

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

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

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

Munten J., Mouvet B., Jans V., Stefani V.

Service de Méthodologie de l'Enseignement - Université de Liège

Bd du Rectorat 5 – Bât. B 32, 4000 Liège

I. Origines et objectifs de la recherche

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

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

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

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

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

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

II. Partenaires des travaux

Critères de choix des établissements

Nous avons choisi de conduire cette recherche dans l'enseignement **fondamental** – ceci pour deux raisons majeures : l'augmentation des incivilités précoces et l'obligation de passage de tous les enfants, sans distinction, par ce niveau d'enseignement.

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

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

- d'une part, **1 établissement** dit « **témoin** »¹, choisi par nos soins ;
- d'autre part, **6 établissements** (2 par réseau) dits « **interlocuteurs** »², dont l'identité nous a été communiquée par les membres du comité d'accompagnement de la recherche.

Vue d'ensemble des innovations conduites par les établissements

Bien que l'échantillon d'établissements interrogés soit réduit, on observe une grande diversité d'actions (réalisation d'une vidéo sur les associations du quartier, organisation au sein de l'école d'ateliers de conversation pour les mamans, organisation de petits-déjeuners pour les parents en maternelle, mise en place d'activités de sécurité routière avec la commune, création d'un marché de Noël avec un groupe de parents, développement d'un projet « jardins » en collaboration avec une régie de quartier et un atelier créatif, mise sur pied d'un projet « théâtre » impliquant des parents...) et de partenaires des établissements (une bibliothèque communale, une A.M.O locale (action en milieu ouvert), une école de devoirs, des institutions culturelles, sportives et artistiques...).

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

Ce constat vient confirmer celui réalisé lors de la première recherche³ selon lequel la prévention/lutte contre la violence scolaire passe par des actions qui le plus souvent ne ciblent pas spécifiquement la violence en tant que telle.

Positionnements des établissements au sein des partenariats avec leur environnement

L'origine et le développement des partenariats décrits par les établissements permettent d'établir, avec toute la prudence qui s'impose (chaque établissement pouvant appartenir, selon les actions développées, tantôt à une catégorie, tantôt à une autre), une catégorisation des établissements selon leur positionnement au sein des partenariats avec leur environnement.

Ainsi, certaines écoles, « initiatrices » de partenariats, sollicitent la collaboration de partenaires extérieurs à la réalisation d'actions innovantes qu'elles souhaitent conduire.

¹ L'établissement, situé en zone urbaine, occupe une position centrale au cœur d'un quartier populaire. Il accueille actuellement 194 enfants.

² Parmi ces établissements, 2 sont situés en zone semi - rurale, 1 en zone rurale et 3 en zone urbaine. La population de ces établissements varie entre 115 élèves pour le plus petit établissement (en zone urbaine) et 330 élèves pour le plus gros établissement (en zone urbaine également)

³ Constat rapporté in Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Le point sur la recherche en éducation*, 22, 45-72

D'autres écoles, « actives » au sein de projets initiés par des partenaires extérieurs, contribuent à la régulation/transformation de ces projets en cours de réalisation.

Enfin, certaines écoles, « inscrites » /« bénéficiaires » de partenariats, tirent profit d'actions initiées et développées par des partenaires extérieurs.

Bénéfices escomptés des partenariats avec l'environnement

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

- l'harmonisation entre les différents milieux de vie des enfants, des normes de vie et des pratiques éducatives. Dans notre échantillon, c'est le but visé par les établissements qui développent des partenariats avec les parents ainsi qu'avec des associations considérées comme alliées dans le travail avec les parents;
- l'ouverture des enfants au monde extérieur, tant culturel et artistique que sportif. Dans notre échantillon, c'est ce bénéfice que recherchent les établissements qui conduisent des actions innovantes avec les associations (culturelles, artistiques, sportives) locales ou proches ;
- l'inscription / la reconnaissance de l'établissement dans le tissu associatif et institutionnel local. C'est dans cette perspective qu'un établissement se montre attentif à tisser des partenariats privilégiés avec certaines associations ainsi qu'avec le pouvoir communal.

