



**HAL**  
open science

## De l'école institutionnelle à l'école communicationnelle

Jean-Albert Chatillon

► **To cite this version:**

Jean-Albert Chatillon. De l'école institutionnelle à l'école communicationnelle. *Expressions*, 1993, 02, pp.93-122. hal-02399777

**HAL Id: hal-02399777**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399777v1>**

Submitted on 9 Dec 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# DE L'ÉCOLE INSTITUTIONNELLE A L'ÉCOLE COMMUNICATIONNELLE

## L'organisation en cycles de l'école primaire à La Réunion

*Celui qui n'est pas porté par la vague des mouvements  
sociaux est enfermédans les conventions de l'ordre social.*

A. Touraine

Nul ne contestera l'évidence ; l'école est une institution sociale dont l'orientation et l'administration dépendent du pouvoir politique, qui est lui-même l'enjeu des forces constitutives de la société civile.

En ce sens, la loi d'orientation de 1989, qui organise la scolarité primaire par cycles est bien l'expression d'une volonté gouvernementale, s'affirmant comme l'autorité tutélaire de l'institution ; d'autre part, toute la hiérarchie administrative s'efforce, à travers tout son dispositif de contrôle et de direction, de mettre en œuvre l'organisation en cycles de la scolarité.

Ainsi présentée, la mise en place des cycles ne diffère en rien de toutes les réformes antérieures qui, toutes, se sont heurtées aux inerties et aux pesanteurs locales.

Pourtant, cette loi se singularise par le fait qu'elle récuse partiellement le caractère normatif de l'école : «*La notion de norme doit être relativisée en matière d'éducation*» et qu'elle fait fond sur les instances locales d'éducation, en l'occurrence les partenaires du jeu éducatif (ensei-gnants, élèves, parents, administration). Elle constitue ainsi une pièce non négligeable du processus de décentralisation et de la constitution d'un dispositif scolaire plus communicationnel et moins tributaire du cadre institutionnel classique.

On se souviendra que la sociologie classique (Dürkheim, Parsons) liait très étroitement l'intériorisation des normes et l'institutionnalisation des rôles.

Il en résultait que l'étude des rôles institutionnalisés n'était pas disso-ciable de celle des normes en vigueur dans l'institution.

La marge de manœuvre des acteurs, à l'intérieur du système scolaire, était assez limitée, notamment en raison de l'organisation hiérarchique centralisée, qui cantonnait l'enseignant dans un rôle d'exécutant, facilement prévisible par rapport aux attentes.

L'action des enseignants était déterminée largement par les contraintes institutionnelles représentées par l'administration de l'établissement et l'inspection. Ce cadre institutionnel stable, avec ses propres règles du jeu, a incontestablement créé au fil des ans, son monde d'évidences exprimé dans le sens commun et les raisonnements

pratiques des enseignants habitués à fonctionner selon des routines qu'ils n'avaient pas souvent choisies, mais qui avaient contribué à forger une identité professionnelle souvent sur la défensive face aux changements en cours.

Comme le remarque N. Luhman<sup>1</sup>, le rôle de l'institution est de réduire la complexité et l'aléatoire du milieu, en définissant les attentes et le monde des évidences qui structurent le sens commun, même si les acteurs ne tombent pas forcément d'accord sur les normes et les règles qui en découlent. L'école institutionnelle réduit l'aléatoire en limitant la marge de manœuvres des acteurs par des instructions rigides et un contrôle strict qui constituent l'ordre institutionnel, autant qu'ils sont constitués par lui. Plus exactement, l'institution est d'abord une sédimentation de traditions, plus en prise sur son passé, auquel ses typifications renvoient que sur le présent qu'elle ne peut reconnaître dans son surgissement imprévisible et chaotique. Comme le confirment Berger et Luckmann «*Il est impossible de comprendre correctement une institution sans comprendre le processus historique à l'intérieur duquel elle a été formée*». <sup>2</sup>

Aussi, les institutions garantissent-elles la stabilité et l'ordre des organisations sociales, tant par leurs systèmes de typification des acteurs et des actions habituelles, que par la machinerie symbolique qui légitime l'ordre établi, au prix d'une certaine imperméabilité au contexte environnant. L'acteur peut y trouver son compte, car il gagne en sécurité et en identité statutaire, largement préservé des attaques extérieures, ce qu'il perd en responsabilité et en autonomie.

Or, la nouvelle scolarité par cycles présente l'originalité d'insister sur la responsabilité des enseignants et la réussite des apprentissages, par le recours à tous les moyens appropriés, avec une marge de manœuvre plus large, notamment par l'ouverture de l'école sur l'extérieur et le recours au multi-partenariat. En ce sens, on peut bien parler de désinstitutionnalisation partielle de l'école, puisqu'il s'agit de centrer celle-ci sur l'enfant qui, du coup, cesse d'être son débiteur. Pour employer le vocabulaire anthropologique, on peut parler d'inversion du sens de la dette, du fait que l'école désinstitutionnalisée, donc privée de son autorité traditionnelle, devient débitrice vis-à-vis des usagers de l'école. Ce renversement, assez brutal, ne manque pas de brouiller momentanément les codes de conduite et on observe ici et là des manifestations d'anomie, à travers des comportements agressifs dirigés contre les représentants de l'école. La participation à part entière des parents au fonctionnement de l'école ouvre une brèche par laquelle s'engouffrent des sentiments ambivalents, voire hostiles, longtemps refoulés et interdits d'expression au temps de l'institution triomphante.

Un consensus tacite institué par la tradition institutionnelle, qui faisait régner l'ordre et le silence est en train de disparaître, pour faire place à une composante plus dissensuelle, génératrice de conflits potentiels, qui sont comme les soubresauts de la société de communication.

<sup>1</sup>. Niklas Luhman, *A sociological Theory of law*, Routledge and Kegan, London, 1985.

<sup>2</sup>. Peter Berger et Thomas Luckmann, *La Construction Sociale de la Réalité*, Méridiens Klincksieck, Paris, 1986, p. 79.

## L'école communicationnelle, un concept opératoire

Il est nécessaire de développer cette notion d'école communicationnelle, corrélât du processus de désinstitutionnalisation ; elle fournit le cadre et la pertinence des observations et des analyses proposées. Ce qui la distingue principalement du contexte institutionnel, c'est le rôle essentiel joué par les relations sociales.

On peut lui appliquer la définition qu'A. Touraine donne de la société de communication : «*Le propre d'une société de communication est de pouvoir et devoir être étudiée uniquement en termes de relations sociales. Le sens de la conduite des acteurs n'est nulle part ailleurs que dans les relations sociales dont fait partie cet acteur*». <sup>3</sup>

Il est vrai que Touraine identifie la société de communication à la société programmée, capable d'agir sur elle-même et par elle-même dans tous les domaines, indépendamment de tout ordre transcendant le social, contrairement aux institutions plus ou moins sacralisées. «*La société pro-programmée ne peut plus reconnaître d'ordre qui lui soit supérieur*». <sup>4</sup>

L'ordre institutionnel y apparaît alors comme un obstacle à la communication, puisque cette dernière est d'abord orientée vers l'inter-compréhension.

Pour résumer l'essentiel du point de vue communicationnel, on se référera à la définition qu'en propose Habermas :

«*Le concept d'activité communicationnelle entraîne l'obligation de considérer les acteurs comme des locuteurs et des auditeurs qui se réfèrent à quelque chose appartenant au monde objectif, social ou subjectif, tout en émettant, les uns vis-à-vis des autres, des prétentions à la validité susceptibles d'être acceptées ou contestées*». <sup>5</sup>

Cette définition fait intervenir les trois axes du domaine communicationnel : l'interlocution, la situation et la légitimation. Dès lors, l'école communicationnelle apparaît comme un lieu où les acteurs recherchent une compréhension réciproque par rapport à une situation centrée sur l'enfant, son développement et ses apprentissages, en vue d'établir une légitimité reconnue ou discutée des solutions retenues.

Mais il ne faut pas oublier que la référence à l'école de la réussite stipule aussi la recherche du succès propre à l'activité instrumentale. On sait qu'Habermas distingue deux modèles logiques d'activités, celles qui sont orientées vers le succès (*erfolgsorientiert*) et celles qui sont orientées vers l'intercompréhension (*verständigungsorientiert*).

De fait, dans les situations observées, les deux types d'activité sont loin d'être bien distincts l'un de l'autre et se chevauchent en permanence. La recherche de l'accord (pour un projet d'école ou pour le choix d'une stratégie de remédiation) interfère bien souvent avec la tentative d'influencer les autres, qu'il s'agisse des parents ou des

<sup>3</sup>. Alain Touraine, *Le retour de l'Acteur*, Fayard, Paris, 1984, p. 247.

<sup>4</sup>. *Ibid.* p. 246.

<sup>5</sup>. J. Habermas, *Logique des Sciences Sociales et autres essais*, PUF, Paris, 1987, p. 429.

élèves, de la part des enseignants ou de ceux-ci de la part de l'administration.

Il s'agit-là d'un facteur, porteur de conflits possibles, non négligeable, car toutes les conditions sont réunies pour intensifier le jeu social, dans ce qu'il a d'imprévisible et de conflictuel, alors que le cadre institutionnel avait surtout pour effet de calmer le jeu, en réduisant ou en contrôlant les prétentions à la validité des uns et des autres.

En ce sens, la désinstitutionnalisation de l'école va de pair avec une certaine délégitimation, rendant plus nécessaires la recherche et l'établissement de consensus et de compromis, qui constituent autant d'actes de légitimation successifs, là où rien n'est plus acquis d'avance et où la légitimité des actions ne peut plus se passer de leur acceptabilité par les parties en présence. C'est pourquoi la communication, telle que l'envisage Habermas, entraîne une conception résolument pragmatique du langage ; en bref, la communication c'est le langage qui produit de l'entente, même si l'agit stratégique (pressions, manipulations) peut dans certains cas y contribuer.

Cette transformation de l'école en lieu d'argumentation, conforme à l'usage démocratique de la parole, ne va pas sans mal pour nombre d'enseignants qui pensaient n'avoir de compte à rendre qu'à leurs supérieurs hiérarchiques et, beaucoup plus accessoirement, aux usagers de l'école. Car cette recherche de l'entente, à travers ces diverses formes tels que l'effort de convaincre, l'ajustement de séquences adaptées aux besoins des élèves, la pédagogie différenciée, suppose de la part de l'enseignant une capacité de passer constamment d'un rôle fonctionnel défini par l'institution, à un rôle relationnel défini par le contexte et la situation de face à face. Ce second rôle requiert une compétence communicationnelle qui, jusqu'à une date récente, ne figurait pas dans le contrat professionnel des enseignants.

Le besoin de professionnaliser la formation des enseignants renvoie incontestablement à ce constat de carence.

Comme le remarque Habermas, l'espace communicationnel c'est aussi l'espace public, au sens que la pensée des Lumières a conféré à ce terme, à savoir celui de la publicité. Aussi, l'espace scolaire communicationnel est-il essentiellement un espace publicitaire, où les actions produites sont également exposées (*accounted*), où, pour parodier une formule célèbre, «Faire c'est dire» ; la large diffusion auprès du public des instructions officielles concernant l'école maternelle et élémentaire depuis 1985 participe de cette entreprise publicitaire, au même titre que les actions de concertation et d'information initiées dans le cadre des projets d'école.

Certaines critiques pointeront d'ailleurs la possibilité d'une dérive publicitaire pour l'école, avec les effets d'annonce renforcés par la couverture médiatique portant sur telle activité de projet ou d'ouverture de l'école sur le quartier. Il est vrai que dans certains cas le battage publicitaire permet de masquer un désarroi réel des enseignants face aux difficultés insolubles rencontrées dans leurs classes ; il s'agit en fait, pour les acteurs, de passer d'un cadre à un autre, selon l'expression de Goffmann, comme pour renflouer un jeu à perte, en investissant dans des activités à forte rentabilité publicitaire sur cette « autre scène » de l'imaginaire, où se réalise la dimension expressive de l'école, désormais inséparable de sa fonction instrumentale, liée à l'instruction.

