menons. »

« Les enfants aiment bien que des partenaires extérieurs viennent dans l'école... Mais on ne sait pas dire si ça change vraiment le climat. Si on n'avait aucune ouverture, il y aurait peut-être des différences mais on ne sait pas le dire, on a toujours fonctionné comme ça... »

Cependant, une équipe fait part du danger de certains partenariats, qui, mal menés, s'avèrent potentiellement nuisibles :

« La 2^e réunion équipe éducative / CJ a été nulle : la proposition de projet ne correspondait pas du tout à ce qui avait été discuté, retour à la case départ comme si rien n'avait été discuté auparavant, le membre de CJ n'écoutant rien des

interventions des enseignants ! Déception de l'équipe. Perte de confiance : on laisse tomber, les partenaires ne sont pas sérieux, ils ne tiennent pas leur promesse d'aide concrète, on refuse de s'engager pour 4 ans avec eux ! Si on implique les parents avec des partenaires non fiables, l'image des institutrices est éclaboussée, c'est dangereux. Le projet avorté avec CJ aurait pu avoir des résultats négatifs mais on a stoppé le partenariat à temps. »

Par ailleurs, il semble que certains partenariats, s'ils n'engendrent pas d'effets perceptibles au niveau du climat d'école ou des liens entre les acteurs, font néanmoins prendre conscience de l'importance de travailler en équipe :

« Cela essouffle, on a besoin d'un moment à nous (en équipe). »

« Les actions internes portent plus de fruits que celles conduites avec nos partenaires locaux. »

III.6. Le rôle du conseil de participation

Dans les récits et commentaires livrés par les équipes sur les partenariats tissés avec l'environnement, les équipes évoquent rarement le conseil de participation comme instance partenaire. Il est mentionné comme instance potentielle mais peu mobilisée : *« On ne passe pas chaque fois par cette instance pour établir des liens avec l'extérieur »*, ou encore comme une obligation sans grande utilité : *« C'est quelque chose d'officiel mais ça n'apporte rien ! Les autres rencontres (avec les parents) sont bien plus importantes ! Je ne vois pas ce que les conseils de participation apportent à l'école si ce n'est d'obliger à aller à plus de réunions ! »*. *« On se réunit 2 fois par an. Parmi les membres extérieurs, se trouvent les représentants des associations. Ils viennent pour approuver les activités. Ils sont contents de participer à cette réunion pour entendre ce qui s'est fait à l'école et dans quel cadre c'est intervenu. Mais il ne s'agit pas d'une instance pour faire un projet. C'est trop rigide, trop formel. »*

IV. ARCHITECTURE D'ENSEMBLE DES TRAVAUX

* Trois préoccupations principales ont guidé, dans le temps imparti à cette recherche et avec les moyens qui étaient les nôtres, les décisions majeures que nous avons prises pour construire avec nos partenaires une démarche susceptible d'aboutir à un corpus de « vigilances nécessaires » à la réussite d'innovations conduites en partenariat par des établissements et leur environnement.

Préoccupations principales	Décisions majeures
Centrer l'identification des conditions d'émergence et de développement d'innovations réussies entre les établissements et leur environnement sur le repérage de conditions qui soient, à la fois : <ul style="list-style-type: none"> - considérées comme relevantes dans le cadre référentiel (la ST) que nous nous sommes donné - (en partie au moins) changeables et transformables de propos délibéré par les acteurs de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous sommes entrées dans l'analyse des conditions à mettre en place par l'examen des dispositifs déployés par les établissements pour/autour des innovations conduites avec leur environnement ➤ Pour ce faire, nous avons adapté la grille de Cros en recourant aux écrits des « pères fondateurs » de la ST
Vérifier que l'analyse que nous opérons de ces conditions ne constitue pas (seulement !) une vue de l'esprit	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous avons tenté de savoir si : <ul style="list-style-type: none"> - notre analyse faisait sens aux yeux des acteurs des établissements - cette analyse pouvait, concrètement et pratiquement, faire office de guide pour des actions de terrain
Recueillir des éléments du vécu des acteurs qui seraient occultés ou non assumés par l'outil d'analyse que nous utilisons	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous avons interrogé nos partenaires sur les nécessités primordiales¹² à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement

* Rapportée aux questions auxquelles il nous a paru nécessaire de construire des éléments de réponse pour atteindre notre objectif, l'architecture générale de nos travaux se présente schématiquement comme suit - l'italique indique les modifications et ajouts apportés au plan de travail initial suite aux aboutissements de la première année et aux commentaires et suggestions du comité d'accompagnement :

¹² « Primordial » dans les deux sens du terme, c'est-à-dire « premier » (le plus ancien) et « capital » (de première importance) (Dictionnaire Le Robert).

Questions	Méthodes et procédures de construction d'éléments de réponse	
	An 1 (2003-2004)	An 2 (2004-2005)
<p>Les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent-elles se lire comme remplissant peu ou prou les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations ?</p> <p>→ Du point de vue de « lecteurs extérieurs » de ces dispositions (les chercheuses), dans quelle mesure cette lecture permet-elle d'ordonner les comportements des acteurs de l'établissement ?</p> <p>→ Du point de vue des acteurs de l'établissement, dans quelle mesure cette lecture fait-elle sens, leur paraît-elle « juste » ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • élaboration par les chercheuses d'une « grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovations par la ST » (en abrégé : « grille ») • recueil par les chercheuses de l'histoire de vie des innovations conduites depuis 5 ans par l'établissement témoin avec son environnement • mise en correspondance par les chercheuses des dispositions signalées dans le récit de l'établissement témoin avec les fonctions des dispositifs consignées dans la grille • soumission de la mise en correspondance établie par les chercheuses aux acteurs de l'établissement témoin et amendements éventuels de la grille 	<ul style="list-style-type: none"> • entretiens avec les acteurs des six établissements interlocuteurs : recueil de leur opinion sur la pertinence/adéquation de la grille <i>amendée</i> pour rendre compte de leur expérience propre d'innovations avec leur environnement

Questions	Méthodes et procédures de construction d'éléments de réponse	
	An 1 (2003-2004)	An 2 (2004-2005)
<p>Une grille descriptive des fonctions que devraient assumer les dispositions à prendre pour conduire des innovations avec leur environnement peut-elle fonctionner pour les acteurs de l'établissement comme guide efficace de leur action ?</p> <p>Avec quelles difficultés et quels soutiens le cas échéant ?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • conduite par l'établissement témoin, utilisant la grille, d'une nouvelle innovation avec son environnement • soutiens fonctionnels du processus d'innovation par les chercheuses • bilan en forme de « leçons », expérience faite, de l'utilisation proactive de la grille par les acteurs et des soutiens qui leur auront semblé nécessaires de la part des chercheuses
<p>Du point de vue des acteurs des établissements, y a-t-il des nécessités primordiales à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identification par les chercheuses des nécessités primordiales mises en avant dans l'histoire de vie de l'établissement témoin 	<ul style="list-style-type: none"> • entretiens¹³ avec les acteurs des 6 établissements interlocuteurs : recueil de leur opinion, à la lumière de leurs expériences propres d'innovations avec leur environnement, sur le caractère primordial des nécessités indiquées par l'établissement témoin <i>ainsi que sur le sens qu'ils attribuent aux partenariats avec l'environnement</i> • avec l'établissement témoin, retour, expérience faite d'une nouvelle innovation, sur les nécessités primordiales identifiées par celui-ci durant l'an 1¹⁴ • avec l'ensemble des établissements

¹³ En fait, dans chaque établissement interlocuteur, l'opinion des acteurs et sur la grille amendée et sur les nécessités primordiales a été recueillie au cours d'un même entretien ; s'il paraît ici y en avoir 2, c'est en raison de la mise en page que nous avons adoptée !

¹⁴ Ce retour s'est effectué dans le même temps-mouvement que le bilan en forme de « leçons » expérience faite ; ici aussi, s'il peut paraître que ces sujets de réflexion ont été abordés de manière successive, c'est par effet de mise en page.

		<i>partenaires, interpellation sur la place qu'ils attribuent au conseil de participation dans le cadre de leurs partenariats avec l'environnement</i>
--	--	--

V. GRILLE D'ANALYSE DES DISPOSITIONS PRISES PAR LES ETABLISSEMENTS POUR CONDUIRE DES INNOVATIONS AVEC LEUR ENVIRONNEMENT

La grille que nous avons construite (et que nous présentons à la page suivante) porte sur les fonctions des **dispositifs** – entendus comme « *l'ensemble des dispositions prises de manière délibérée pour réaliser une intention donnée* » (V. Despret)¹⁵ – déployés pour / autour des innovations analysées, ceci pour deux raisons :

- le cadre que nous nous sommes donné (la ST) insiste sur le rôle essentiel des dispositifs pour « soutenir » les innovations (Callon in Lhomme et Fleury, 1999, 121-122) ;
- l'intention de notre recherche étant d'éclairer et de soutenir les efforts d'équipes éducatives désireuses de se lancer dans l'action, il nous a paru de première importance d'attirer leur attention sur des éléments (en partie !) « installables et changeables » de propos délibéré.

Pour élaborer cette grille, nous avons adapté la grille de Cros en recourant aux écrits des « pères fondateurs » de la sociologie de la traduction (Callon et Latour) confrontés aux réflexions d'autres auteurs¹⁶.