Au total, l'école communicationnelle correspond à l'extension de la sphère

publique, en s'astreignant à une plus grande transparence, tant dans ses contenus que ses procédures par un droit de regard accru pour les usagers.

Transparente, consensuelle et pragmatique, l'école communicationnelle se résume dans ces trois adjectifs.

### *Vers une pragmatique de l'enseignement*

La communication, on l'a vu, envisage l'action et le langage dans leur aspect pragmatique. La dimension pragmatique de l'enseignement réside, de ce fait, dans une étroite liaison entre l'apprentissage et le développement : *«Un pas dans l'apprentissage, c'est deux pas dans le développement de l'enfant»* (Vygotsky). Il en résulte une reconnaissance accrue du rôle du langage dans les apprentissages, plus exactement des actes de langage, comme c'est le cas dans la pragmatique linguistique. Par exemple, Vygotsky considère que c'est l'identification par l'enfant de l'usage du langage écrit qui permet les progrès dans la lecture.

C'est là qu'il convient d'aborder une des principales originalités de la nouvelle organisation de l'école primaire par cycles, à savoir l'importance attribuée aux compétences transversales qui sont la clé de voûte de l'innovation. Comme l'explique le schéma proposé, la structure profonde de l'enseignement organisé par le code série (Bernstein), selon le découpage encyclopédique des connaissances, à l'intérieur de matières disciplinaires cloisonnées, était représentée par le corpus des connaissances labellisées par l'institution, sous forme de programmes rigides.

Si la loi-programme rappelle que *«l'école a pour rôle fondamental la transmission des connaissances»*, c'est aussitôt pour recadrer cette fonction dans la perspective du développement de l'enfant et de son environnement. A l'inverse dans l'école communicationnelle, la structure profonde est représentée par les compétences transversales, qui désignent d'abord les savoir-faire et les savoir-être de l'enfant qu'est censé développer l'enseignement :

*«L'école primaire a pour objectif fondamental l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle permet à l'enfant d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps».*

On remarquera que la maîtrise de la langue dans les deux cas, occupe une situation de médiation capitale, puisque c'est par son truchement que les contenus d'enseignement vont s'opérationnaliser. La maîtrise de la langue conditionne la maîtrise des connaissances ; il y a comme un parallélisme entre les actes de langage et les actes d'apprentissage, en ce sens que l'opérationnalité des apprentissages permet d'agir directement sur le développement de l'enfant. Or, ce sont les interactions verbales entre les enfants et les adultes qui vont opérer la transformation des apprentissages en compétences transversales (développement de la mémoire, construction des concepts et de la personnalité, etc.).

Rien d'étonnant à ce que l'école communicationnelle fasse grand cas des travaux du psychologue Vygotsky qui considère les interactions comme le principal vecteur des apprentissages, notamment à travers l'importante notion de *«zone proximale*

de développement», interface de toutes les situations d'apprentissage. Pour le psychologue russe «l'apprentissage humain présuppose une nature sociale et un processus par lequel les enfants grandissent dans la vie intellectuelle de ceux qui les entourent». Et plus précisément encore «toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées... leur organisation, leur structure génétique et leurs moyens d'actions - en un mot, leur nature entière - est sociale. Même les processus mentaux conservent une nature quasi-sociale. Dans leur propre sphère privée, les êtres humains conservent les fonctions de l'interaction sociale»<sup>6</sup>

Vygotsky a ainsi établi le fait que le fonctionnement mental a son origine dans l'activité sociale. Le jour où la jonction entre la connaissance des interactions sociales et les recherches sur l'équipement cognitif sera accomplie, les sciences de l'éducation auront réalisé une conquête décisive.

A la lumière de ces quelques remarques, il apparaît bien que les connaissances transversales, mises à l'honneur par l'organisation des cycles, correspondent en fait à une contextualisation des connaissances, en situation d'interaction. Plus exactement, les actes d'apprentissages sont définis en fonction de situations répertoriées.

### *Communication et définition des situations*

La recherche de l'entente entre les participants du jeu scolaire est orientée vers la coordination des plans d'actions « explicités sous forme de contrats ou de listes d'objectifs », fondée sur des définitions de situations négociées par les acteurs. L'arrière-plan communicationnel est constitué de définitions de la situation, note Habermas<sup>7</sup>, qui permettent finalement d'être sur la même longueur d'onde. «Une situation est un découpage dans des contextes de renvois aux mondes vécus, découpage choisi en fonction de thèmes et articulé selon des buts et des plans d'actions»<sup>8</sup>. C'est dire que toute situation est sélective par rapport aux mondes vécus et que l'on peut parler, comme Habermas, de « mouvements perpétuels » de définitions et de redéfinitions, du fait que l'on attribue des contenus à des mondes (monde objectif, monde social, monde subjectif) par rapport auxquels les acteurs se définissent, tout en précisant avec Habermas que «Avec chaque définition commune de la situation, les acteurs définissent le tracé qui sépare la nature, la société et la nature interne, tout en renouvelant la délimitation entre-eux comme interprètes d'une part, le monde extérieur et leurs mondes intérieurs respectifs d'autre part»<sup>9</sup>.

Il apparaît ainsi que le travail de définition des situations est un travail de délimitation entre les fragments du monde extérieur, reconnus comme pertinents, par rapport aux préoccupations subjectives des acteurs participant à une organisation sociale déterminée. L'accent mis sur les situations-problèmes, comme ancrage des apprentissages, illustre parfaitement l'importance des définitions de situations. Il s'agira

<sup>6</sup>. Vygotsky, *Pensée et Langage*, Messidor/Éditions Sociales, Paris 1985.

<sup>7</sup>. Jürgen Habermas, *Théorie de l'Agir Communicationnel*, Fayard, Paris, 1987, T. 2, p. 134.

<sup>8</sup>. *Ibid.* p. 135.

ainsi de définir des situations de lecture, de raisonnement mathématique, par rapport à l'émergence d'un problème dans le monde extérieur, en fonction de ce qui fait sens pour l'enfant et en tenant compte du groupe classe dans lequel s'opèrent les interactions.

La définition des situations scolaires est d'autant plus impérieuse que les choses ne vont plus de soi et que le sens du vécu scolaire devient plus problématique. Aussi, faut-il entendre le terme de définition au sens cathodique, plus qu'au sens logique, comme on parle de définition de l'image (image à haute définition ou à basse définition), car il s'agit autant de l'existence que de la cohérence des situations vécues à l'école.

Or, la production du sens est d'abord l'affaire des acteurs et de leurs interprétations convergentes ou divergentes. C'est pourquoi la redéfinition des situations scolaires, dont le sens ne va plus de soi, est la plaque tournante de tous les changements en cours et l'énigme posée, de manière lancinante à tous les partenaires de l'école.

Anselm Strauss, exprime d'ailleurs fort bien ce fait lorsqu'il écrit :

«L'innovation repose sur des situations ambiguës, confuses et mal définies.

L'ambiguïté provoque et fait découvrir de nouvelles valeurs».<sup>10</sup>

On sait que pour Thomas et l'interactionnisme symbolique, la définition des situations est le corollaire de la désorganisation, lorsque le sens n'est plus univoque ; l'ordre de l'interaction va suppléer au désordre sociétal en recourant aux réalités multiples fournies par le monde de la vie (*Lebenswelt*) à travers sa triple dimension (objective, sociale, subjective). L'innovation ne résulte donc pas d'un choix arbitraire, mais de la nécessité de produire de l'ordre ici et maintenant, à partir des ressources locales et des interprétations fournies par les acteurs en fonction des trajectoires de vie des uns et des autres ; ceci explique le caractère socialement distribué des connaissances, comme le remarque Schütz.

Dans le nouveau dispositif, issu de la loi d'orientation, tout doit être situé par rapport à un environnement, qu'il s'agisse de la situation de l'école pour le projet d'école, ou de la situation de l'enfant pour intégrer ses caractéristiques individuelles dans un cursus d'apprentissage différencié.

A partir de là, bon nombre des hésitations et des incertitudes, éprouvées par les enseignants, se rapportent à la détermination de situations nouvelles, encore floues et pour lesquelles les routines bien rôdées semblent inopérantes. Ainsi le cadre de la classe offrait un ancrage bien perçu pour toutes les séries de situations scolaires ; or comment peut-on articuler des méthodes de travail cloisonnées et hiérarchisées en fonction des niveaux de classes, sur des cycles aux limites moins étroites et moins distinctes ? A quel nouveau type de situations l'équipe éducative va-t-elle être confrontée ? Cette question a souvent été relevée au cours de la première année de la mise en place des cycles et signalait l'interrogation devant l'inconnu.

Face à cette désorganisation de l'état de chose existant, on peut constater trois types de réactions :

<sup>10</sup> . Anselm Strauss, *Miroirs et Masques*, Métailié, Paris, 1992, p. 28.



- L'incrédulité et le refus de reconnaître ou d'admettre le changement : n'est qu'une passade, une réforme parmi d'autres et tout sera balayé après les prochaines élections. Il s'agit d'une *perception anomique* de la situation, qui conclut l'impossibilité du changement.

- La reconduction des logiques anciennes dans un nouveau dispositif, perçue comme un simple ravalement de façade en essayant de faire coïncider ce que les enseignants ont l'habitude de faire avec les nouvelles dispositions ; dans ce cas, on ne sera pas indifférent aux avantages pratiques procurés par la nouvelle organisation comme la possibilité d'accomplir plus rapidement un cycle, en deux ans au lieu de trois pour les meilleurs élèves. Il s'agit d'une *perception opportuniste* de la situation.

- La reconnaissance du changement, à sa juste mesure, notamment à travers la nouvelle marge d'autonomie reconnue aux équipes éducatives et les projets d'école en prise directe sur les problèmes de l'environnement. On peut parler ici d'une *perception interactive* de l'école en situation. On retrouvera dans cette catégorie des enseignants plus portés que les autres à trouver des solutions extra-scolaires aux problèmes rencontrés avec les enfants : participation à un développement social de quartier, stages dans des centres Ressource pour les difficultés en lecture etc...

Il apparaît assez nettement que la possibilité de définir des situations nouvelles, réellement négociées avec les interlocuteurs de l'école dépend largement de l'ancrage local de l'école, lorsque celle-ci, par l'action des uns et des autres, irrigue réellement l'environnement social et lorsque le jeu de l'autonomie n'est pas feint. On perçoit bien alors le lien étroit qui unit l'incertitude et l'ambiguïté, du point de vue des problèmes, à la conquête d'une plus grande autonomie pour les acteurs, qui peuvent eux-mêmes se rédéfinir en définissant des situations nouvelles. C'est ce que notait déjà M. Crozier : « *Ce qui est incertitude du point de vue des problèmes est pouvoir du point de vue des acteurs* ». <sup>11</sup>

L'école n'échappe pas au fait que le local soit devenu un des principaux enjeux de pouvoir et l'index de tous les changements sociaux.

### *La réflexivité du changement*

D'après ce qui vient d'être vu, on comprendra qu'il est peu pertinent d'analyser le processus du changement introduit par la mise en place des cycles, si celui-ci n'est pas mis en situation, par rapport aux manières de faire et de dire des acteurs et au contexte socio-politique de l'environnement.

Le fait que l'observation ait été menée à La Réunion indexe fortement les assertions qui vont être exprimées.

D'abord, il est remarquable qu'on ne trouve pas de refus aussi marqué et aussi frontal qu'en Métropole. L'essentiel des critiques enregistrées porte principalement sur les carences ou les impossibilités matérielles auxquelles se heurte l'

<sup>11</sup>. Michel Crozier et Erhard Friedberg, *L'Acteur et le Système*, Le Seuil, Paris, 1977, p. 20.

nouvelle organisation. Les différences de réactions se signalent surtout par le niveau d'implication variable selon les enseignants, mais on ne constate pas d'opposition de principe affirmée. En outre, il semble bien qu'à ce jour, les choses soient, tout compte fait, plus avancées qu'en métropole. Deux principales raisons à cela ; La Réunion a été désignée comme académie pilote dès la rentrée de 90 et la diligence voire le zèle de l'administration et de ses représentants pour faire appliquer les nouvelles dispositions, n'ont pas rencontré d'hostilité ou de mauvaise volonté majeure sur le terrain. On peut même parler d'une certaine indifférence bienveillante des enseignants, d'abord sensibles au décalage manifeste entre les mesures contenues dans la loi d'orientation et la réalité présente. Pour ces diverses raisons, il semble que les conditions du changement soient moins défavorables qu'ailleurs.

En premier lieu, le système scolaire est d'implantation beaucoup plus récente, car l'école républicaine ne s'est vraiment développée qu'après la départementalisation à partir des années 50, avec des moyens d'abord limités et des enseignants sous-qualifiés et sous-formés (brevet élémentaire), fortement soumis à l'autorité hiérarchique, dans un contexte néo-colonial bien réel où la relation patron-client était encore très ancrée au sein même de l'école, avec tout le folklore des « pistons », recommandations et autres pressions en tous genres.

Ce n'est que dans les décennies 60-70 qu'on assiste à l'expansion scolaire avec l'implantation précipitée d'écoles et une élévation sensible et rapide du niveau de formation des maîtres qui, en moins de vingt ans, sont passés du niveau bac au niveau DEUG, puis au niveau licence, sans parler du nombre important de jeunes enseignants métropolitains qui débarquent à chaque rentrée par charters entiers.

Il en résulte que le corps enseignant du primaire, de formation récente et rapide, avec des niveaux de recrutement sans cesse décalés vers le haut en très peu de temps, n'a pas véritablement de tradition et d'unité et que l'esprit de corps y est sensiblement plus faible qu'en Métropole. Les carrières enseignantes s'inscrivent surtout dans des trajectoires individuelles et le sentiment de méfiance voire de suspicion des uns vis-à-vis des autres, très répandu dans l'organisation sociale des « quartiers » de La Réunion, persiste souvent dans l'enceinte même de l'école ; ce qui n'empêche nullement qu'existent ici et là des écoles animées par des équipes bien soudées, dont les membres coopèrent étroitement. Sans compter qu'il y a un monde entre l'enseignant proche de la retraite, nanti du seul Brevet Élémentaire, et le nouveau recruté, titulaire d'une licence ou d'une maîtrise qui a parfois connu d'autres expériences professionnelles, dans d'autres pays ; il s'agit en fait de deux mondes culturels qui se côtoient tout en s'ignorant.

En outre, la société réunionnaise, de formation très récente et constituée d'apports multiples est beaucoup plus évolutive, se transforme plus rapidement et plus facilement de l'intérieur, de sorte que l'appétence pour tout ce qui est nouveau ou à la pointe de l'innovation technologique est particulièrement forte ; elle est volontiers amnésique, car son passé est lié à l'esclavage et à la misère et préfère vivre dans l'instant présent. Aussi le rapport entre tradition et modernité est-il faiblement médiatisé et la trame de la négociation du changement est beaucoup plus souple, même si, par ailleurs, les individus en font les frais, à leur corps défendant. Le changement est

d'autant mieux négociable qu'il y a peu de références contraires pour l'infirmier.

Pour ce qui concerne la réorganisation de l'école primaire qui s'opère dans un contexte bien particulier, on parlera, à propos des acteurs, de *comportement suradapté* au sens que l'analyse transactionnelle confère à ce terme; le sujet repère les attentes d'autrui à son égard et y répond par anticipation, comme s'il prenait l'initiative, alors qu'en fait il n'agit pas en fonction de ses propres choix, mais de ceux des autres; on est donc en présence d'un comportement de passivité, particulièrement difficile à repérer tant les sujets qui y répondent paraissent adaptables et innovants. Les facteurs d'indexicalité et de réflexivité tels que les entend l'ethnométhodologie sont ici essentiels pour comprendre le double cadrage des actions d'innovation, d'une part le désir de changement et d'autre part la soumission aux décisions de changement, prises ailleurs.

Il est vrai qu'il n'est pas facile d'échapper aux phénomènes de la double contrainte (double bind), lorsqu'il s'agit d'initier un changement social et de promouvoir des comportements d'autonomie. Chacun connaît bien l'injonction paradoxale *«Je veux que tu sois libre»* qui met le destinataire du message dans l'impossibilité de réaliser ce qu'on lui demande de faire.

Une directrice d'école, dont l'établissement est d'ailleurs bien avancé pour l'aménagement des cycles, nous a d'ailleurs déclaré en préambule à un entretien : *«Nous appliquons strictement les textes officiels»*. Quelques jours plus tard, l'inspecteur de circonscription, dont dépend l'école, déclarait aux enseignants réunis : *«C'est à vous qu'appartient de décider de l'organisation»...*

Au demeurant, il est à noter qu'une circulaire ministérielle interne a été diffusée, à la rentrée de 1990, auprès des inspecteurs, afin de les inviter à laisser le champ libre aux équipes éducatives dans les écoles, notamment pour le travail d'élaboration du projet d'école, ainsi que pour les modulations des heures en français et en mathématiques, de même que pour les modalités du décloisonnement, dans la limite des six heures prévues à cet effet.

Un exemple de projet avait été diffusé par l'inspection d'académie à titre indicatif ; il portait sur la lecture en cycle 2 ; or cet exemple a souvent été interprété dans les écoles comme une directive déguisée, venue d'en haut et, de ce fait, une forte proportion des projets proposés portait sur la lecture, comme si le jeu de l'autonomie était partiellement bloqué et perçu comme un faux-semblant dont il ne fallait pas être dupe.

Néanmoins, il est indéniable que la mise en œuvre des cycles, dans ces conditions aléatoires, ouvre une trajectoire nouvelle, nécessitant un « travail d'articulation », selon l'expression d'A. Strauss, pour que les actions éparées aboutissent à un plan d'ensemble, garant de leur cohérence. Ce travail d'articulation dépend notamment de la qualité des relations entre les acteurs, ce qui suppose une certaine stabilité des équipes dans le temps, et repose pour beaucoup sur les mises au point relatives aux évaluations communes et à l'harmonisation des exercices proposés pour chaque palier. Ce type d'arrangement est surtout constaté dans les écoles nanties d'un nombre important d'IMF, les maîtres formateurs, qui sont des enseignants éprouvés et

expérimentés, formant des équipes soudées et durables. En revanche, dans les écoles à l'intérieur desquelles les équipes sont moins stables et où le personnel enseignant dispose de ressources moins assurées, il apparaît que le travail d'articulation se concentre davantage sur une prise de conscience commune de l'environnement social de l'école, qui débouche sur la production d'avenants aux projets d'école, particulièrement circonstanciés.

S'ébauche ainsi un véritable savoir local dont la charte est constituée par le projet d'école qui tend à devenir une sorte de constitution à l'échelle de l'établissement. Cela ne suffit pourtant pas à intégrer tout le monde dans la nouvelle trajectoire, faute de pontons d'embarquement. Un enseignant perplexe nous déclarait : *«Il faut bien dix ans pour qu'un texte de loi entre dans les faits et s'intègre dans les mentalités»*.

En attendant, la réalité de la nouvelle organisation est ressentie à l'aune de ce qui se fait déjà et interfère avec les carrières et les biographies plus ou moins articulées des acteurs, par rapport à la trajectoire des cycles.

### *Problèmes de cadre*

En abordant le changement en cours, l'observateur est d'abord confronté au passé des acteurs, qui détermine pour une bonne part leur réaction d'adhésion ou de rejet à la nouvelle politique de l'école, car leurs interprétations sont fondées sur leur réserve d'expériences antérieures, elles-mêmes liées au monde de leur vie quotidienne, tel qu'il s'est construit au fil des ans. Dès le premier contact avec l'enquête, c'est la continuité ou la rupture par rapport au vécu scolaire passé qui est mise en avant et qui conditionne pour beaucoup le contexte de l'enquête, avec l'acceptation d'un regard extérieur dans l'établissement et du rôle d'observé, induit par la situation de recherche. Le refus de l'enquête et de ses règles du jeu correspond aussi à l'impossibilité de rendre compte du changement. Comment relater à l'interlocuteur, qui enquête sur les changements en cours, une expérience qui est restée jusqu'à présent à l'écart du nouveau cadre proposé et dont le récit ne pourrait que renforcer l'impression de crise suscitée par les nouvelles dispositions, impliquant de travailler autrement. Le refus de parler de la situation présente est le même que celui devant lequel bute le comportement d'innovation.

D'une part, le regard extérieur est perçu comme indiscret et menaçant, le chercheur étant suspecté de vouloir tirer avantage de son travail au détriment des enquêtés. Sous une forme plus feutrée, le refus prend le prétexte du manque de temps et de charges trop absorbantes, même s'il est bien précisé que l'enquête n'empiète pas sur le temps de travail des enseignants.

D'autre part, l'intrusion de l'enquêteur dans le vécu quotidien suscite la crainte de voir révéler au grand jour le sentiment d'incompétence provoqué par le nouveau cadre de travail et qu'avouent, à bout d'arguments, ceux qui refusent le principe même de l'enquête, présentée comme une recherche - action.

Il est intéressant de noter que les diverses formes de refus de l'enquête renvoient à deux situations d'énonciation bien distinctes, qui placent en position d'accusé, l'enquêteur, dans le premier cas, par le recours à un acte perlocutoire sous-

entendant les intentions suspectes de l'enquêteur, afin de disqualifier l'enquête, et l'enquêté, dans le second cas, par un repli défensif sur une énonciation constative "nous sommes rendus incompétents par cette nouvelle loi".

Ce phénomène de repli, voire de régression, illustre bien la situation de crise engendrée par l'impossibilité, plus ou moins ressentie, d'agir selon de nouvelles règles, faute de disposer des moyens ajustés aux nouveaux objectifs de l'école. Les acteurs confrontés à cette situation, oscillent constamment entre le sentiment de subir une nouvelle organisation, imposée d'en haut, sans égard pour la réalité vécue, et celui de l'incapacité à agir dans le sens souhaité, à partir des ressources existantes.

C'est donc bien le système d'action qui est l'enjeu principal du changement, à travers sa transformation ou sa stagnation. L'analyse de M. Crozier<sup>12</sup>, portant sur les rapports entre l'acteur et le système, insiste d'ailleurs sur la dimension essentielle, dans tout processus de changement, de l'apprentissage par les acteurs de nouveaux modèles relationnels et de nouvelles capacités collectives, tant dans le domaine cognitif qu'interactif.

Quel est le processus d'apprentissage de ces nouvelles modalités d'action ? Crozier n'aborde pas cet aspect du changement "en train de se faire", au quotidien, à travers une multitude de détails, apparemment insignifiants pour l'observateur de passage, et qui n'en sont pas moins les véritables rouages de l'innovation.