A l'issue de « ce retour aux sources », nous avons retenu 9 fonctions posées, par hypothèse, comme devant être assurées par des dispositifs déployés pour/autour d'innovations réussies.¹⁷

¹⁵ S'inspirant elle-même de B. Latour (entretien avec V. Despret)

¹⁶ Voir bibliographie

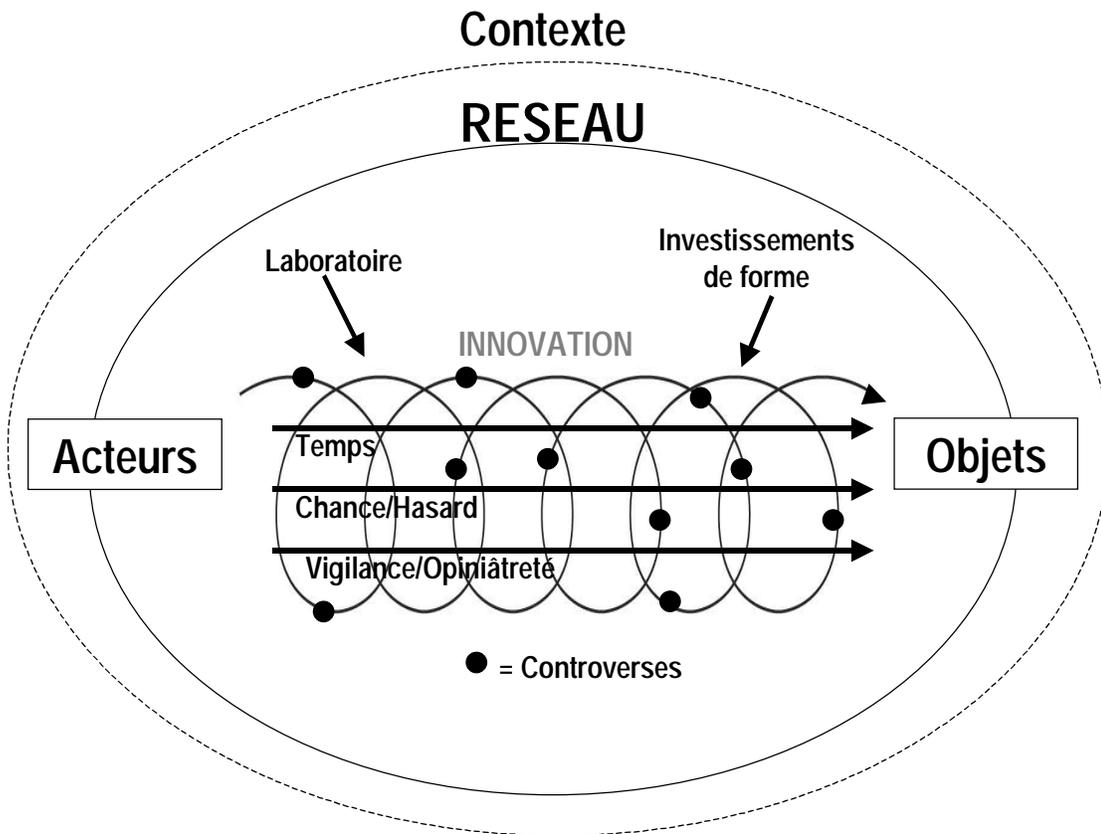
¹⁷ Les définitions des concepts utilisés dans la grille s'inspirent largement de celles données par Cros. Seules quelques précisions mineures ont été apportées.

- **Réseau socio-technique** : organisation particulière – constituée autour de, par et pour une innovation – résultant du chaînage des humains qu'elle agrège et des non-humains qui les agrègent
- **Acteurs** : personnes, venant d'horizons divers, porteuses de leurs propres enjeux et valeurs, qui jouent un rôle actif dans la conduite et le développement de l'innovation
- **Objets** : éléments de transaction, investis de valeurs et de pouvoir, qui circulent entre les acteurs de l'innovation, matérialisant ainsi les rapports qui se tissent entre eux
- **Investissements de forme** : dispositif matériel – ou structurel – mis en place dans le but de permettre à l'action de se développer (organisation de réunions, aménagement du temps de travail, etc.)
- **Laboratoire** : espace-temps d'élaboration et de travail sur la problématisation de l'innovation (processus de travail réflexif collectif)
- **Controverse** : débat permettant aux acteurs de construire des accords, des réflexions, des propositions, des solutions, de nouvelles questions... à partir de la confrontation de leurs points de vue
- **Bien commun** : problématique partagée dans laquelle chaque acteur peut se retrouver
- **Opérations de traduction** : processus de redéfinition et de recomposition de l'innovation au cours duquel les acteurs sont amenés à ajuster leurs intérêts particuliers en les associant à une question plus large (le bien commun)

Une innovation en contexte scolaire émerge et se diffuse si elle est soutenue par des dispositifs qui :	
1	⇒ Impliquent dès le départ le plus grand nombre d' acteurs possibles et nécessaires et encouragent tout au long du processus l'arrivée de nouveaux acteurs
2	⇒ Soutiennent entre ces acteurs le développement de controverse s qui amènent à aligner les intérêts particuliers dans un projet d'ensemble minimum
3	⇒ Soutiennent entre ces acteurs la construction et la circulation d' objets techniques et/ou symboliques
4	⇒ Comptent des espaces-temps (un laboratoire) qui permettent aux acteurs de réfléchir sur l'action et proposer des solutions nouvelles qui tiennent compte des expérimentations et discussions qui ont eu lieu
5	⇒ Comportent des investissements de forme (c'est-à-dire la mise en œuvre de transformations organisationnelles durables au service de la réalisation de l'innovation)
6	⇒ Se modifient avec les évolutions du contexte de l'innovation
7	⇒ Prévoient un temps suffisant aux changements et à l'appropriation de ceux-ci
8	⇒ Se donnent les possibilités d'intégrer la chance et le hasard
9	⇒ Garantissent en permanence vigilance, souci du détail et opiniâtreté

Grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovation

La représentation graphique qui suit permet de visualiser les liens entre les 9 fonctions retenues :



Cette représentation met en évidence que :

- un réseau socio-technique met en relation des **acteurs** et des **objets** ;
- au centre du réseau naît **l'innovation**, considérée comme un « *processus tourbillonnaire* » (Demailly, 2000) représenté en spirale ;
- ce processus est émaillé de **controverses** ;
- il importe de mettre en place un **laboratoire** et des **investissements de forme** pour soutenir le développement d'une innovation en ce compris sa régulation ;
- la notion de « réseau socio-technique » sous-entend « co-construction de l'innovation et du monde qui va avec », donc de son **contexte** ;
- les fonctions **temps**, **chance** et **vigilance** constituent 3 fonctions « transversales » importantes tout au long du processus d'innovation.

VI. ELEMENTS DE REPONSE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous présentons dans ce qui suit, pour chacune des questions de recherche, la méthodologie de recueil des données et les réponses apportées par les établissements au cours des deux années de la recherche. Selon la question, les réponses dont nous faisons part sont celles de tous les établissements ou du seul établissement témoin (cfr « architecture d'ensemble des travaux »).

VI.1. Les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent-elles se lire comme remplissant peu ou prou les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations ?

- ↳ **Du point de vue de « lecteurs extérieurs » de ces dispositions (les chercheuses), dans quelle mesure cette lecture permet-elle d'ordonner les comportements des acteurs de l'établissement ?**
- ↳ **Du point de vue des acteurs de l'établissement, dans quelle mesure cette lecture fait-elle sens, leur paraît-elle « juste » ?**

VI.1.1. Le recueil des données

Avec l'établissement témoin, nous avons, dans un premier temps, retracé l'histoire des innovations¹⁸ développées en partenariat avec l'environnement depuis 5 années en utilisant avec les acteurs de cet établissement une méthodologie de recueil des données inspirée des « récits de vie »¹⁹ (Bertaux, 1997).

Les données recueillies ont fait l'objet, par les chercheuses, d'une première lecture d'ensemble en termes de sociologie de la traduction visant à identifier, pour chacune des fonctions de la grille, les dispositions particulières prises par l'établissement témoin pour assurer la réussite des innovations conduites avec son environnement. Ainsi, pour chaque élément du récit, nous avons recherché la fonction de la grille concernée. Dans un souci de validation de l'analyse, les lectures ont d'abord été réalisées individuellement par les chercheuses pour être ensuite croisées.

Cette lecture en termes de la ST a été présentée à l'équipe après une brève présentation du cadre théorique de référence de la recherche et leurs avis, critiques et suggestions à propos de cette lecture ont été sollicités.

¹⁸ Voir en annexe la présentation illustrée des éléments saillants du récit recueilli auprès de l'établissement témoin.

¹⁹ Lors de la précédente recherche, nous avons expérimenté la richesse de cette méthodologie quand il s'agit de comprendre des enchaînements de faits, de situations, de pratiques. Pour ce qui concerne la présente recherche, elle répond par excellence au mot d'ordre méthodologique de la ST : « *Suivre les acteurs* » pour reconstituer, au travers de leurs actes quotidiens, le cheminement – les impasses et les avancées – des innovations qu'ils co-construisent avec d'autres.

Avec les établissements interlocuteurs, deux rencontres avec tout ou partie des équipes éducatives ont été planifiées et réalisées.

Lors de la première rencontre, après une brève présentation du cadre théorique de la recherche (grille ST) et des résultats des travaux de la première année de la recherche, nous avons recolté les témoignages sur les expériences de partenariats conduites par l'établissement avec son environnement. Nous avons ensuite cherché à identifier, avec les participants, les dispositions prises dans le cadre des partenariats qu'ils conduisent avec leur environnement et confronté ces dispositions aux fonctions de la grille.

VI.1.2. Les réponses apportées à la première sous-question :

*** Les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent-elles, de l'extérieur, être lues comme remplissant peu ou prou les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations ?**

La lecture des données recueillies auprès de l'établissement témoin, au terme du recueil du récit des innovations mises en œuvre, permet d'établir les liens suivants entre les dispositions prises par l'établissement et les fonctions (grille) assignées par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations :

Fonction 1 : « Impliquer dès le départ le plus grand nombre d'acteurs possibles et nécessaires et encourager tout au long du processus l'arrivée de nouveaux acteurs »

* Dans un souci constant d'informer et d'intéresser tous les collègues, futurs collègues (enseignants, auxiliaires d'éducation, stagiaires) et partenaires extérieurs aux options de l'école, aux actions qui y sont développées et au sens de ces actions, l'établissement témoin veille à **faire circuler, le plus et le mieux possible, l'information** entre tous les partenaires tant à l'interne de l'établissement que vers les partenaires extérieurs.