Pourtant, ce changement de cadre représenté par l'organisation des cycles et l'ouverture vers l'extérieur fait l'objet d'un pilotage par l'institution, qui tente de concilier les mesures d'accompagnement avec le respect de l'autonomie des équipes, auxquelles revient l'action dans les écoles. Les inspecteurs sont présents dans les réunions d'information et d'animation, pouvant jouer un jeu incitatif en faveur des initiatives locales, ou plus stratégique, pour tenter d'infléchir les prises de décision, provoquant ainsi une recherche collective de consensus, ou la manifestation de dissensus plus ou moins formulés. Mais, d'autre part, la composition et la dimension même de l'école ont une incidence non négligeable sur le refus ou l'acceptation de la nouvelle donne; un audit, commandité par le ministère de l'Education Nationale, révèle que les écoles de plus de treize classes, situées dans le centre des grandes villes, avec des enseignants, dont l'ancienneté est supérieure à dix ans, sont plus souvent réticentes aux actions innovantes et opposent une inertie, voire une résistance plus marquées.<sup>13</sup>

Il est vrai que ces écoles, plus réfractaires, présentent, par leur configuration, un ancrage de leurs activités bien arrimé au cadre primaire de l'école. Ce cadre primaire, tel que le définit Goffman, correspond assez bien au cadre scolaire institutionnel, avec ses règles strictes et ses conventions admises; il a fixé le sens de la réalité scolaire, auquel s'accrochent les acteurs qui, d'un même mouvement, défendent la légitimité de leur rôle et ce qu'ils croient être l'existence même de l'école.

D'un point de vue goffmanien, le changement en cours s'apparente assez bien

<sup>12</sup>. *ibid.* p. 338 - 340.

<sup>13</sup>. *Le Monde* 12 septembre 1991.

à un procédé de modalisation<sup>14</sup>, à partir d'un cadre préexistant, c'est-à-dire à une transformation, reconnue par les acteurs, qui conduira à une redéfinition des situations, selon un scénario à construire et dont l'effet immédiat est de vulnérabiliser l'expérience. D'ailleurs, chacun reconnaît aisément que le cadre primaire de l'école était déjà bien entamé, depuis de longues années, en ce qui concerne le décroisement, l'étalement des apprentissages sur plusieurs années et les opérations d'ouverture; mais il s'agissait d'expériences non modalisées, réduites à l'état d'exceptions, faites pour confirmer la règle, comme dirait Bourdieu, où l'acteur payait son initiative innovante d'une certaine marginalité à l'intérieur de l'institution, même si celle-ci pouvait l'accueillir avec bienveillance, comme un effet de façade, lui permettant de se dédouaner à bon compte de son implacable logique de reproduction.

Il apparaît que, dans ce dernier cas, la remise en cause des routines quotidiennes passait par l'acceptation d'une prise de risque, avec pour double corollaire, la vulnérabilité plus importante de l'acteur et la précarité inhérente à l'innovation. L'expérience innovante suspend en partie les réglementations strictes qui encadraient l'action, pour favoriser l'autonomie des décisions, dans un ensemble régulateur plus souple, autorisant un large éventail d'arrangements locaux. C'est le passage d'un monde réglementaire, aux articulations mécaniques, relativement simples, aveugle dans ses applications, régies essentiellement selon le principe hiérarchique, à un monde autorégulé, celui de la régulation inconsciente, selon Bourdieu<sup>15</sup>, beaucoup plus complexe dans son fonctionnement, dépendant plus de la richesse et de la qualité de l'information que de l'autorité, et plus indéterminé dans sa finalité.

Les acteurs ressentiront d'autant plus la vulnérabilité et la précarité de l'expérience en cours, que leur information est fragmentaire et pauvre, confirmant ainsi le diagnostic de Goffman : «*Sont vulnérables les activités fondées sur une information pauvre.*»<sup>16</sup>

Induire les règles du jeu à partir de la régulation des actions, en multipliant les réunions de concertation, et non plus par la réglementation imposée, est pour l'institution un défi à la hauteur des enjeux scolaires actuels. D'une certaine manière, il semble bien se produire, dans le domaine de l'école, ce que l'on constate, dans les autres secteurs sociétaux, notamment celui de l'économie, à savoir la dérégulation qui affecte toute les sociétés capitalistes avancées. Son postulat peut se résumer en une formule simple: si vous voulez être efficace, dérégulez. Ainsi les dysfonctionnements scolaires trouveraient-ils leur source dans une réglementation excessive et obstructrice eu égard à une plus grande diversification de l'offre. Dès lors, déréguler l'école, par la revalorisation des acteurs locaux, c'est libérer les ressources existantes et les forces productives, longtemps bridées, pour constituer un marché régulé par le libre jeu de l'offre et de la demande, ouvert à toutes les forces en présence et où les positions des uns et des autres restent à définir, sinon à prendre. Pour

<sup>14</sup>. E. Goffman, *Les Cadres de l'Expérience*, éd. de Minuit, Paris, 1991, p. 93 et suiv.

<sup>15</sup>. P. Bourdieu, *Le Sens Pratique*, éd. de Minuit, Paris, 1980, p. 67

<sup>16</sup>. E. Goffman, *Les Cadres de l'Expérience*, éd. de Minuit, Paris, p. 439

reprendre la terminologie de Bourdieu, le marché diffère du champ<sup>17</sup>, pour autant que est l'élément régulateur des rapports de force constitutifs du champ.

Si l'on peut parler d'une expérience négative vécue par les enseignants, travers cette nouvelle politique de l'école, elle tient à la précarité propre à des règles plus négociées qu'imposées et à leur position de fournisseurs d'offres régulées par demande sur un marché scolaire désormais soumis à la pression consumériste. Elle s'exprime par une déstabilisation de l'acteur, qui évoque les règles élémentaires qui étaient fait l'enseignement et qui valaient pour toute une carrière; ces règles de Wittgenstein<sup>18</sup> nous dit que la force tient surtout à l'arbitraire, car il n'existe pas de règles des règles, qui supprimerait le doute quant à la marche à suivre dans le jeu auquel s'appliquent les règles. Aussi, alléguer une règle revient-il souvent à exciper de ce que s'y soustrait. La règle supposée de l'uniformité des contenus d'enseignement et de rythmes d'apprentissage de l'élève avait pour corollaire la multiplication des filières qui représentaient autant d'entorses au principe d'égalité des chances. *L'école de la reproduction des inégalités sociales, c'est aussi l'école de l'application détournée des règles.*

On s'aperçoit ainsi que l'expérience négative correspond à la perception d'une position de pouvoir menacée dans le champ scolaire, qui faisait de l'instituteur un agent dominé à l'intérieur de l'institution, mais dominant dans sa classe. Pour certains les bénéfiques, du point de vue du capital symbolique l'emportaient sur les coûts; alors que dans la nouvelle organisation, les coûts, sous forme d'investissement personnel, sont notablement plus importants, pour un bénéfice encore problématique. Car les entretiens révèlent que c'est autour des interprétations relatives à l'acte d'instruire que se démarquent le mieux les points de vue des acteurs par rapport à la mise en cycles de l'école, confirmant, s'il en était besoin, l'opposition entre la prépondérance des programmes édictant des règles limitatives, en matière d'initiatives, et l'importance reconnue aux progressions de l'enfant, justifiant des décisions individuelles ou collectives pour réguler les situations d'apprentissage. Dans le premier cas, l'enseignant redoute que sa capacité d'instruire soit compromise par le changement de cadre, alors que dans le second cas, s'affirme une compétence agissant dans le sens du développement de l'enfant, dans un cadre plus large que celui des seuls apprentissages, pourrait paraître tautologique de souligner que l'incompétence invoquée par les partisans de l'enseignement de programme est surtout une incompétence au changement dans les termes définis par les textes de la nouvelle politique de l'école; ce qui ne signifie pas nécessairement que ces mêmes enseignants n'adoptent pas, à leur insu, des pratiques qui peuvent se révéler assez proches de celles initiées par l'innovation, mais leur refus de les reconnaître comme telles manifeste le rejet d'une nouvelle forme d'affiliation à l'école. Le nouveau statut de membre, qui se profile derrière la mutation institutionnelle les rebute pour des raisons complexes, qu'il appartiendra à l'enquête de dégager. Ce problème d'affiliation à un nouveau cadre est au coeur du problème abordé par cette étude. On sait que Garfinkel envisage particulièrement les problèmes

17. P. Bourdieu, *Le Sens Pratique*, éd. de Minuit, Paris, 1980, p. 224-225.

18. L. Wittgenstein, *Les Investigations philosophiques*, Gallimard, Paris, 196, pp. 155 - 156.

d'affiliation (*membership*), en termes de langage<sup>19</sup>, à la différence de Parsons ; or l'enquête de terrain est d'abord confrontée à des problèmes de langage : «*tout le problème de la mise en cycles tient au fait que tous les enseignants ne tiennent pas le même langage*» reconnaît l'un des enquêtés.

### *Quel langage pour quelle enquête ?*

Les enquêtes consacrées à la mise en cycles ne manquent pas, depuis celle entreprise par l'INRP auprès des Inspecteurs de l'Éducation Nationale<sup>20</sup>, jusqu'à celles organisées par les mêmes inspecteurs auprès des enseignants de leur propre circonscription. Elles répondent aux règles de la méthode quantitative; il s'agit de proposer des questionnaires, comportant un grand nombre de rubriques capables d'inventorier l'ensemble des facteurs attribuables à la nouvelle organisation de l'école, comme le projet d'école, l'usage de la vingt-septième heure, l'aménagement des cycles ou les initiatives pédagogiques. Les résultats obtenus permettent de classer les réponses, en fonction des pourcentages de oui ou de non sous forme de listes facilement exploitables par les responsables de l'éducation. Mais que disent ces listes ? Elles signalent par des indices, plus qu'elles n'expriment par des faits, les changements en cours. Les items répertoriés, à propos de la réception de la nouvelle loi dans les écoles ou des conditions de son application, visent principalement à faire apparaître des indices de fréquence, révélateurs de l'importance des difficultés rencontrées sur le terrain. Il est vrai que certains items, plus ouverts que d'autres, comme "Quels sont, à votre avis, les facteurs qui favorisent et défavorisent l'entrée des écoles dans la nouvelle organisation de la scolarité ?"<sup>21</sup> semblent en appeler davantage à la subjectivité du destinataire et les réponses fournies, du genre "poids des anciens dans les équipes" ou "découragement des maîtres les plus anciens" manifestent bien la part de l'expérience personnelle à laquelle s'adressent les items.

Cependant, toutes ces attributions répertoriées par les items renvoient au sens commun largement partagé par les uns et les autres. Pour employer le vocabulaire de Schütz, elles témoignent de la précompréhension que tout un chacun possède déjà. Tout le monde s'accordera sur le fait que les plus anciens changent moins facilement et que les nouveaux venus adoptent plus spontanément de nouvelles règles de travail.

On reconnaîtra sans peine que toutes les études quantitatives finissent par des listes ou des tableaux et que le degré de généralité des résultats est directement proportionnel au degré de décontextualisation des informations recueillies. Ces listes permettent certes de manipuler plus aisément la masse d'informations disponibles, mais renseignent peu sur les situations qui en sont l'enjeu, car leur intérêt est plus théorique

<sup>19</sup>. Harold Garfinkel, *Ethnométhodologie*, in *Sociétés*, N° 5, 1985, p. 5.

<sup>20</sup>. CRESAS. *Les Inspecteurs de l'Éducation Nationale et la mise en oeuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire*, INRP, Paris, 1991.

<sup>21</sup>. *Ibid.* p. 195 et suiv.



que pratique. La critique énoncée par J. Goody : «elles sont le signe d'un travail d'abstraction, de décontextualisation»<sup>22</sup> vaut largement pour ce type d'approche, dont l'avantage demeure pour la portée générale des résultats des classifications opérées par une instance centralisatrice, en vue d'un contrôle exercé sur l'ensemble des circonscriptions. Leur fonction récapitulatrice permet de fixer la morphologie d'ensemble de la nouvelle politique sur le terrain, en réalisant un aperçu instantané de la situation; mais les réponses répertoriées n'engagent bien souvent ceux qui les fournissent, qu'au moment où ils remplissent le questionnaire. A la question : «Serait-il possible pour les enseignants de mieux adapter l'enseignement à chaque enfant»? Il est difficile de répondre autrement qu'en se référant à des hypothèses éloignées des pratiques quotidiennes et qui s'étaient sur le texte de loi d'orientation; les réponses affirmatives, très majoritaires, qui évoquent les termes de "décloisonnement", "groupe de besoin" ou "soutien", comme les négatives insistent sur les impossibilités liées à l'excès de l'hétérogénéité des classes ou à l'individualisation trop poussée, en appellent plus aux principes exposés par l'institution qu'aux expériences à l'oeuvre localement.

Sans compter que le contexte d'énonciation peut disjoindre considérablement ce qui est dit de ce qui est fait. En outre, la constitution du groupe d'échantillonnage des inspecteurs est biaisée par le fait que ceux-ci ont été choisis par l'inspection d'académie, en raison, souvent, de leur engagement personnel dans l'organisation des cycles, comme le signale le rapport.

Au rebours, l'analyse qualitative des faits sociaux soustrait leur compréhension à l'empire du paradigme et interdit d'étudier les phénomènes observés comme des réalités objectives, cadrées dans des catégories définitives. L'indifférence ethnométhodologique, telle que la conçoit Garfinkel, exclut tout a-priori en matière d'explication et la compréhension que le chercheur peut avoir des situations et des acteurs dépend aussi de la compréhension que ceux-ci ont de lui. Il n'est donc pas possible de se situer hors du champ social ouvert par la nouvelle politique de l'école, d'autant que l'enquête induit de la part des uns et des autres des analyses de situation, qui tournent toutes autour des changements en cours et l'enquêteur, dans ses interventions, ne peut qu'analyser les analyses de situations produites par les acteurs. On peut bien parler, à cet égard, de jeu de l'enquête, tant il est vrai que la réaction des acteurs face à l'intervention de l'enquêteur peut varier selon un éventail assez large, qui va de l'information distante à l'engagement dans un rapport d'énonciation, qui met en demeure l'enquêteur de se prononcer sur les situations rencontrées.

Certes, la situation induit bien un jeu de langage, au sens où peut l'entendre Wittgenstein, ne serait-ce que parce que l'enquêteur doit, pour s'ouvrir les portes des écoles et des classes, décrire le cadre de son enquête par un récit qui cherche à produire une situation d'enquête et le langage joue effectivement le rôle d'un transformateur d'intention en action, qui ouvre le champ de l'enquête; entreprendre une enquête sur le terrain, c'est d'abord présenter des énoncés déclaratifs, qui définissent l'objet de la

<sup>22</sup>. Jack Goody, *La Raison graphique*, éd de Minuit, Paris, 1979, p. 170.

recherche et instituent un rapport d'enquêteur à enquêté entre les personnes en présence. L'action de l'enquêteur est donc déterminée par ce récit (*account*) qui fait référence à la situation d'enquête pour laquelle le témoignage de l'enquêté est sollicité.

Or, ce qui est recueilli, ce n'est pas le récit neutre et distant d'une pratique professionnelle, mais l'expression d'une expérience professionnelle, rendue problématique par la nouvelle organisation (à la question «*Comment vous organisez-vous ?*») et mise à l'épreuve par les questions de l'entretien, qui visent à obtenir un récit dans lequel le locuteur dit ce qu'il fait en matière de rénovation; ce qui est une opération prédictive, distincte de la simple description, car l'enquêté s'y pose comme sujet de l'action, dont il va reproduire le récit. Il ne s'agit pas de décrire ce qu'on fait, mais de s'attribuer une série d'actions en tant qu'agent qui rend compte de son expérience, selon qu'elle semble pouvoir lui être imputée ou non. On est donc en présence d'une ascription<sup>23</sup> (il s'agit de dire qui agit), plutôt que d'une description (le récit de l'action). Il en ressort que l'enjeu de la description de la situation d'enseignement évoquée est l'attribution ou l'acription; décrire une situation, c'est d'abord se la rendre attribuable ou non et l'implication personnelle de l'acteur, dans la nouvelle politique de l'école, renvoie d'abord à la possibilité de s'attribuer en propre les actions qui s'en réclament.

Précisément, l'enquête, au terme de plusieurs entretiens, révèle l'interférence constante, de la part des enquêtés, entre un discours d'attribution et un discours de description. Les analyses de situation, produites par les acteurs, tirent leur pertinence de l'attribution ou de la non-attribution à soi-même (self ascription)<sup>24</sup> des actions réputées innovantes. Strawson a déjà démontré le rôle central de l'attribution<sup>25</sup> dans la constitution de la conscience individuelle et l'on peut affirmer que ce phénomène d'attribution permet aux situations de devenir des expériences personnelles auxquelles se réfèrent toutes les assertions des enquêtés. En bref, l'attribution à soi-même de ses actions résume à elle seule toute l'implication personnelle dans les processus transformationnels.

Un des problèmes majeurs de la pratique de l'enquête consiste dans le fait qu'en interrogeant les acteurs sur les dispositions adoptées dans leur école, en vue de la mise en cycles, on ne peut éviter d'aborder le registre de l'ascription, qui ne cesse de documenter, en sous-main, celui de la description. Pour ceux qui se déclarent à l'avant-garde des changements, le principal motif invoqué tient à leur engagement antérieur dans des actions innovantes et, de ce fait, la description du changement se confond avec leur récit biographique; dans ce cas, l'analyse des pratiques est constamment documentée par l'histoire personnelle de l'acteur. En revanche, la réticence, voire le rejet à l'égard du changement tient à l'impossibilité de s'attribuer la trame des actions innovantes, ressenties comme invalidantes pour l'expérience passée, car l'acteur récuse

<sup>23</sup>. Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Le Seuil, Paris, 1990, p. 117.

<sup>24</sup>. P.F. Strawson, *Les individus*, Le Seuil, Paris, 1973, pp. 120-121.

<sup>25</sup>. *Ibid.* pp. 97 et suiv.

la possibilité d'endosser les nouvelles actions, en invoquant souvent des contraintes liées aussi bien à l'environnement, à l'institution, qu'à ses propres capacités (manque de temps, de moyens, lourdeurs administratives, absence de formation adéquate). L'impossibilité d'apprivoiser une nouvelle organisation se heurte, ici, à une sorte d'incompatibilité biographique, qui empêche l'affiliation à la nouvelle école, car les pratiques, qui en résultent, déstabilisent trop la construction biographique du sujet; son évolution semble bloquée, car les changements sont interprétés comme une invalidation de ses pratiques et comme des obstacles à ses propres routines.

Dans le premier cas, l'acteur innovant est celui dont les motifs professionnels sont dépendants des motifs personnels, la carrière professionnelle s'encadrant dans la biographie personnelle; alors que dans le second cas, la biographie du sujet est comme assiégée par un environnement professionnel devenu méconnaissable et dont les nouveaux codes brouillent les pistes et récusent les évidences passées. Il en ressort deux profils d'enseignants nettement contrastés; l'un, rendu étranger au changement, du fait que sa biographie avait peu de prise sur sa carrière professionnelle et que cette dernière tendait même à coloniser le domaine de sa vie personnelle (on reconnaîtra le type "pédago", souvent très dévoué et ayant fait de son métier un apostolat envahissant toute sa vie privée); l'autre, ayant souvent contracté son goût pour l'innovation dans des engagements extra-professionnels (vie associative, syndicalisme, mouvements d'avant-garde ou alternatifs, autres expériences professionnelles) a littéralement investi sa carrière professionnelle, en la documentant par tous ses éléments biographiques, qui contextualisent les pratiques. On remarquera là l'esquisse de deux types d'enseignants: l'un, littéralement possédé par l'institution scolaire, au travers des habitus, ces *quasi natures*, définis par Bourdieu comme ce qui *permet d'habiter les institutions*<sup>26</sup>, et l'autre, moins objectivé par l'institution et donc plus désincorporé, situé dans un rapport ouvert à une école, plus instituante qu'instituée, et fonctionnant d'une manière plus dépendante du contexte, en ce sens qu'il ne s'autorise pas explicitement des règles institutionnelles, mais plutôt de celles induites du contexte des situations. L'affiliation, qui le lie à l'institution, est, de ce fait, plus problématique, en ce sens que les normes et les règles de l'action ne sont pas préformées, instituées indépendamment de lui.

Nous aurons l'occasion de vérifier que la notion d'habitus, telle que Bourdieu l'a élaborée, convient particulièrement au contexte institutionnel de l'école, en mettant l'accent notamment sur l'incorporation et la sédimentation des normes dans la formation du sens pratique, conçu dans ce qu'il a d'objectivé; alors que la notion d'affiliation (*membership*), telle qu'elle ressort des analyses de Garfinkel, insistant principalement sur les procédures interprétatives sous-jacentes au sens commun et leur dépendance à l'égard du contexte, tout en partageant avec l'habitus le même caractère d'irréversibilité, relève davantage l'aspect subjectif de l'ordre communicationnel. Aussi l'affiliation fait-elle entrevoir le devenir sous les identités; il y a un devenir-femme d'Agnès, immortalisée par Garfinkel, qui déjoue l'identité féminine statique,

<sup>26</sup> P. Bourdieu, *Le Sens pratique*, éd. de Minuit, Paris, 1980, p. 96.

même si devenir femme n'est pas à la portée de tout le monde, car n'importe qui n'a pas la capacité d'interpréter les codes sous-jacents aux routines, sur lesquelles fonctionne l'identité féminine. Le monde de l'ethnométhodologie est un monde où "tout conspire" et la caractérisation qui est faite des procédures interprétatives par Garfinkel rappelle étrangement celle des "petites perceptions" chez Leibniz ; aussi, toute affiliation, à la différence de l'habitus, voué à l'incorporation des règles, résulte-t-elle d'une conspiration des interprétations, en fonction de la compétence unique de chaque acteur et de la signification du contexte, dont la construction est interminable.

L'école communicationnelle, au fonctionnement plus souple et plus complexe, se prête moins au processus d'incorporation, qui faisait de l'enseignant "l'institution faite homme", et conduit celui-ci vers d'incessantes procédures interprétatives, par lesquelles s'élabore interminablement le sens de la réalité scolaire.

### Problèmes de terrain

Que les choses soient bien claires, enquêter sur la mise en oeuvre des cycles ne consiste pas à observer candidement l'application dans les écoles des dispositions nouvelles, comme si les acteurs n'étaient que de simples rouages de transmission. Il s'agit plutôt d'être confronté à des situations dont les établissements sont le siège et que vivent plus ou moins bien les acteurs ; l'intrusion de l'enquêteur crée elle-même une nouvelle situation, qui interfère avec celles déjà existantes, et dont les enquêtés s'accommodent ou non, en fonction du trouble provoqué et des compréhensions d'arrière-fond, suscitées par l'enquête.<sup>27</sup>

Le terrain est d'abord constitué par la rencontre d'acteurs en situation, c'est-à-dire orientés vers certains buts. La définition proposée par M. Argyle des situations sociales : «les situations sont créées et existent pour accomplir certains buts»<sup>28</sup> exprime bien leur caractère téléologique, qui se retrouve dans l'effet illocutoire produit par leur description (*account*). C'est en ce sens que les situations accomplissent les intentions.

Ainsi, une situation d'entretien manifeste les intentions de l'enquêté à propos des innovations, mais non les accomplissements pratiques qui construisent l'organisation scolaire au quotidien. En revanche, des situations comme celles de conseil de cycle ou de réunion avec l'inspecteur pour la mise en oeuvre d'éléments précis de la rénovation conduisent les acteurs à prendre position et à mettre les paroles en actes, par la "magie performative", comme dirait Bourdieu, de l'agencement social réalisé par de telles situations.

Dans cette enquête, le point de vue des enseignants sert de fil conducteur privilégié, même s'il est bien entendu qu'il ne peut à lui seul expliciter l'ensemble des transformations liées au devenir communicationnel de l'école ; le point

<sup>27</sup> H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, 1967, pp. 53 et suiv.