Dans cette perspective, il met en œuvre un certain nombre de moyens tels que :

- l'information tous azimuts, à destination des acteurs de l'école, sur ce qui se passe, se vit et la désignation de lieux et moyens pour assurer cette information (exemples : un local - la salle des professeurs - où on se rencontre aux moments des pauses (repas, récréation), un espace où on échange sur ce qui se passe ; un panneau d'affichage dans cette salle ; des informations apportées en concertation ; l'espace-temps d'accueil collectif des parents le matin...)
- le maintien des contacts avec un maximum d'associations et institutions du quartier, notamment via la participation régulière aux réunions de la Coordination.

Ces moyens peuvent être lus comme contribuant à la nécessaire implication du plus grand nombre d'acteurs possibles et nécessaires.

* Pour mobiliser plus particulièrement les acteurs de l'environnement dans des projets communs avec l'école, cette dernière semble pouvoir compter sur deux **porte-parole** principaux de l'école : la directrice et l'assistante sociale. Ces porte-parole ont une bonne connaissance de l'environnement avec lequel ils sont fréquemment en contact. Ils assurent

non seulement la traduction des attentes, demandes, conceptions, etc. de l'école vers l'environnement (parents et/ou associations) mais rapportent également à l'équipe les attentes, demandes, etc. des partenaires extérieurs.

La directrice et l'assistante sociale ont construit et maintiennent leur position de porte-parole grâce à l'attention qu'elles portent à ne jamais transmettre vers l'extérieur quelque chose qui n'a pas été débattu et décidé à l'interne. C'est la confiance tissée entre les membres de l'équipe et les porte-parole qui garantit leur maintien dans la fonction.

En ce qui concerne les partenaires extérieurs, se trouvent également parmi eux des interlocuteurs privilégiés : les directions dans le cas de deux associations.

Fonction 2 : « Soutenir entre ces acteurs le développement de controverses qui amènent à aligner les intérêts particuliers dans un projet d'ensemble minimum »

Au sein de l'établissement témoin, les **concertations** constituent des espaces-temps précis de débat, de **controverses**. Les avis de tous sur les décisions à prendre y sont sollicités. Les projets y sont élaborés et régulés à l'interne. Rapport y est fait par les porte-parole des négociations menées avec l'environnement.

Avec l'environnement, les espaces-temps de controverse sont moins clairement identifiés. Cependant, il existe des moments au cours desquels les porte-parole de l'école et des partenaires extérieurs négocient, régulent les actions conduites en partenariat, des moments au cours desquels ils clarifient leurs façons de travailler.

L'identification, en début de collaboration, des bénéfices escomptés (dans et hors de la collaboration) pour chacune des parties impliquées, la définition claire des champs de responsabilité et d'implication respectifs, la planification négociée des étapes de réalisation de l'action commune sont autant de points sur lesquels s'exerce aussi la controverse entre les acteurs impliqués.

Toutes ces étapes sont réalisées lors de rencontres organisées, par discussion et négociation entre les partenaires.

Mais, si l'exercice de la controverse est chose courante, il y a cependant des **limites** claires à cet exercice.

Ainsi :

- tout ne se discute pas n'importe où :

« La collaboration se fait d'institution à institution, chacune règle ses problèmes à l'interne, il faut mettre des limites, le bureau n'est pas un confessionnal. » ;

- il est des sujets non soumis à débat (exemple : la collaboration avec une association est rendue impossible parce que les options philosophiques sont différentes). Les objets sur lesquels aucune controverse ne semble pouvoir s'exercer semblent bien identifiés : il s'agit des valeurs, des options philosophiques et éthiques.

Fonction 3 : « Soutenir entre ces acteurs la construction et la circulation d'objets techniques et/ou symboliques »

Les innovations menées par l'établissement témoin avec son environnement concernent toujours des actions ayant des ancrages concrets : cours d'alphabétisation, projet « jardins »... dont les aboutissements constituent des objets communs aux partenaires.

Au titre d'objets construits collectivement par les acteurs, on retiendra également : un montage vidéo réalisé sur les associations par un enseignant avec sa classe, un journal mural réalisé dans le cadre des ateliers lecture...

Entre ces partenaires circulent également des éléments d'information, de diffusion des décisions collectives sous la forme de procès-verbaux des réunions de la Coordination.

Fonction 4 : « Comporter des espaces-temps (un laboratoire) qui permettent aux acteurs de réfléchir sur l'action et proposer des solutions nouvelles qui tiennent compte des expérimentations et discussions qui ont lieu »

Des temps sont consacrés à la **régulation** des projets.

- A l'interne de l'établissement, ces régulations sont réalisées soit de façon formelle durant les concertations, soit de façon informelle lors de moments d'échanges quotidiens, en fin de journée, entre la direction et l'assistante sociale et de moments d'échanges entre les membres de l'équipe lors des moments de pause en salle des professeurs.
- Avec les partenaires extérieurs, les régulations sont formalisées sans pour autant être planifiées. Elles interviennent à l'initiative de l'école ou du partenaire le plus souvent lorsqu'un problème survient dans la collaboration.

Des temps sont également consacrés à la **planification** des actions conduites en partenariat (une autre fonction du « laboratoire »).

« ...tenir compte des autres, se rencontrer pour discuter de ce que l'on fait, quand, comment ? »

Fonction 5 : « Comporter des investissements de forme (c'est-à-dire la mise en œuvre de transformations organisationnelles durables au service de la réalisation de l'innovation) »

L'école détache un temps de travail de l'assistante sociale pour donner les cours d'alphabétisation dans les locaux d'une association partenaire. Elle assure également une présence de représentants de l'école aux réunions de la Coordination ou pour d'autres contacts avec l'environnement.

La mise en place de procédures démocratiques de fonctionnement (les conseils de la classe, le conseil d'école), l'affectation de temps de concertation à la discussion de projets, l'équipement de la cour de récréation (y compris ce que cela a « coûté » en termes de budget) constituent autant d'investissements de forme « en interne » sur lesquels s'appuient aussi les innovations menées en partenariat avec l'environnement.

Fonction 6 : « Se modifier avec l'évolution du contexte de l'innovation »

L'équipe de l'établissement témoin veille constamment à faire évoluer les projets menés en collaboration avec son environnement en fonction de la mouvance du contexte dans lequel ils s'inscrivent. Par exemple, les lieux, horaires et modalités de fonctionnement des ateliers d'alphabétisation se sont modifiés en fonction des demandes/contraintes du contexte ; un projet initialement prévu avec la collaboration des parents a dû être réorienté faute d'implication de ces derniers...

Fonction 7 : « Prévoir un temps suffisant aux changements et à l'appropriation de ceux-ci »

La direction est attentive à consacrer du temps, lorsqu'un projet arrive de l'extérieur, pour informer l'équipe, solliciter son avis quant à sa participation au projet. Du temps est consacré également à l'expression des intérêts, compétences, mais aussi contraintes... de chacun.

[Il faut] «...veiller à ce que, dans les projets développés, il y ait des choses qui satisfassent les enseignants, pour qu'ils s'y impliquent et soient impliqués. »

Outre le temps consacré à intéresser des partenaires et à construire avec eux des actions concrètes, l'équipe de l'établissement considère qu'il faut du temps pour **construire la confiance** entre les acteurs. Ceci n'est possible que dans la durée et dans l'action, puisqu'il semble que la confiance ne finit par s'installer qu'au prix d'actions nombreuses et répétées entreprises en collaboration, réussies et dans lesquelles chacun des partenaires trouve des bénéfices.

Au fil du temps, des partenaires privilégiés se dessinent vers lesquels se tourne prioritairement l'école dans le cadre de nouveaux projets.

L'inscription dans la durée s'explique également par le fait que les actions ne sont pas envisagées uniquement pour les bénéfices immédiats qu'elles apportent mais elles sont conçues en référence aux finalités que l'école leur a assignées : l'ouverture aux parents et leur implication dans la réussite de leurs enfants.

En termes de durée, il y a aussi à l'inverse, des gains de temps du fait de la « **stabilité** » des porte-parole qui connaissent de mieux en mieux les partenaires à force de travailler avec eux à « répétition ». Dans cette perspective, la direction est attentive à la recherche des moyens nécessaires à la « stabilisation » professionnelle de l'assistante sociale au sein de l'équipe.

Fonction 8 : « Se donner les possibilités d'intégrer la chance et le hasard »

Il y a au niveau de l'établissement témoin et principalement dans le chef de la direction et de l'assistante sociale une attention et une attitude d'ouverture à tout ce qui pourrait servir le projet de l'école. Ce genre d'attitude – ainsi qu'une présence régulière assurée dans d'autres lieux du quartier que l'école – permet d'accueillir les opportunités qui se présentent telle que la possibilité offerte durant l'année scolaire 98-99 de participer aux journées du Patrimoine et qui débouchera sur un projet conduit en partenariat avec l'environnement.

Fonction 9 : « Garantir en permanence vigilance, souci du détail et opiniâtreté »

Une vigilance particulière est portée principalement par la direction à ce que :

- ce qui est mis en place ne se dégrade pas, ait toujours sa raison d'être ;
- tous les membres soient informés de ce qui se passe, à ce que chacun ait la possibilité de s'exprimer sur les projets, se sente pris en compte (attention particulière à éviter la surcharge, à ce que tout le monde ne se retrouve pas dans toutes les actions, à ce que chacun puisse s'inscrire dans les collaborations en fonction de ses compétences...), entendu dans ses difficultés...
- l'école puisse, pour chacune des collaborations envisagées, se positionner quant à sa participation ou non, définir les modalités de cette participation et les bénéfices qu'elle en escompte.

« Il faut être attentif à tout, tout le temps. Etre à l'écoute de tout, de tous et réagir immédiatement. »

VI.1.3. Les réponses apportées à la seconde sous-question :

*** L'ordonnement des dispositions qu'ils prennent pour conduire des innovations avec leur environnement selon les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations fait-il sens pour les acteurs des établissements ?**

La mise en correspondance des dispositions prises par les établissements et des fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations est considérée, par l'ensemble des acteurs, comme « juste » au regard de leurs expériences antérieures et des significations qu'ils leur donnent : ce sont bien les fonctions de la « grille » que cherchaient à remplir, avec plus ou moins de succès, les dispositions prises par les uns et les autres dans le cadre de leurs partenariats avec leur environnement.

Des commentaires des équipes, on retiendra les trois points qui suivent :

1) Les équipes prennent des dispositions de manière plus intuitive que rationnelle

Si la mise en correspondance « dispositions prises – fonctions dévolues par la ST aux dispositifs efficaces » est « conscientisante » et éclairante pour les acteurs a posteriori, il apparaît que, dans le temps même de la construction et du développement des partenariats, la majeure partie des équipes prend ses dispositions de manière intuitive.

« Une caractéristique de l'école, c'est que beaucoup de choses se passent dans l'informel, ça a l'air un peu décousu, il n'y a pas une organisation centrale qui descend. »

« On ne fait pas les choses exprès, on se dit « ce serait bien » et on fonce. »

« On pense souvent que les choses vont de soi... »

« Nous, on est plus dans le vivre l'aventure ! »

« Nous, on fonctionne spontanément bien que nous soyons conscientes que mettre en place un système de communication serait nécessaire. » ;
 « Je fais telle chose parce qu'on le fait depuis longtemps ; on sent bien ce qu'il y a à faire lorsqu'il s'agit d'activités déjà faites plusieurs fois... »

Le « recours au rationnel » semble opportun aux équipes dans deux cas de figure :

« Peut-être est-ce important pour les équipes qui démarrent... »
 « (...) on a parfois des retours de flammes alors on met les choses en place de façon plus formelle. »

2) Les équipes identifient des conditions/opportunités qui favorisent ou entravent l'exercice ou la prise de dispositions relatives à certaines fonctions

<p>La taille de l'établissement et le nombre d'implantations</p>	<p>...qui peuvent entraver la communication, empêcher la régulation et/ou qui peuvent restreindre l'implication d'un grand nombre d'acteurs dans les projets :</p> <p>« On est une petite école, on croit que la communication se fait ; c'est différent dans les grandes écoles dans lesquelles les gens doivent mettre en place un système de communication pour communiquer (des panneaux à des endroits par lesquels tout le monde passe, par exemple). »</p> <p>«Le « labo » exige des réunions, des mises en commun, or nous avons beaucoup d'implantations, ce qui pose un problème pratique... On se réunit plus par petits groupes, par petites entités... »</p>
<p>La durée du partenariat</p>	<p>...qui peut favoriser la mise en place de moments de régulation et de controverse en cours d'action :</p> <p>« Dans les partenariats extérieurs de longue durée, on dit stop, on discute, on remet les choses en place. »</p>
<p>La pression de l'urgence</p>	<p>...qui peut empêcher la controverse de s'exercer et qui exclut la prise du temps nécessaire à la mise en place et à l'appropriation des dispositifs, à la construction collective :</p> <p>« Parfois, on en aurait eu besoin (de la grille) mais on ne s'en est pas servi... Par exemple, pour le projet LF (...), les échéances étaient trop proches pour remettre tout au clair, on n'avait pas le temps... »</p>

<p>Le nombre de projets développés dans l'école</p>	<p>...qui, impliquant une gestion de front, peut entraver la vigilance et le souci du détail voire l'implication elle-même dans les projets :</p> <p><i>« Il y a tellement de projets dans l'école que c'est difficile de tenir tous les fils. »</i></p>
<p>L'égalité dans les positionnements respectifs des partenaires</p>	<p>...qui peut favoriser le développement de la controverse et rendre les laboratoires constructifs :</p> <p><i>« (...) dans le projet <u>P</u>, il n'y a pas un partenaire qui consomme et un qui reçoit. Chacun prend sa place dans le fonctionnement, c'est un truc commun. »</i></p> <p><i>« C'est important quand il n'y a pas un partenaire qui veut se mettre en avant ! »</i></p> <p><i>« Un (...) (partenaire) n'est pas réceptif aux remarques que peut lui faire l'équipe éducative, c'est son ego qui prend le dessus : on laisse donc tomber le (...) (partenaire) »</i></p>
<p>La continuité²⁰</p>	<p>...qui est vue par certains comme un élément facilitateur dans le développement des partenariats, permettant la mise en place et l'appropriation des dispositifs dans la durée :</p> <p><i>« Importance de la continuité entre individus (entre les directions, que les choses qui ont été semées soient entretenues...). Exemple : l'ancienne direction accompagne la nouvelle et assure la continuité de ce qu'elle a semé. »</i></p> <p><i>« Dans l'exemple du projet PCJ, il aurait fallu que les acteurs soient continus, une certaine continuité entre les acteurs est nécessaire pour ne pas recommencer tout dès le début continuellement. C'est aussi une question de confiance : quand le courant passe... Il faut que ça reste quand il y a un changement de personne. »</i></p> <p>...et perçue par d'autres plutôt comme un handicap :</p> <p><i>« ...dans certains cas, il importe de la casser pour améliorer le fonctionnement de l'établissement. »</i></p>

²⁰ Entendue au sens de permanence des personnes (continuité des membres de l'équipe, des intervenants au sein des collaborations), et/ou au sens de pérennisation/pérennité des valeurs, des usages (en d'autres termes accumulation/transmission de la culture antérieure).

3) Enfin, une équipe considère que chercher à assurer certaines fonctions, même reconnues comme importantes pour réussir les partenariats, pourrait avoir des effets pervers perçus comme des dangers

« Les fonctions 1 (impliquer un maximum d'acteurs) et 2 (assurer les conditions de la controverse) nous semblent à double tranchant. Elles peuvent « desservir » l'école en lui donnant une réputation dangereuse surtout quand les interlocuteurs dépendent d'un pouvoir communal concurrent. »

VI.1.4. En conclusion, selon les données dont nous disposons, la réponse à la question VI.1. est :

OUI... les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent se lire comme remplissant les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations.

...MAIS... « dans le feu de l'action », les acteurs cherchent rarement à remplir ces fonctions de manière consciente et/ou rationnelle.

... ET... les acteurs font valoir un éventail considérable de conditions/opportunités susceptibles de favoriser ou entraver l'exercice ou la prise de dispositions relatives à certaines fonctions.

VI.2. Une grille descriptive des fonctions que devraient assumer les dispositions à prendre pour conduire des innovations avec leur environnement peut-elle fonctionner pour les acteurs de l'établissement comme guide efficace de leur action ? Avec quelles difficultés et quels soutiens le cas échéant ?

VI.2.1. Le recueil des données

Pour tenter de répondre à cette question, il a été convenu, avec la direction et l'équipe éducative de l'établissement témoin, que celui-ci conduirait, durant la deuxième année de la recherche, une innovation avec son environnement en utilisant la grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovation et que les chercheuses seraient à la disposition de l'établissement pour répondre à ses demandes de soutien dans l'utilisation de cette grille. Fin octobre, une séance de travail rassemblant les chercheuses, la direction et l'assistante sociale attachée à l'école a été organisée pour traiter une demande²¹ de soutien à l'utilisation de la grille. Il n'y a pas eu d'autres demandes en cours d'année.

Un bilan a été réalisé en fin d'année scolaire dans le but d'identifier, avec les acteurs, les « leçons », expérience faite, de l'utilisation proactive de la grille et les soutiens qui leur auraient semblé nécessaires, entre autres de la part des chercheuses.

²¹La demande portait sur une aide quant à l'identification de la fonction à remplir et des dispositions à prendre pour améliorer la communication avec une institution partenaire.

VI.2.2. Les réponses apportées à la question

Lors du bilan réalisé en fin d'année scolaire, l'équipe de l'établissement témoin dit ne pas avoir eu recours à la grille des fonctions au cours de l'année, non par désintérêt, mais parce que les fonctions de la grille font implicitement partie de sa démarche de travail dans le cadre des partenariats tissés avec l'environnement.

« La grille, on l'a laissée dans un tiroir... On ne sait même plus lequel ! »
« L'équipe est déjà loin dans la dynamique des partenariats : elle fonctionne davantage par 'réflexes'. »
« On utilise la grille de manière implicite... »

Cependant, l'équipe souligne qu'en cas de difficultés ou pour prévenir un échec, il serait peut-être préférable d'avoir recours à la grille.

« C'est pour nous un outil d'analyse mais pas un moyen pour. »
« Quand ça coince quelque part... »
« On se dit, la prochaine fois, on fera ça. Mais il faut utiliser la grille non pas pendant mais avant un partenariat. Quand on est dedans, c'est trop tard. »

Ces propos renforcent le constat réalisé à la section précédente quant à la façon généralement intuitive d'agir des équipes et quant à la possible opportunité de la grille en cas de problème.

VI.2.3. En conclusion, la réponse à la question VI.2 est :

NON... la grille descriptive des fonctions que devraient assumer les dispositions à prendre pour conduire des innovations avec l'environnement ne semble pas, dans ce cas-ci (pour un établissement ayant mené un projet de partenariat), pouvoir être utilisée comme un guide efficace pour l'action même si les acteurs déclarent que le recours à la grille serait utile pour résoudre un problème ou anticiper une situation d'échec.

VI.3. Du point de vue des acteurs des établissements, y a-t-il des nécessités primordiales à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement ?

VI.3.1. Le recueil des données

A diverses reprises, lors des entretiens conduits la première année avec l'établissement témoin, étaient apparues dans les propos des acteurs deux convictions partagées par l'équipe et marquées d'un fort attachement.

Ces deux convictions apparaissent comme deux « nécessités primordiales²² » pour la réussite des partenariats de l'établissement témoin avec son environnement :

²² Pour rappel, « primordial » est utilisé dans le sens de « premier » et/ou « capital ».

- apparaît comme « première » la nécessité de tisser des liens à l'interne de l'établissement avant d'en tisser avec l'environnement ;
- apparaît comme « capitale » la nécessité de partager certaines valeurs entre les partenaires de l'innovation.

Au sujet de ces deux nécessités, nous avons, d'une part, recueilli les positionnements et avis des équipes des établissements interlocuteurs et, d'autre part, à l'occasion du bilan réalisé au terme de la deuxième année de la recherche, réinterrogé l'équipe de l'établissement témoin.