<sup>28</sup> M. Argyle, A. Furnham, J.A. Graham, *Social Situations*, University Press Cambridge, 1981.

de vue des parents serait tout aussi intéressant, comme peut l'être celui des usagers d'une institution, d'autant qu'ils ne détiennent souvent pas les clés, qui permettent d'entrer de plain-pied dans ces transformations en cours<sup>29</sup>. Mais, dans la situation actuelle, ces derniers tiennent plus le rôle de spectateur, que celui d'acteur, en dépit des efforts de l'institution pour tenter de les impliquer davantage. Nous aurons l'occasion de souligner ce paradoxe qui voit se multiplier les instances de rencontre entre les parents et les enseignants et, dans le même temps, s'accroître l'incompréhension de ceux-là envers une école bien différente de celle qu'ils ont connue, avec une complexité qui engloutit les points de repère dont ils étaient coutumiers (redoublements, notes chiffrées régulières, classes annuelles). Des entretiens avec plusieurs parents permettent de prendre la mesure de leurs attentes et de leur désorientation momentanée, face à une école qui, pour la première fois, tente de supprimer les symptômes criants de l'échec (redoublements, filières), sans pour autant fournir les recettes de la réussite pour tous dans les apprentissages. Pour être moins meurtrière, la trajectoire scolaire n'en devient pas, pour autant, plus maîtrisable et le recours au livret scolaire, avec ses rubriques complexes, pour faciliter la communication d'informations plus précises aux parents, paraît poser davantage de problèmes qu'il n'en résout.

Au vu de toutes ces difficultés, la constitution du corpus d'enquête ne va pas de soi. Multiplier les entretiens avec les enseignants sur le thème "*comment passe l'organisation des cycles dans votre école et qu'en pensez-vous ?*" n'aurait pas qu'épuiser rapidement le sujet et n'aurait pas pu, en tout cas, justifier une démarche ethnographique axée sur les interactions et les procédures interprétatives des acteurs. En outre, la situation d'énonciation inhérente à ces entretiens en face à face contribue davantage à occulter qu'à rendre transparents les référents des énoncés. Aussi a-t-il paru nécessaire de ne pas commencer par les entretiens, d'autant que l'enquêteur est d'emblée perçu comme un membre de l'institution, en l'occurrence un formateur qu'ont connu, durant leur formation, bon nombre d'enseignants enquêtés; il ne suffit donc pas de se présenter comme chercheur, pour qu'aussitôt la conversion nécessaire s'opère dans les esprits. Dans les deux cas, l'ouverture réelle du terrain d'enquête n'était nullement garantie à l'avance et, pour le moins, n'assurait aucunement une recherche impliquée. Aussi a-t-il fallu s'orienter vers une position intermédiaire, participant, à des titres divers, aux actions de rénovation entreprises dans les écoles; cette position n'est ni la plus confortable, ni la moins ambiguë, mais elle permet de s'impliquer dans les interactions et de participer aux actions qui ont pour but de produire du changement dans l'organisation de l'école et dans les comportements et les compétences des enseignants.

A partir de là, on divisera le dispositif d'enquête en deux volets bien distincts

29. J.Simonin § E.Wolff, *École et famille à la Réunion, Revue française de pédagogie*, N°100, juillet-septembre 1992

## 1 . Participation à des réunions de deux types :

a ) Assemblée de l'ensemble des enseignants d'une circonscription avec l'inspecteur pour une séance de travail, d'une journée entière, consacrée à l'application des dispositions relatives à l'organisation en cycles (l'évaluation, le nouveau livret scolaire, les compétences transversales). Les situations liées à ces réunions plénières sont très contrastées, depuis la transmission et l'interprétation des informations par la hiérarchie administrative, en l'occurrence l'inspecteur et ses conseillers, jusqu'au travail d'équipe en atelier où sont confrontées les expériences des uns et des autres en vue de réaliser une production commune en matière d'évaluation ou de différenciation, valable pour un cycle donné. La situation de recherche, lors de telles réunions, ne se définit pas d'emblée; d'abord, l'accord de l'inspecteur n'est pas acquis d'avance; sur quatre demandes formulées pour participer à ces séances, deux inspecteurs ont refusé et ceux qui ont accepté percevaient la présence de l'enquêteur, à partir d'un cadre de recherche - action, destiné à initier des démarches de recherche dans les pratiques des enseignants; la présence d'une personne labellisée chercheur par l'institution pendant ces réunions provoque manifestement deux types de réactions bien tranchées;

- La première, défensive, consiste à voir d'abord l'intrus qui risque de déranger les routines et dont on craint le regard et le témoignage éventuel, qui pourrait vendre la mèche, car accepter la présence d'un tiers dans une réunion cadrée par la relation hiérarchique, c'est s'exposer à être objectivé et donc risquer de perdre la face; d'ailleurs les comptes-rendus indirects fournis par les participants de ces deux réunions ont confirmé le cadre fermé de la "concertation", l'inspecteur donnant des instructions pour l'application des nouvelles dispositions, sur lesquelles les enseignants devaient discuter en groupe... Au demeurant, les motifs invoqués pour le refus ne laissent pas d'être révélateurs: manque de temps, dans un cas, à cause d'un ordre du jour beaucoup trop chargé, que la présence d'un chercheur n'aurait pas manqué d'alourdir! Manque d'espace, dans l'autre, car la salle prévue pour la réunion est déjà trop petite pour tout le monde et l'on peut supposer que la présence supplémentaire du chercheur n'aurait pas manqué de la faire craquer! Il est symptomatique que ces refus se réfèrent à l'espace et au temps, comme au fatum antique, pour justifier l'impossibilité d'enquêter. Sans vouloir faire de procès d'intention, il n'empêche que cette méfiance, voire cette prévention, est la même que celle qui vise l'évolution d'une fonction d'autorité vers une fonction de conviction et de conseil. En parodiant une formule célèbre de Kant, d'inspiration ethnométhodologique avant la lettre, on reconnaîtra que "les conditions de possibilité de la recherche sont aussi les conditions de possibilité de l'expérience sur laquelle porte la recherche", en l'occurrence l'expérience d'un devenir communicationnel.

- La seconde réaction, plus accueillante, qui ne fait pas obstacle à la présence du chercheur, lui laissant même toute latitude pour définir sa place en accord avec les participants, observateur ou personne ressource sollicitée pour émettre des avis ou apporter des informations avec les autres intervenants, se veut plus coopérative et intègre volontiers la dimension recherche dans les tâches d'animation et de formation

continue des enseignants. Cependant, cette ouverture facilitée du terrain n'équivaut pas à un blanc-seing, surtout si les participants n'ont pas été sollicités pour accord et, de toute manière, elle n'efface en rien la contrainte inhérente à toute situation d'observation, avec son cortège de comportements "déclenchés"<sup>30</sup>, depuis la simple réaction de prestance jusqu'aux manifestations plus ou moins diffuses d'hostilité, face à ce qui trouble l'ordre naturel des choses. Aussi le chercheur n'est-il nullement dispensé des manoeuvres d'approche habituelles, qui valent pour toute négociation d'entrée dans un milieu donné, même dans ces circonstances favorables. Il s'agit surtout de se faire admettre par les participants en qualité de membre associé de leur collectivité, en contribuant, par exemple, à leur travail d'analyse dans les ateliers et en devenant un sujet analytique au même titre que tout un chacun, ce qui n'exclut pas quelques mises à l'épreuve, que tout ethnologue de terrain connaît bien, et qui ritualisent son entrée, désormais reconnue et approuvée par le groupe étudié.

b) Les conseils de cycle, réunions internes à l'école, placées sous la responsabilité du directeur, qui anime et rappelle les objectifs de cycle ainsi que les grands principes de la nouvelle politique de l'école, comme "ne pas oublier les compétences transversales", relèvent de la maîtrise directe des enseignants, qui accomplissent, à cette occasion, ce que A. Strauss nomme un travail d'articulation<sup>31</sup>, afin d'assurer une continuité des apprentissages et d'élaborer une cohérence interne, tant dans les progressions que dans les évaluations, qui permettent de rationaliser les tâches scolaires à l'intérieur de chaque trajectoire de cycle. La participation à ces conseils fait alterner des moments d'observation non-participante avec des échanges verbaux très impliqués, au cours desquels l'observateur est pris à témoin ; à propos des problèmes débattus et est intégré directement par les membres à la situation analytique.

Ces deux situations d'enquête ont pour caractéristique d'être médiatisées par l'institution, à travers le cadre institué de ces réunions, qui contextualise et indexe fortement les arguments et les analyses, ne serait-ce que par les effets de mise en scène.

2. Les entretiens individuels, beaucoup plus informels, qui se réalisent au hasard des rencontres, même si un noyau d'enseignants ressources pour les analyses des problèmes posés par la mise en cycles a pu être constitué. Ils ne se situent pas dans l'espace public, comme les réunions, ces "occasions de célébration sociale" dont parle Goffman<sup>32</sup>, mais dans un registre moins cadré, plus aléatoire, comportant tout le risque inhérent aux interactions à l'état brut, de la guerre froide à l'entente, car les situations qu'abordent les entretiens ne laissent pas indifférents les acteurs, conscients de leur enjeu professionnel et statutaire. Ces entretiens, réguliers dans le temps, sont construits à partir d'une batterie de thèmes afférents aux transformations en cours: le projet d'école, le décroisement, l'évaluation etc..., dont le rôle documentaire, au sens où

<sup>30</sup>. Georges Devereux, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion, Paris 1972, pp. 12 - 13.

<sup>31</sup>. Anselm Strauss, *La Trame de la négociation*, L'Harmattan, Paris, 1992, pp. 192 et suiv.

<sup>32</sup>. E. Goffman, *Les moments et leurs hommes*, Le Seuil/Minuit, Paris, 1988, p. 204.

l'entend Garfinkel ("the document of")<sup>33</sup>, est essentiel, car ils sont interprétés à partir du contexte local, tel qu'il se vit au quotidien ; aussi remplissent-ils une fonction d'émergence par rapport à l'implicite professionnel, en conduisant l'interlocuteur à inventorier tout ce qui fait obstacle à ces nouvelles pratiques; ce sont des analyseurs de tensions et des incertitudes, représentant la toile de fond des carrières et de leur trame existentielle. Les acteurs se racontent autant qu'ils rapportent leur sens commun à l'objet de l'entretien, si bien que les ressources des réponses sont aussi les objets des réponses.

Ces entretiens ont également été menés avec les inspecteurs, car leur rôle dans ces changements ne laisse pas d'être déterminant . Il est apparu ,au cours de l'enquête, que nous avons, au début, sous-estimé leur place,du fait que nous avons privilégié, d'emblée, les interprétations des acteurs sur place, dans les écoles, et que le dispositif institutionnel leur laissait le champ libre, d'autant qu'un arrêté ministériel de juillet 90 et qu'une circulaire interne<sup>34</sup> visaient à remanier profondément le rôle des inspecteurs et leur mode d'intervention, dans un sens nettement plus communicationnel, avec l'accent mis sur les fonctions de conviction,d'animation et de conseil. Or, il est apparu que, même en position de touche par rapport au rôle central des équipes d'enseignants dans les écoles, ils gardent une influence décisive sur la mise en trajectoire des séquences du changement,partout où des équipes autonomes ne sont pas constituées, car ils procèdent à un rappel constant à la réalité du changement, avec toutes les ambiguïtés qui peuvent en résulter dans les relations avec les enseignants. Telle école est-elle au point mort pour ce qui concerne son projet, ou le décroïsonnement, l'inspecteur rappelle alors , avec son style qui lui est propre, les dispositions prévues par la loi; ce rappel,qui peut parfois être vécu comme un réveil brutal, s'accompagne généralement d'actions de formation complémentaires et du déblocage de quelques moyens supplémentaires.

Aussi devenait-il difficile de ne pas intégrer le point de vue des inspecteurs dans cette enquête, de ne pas le confronter à celui des enseignants; on risquait de n'envisager le jeu qu'avec une partie des cartes et de fausser ainsi la perspective, même si leurs enjeux et leurs trajectoires dévient notablement de ceux des enseignants. Nous avons donc pris le parti de les enquêter selon les mêmes modalités que les autres acteurs.