VI.3.2. Les réponses apportées à la question

Le tissage de liens à l'interne comme nécessité première

Tant l'équipe de l'établissement témoin que les équipes des établissements interlocuteurs considèrent comme essentiel le fait de travailler en équipe.

« Une condition première pour que cela soit possible : on est une équipe à l'école. »

« Il faut travailler en équipe. Si il n'y a pas de cohésion entre implantations, entre classes... c'est impossible d'agrandir vers des partenariats. »

« Le travail en équipe : il est indispensable ! »

Les commentaires des acteurs interrogés font part d'opinions différentes quant aux conditions du tissage de liens entre adultes au sein de l'établissement.

Ainsi, pour un établissement, ce tissage s'est fait progressivement, en passant notamment par la mise en œuvre de structures de fonctionnement démocratiques au sein de l'école, par la négociation et la recherche d'accords sur les modes de fonctionnement et les pratiques pédagogiques, par l'élaboration et le développement collectif d'un projet d'établissement fédérant tous les acteurs.

Pour un autre établissement, les inclinations personnelles priment sur l'expérience d'échanges et de projets collectifs: *« Telle personne va bien avec telle autre car elles ont le même caractère... Tant qu'on n'est pas bien entre personnes, ça ne peut pas fonctionner, il faut des liens entre les personnes pour agir. »*

Le partage de certaines valeurs comme nécessité capitale

Les équipes interrogées s'accordent à dire que des choses de l'ordre des finalités/valeurs/objectifs doivent être partagées par les acteurs pour que les actions conduites en partenariats réussissent.

Cependant, les équipes témoignent de points de vue divers quant à ce qui se partage /doit se partager au sein de l'équipe et avec les partenaires.

► Ce qui se partage au sein de l'équipe

Deux équipes semblent signifier que ce qu'il est important de partager, au-delà des actions concrètes développées et des bénéfices spécifiques attendus des actions, ce sont les valeurs de tolérance, de citoyenneté, de démocratie, de solidarité, de laïcité et de défense de l'enseignement public.

Ces valeurs sont davantage liées à une conception éthique et politique de l'agir qu'à une problématisation d'actions particulières.

Elles traversent et portent l'ensemble des actions tant individuelles que collectives mises en œuvre par ces équipes, elles sont conçues comme forces motrices et visée transversale à tous projets et actions entrepris.

« C'est un point trop important. S'il y a discordance à ce moment-là, ça met en péril la réussite du projet, c'est un risque à ne pas prendre. »

« On maintient à l'interne l'adhésion de chacun aux valeurs dites. Il est important que l'équipe ait bien clarifié ses idées et que le projet ne dérive pas. L'école garde le cap et la maîtrise du cap. Ça ne se discute pas. »

D'autres considèrent que les valeurs relèvent du personnel, du privé et que seuls les objectifs sont communs ou que ce qui importe davantage que les valeurs, c'est d'avoir la même mentalité, un esprit d'équipe, comme dans le sport.

« Les mêmes objectifs, oui. Les mêmes valeurs, c'est clair que non. »

« C'est un peu l'esprit d'équipe comme dans le sport. »

Une équipe s'interroge sur le caractère dangereux (uniformisant) du partage des valeurs.

Enfin, certaines estiment que la mise en accord sur un ensemble de valeurs est une chose difficile. Elles évoquent à ce propos la diversité de sens attribués à certaines valeurs et considèrent que le partage d'une ou de quelques valeurs suffit à divers acteurs, ayant par ailleurs des valeurs différentes, pour évoluer ensemble dans un projet.

« Partager les mêmes valeurs, ça ferait une école parfaite ! On peut quand même réussir quelque chose même si on ne partage pas les mêmes valeurs. Nous avons les mêmes objectifs, la même tolérance et il y a des valeurs communes au sein de l'équipe mais à certains degrés. Mais toutes les valeurs ne sont pas communes, cela serait restrictif. Entre nous, on ne réagit pas de la même manière, on n'a pas les mêmes degrés de valeurs. Qui peut dire à 100% qu'il n'est pas raciste ? Quelle est la définition du racisme ? Nous n'avons pas toutes les mêmes définitions des mêmes valeurs et cela est impossible, cependant il y a quelque chose de commun. »

« (...) Chacun a ses points de vue sur le projet éducatif, mais certaines valeurs doivent être partagées quand même et celles-là nous devons les défendre en tant qu'enseignants. »

Et au titre de valeurs évoquées par ces établissements on retrouve : le bien-être de l'enfant, l'écoute, la tolérance, le respect (de l'humain), le refus du racisme, la

démocratie, le droit au dialogue, la coopération (esprit sportif), la solidarité, la disponibilité.

► Ce qui se partage avec les partenaires

Les équipes se positionnent différemment selon qu'il s'agit des parents ou des associations/institutions.

Avec les parents

Toutes les équipes interrogées disent que le partage de valeurs avec les parents n'est pas nécessairement possible, qu'il est parfois difficile ou mal venu.

« Ici, parents et enseignants ne partagent pas toujours les mêmes valeurs. Parfois ça coince ; parfois les parents ne sont pas d'accord avec les valeurs des enseignants, il y a des heurts. »

« Les valeurs se discutent faiblement... En discutant des valeurs, ne craint-on pas de toucher trop à la vie sociale, à la vie privée des parents ? On a peur d'édicter, d'être dictateurs, moralisateurs... »

Une équipe fait remarquer qu'elle est attentive, avec les parents, à rappeler les limites dans lesquelles elle accepte les divergences de vues et de comportements en matière de valeurs.

« (...) Mais il y a des caps à ne pas franchir, il y a des choses qu'on ne peut pas entendre et on leur dit à certains moments. Avec les parents (...), les valeurs sont clarifiées quand il y a contradictions (rappel des valeurs fondamentales de l'équipe). »

Avec les associations

Les équipes semblent rechercher des formes d'accord avec les associations, qui peuvent prendre pour objet tantôt les valeurs, tantôt les objectifs/finalités ou encore le respect par chacune des parties des objectifs et valeurs de l'autre.

Une équipe considère qu'avec des partenaires « privilégiés », habituels, il y a partage de valeurs, mais ce partage est en quelque sorte implicite et il n'y a pas de débat à ce sujet.

« En général, on sait à qui on a à faire, la sélection est automatique. »

« Le partage des valeurs avec les partenaires est implicite mais important. »

Alors qu'avec des partenaires plus épisodiques qui peuvent ne pas adhérer totalement aux valeurs de l'établissement, l'équipe considère qu'il pourrait y avoir débat et que ce qui peut rassembler alors c'est le partage d'une même finalité assignée au partenariat : la citoyenneté.

« Pour certains partenaires, on ne demande pas d'adhérer à toutes ces valeurs. Par exemple : la coordination (...) a des partenaires qui ne sont pas en accord avec ces valeurs. Mais pour le projet (...), il y a une charte à signer, une charte d'un jour ». Ainsi, « On peut faire un bout de chemin avec les gens

tant qu'on est dans la citoyenneté. On n'est pas là pour faire la charité. Il y a toujours un but éducatif aux démarches qu'on entreprend, un but éducatif qui tend vers la citoyenneté. »

Pour une équipe cependant, la communauté de valeurs ou d'objectifs ne semble pas importante.

« Oui, on travaille avec des associations même si elles n'ont pas les mêmes valeurs, si les valeurs sont différentes, à condition que cette différence implique un respect des valeurs du partenaire et non une démarche de « conversion » et que les objectifs soient clairement définis et mis en application avec honnêteté. »

Une autre équipe cible comme base d'accord les objectifs par rapport aux enfants plutôt que les valeurs, ces objectifs étant définis par l'équipe éducative et non le partenaire dont l'avis est cependant sollicité.

« On veut garder notre pouvoir de décision et on ne veut pas laisser les partenaires s'imposer. »
« Ce que l'on demande à un partenaire, c'est de bien faire ce qu'on lui demande dans le cadre du partenariat. »

Enfin, certains acteurs estiment qu'en amont des valeurs ou des objectifs, il importe, pour travailler et évoluer dans un projet, que dès le départ des affinités se créent entre les personnes amenées à collaborer.

D'autres, au contraire, considèrent les affinités comme une résultante et non pas une condition d'un agir ensemble.

VI.3.3. En conclusion, la réponse à la question VI.3 est :

OUI ... tous les acteurs interrogés considèrent que le tissage de liens à l'interne de l'établissement entre tous les acteurs adultes est une nécessité première au développement de partenariats avec l'environnement. Quant aux conditions de ce tissage, il semble qu'elles relèvent selon les équipes soit de dispositifs de débats et de mises en accord, soit d'affinités entre les personnes.

Quant à la nécessité de partager des finalités/valeurs/objectifs entre membres de l'équipe ou avec ses partenaires extérieurs, les avis des équipes divergent entre eux et selon le type de partenaires.

Pour ce qui concerne ce qui doit se partager entre membres de l'équipe, on trouve aux extrêmes deux établissements qui considèrent qu'il doit s'agir d'un ensemble de valeurs fortes et un établissement qui ne requiert le partage que d'un esprit d'équipe sur le modèle de celui des équipes sportives.

Avec les parents, le partage de valeurs ne semble pas impérieux ; il est parfois vécu comme difficile ou mal venu.

Avec les associations, les équipes disent vouloir/devoir partager – selon les établissements, des valeurs ou des objectifs ; a minima, la collaboration requiert le respect des valeurs et objectifs respectifs.

On notera que même les établissements les plus catégoriques du point de vue des valeurs témoignent d'une certaine souplesse lorsque des intérêts immédiats sont en jeu.

VII. CONCLUSION

L'intention de cette recherche, conçue dans la continuité de nos travaux antérieurs, était de proposer un corpus de « vigilances nécessaires » à des équipes éducatives désireuses de conduire des innovations en partenariat avec leur environnement au bénéfice de l'instauration d'un contexte de vie et de travail paisibles dans l'établissement.

Pour élaborer ce corpus, nous avons rencontré sept équipes d'établissement ayant développé des innovations avec leur environnement et nous avons analysé avec elles, en recourant au lexique de la sociologie de la traduction, les fonctions remplies par les dispositions qu'elles avaient prises pour mener à bien ces innovations.