Il en résulte un ensemble de trois points de vue bien distincts , qui découvrent les situations d' innovation scolaire, selon des perspectives variables, dépendant des acteurs et de leur jeu ; ils expriment aussi bien le contexte , à partir duquel se forment les énonciations , qui les construisent , que les situations décrites ou dénoncées par les acteurs. Les points de vue façonnent des mondes d'expérience contrastés , hiérarchisés et parfois divergents , nettement typifiés , d'après les positions occupées dans l'institution ; on peut alors discerner des systèmes de pertinence (*Relevanzsysteme* ) , au

33. H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, Prentice-Hall 1967, p. 40.

34. Circulaire Ferrier de septembre 91.



sens où l'entend Schütz<sup>35</sup>, qui définissent des objets et des champs d'expérience hétérogènes, pour ne pas dire divergents. Les inspecteurs et les enseignants ne parlent pas la même langue, parce qu'ils ne parlent pas des mêmes choses; ils vivent dans des systèmes de pertinence<sup>36</sup>, propres à leur situation biographique<sup>37</sup>. Entre ces deux points de vue remarquables, s'esquisse celui des directeurs d'école, dont la perspective ne recoupe pas forcément celle des deux autres, même si elle peut en épouser les thèmes et les interprétations, en jouant, dans certains cas, l'un contre l'autre.

Ajoutons que les systèmes de pertinence, qui organisent ces trois principaux points de vue, ne coïncident pas nécessairement avec leur localisation institutionnelle : en l'occurrence la classe pour l'enseignant, l'école pour le directeur et la circonscription, faite du groupement d'écoles, pour l'inspecteur. Ce qui explique que ces mêmes points de vue peuvent ouvrir des perspectives radicalement différentes, suivant les acteurs, car ils surplombent d'abord les situations biographiques, véritables domiciliations des positions institutionnelles. On peut dire de ces situations biographiques ce que Garfinkel dit à propos de la méthode documentaire : « elle résume l'objet »<sup>38</sup>. Ainsi, le fait qu'un inspecteur, à l'occasion de réunions d'information ou de conférences pédagogiques, adopte un style d'animation modélisant, dialogué ou favorisant la liberté des destinataires<sup>39</sup>, dépend d'abord d'une décision documentée par son ethos, tel qu'il a été sédimenté par son histoire personnelle; une même position institutionnelle peut donner lieu à des solutions et à des définitions de situation différentes. On pourrait en dire autant à propos des enseignants et des directeurs d'école.

Le choix des écoles retenues aux fins d'enquête n'allait pas de soi. Fallait-il constituer un échantillonnage représentatif de la composition de l'ensemble des écoles, en fonction de variables pertinentes, du point de vue de l'analyse quantitative (nombre de classes, ancienneté et niveau de formation du corps enseignant, type de population scolaire traitée, zone rurale ou urbaine etc...). Les critères d'échantillonnage, valables pour les enquêtes quantitatives, ne garantissent pas la pertinence des analyses qualitatives, qui privilégient l'intervention sociologique dans les établissements scolaires. Ce choix s'est finalement établi, en fonction des opportunités d'accueil observées, au cours des trois premiers mois consacrés à la prospection du terrain. Il se trouve que, par mes fonctions de formateur, j'ai l'occasion de me rendre dans un grand nombre d'écoles, à travers toute l'île, pour y intervenir dans le cadre de la formation des enseignants; ce qui m'amène à participer à des séances d'analyse des situations et des comportements d'acteurs, parfois aussi à les provoquer. Il se trouve que certaines écoles

35. A. Schütz, *Das Problem der Relevanz*, pp. 104 et suiv. (*Die Interdependenz der drei Relevanz systeme*), Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1981.

36. *Ibidem*. (cf. Les trois systèmes de pertinence distingués par Schütz : pertinence thématique, motivationnelle et interprétative.) p. 107.

37. *Ibidem*, pp. 208 et suiv.

38. H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*, (the documentary method is used to epitomize the object"), pp. 95, Prentice-Hall, Inc., 1967.

39. CRESAS, *Les inspecteurs de l'Education nationale et la mise en oeuvre de la scolarité par cycles à l'école primaire*, INRP., pp. 286 et suiv.

m'étaient plus familières que d'autres et qu'une bonne connaissance de leurs enseignants, mêlée de vieilles complicités, m'ouvrait plus facilement et plus naturellement leurs portes. J'ai ainsi été conduit à sélectionner un groupe de quatre écoles de référence, toutes situées à St-Denis, en veillant toutefois au contraste de leur situation. Pour garantir un minimum d'anonymat, elles ont été désignées par des pseudonymes.

Nous obtenons ainsi l'*Ecole Mangoustan*, située dans un quartier particulièrement déshérité et qui, bien avant la loi d'orientation, avait entrepris une démarche d'association avec le quartier, avec une organisation très proche de celle prévue par la loi d'orientation; toute sa dynamique d'innovation repose sur la volonté et le caractère de son directeur, dont tout le monde reconnaît qu'il constitue une exception en matière d'innovation et d'engagement social. L'équipe des enseignants, très impliqués dans cette démarche, se signale par une grande stabilité et par une ancienneté moyenne de plus de huit ans, ce qui est remarquable pour ce type d'établissements. La stigmatisation de l'école et de son public d'élèves a servi de ciment fédérateur pour ces enseignants qui ne refusent pas l'étiquette de militants.

A l'opposé, l'*Ecole Papaye*, école d'application vitrine, celle que les officiels de passage à la Réunion visitent, bien qu'elle soit établie à la périphérie de la ville, à la lisière d'un quartier réputé particulièrement "chaud", épicerie des explosions sociales très médiatisées, réunit des enseignants notablement qualifiés, en grande majorité maîtres-formateurs, voyant défiler dans leur classe, tout au long de l'année, des cohortes d'enseignants-stagiaires de l'IUFM; la population d'élèves est peu représentative du quartier environnant, très populaire, et est surtout composée d'enfants de cadres et de couches sociales supérieures, au milieu desquels se trouve une minorité réduite d'enfants du quartier, nettement moins favorisés. On notera, au passage, que la présence, à proximité immédiate d'un quartier déshérité, d'une école "haut de gamme", qui, au moment de son ouverture, au début des années 70, était destinée à accueillir les enfants du quartier, afin d'assurer l'égalité des chances, constitue un élément de frustration important pour ceux-ci, qui n'ont que très peu de chances d'y être admis en dépit du secteur, et voient défiler les enfants "bon chic bon genre", venus de l'autre bout de la ville, pour se retrouver entre soi, avec les meilleurs maîtres et les conditions d'enseignement optimales. Les enseignants y ont fait leurs preuves, pratiquant la recherche et ayant publié, pour certains d'entre eux, des manuels qui les confortent dans leur position de conseiller auprès des stagiaires.

Entre ces deux extrêmes, on a retenu deux autres écoles, plus atypiques, par rapport aux précédentes, mais représentatives de situations très contrastées, par rapport aux innovations en cours.

L'*Ecole Goyave*, grosse école du centre ville, résultant elle-même du fusionnement entre deux anciennes écoles, dont les enseignants ont eu du mal à cohabiter; ceux-ci ont une ancienneté moyenne particulièrement importante, avec des routines bien établies, résistantes au changement; le travail d'équipe y est peu répandu, du fait de l'individualisme renforcé au cours des ans. Pourtant cette école est dotée d'un équipement d'informatique important et constitue un centre ressource en informatique pour l'ensemble de la circonscription; elle centralise notamment le traitement des

résultats des tests d'évaluation de CE2 avec le logiciel Casimir. Au cours de l'enquête, cette école, qui semble cumuler les facteurs défavorables (nombre de classes, ancienneté des enseignants), était souvent citée comme exemple typique de "terrain" résistant à la nouvelle organisation. De fait, les actions renforcées de sensibilisation et de formation ont été organisées par l'inspection et l'inspecteur nous a même associé, à titre d'intervenant extérieur et chercheur, à plusieurs d'entre elles. Pourtant, comparée à d'autres écoles réunissant des conditions réputées plus favorables, elle avait initié certaines innovations, en ce qui concerne notamment le CATE (Contrat d'Aménagement du temps de l'Enfant) et l'ouverture vers l'extérieur, nettement plus avancées, de même que pour le projet d'école, consacré à la publication d'un journal réalisé par les élèves et les enseignants. Mais l'articulation entre ces actions et les représentations des acteurs n'apparaît pas, de sorte que les évolutions produites ne se répercutaient pas dans les comptes-rendus recueillis et n'entraînaient pas de changement dans la socialisation construite par les enseignants, fixés à des règles et à des normes bien intériorisées au fil des ans. La difficulté de coordination des actions d'innovation, traitée par une plus grande fréquence des réunions de travail, organisées par les conseillers pédagogiques, au cours desquelles les uns et les autres tentent de négocier les conditions d'un travail en équipe, non sans exprimer leurs nombreuses résistances, que les entretiens individuels, ou par groupe, explicitent autant qu'ils documentent. L'enquête participante a pu s'étaler, ici, sur plusieurs mois.

L'*Ecole Combavas*, ancienne école d'application, regroupe la maternelle et l'élémentaire, et a connu, lors de la dernière rentrée, un renouvellement très important du personnel enseignant, à l'exception de trois enseignantes présentes depuis plusieurs années. Il fallait donc reconstituer l'équipe et l'avantage représenté par un nombre relativement limité d'enseignants (dix) s'en trouvait bien atténué. La population scolaire y est très composite, depuis les enfants de cadres supérieurs habitant la zone résidentielle, jusqu'à ceux appartenant à des familles démunies, composées de parents chômeurs à faible niveau d'instruction. L'association des parents d'élèves y est dynamique et participe à l'organisation d'études dirigées pour les élèves en difficulté. La directrice, chaleureuse, entretient un climat de convivialité facilité par la dimension assez restreinte de l'établissement. L'essentiel du travail d'innovation s'est concentré sur le projet d'école, consacré à l'aménagement de l'espace avec notamment la création d'aires de jeu; la participation d'une architecte urbaniste a permis à l'équipe d'entreprendre un travail de réflexion sur l'espace scolaire et son importance pour l'amélioration du vécu de tous les acteurs. Pour le reste, les choses sont encore peu avancées, en ce qui concerne le décroisement, les échanges de service, l'organisation des groupes de soutien et la pratique de la pédagogie différenciée. Deux enseignantes ont manifesté un intérêt particulier pour la recherche qui recoupait leurs propres recherches personnelles sur les consignes en CP; elles intégraient cette nouvelle dimension de la recherche dans leur enseignement et éprouvaient le besoin d'établir des relations avec d'autres chercheurs. Mais cela restait limité à leur classe, où elle avaient notamment développé l'usage de l'ordinateur, pour la lecture et l'écriture, avec l'édition par l'imprimante d'un journal de classe; leur potentiel d'innovation ne faisait pas tâche d'huile sur l'ensemble de leurs autres collègues. Cette absence relative de coordination

entre les acteurs, volontaristes en matière d'innovation, et les autres est une constante qu'il a été donné d'observer.

L'analyse des entretiens et des situations révélera que l'engagement des enseignants dans des démarches de recherche et d'innovation rompt un certain type d'affiliation à l'école, en réorganisant leur champ d'expérience et leur langage, dont l'indexicalité fait manifestement barrage à la communication et enrayer, le plus souvent, les possibilités d'entraînement. Le fameux procédé de la "tache d'huile", dont parle Louis Legrand<sup>40</sup>, à titre de métaphore, pour expliquer le processus de contamination propre à l'innovation, est ici infirmé par cette barrière invisible, mais redoutablement efficace que représente l'indexicalité.