Notre entreprise nous conduit aujourd'hui à :

- confirmer les principaux constats de nos travaux antérieurs ;
- nous interroger sur les bénéfices que l'on peut attendre – en termes de guide pour l'action, de l'outil d'analyse, inspiré de la sociologie de la traduction (ST), que nous avons utilisé.

Des constats confirmés

Plusieurs constats auxquels nous aboutissons au terme de cette recherche rejoignent des constats réalisés lors de la recherche 2001-2002 (ici en italique) concernant les conditions et moyens de prévention/lutte contre la violence scolaire.

La prévention/lutte contre la violence scolaire passe par des actions qui le plus souvent ne ciblent pas spécifiquement la non apparition ou la suppression de la violence en tant que telle mais bien, globalement, l'instauration d'un contexte de vie et de travail paisibles dans l'établissement.

La quasi-totalité des partenariats évoqués par les établissements impliqués dans la recherche 2003-2005, tout en ne ciblant pas directement la prévention/lutte contre la violence scolaire, ont eu des effets positifs – d'ampleur variable – sur le climat de l'établissement.

Parmi ces actions, les plus efficaces sont celles – quelle que soit leur nature particulière – dont les processus de mise en œuvre contribuent à créer des liens, à améliorer les fonctionnements d'équipe et à développer des projets d'établissement.

Les expériences positives d'innovations dont ont témoigné les équipes interrogées avaient pour sens commun de relier ou d'améliorer les relations entre les divers acteurs (adultes et enfants) qui évoluent au sein et autour des écoles.

Ces actions, loin d'être déterminées une fois pour toutes, doivent à chaque instant s'adapter à la mouvance du contexte (interne et externe à l'établissement) et des problèmes qu'il soulève, ce en quoi la prévention/lutte contre la violence scolaire nécessite l'innovation permanente.

On observe que, sur un petit échantillon d'établissement (7 écoles), les actions de partenariats constituent un panel varié, chacune des actions de cet éventail étant spécifique à chaque équipe, à chaque contexte particulier.

Des interrogations

La grille des fonctions que nous avons élaborée est utilisable en tant qu'outil d'ordonnement et d'analyse des dispositions prises par des établissements dans le cadre de leurs partenariats avec leur environnement.

Toute proportion gardée (vu le petit nombre d'établissements impliqués dans cette recherche), nous rejoignons ici Françoise Cros (2004, 77) : « *La théorie de la traduction, appliquée et modulée au domaine de l'éducation et de la formation est un formidable outil de compréhension de la mise en œuvre de l'innovation, même s'il n'est pas le seul.* »

Cependant, force est de constater que cet outil ne révèle toute son utilité que dans son usage a posteriori. Il n'est, en tous cas, pas apparu utilisable aux yeux des acteurs auxquels il était proposé en tant que guide pour l'action.

Plusieurs raisons rendraient sans doute compte des difficultés d'utilisation voire de la non utilisation de cette grille par des équipes d'établissement.

Au titre des conditions ou opportunités qui favorisent ou entravent l'exercice de certaines fonctions ou la prise de dispositions de nature à les rencontrer, les équipes mentionnent la taille de l'établissement et le nombre d'implantations, la durée du partenariat, le nombre de projets développés dans l'école, les positionnements respectifs des partenaires et la continuité (dans les personnes et/ou dans les usages).

Nous relèverons, au titre de ces mêmes conditions ou opportunités, ce qui nous a paru être deux lignes de fond du mode opératoire des acteurs des établissements que nous avons rencontrés :

- un fonctionnement souvent plus intuitif que rationnel

C'est la plupart du temps « intuitivement » que les équipes interrogées rencontrent, par les dispositions qu'elles prennent, les fonctions assignées par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations. Si les acteurs agissent de manière plus rationnelle, c'est lorsqu'ils éprouvent des difficultés.

Tant les témoignages des établissements interlocuteurs que ceux dont a fait part l'établissement témoin soulignent l'irrationalité des enseignants quant à l'usage d'un guide-outil pour l'action.

- une conscience/un désir de frontières

Les établissements s'accordent à dire que le tissage de liens à l'interne de l'établissement est une condition préalable au développement de partenariats avec leur environnement.

En termes de ST, ce que soulignent les établissements au travers de cette nécessité, c'est que la construction d'un réseau premier au sein de l'établissement constitue en quelque sorte un point de passage obligé pour la construction d'un réseau socio-technique avec l'environnement. Ce dernier serait ainsi conçu comme l'allongement du réseau construit initialement à l'interne de l'établissement.

L'allongement du réseau initial ne semble toutefois pouvoir se réaliser qu'à l'intérieur de certaines frontières qui circonscrivent le champ de la controverse entre les établissements

et leur environnement. On pourrait ainsi considérer que les valeurs, objectifs, finalités communs aux membres du réseau initial dessinent des frontières du réseau, frontières au-delà desquelles (sauf intérêt stratégique majeur) tout allongement vers l'extérieur peut être impossible.

En termes de sociologie de la traduction, ceci revient à dire que les acteurs de l'école ne sont pas prêts à l'exercice de la controverse avec tout le monde.

Et des «vigilances» à recommander ?...

Il nous paraît que, les équipes disant que la grille que nous avons élaborée est, d'une part, « conscientisante » et éclairante a posteriori ; d'autre part, utile pour analyser et réajuster des dispositions prises en cas de problèmes ou d'impasses avec un partenaire, les fonctions consignées dans cette grille peuvent être considérées comme autant de vigilances sur lesquelles alerter les équipes... sachant que leur appropriation réelle par les équipes rencontrera les difficultés et devra réunir les conditions communes à l'appropriation de tout outil porteur d'une logique d'action qui n'est a priori pas la leur.

■ BIBLIOGRAPHIE DES AUTEURS CITES

- Amblard, H., Bernoux, Ph., Herreros, G. & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1991). Techno-economic networks and irreversibility. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination* (pp. 132-161). London : Routledge.
- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irréversible montée des réseaux technico-économiques. In Centre de Sociologie de l'Innovation (Ed.), *Ces réseaux que la raison ignore* (pp. 53-78). Paris : L'Harmattan
- Callon, M. (1999). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du travail*, 41, 65-78.
- Centre de Sociologie de l'Innovation (1992). *Ces réseaux que la raison ignore*. Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (1999). Autour des mots. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31, 127-136.
- Cros, F. (2000-b). *Innovations et institutions : continuités et ruptures*. Communication présentée lors des journées inter-académiques « Questions à l'innovation », Paris, 28-29 novembre 2000.
- Cros, F. (2000-c). *Le transfert des innovations scolaires, une question de traduction* (rapport final). Paris : INRP.
- Cros, F. (2001). *Critères et indicateurs d'un processus innovant en établissement, état d'une recherche*. Communication présentée lors de la « Journée de l'Innovation », Paris, 17 octobre 2001.
- Cros, F. (2003). *Emergence et installation de l'innovation scolaire : un nouveau modèle explicatif* (document de travail).

- Cros, F. (2004). Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction". In J.-P. Bronckart & M. Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck Université.
- Demailly, L. (2000). *Innovation et Institution Scolaire*. Communication présentée lors de la rencontre inter-académique « Questions à l'Innovation », IUFM de Lorraine.
- Latour, B. (1995, 3^{ème} édition). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : Gallimard.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.
- Lhomme, R. & Fleury, J. (1999). Entretien avec Michel Callon. Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation*, 31, 113-126.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2001). *Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire* (Rapports des recherches en éducation n° 69/99 et 69/00). Communauté française de Belgique, Pilotage de l'Enseignement (Interréseaux).
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Le point sur la Recherche en Education*, 22, 45-72.
- Organisation mondiale de la Santé (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé : résumé*. Genève.

■ ANNEXE 1

Tableau récapitulatif des travaux réalisés avec les établissements partenaires

Quand ?	Où ?	Qui ?	Quoi ?
09/09/04	Etablissement témoin	La direction Les chercheuses SME	Clarification du projet d'action en partenariat école-environnement. Première négociation de la collaboration SME
20/09/04	Etablissement témoin	Toute l'équipe Les chercheuses SME	Explication des modalités de collaboration et de la méthodologie-cadre pour cette année
25/10/04	Etablissement interlocuteur	L'équipe Les chercheuses SME	1 ^{er} entretien
26/10/04	Etablissement témoin	La direction L'assistante sociale Les chercheuses	Réponse à la première demande de soutien dans l'utilisation de la grille théorique.
28/10/04	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	1 ^{er} entretien
09/11/04	<i>Etablissement interlocuteur</i>	<i>L'équipe éducative Les chercheuses SME</i>	<i>annulé</i>
19/11/04	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	1 ^{er} entretien
23/11/04	Etablissement interlocuteur	Groupe de travail (C) - Les chercheuses SME	1 ^{er} entretien
30/11/04	Etablissement interlocuteur	Des enseignants du primaire La direction Les chercheuses SME	1 ^{er} entretien
13/01/04	Etablissement interlocuteur	La direction Des enseignants des cycles 2,5/5, 5/8 et 10/12 Les chercheuses SME	1 ^{er} entretien
04/03/05	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	2 ^{ème} entretien
08/03/05	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	2 ^{ème} entretien
03/05	<i>Etablissement interlocuteur</i>	<i>L'équipe éducative Les chercheuses SME</i>	<i>2^{ème} entretien : annulé</i>
03/05	A l'ULg	L'équipe éducative Les chercheuses SME	Envoi du 2 ^{ème} entretien par écrit + retour
10/05/05	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	2 ^{ème} entretien
17/05/05	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	2 ^{ème} entretien

26/05/05	Etablissement interlocuteur	L'équipe éducative Les chercheuses SME	2 ^{ème} entretien
31/05/05	Etablissement témoin	L'équipe éducative Les chercheuses SME Puis... La directrice, l'assistante sociale Les chercheuses	Réunion-bilan de fin d'année sur : l'utilisation de la grille ST et les soutiens nécessaires, le retour sur les 2 nécessités primordiales, le conseil de participation
Du 04/03 au 30/06/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Retranscription des entretiens + envoi et amendements en fonction des retours
06/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Analyse de l'ensemble des données recueillies auprès de tous les établissements partenaires
06/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Formalisation des données en termes de conditions d'émergence et de développement d'innovations réussies conduites en partenariat par des établissements scolaires et leur environnement au bénéfice de l'instauration d'un contexte de vie et de travail paisibles dans l'établissement
06/05 et 07/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Rédaction du rapport final et de l'article de synthèse
08/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Envoi aux établissements partenaires des parties du rapport qui intègrent les propos des équipes et amendements en fonction des retours
08/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Préparation de la rencontre avec le CA
14/10/05	Bruxelles	Comité d'accompagnement Chercheuses SME	Comité d'accompagnement de la recherche
10/05	A l'ULg	Chercheuses SME	Envoi du rapport final à tous les établissements partenaires

■ ANNEXE 2

Présentation illustrée des éléments saillants du récit recueilli auprès de l'établissement témoin

Ce qui suit reprend, en synthèse, des éléments de l'histoire singulière des innovations conduites par l'établissement témoin avec son environnement, illustrés de propos recueillis lors des entretiens conduits avec des membres de l'équipe.

Dès le premier entretien, l'équipe actuelle situe le début de l'histoire des innovations conduites en partenariat par l'établissement et son environnement en 1995-1996, moment qui semble être considéré comme un moment charnière de la vie de l'établissement et qui correspond à l'arrivée dans l'établissement de quatre nouveaux enseignants (venant d'autres établissements du même pouvoir organisateur et pratiquant des pédagogies actives) en remplacement de quatre autres qui avaient demandé leur mutation.

Les nouveaux membres de l'équipe vont apporter des pratiques différentes et des projets vont voir le jour. Ainsi :

- a) En prévision de la rentrée scolaire 95-96, l'enseignante de première année (qui intègre l'équipe) envoie un courrier aux parents pour se présenter et les inviter à venir avec leur enfant à la rentrée. Des mères et quelques pères seront présents et entreront dans la classe avec leur enfant.
- b) Rapidement, la même institutrice organise, après la classe, un atelier lecture pour les parents.

« Puis en discutant avec les petits, on a parlé du fait qu'ils devaient lire à la maison et un enfant a dit : « Moi, mon papa ne sait pas lire, est-ce que tu pourrais lui apprendre à lire ? ». Il y avait comme cela quelques parents. »

« C'est comme ça que les ateliers lecture ont commencé. Deux fois par semaine après la classe, dans le bureau, avec quelques parents. »

- c) Les quatre enseignants nouvellement arrivés instaurent dans leurs classes des conseils de classe, convainquent la direction de les étendre à des conseils d'école et l'un d'entre eux propose pour discussion à la direction le règlement de l'école qu'il venait de quitter.
- d) La direction de l'époque fait quelques tentatives d'organisation de conseils d'école qui n'ont pas grand succès mais, à la même époque, les réunions d'équipe deviennent l'occasion d'une réflexion générale sur les phénomènes de violence à l'école.
- e) Un premier projet voit le jour qui associe, sinon tous les enseignants, des enseignants « nouveaux » et « anciens », et est soutenu, entre autres, par le pouvoir organisateur : l'aménagement de la cour de récréation.

« On est parti de là. La direction a essayé de mettre en place des conseils d'école (...) c'était pas systématisé, c'était occasionnel. Mais en même temps, aux concertations il y avait une prise de conscience des problèmes de violence. Comment lutter contre la violence notamment dans la cour. Et c'est cette année-là qu'on a travaillé sur tout ce qui

était violence dans la cour... Un enseignant participait aux concertations mais il n'a jamais voulu participer à la décoration de la cour. Il n'adhérait pas au projet. »

Durant l'année 1997-1998, ce sur quoi insiste l'équipe, c'est l'arrivée au sein de l'école d'une assistante sociale, grâce à un partenariat avec la Ligue de l'enseignement.

L'assistante sociale va petit à petit prendre seule en charge les ateliers lecture avec les parents.

Elle participe aux réunions de la Coordination des institutions et associations implantées dans le quartier. Elle fait en quelque sorte un travail de relations publiques avec les associations et institutions du quartier.

Elle rencontre également les enseignants de l'équipe pour voir en quoi elle peut leur être utile.

Sur base de ce qui est échangé, elle va réaliser des animations dans les classes sur les jeux coopératifs et s'occuper de la bibliothèque.

Parallèlement elle accompagne et soutient les parents dans différentes démarches, elle intervient en concertation avec les institutions et associations dans la gestion de situations problématiques (maltraitance, placement...).

Elle organise également des accueils parents. Les premiers sont destinés à faire connaissance ; par la suite ces accueils permettent de faire le lien avec les classes.

Durant l'année scolaire 1998-1999, l'enseignante de 1^{ère} primaire accède à la direction de l'établissement.

Pendant cette année, des événements vont contribuer au développement des partenariats entre l'établissement témoin et son environnement :

- a) De graves incidents ont lieu aux abords de l'école durant les vacances de Noël. Une réunion à ce sujet est organisée par la Coordination des associations et institutions du quartier.
- b) Dans le même temps, l'école reçoit les documents ouvrant la possibilité de participer aux journées du Patrimoine, la direction en parle aux membres de l'équipe et sollicite leur avis sur une éventuelle participation de l'école à ces journées. L'équipe marque son accord. La direction sollicite la collaboration d'associations du quartier. Un projet verra le jour qui se concrétisera par une participation de l'école et d'associations du quartier aux journées du Patrimoine en septembre 99. Ce projet constitue la première innovation impliquant tous les acteurs de l'école.
- c) Un changement intervient à la direction d'une association du quartier. La nouvelle direction rencontre tous les partenaires potentiels du quartier pour voir ce qu'il est possible de tisser comme collaborations. La direction de l'école se dit « *ouf, je ne suis plus toute seule !* »

Durant cette même année, la direction impulse une réflexion sur le règlement d'école :

« Il y avait un règlement mais il n'était pas vraiment établi et suivi... C'est à partir de cette année-là que tous ensemble on a redécidé d'en faire un autre et de le mettre vraiment en application. »

Objet de débat, ce règlement est revu depuis lors chaque année, en concertation d'équipe, en conseil de classe et en conseil d'école.

A la même époque, la direction organise et planifie les conseils d'école. Se mettent ainsi en place des structures d'élaboration et de régulation des fonctionnements au sein de l'établissement.

Durant tout ce temps, les ateliers lecture continuent à être organisés et sont pris en charge par l'assistante sociale qui tisse des liens avec les différentes associations et institutions du quartier, notamment en invitant leurs représentants aux ateliers. Ces liens ont pour objectif premier de répondre aux besoins des parents.

« Dans un premier temps, il s'agissait de mettre les gens autour de la table (les ateliers alpha) pour qu'ils puissent échanger, confronter ce qu'ils vivent...

Cela s'est fait au départ de la demande de 3-4 parents qui voulaient apprendre le français.

Tout ce public-là va maintenant dans les associations, mais ils n'y allaient pas au début. Progressivement, via les ateliers, l'accueil des parents, on leur a fait rencontrer, connaître, d'abord les partenaires directs de l'école (IMS, PMS) puis les associations.

Une étape importante, c'est de s'intéresser aux parents et à leurs enfants.

C'est comme ça, les partenariats avec les associations n'ont de sens que s'il y a un premier partenariat avec les parents.

Les parents vont vers l'extérieur s'ils connaissent des amis aussi et surtout s'ils se sentent reconnus, rassurés : c'est la fonction de ce qui se fait à l'école.

Pour tricoter le partenariat avec les parents, cela fonctionne de bouche à oreille, cela a fonctionné comme cela et cela fonctionne encore comme cela. »

En 2000-2001, l'équipe inscrit « l'ouverture au quartier » et plus particulièrement « l'intégration des enfants et de leurs parents à l'école et dans le quartier » dans son projet d'établissement.

« L'ouverture au quartier, c'est l'ouverture aux parents. »

« L'école a une position centrale dans le quartier. Les partenariats avec les associations n'ont de sens que dans la perspective d'un partenariat avec les parents. »

A partir de là, de nombreuses actions, ponctuelles ou dans la durée vont être développées qui vont contribuer à tisser et renforcer des liens de collaboration entre l'école et des associations et institutions implantées dans le quartier : réalisation, par les enfants de l'école, d'un montage vidéo sur les associations du quartier, réalisation d'un journal sur le quartier en collaboration avec le journal « Le Soir », réalisation en décentralisation dans les locaux de deux associations des ateliers lecture et conversation pour les parents,

développement via ces ateliers de projets – tels que la réalisation d'un livre, d'un journal mural... – en collaboration avec les artisans du quartier...

Au centre de ces liens se trouvent les **parents** qui au fil du temps s'inscriront de plus en plus comme partenaires, comme « acteurs » des actions développées (décoration de la place où est située l'école pour Noël, organisation d'une soirée multiculturelle...).

Depuis lors, l'assistante sociale est devenue un membre de l'équipe (l'école dépose chaque année un projet d'action innovante dont la subvention permet entre autres de couvrir le salaire de l'assistante sociale)²³.

Petit à petit on voit se tisser un réseau de collaboration qui implique de plus en plus de partenaires à l'interne de l'établissement et à l'externe.

« Au départ, la direction a insufflé un peu cet esprit d'ouverture sur le quartier ; elle a donc d'abord travaillé en collaboration avec l'assistante sociale et de fil en aiguille, ça s'est fait naturellement, et puis étant impliqués nous-mêmes dans des projets d'ouverture sur le quartier, on a commencé à travailler aussi. En tout cas, moi, personnellement, je me souviens de quelques projets notamment d'un projet de vidéo sur les différentes associations de quartier, ce qui m'a permis de m'ouvrir moi-même sur le quartier et de connaître les associations et de comprendre un peu les liens qu'il y avait entre les différentes associations. Ça s'étale de plus en plus, la toile d'araignée se tisse progressivement ... »

Et dans ces collaborations, les demandes viennent aussi bien de l'école que de l'extérieur.