### Perspectives

Il apparaît que cette nouvelle organisation de l'école primaire dépend, pour l'essentiel, outre le nécessaire support matériel, de l'implication des enseignants dans le processus d'innovation, selon le schéma de l'innovation contrôlée, tel qu'il est défini par L. Legrand<sup>41</sup>, qui va de la périphérie vers le centre, des établissements vers l'administration centrale, des praticiens vers les décideurs. Un tel cadre, délesté des pesanteurs institutionnelles devenues superflues, vestige d'un état dépassé de l'institution, est à l'opposé de ce que décrit L. Porcher: «*L'institution scolaire se définit essentiellement par des traits de conservatisme, de privilège du passé, de tentation à parler en termes d'éternité. Elle ne suit pas l'évolution de la société globale, et reste immobile dans le changement incessant*»<sup>42</sup>.

Pour cette raison, l'innovation contrôlée se distingue nettement des critiques radicales de l'institution, regroupées dans les divers courants institutionnalistes; elle suppose le développement de recherches en prise directe sur les actions d'enseignement, soit de recherches-actions, destinées à agir sur les situations scolaires d'apprentissage. Comme l'a démontré J. Elliot, toute innovation risque de ne pas aboutir si elle ne s'appuie pas sur des recherches-actions centrées sur les différents curriculum: celui de l'élève, de l'institution, de l'enseignant lui-même et de la matière enseignée. Cette démarche, garante de l'innovation, remet en cause toute une culture professionnelle, dont les valeurs et les normes se référaient à l'organisation académique et hiérarchique des connaissances<sup>43</sup>, calibrées, organisées, labellisées par l'institution traditionnelle, accessibles au terme d'un long parcours initiatique aux seuls initiés; de ce fait, elle débouche sur une nouvelle culture professionnelle, qui récuse le faux universalisme<sup>44</sup> (lequel feint d'ignorer toute posture de savoir, se condamnant littéralement à l'imposture) de ceux qui, sous couvert de défendre le caractère universel d'un savoir

<sup>40</sup>. L. Legrand, *L'École Unique à quelles conditions ?*, Scarabée Cemea, Paris, 1981.

<sup>41</sup>. L. Legrand, "Innovation, recherche et politique dans le domaine de l'éducation", in *Bulletin d'information, Conseil de l'Europe*, 1974, N°2, pp.57-60.

<sup>42</sup>. L. Porcher, *L'école parallèle*, cité par G. Langouet, in *Suffit-il d'innover ?*, 1985, Paris, P.U.F., p. 67.

abstrait et décontextualisé, défendent en fait âprement leur position institutionnelle.

Désormais, l'enseignant, par l'ouverture du champ de la recherche-action, devra moins savoir servir l'institution qu'apprendre à se servir de l'institution; c'est le passage de l'institution-contrainte à l'institution-ressource, qui, au lieu d'empêcher ou de brider les initiatives, leur permet d'aboutir sur des changements conçus et conduits en commun, comme dans le cas des projets d'école, en insistant sur l'ajustement des moyens aux fins. Il s'agit donc d'une démarche stratégique beaucoup plus complexe et finalement plus intelligente que le conformisme aveugle et impuissant, induit par l'institution centralisatrice et paralysante, à force de vouloir tout diriger dans les moindres détails. Pour reprendre une métaphore leibnizienne, il s'agit de passer d'un système où tous les éléments s'entre-empêchent à un système où tous les éléments s'entre-expriment les uns les autres, même au risque de quelque cacophonie !

Or, savoir se servir de l'institution, pour rendre son action plus efficace, ne s'improvise pas, cela nécessite un apprentissage; le même problème se pose d'ailleurs pour l'élève: comment savoir se servir de l'école ? L'ethnologie constitutive, appliquée au domaine de l'école, notamment dans les travaux de Mehan<sup>45</sup>, Woods<sup>46</sup>, Hammersley<sup>47</sup>, démontre qu'il ne peut y avoir d'apprentissage et de rapport direct au savoir et aux connaissances, si l'enfant n'est pas d'abord initié au fonctionnement de l'école, bref, s'il n'en devient pas membre compétent, par la connaissance de ses rituels, des attentes des enseignants, de l'organisation du travail, du langage autorisé et du curriculum implicite qui sous-tend toutes les séquences d'apprentissage. L'appartenance à certains milieux sociaux, il est vrai, équivaut à une cooptation de membre à part entière, dès le départ ! On comprend mieux, dans ces conditions, que L. Legerand reconnaisse à la sociologie des apprentissages et de l'école une importance essentielle, notamment dans la nouvelle formation professionnelle des enseignants.

Un tel changement ne peut aller sans un réaménagement de l'organisation hiérarchique, comme le signale justement le Recteur Migeon, un des principaux inspirateurs du nouveau dispositif des cycles:

*"La première condition, pour que ça réussisse, c'est de modifier les rapports entre "supérieurs" et "subordonnés" dans l'Éducation Nationale. Mobiliser la hiérarchie et lui faire jouer un autre rôle. Un exemple: la plupart des textes officiels sont surtout des incantations sur le comment il faudrait faire. Il s'établit en conséquence un*

43. J. Elliot, *Action Research for educational change*, 1991, Open University Press, M. Keynes, Philadelphia.

44. Cf. l'ouvrage stimulant de M. Torga, *L'universel, c'est le local moins les murs*, 1986, William Blake and CO, Barnabooth Edition.

45. Hugh Mehan, *Learning Lessons*, 1979, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London, England.

46. Peter Woods, *L'ethnographie de l'école*, 1990, Paris, A. Colin.

47. Martyn Hammersley, *Classroom Ethnography*, 1990, Open University Press, M. Keynes, Philadelphia.

*système de rapport descendant qui ne prend pas suffisamment en compte les vraies difficultés que rencontre celui qui a réellement en charge les enfants.*"<sup>48</sup>

Un des principaux aspects de la rénovation, le projet d'école, suppose, d'ailleurs, que les enseignants deviennent capables d'accomplir l'analyse interne de l'établissement et de son environnement, par un inventaire exhaustif des besoins. Or ce projet ne peut être porteur de changement que s'il résulte de l'accord émanant d'un travail de concertation et d'articulation entre les divers partenaires en présence; il ne peut qu'échouer, en ne provoquant pas l'implication nécessaire, s'il est plus ou moins imposé d'en haut.

Un enseignant résume assez bien la situation, en observant que l'autonomie réelle des enseignants dépend beaucoup du rôle joué par l'inspecteur; selon que celui-ci favorise la recherche et l'innovation, en laissant carte blanche aux équipes des écoles, ou selon qu'il se retranche dans un registre purement administratif et hiérarchique. Ce n'est assurément pas le seul facteur, car l'attitude d'initiative ou de passivité des enseignants ne doit pas être non plus sous-estimée. Mais l'enjeu de ces deux positions antagonistes réside dans la capacité d'être l'acteur de ses actions, c'est-à-dire d'être capable d'en fixer les règles à partir des interactions et des situations vécues. Cette capacité de fixer des règles, comme l'ont remarqué des ethnométhodologues, tel D.H. Zimmerman, correspond en fait à la capacité de décrire, de manière légitime et reconnue, ses propres actions, sans intrusion impositive venue de l'extérieur. La description n'est pas séparable de l'action décrite, au sens où Wittgenstein écrit que «*le langage et la description du langage doivent revenir au même*»<sup>49</sup>. Aussi le sens des règles, qui préside à l'organisation des apprentissages, dépend-il d'abord de la description que peut faire l'acteur de l'acte d'enseigner; la force de la règle tient en partie à la prescription descriptive de l'acteur. C'est aussi le constat de D.H. Zimmerman :

*"La référence aux règles devrait être regardée comme une méthode de sens commun pour rendre compte (a common-sense method of accounting for) des caractéristiques réglées des activités quotidiennes, rendant par là-même ces activités réglées, en quelque sorte."*<sup>50</sup>

Toute la démarche de la pédagogie par objectifs trouve ici sa validité et sa raison d'être.

Cette élaboration quotidienne de l'ordre scolaire, au niveau local de l'établissement, si elle appelle un autre fonctionnement de l'organisation hiérarchique, récuse, par corollaire, toute référence à un au-delà des situations, à des principes transcendants et réputés universels, qui prétendraient légitimer l'action en l'absence des acteurs. La critique impitoyable, que Wittgenstein a adressée aux prétentions philosophiques de ce genre, a définitivement mis un terme à de stériles polémiques.

Il en résulte que l'enseignant-acteur pratique un raisonnement stratégique, qui ne cesse de confronter les moyens aux fins, afin d'être en mesure de constamment rendre des comptes aux usagers et à l'autorité de tutelle, cantonnée de plus en plus dans

48. M. Migeon, cité par *Les Actes de Lecture*, N° 34, Juin 1991.

49. L. Wittgenstein, *Grammaire philosophique*, p. 167, 1980, Paris, Gallimard.

un rôle d'arbitre. De ce fait, il apparaît plus vulnérable et sa plus grande autonomie dans l'institution s'accompagne d'une situation moins dominante dans sa classe; aussi rien d'étonnant à ce que certains d'entre eux perçoivent, dans la mise en oeuvre des cycles, un enjeu de pouvoir, qui fait gagner des positions à l'intérieur de l'institution, tandis qu'il en fait perdre dans la pratique de la classe. Moins défini institutionnellement, il doit répondre davantage de ses résultats, passant du même coup d'une éthique de la conviction (qui en faisait le porte-parole des grands principes de l'école républicaine) à une éthique de la responsabilité que M. Weber caractérise ainsi : «*Nous devons répondre des conséquences prévisibles de nos actes*»<sup>51</sup>. Le même auteur note justement que «*c'est bien le problème de la justification des moyens par la fin qui voue en général à l'échec l'éthique de conviction*»<sup>52</sup>.

Dès lors, le cadre de l'interactionnisme symbolique, inauguré par l'École de Chicago, convient particulièrement aux analyses et aux définitions des nouvelles situations, créées par l'introduction des cycles, en vue d'une organisation plus cohérente et plus progressive des apprentissages. Son représentant le plus éminent, dans le domaine de l'éducation, W. Waller, constate que «*l'école doit toujours fonctionner comme une organisation de personnalités réunies ensemble dans une relation dynamique*»<sup>53</sup>. Après avoir démontré que l'emprise institutionnelle a pour conséquences de confisquer au profit d'un petit nombre (les affiliés électifs!), le curriculum scolaire, Waller n'hésite pas à formuler l'accusation en des termes assez vifs. «*L'institutionnalisme dans l'école est analogue à la corruption (graft) en politique*»<sup>54</sup>.

Cela n'invalide pourtant en rien le fait que l'école est avant tout une institution, car, ainsi que l'écrit, non sans ironie, C.Castoriadis: «*Qui dit vouloir être libre et n'avoir rien à faire avec l'institution doit être renvoyé à l'école primaire*»<sup>55</sup>. Mais il s'agit d'une institution qui cesse d'être définie en termes abstraits et à partir de règlements désincarnés, pour s'immerger dans le monde, pas forcément rationnel, des relations sociales. Pour l'essentiel, la construction sociale de la réalité scolaire reste à accomplir par les acteurs en présence. Il y va du sens même de l'école, car «*il n'y a pas de production de sens administrative*», selon Habermas.<sup>56</sup>

J.A. CHATILLON

50. D.H. Zimmerman, *The practicalities of rule Use*, in J.D. Douglas, *Understanding everyday life*, 1970, Aldine Publishing Company, Chicago.

51. Max Weber, *Le savant et le politique*, p. 172, Paris, 1959, Plon.

52. *Idem*, p. 174.

53. Willard Waller, *The sociology of teaching*, p. 442., 1932, rééd., 1967, J.Wiley, New-York..

54. *Idem*, p. 444.

---

<sup>55</sup>. Cornélius Castoriadis, *Le monde morcelé*, pp. 133 . 1990, Seuil, Paris.

<sup>56</sup>. J. Habermas, *Raison et légitimité*, p. 101, 1978, Payot, Paris.