« En fait, un projet de classe était celui d'une comédie musicale ; il fallait trouver une salle. On s'est adressé à l'association C... et ça s'est très bien passé. Puis, le C..., lors d'une réunion de quartier, nous a demandé si nous accepterions d'être partenaires d'un projet. Depuis, un projet super s'est mis en place avec le C.... Il s'agit d'échanges dans les deux sens. Les associations de quartier pensent aussi à nous pour certaines choses. On ne fait plus que demander, on reçoit aussi des choses. »

C'est au fil du temps et des projets que l'ouverture au quartier se construit, c'est aussi au fil des projets et de leur réussite que se construit progressivement la confiance entre tous les partenaires.

La participation de l'école à un événement annuel rassemblant tous les acteurs du quartier contribue également à renforcer les liens entre tous les partenaires, entre autres parce que cette participation permet des échanges entre les différents partenaires.

« Ce qui lie, c'est la participation à cette folle chose (...). Chacun y contribue et voit que l'autre remplit son contrat. Cela crée la confiance. »

²³ Il est important de noter que l'emploi de l'assistante sociale reste un emploi précaire. Il dépend chaque année à la fois de l'attention de la direction à déposer un projet, de l'existence de fonds pour la subvention de ce projet et des décisions prises en matière de « discrimination positive » au niveau de l'ensemble des établissements scolaires (puisque ce projet est déposé dans le cadre de la « discrimination positive »).

« En préparant des actions en commun, on se voit plus, on échange plus, de façon informelle. Je crois plus dans les échanges informels. »

Au sein de l'équipe, cette confiance semble aussi se construire via une attention particulière portée par la direction à ce que tous les membres soient informés de ce qui se passe, à ce que chacun ait la possibilité de s'exprimer sur les projets, à ce que l'école garde la maîtrise de sa collaboration avec l'environnement. Les bénéfices escomptés sont définis par l'équipe ; l'école garde sa liberté de participer ou non à certaines actions, de collaborer ou non avec certaines associations.

Cette confiance est identifiée comme facteur de réussite des actions entreprises de même que le partage de valeurs communes par les membres de l'équipe et avec les associations partenaires, identifié par les membres de l'équipe comme condition indispensable à l'élaboration, au développement et à la réussite de projets communs.

Et pour quels effets ?

Interrogés sur les effets des actions entreprises tant au niveau strictement pédagogique qu'au niveau des partenariats avec l'environnement, les membres de l'équipe identifient des effets au niveau :

a) du climat d'école

« (...) on peut estimer que sur 3 ou 4 ans, l'état de tension et l'état de violence en cour de récréation, dans les garderies... avait diminué... Mais, attention, il est quand même toujours présent, et c'est pour ça qu'il faut qu'on soit attentifs (acquiescement)! Qu'on ne laisse pas [aller]... Ça peut resurgir à n'importe quel moment. »

b) de ce qui se vit dans les familles

« Les parents sont moins isolés. Pour les mères, le fait de sortir, de créer d'autres liens, cela peut leur adoucir la vie. La vie est plus facile le soir à la maison, il y a peut-être moins de tensions... ».
« Le fait d'être écouté, de voir comment on peut agir, cela diminue la violence à la maison, entre les enfants, entre les adultes, entre les enfants et les parents. »

c) de l'entrée des familles dans l'école

« Il y a aussi l'intégration des parents dans des projets, les parents se sentent reconnus, ils sont acteurs. »

« La maman de S vient amener la plus jeune à l'école, elle vient à l'accueil dans la classe. »

« Ce qu'on voit aussi, c'est l'augmentation du nombre de parents aux fêtes. »

En ce qui concerne « ... les anciennes familles marocaines (où l'aîné a 20 ans et la petite sœur 4 ans) c'est qu'ils sont restés fidèles à l'école. »

Mais ils soulignent que du chemin reste encore à faire en ce qui concerne la communication avec les parents :

« Ce qui ne passe pas encore bien, c'est la communication, via les enfants, entre l'école et les parents (par exemple pour l'invitation à une réunion de parents).

Alors on écrit aux parents, puis certains ne savent pas lire et viennent à l'école pour savoir ce qui est écrit... »

Quant à l'impact sur la scolarité des enfants, celui-ci est plus difficile à évaluer dans la mesure où la population est fluctuante.

« Au niveau scolaire, on n'a pas encore pris le temps de mesurer. Mais il y a beaucoup moins de redoublement (exemple : la sœur de S arrive en 6^{ème} sans avoir doublé et c'est la première dans la famille à qui cela arrive). Ça c'est aussi l'effet de la pédagogie et aussi le fait que les parents viennent voir à l'école comment cela se passe. »

Mais, si les actions entreprises sont jugées efficaces, l'équipe considère qu'il faut cependant rester attentif en permanence à tout ce qui se passe dans la mesure où les problèmes de violence peuvent resurgir.

En synthèse

Si l'on regarde l'histoire des innovations conduites par l'école du point de vue de la prévention/lutte contre la violence scolaire, il apparaît en synthèse et de façon générale que, depuis +/- 5 ans, l'établissement témoin dans le cadre de ses missions « enseignement », « apprentissage » et « socialisation » travaille conjointement à la transformation des pratiques pédagogiques et à l'amélioration du climat de travail et de vie des adultes et des enfants au sein de l'établissement.

On peut faire l'hypothèse que le travail entrepris par l'équipe depuis 5 ans est le résultat à la fois de la transformation de l'équipe (arrivée d'enseignants provenant d'établissements différents mais porteurs de valeurs et méthodologies communes issues du courant Freinet), d'options pédagogiques « fortes » portées par des membres de l'équipe (pédagogie différenciée, pédagogie du projet...) et de la volonté de rechercher des solutions aux difficultés rencontrées dans la vie quotidienne au sein de l'école du fait des caractéristiques du contexte dans lequel l'école est implantée (quartier défavorisé, population en précarité, violence des conditions de vie à l'école et plus généralement au sein du quartier).

Parmi les multiples mesures que l'école pouvait prendre pour faire face à ses difficultés, il semble que l'équipe ait choisi de mettre l'accent sur des actions qui ne ciblent pas spécifiquement la suppression de la violence scolaire mais qui, plutôt, cherchent à tisser des liens / à développer des relations harmonieuses entre tous les acteurs adultes et enfants tant à l'interne de l'établissement qu'à l'externe (avec l'environnement). Et ce tissage de liens, l'équipe a choisi de le concevoir dans le cadre des différents milieux de vie de l'enfant (l'école, la famille, mais aussi le quartier comme lieu de vie et comme zone d'implantation de lieux tels que l'atelier créatif, les consultations ONE, la maison des jeunes, l'école de devoirs ...) que les enfants sont/seront appelés à fréquenter.

Les orientations de travail prises par l'établissement témoin s'inscrivent ainsi dans le droit fil de ce que l'on retrouve dans la littérature en matière de conditions (et non mesures au sens actions) positives de prévention/lutte de la violence scolaire, à savoir, globalement :

Le développement de liens entre tous les acteurs, la construction de références partagées et d'accords entre les adultes qui entourent l'enfant (et s'agissant de jeunes enfants, la recherche d'accords entre l'école et les parents).

■ Table des matières

Présentation générale de la recherche.....	1
Présentation générale du rapport.....	1
I. Origines et objectifs de la recherche.....	2
II. Référentiel des travaux.....	3
II.1. Le tissage de liens entre l'école et son environnement comme condition de vie et de travail paisibles dans l'établissement	3
II.1.1. <i>La conception de la violence développée par l'Organisation Mondiale de la Santé</i>	3
II.1.2. <i>Les caractéristiques d'une action efficace et pertinente de prévention/lutte contre la violence scolaire</i>	4
II.2. La sociologie de la traduction comme grille de lecture des processus d'innovation.....	5
II.2.1. <i>Une conception de l'innovation</i>	5
II.2.2. <i>Des options méthodologiques : regarder les "innovations en train de se faire" en "suivant les acteurs"</i>	6
II.2.3. <i>Des énoncés-(hypo)thèses</i>	7
II.2.4. <i>Une transposition/opérationnalisation dans le champ de l'éducation</i>	13
III. Partenaires des travaux	19
III.1. Critères de choix des établissements.....	19
III.2. Vue d'ensemble des innovations conduites par les établissements partenaires des travaux.....	20
III.3. Positionnements des établissements au sein des partenariats avec leur environnement	20
III.4. Bénéfices escomptés des partenariats avec l'environnement	21
III.5. Des effets observés des collaborations	22
III.6. Le rôle du conseil de participation.....	23
IV. Architecture d'ensemble des travaux	24
V. Grille d'analyse des dispositions prises par les établissements pour conduire des innovations avec leur environnement.....	27
VI. Eléments de réponse aux questions de recherche.....	30
VI.1. Les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent-elles se lire comme remplissant peu ou prou les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations ?	30
VI.1.1. <i>Le recueil des données</i>	30
VI.1.2. <i>Les réponses apportées à la première sous-question</i>	31
VI.1.3. <i>Les réponses apportées à la seconde sous-question</i>	35
VI.1.4. <i>En conclusion la réponse à la question est</i>	38

VI.2.	Une grille descriptive des fonctions que devraient assumer les dispositions à prendre pour conduire des innovations avec leur environnement peut-elle fonctionner pour les acteurs de l'établissement comme guide efficace de leur action ? Avec quelles difficultés et quels soutiens le cas échéant ?	38
	<i>VI.2.1. Le recueil des données</i>	38
	<i>VI.2.2. Les réponses apportées à la question</i>	39
	<i>VI.2.3. En conclusion, la réponse à la question est</i>	39
VI.3.	Du point de vue des acteurs des établissements, y a-t-il des nécessités primordiales à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement ?.....	39
	<i>VI.3.1. Le recueil des données</i>	39
	<i>VI.3.2. Les réponses apportées à la question</i>	40
	<i>VI.3.3. En conclusion, la réponse à la question est</i>	43
VII.	Conclusion	45
	Bibliographie des auteurs cités	48
	Annexe 1 Tableau récapitulatif des travaux réalisés avec les établissements partenaires	50
	Annexe 2 Présentation illustrée des éléments saillants du récit recueilli auprès de l'établissement témoin	52
	Table des matières	59