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

Des effets observés des collaborations

Pour la plupart des équipes (sauf une), les diverses innovations conduites avec l'environnement ont un impact positif perceptible, d'une part au niveau de la transformation des relations entre les différents acteurs, adultes et enfants, évoluant au sein des établissements ainsi qu'en ce qui concerne le tissage de liens entre les parents, entre eux et avec l'école et, d'autre part, au niveau de l'amélioration du climat à l'école.

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

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

Le rôle du conseil de participation

Le conseil de participation se trouve rarement évoqué comme instance partenaire dans les récits et commentaires livrés par les équipes sur les partenariats tissés avec l'environnement. Considéré comme une instance potentielle mais peu mobilisée, le conseil de participation est aussi perçu comme une obligation sans grande utilité.

III. Questions de recherche et architecture d'ensemble des travaux

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

Préoccupations principales	Décisions majeures
<p>Centrer l'identification des conditions d'émergence et de développement d'innovations réussies entre les établissements et leur environnement sur le repérage de conditions qui soient, à la fois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - considérées comme pertinentes dans le cadre référentiel (la sociologie de la traduction) que nous nous sommes donné - (en partie au moins) changeables et transformables de propos délibéré par les acteurs de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous sommes entrées dans l'analyse des conditions à mettre en place par l'examen des dispositifs déployés par les établissements pour/autour des innovations conduites avec leur environnement. ➤ Pour ce faire, nous avons adapté la grille de Cros en recourant aux écrits des « pères fondateurs » de la sociologie de la traduction.
<p>Vérifier que l'analyse que nous opérons de ces conditions ne constitue pas (seulement !) une vue de l'esprit</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous avons tenté de savoir si : <ul style="list-style-type: none"> - notre analyse faisait sens aux yeux des acteurs des établissements ; - cette analyse pouvait, concrètement et pratiquement, faire office de guide pour des actions de terrain.
<p>Recueillir des éléments du vécu des acteurs qui seraient occultés ou non assumés par l'outil d'analyse que nous utilisons</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nous avons interrogé nos partenaires sur les nécessités primordiales⁴ à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement.

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

⁴ « Primordial » dans les deux sens du terme, c'est-à-dire « premier » (le plus ancien) et « capital » (de première importance) (Dictionnaire Le Robert).

Questions	Méthodes et procédures de construction d'éléments de réponse	
	An 1 (2003-2004)	An 2 (2004-2005)
<p>Les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent-elles se lire comme remplissant peu ou prou les fonctions générales dévolues par la sociologie de la traduction (ST) aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations ?</p> <p>⇒ Du point de vue de « lecteurs extérieurs » de ces dispositions (les chercheuses), dans quelle mesure cette lecture permet-elle d'ordonner les comportements des acteurs de l'établissement ?</p>	<p>► Elaboration par les chercheuses d'une « grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovations par la sociologie de la traduction » (en abrégé : « grille »)</p> <p>► Recueil par les chercheuses de l'histoire de vie des innovations conduites depuis 5 ans par l'établissement témoin avec son environnement</p> <p>► Mise en correspondance par les chercheuses des dispositions signalées dans le récit de l'établissement témoin avec les fonctions des dispositifs consignées dans la grille</p>	
<p>⇒ Du point de vue des acteurs de l'établissement, dans quelle mesure cette lecture fait-elle sens, leur paraît-elle « juste » ?</p>	<p>► Soumission de la mise en correspondance établie par les chercheuses aux acteurs de l'établissement témoin et amendements éventuels de la grille</p>	<p>► Entretiens avec les acteurs des <i>six</i> établissements interlocuteurs : recueil de leur opinion sur la pertinence/adéquation de la grille <i>amendée</i> pour rendre compte de leur expérience propre d'innovations avec leur environnement</p>

<p>Une grille descriptive des fonctions que devraient assumer les dispositions à prendre pour conduire des innovations avec leur environnement peut-elle fonctionner pour les acteurs de l'établissement comme guide efficace de leur action ? Avec quelles difficultés et quels soutiens le cas échéant ?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▶ Conduite par l'établissement témoin, utilisant la grille, d'une nouvelle innovation avec son environnement ▶ Soutiens fonctionnels du processus d'innovation par les chercheuses ▶ Bilan en forme de « leçons », expérience faite, de l'utilisation proactive de la grille par les acteurs et des soutiens qui leur auront semblé nécessaires de la part des chercheuses
<p>Du point de vue des acteurs des établissements, y a-t-il des nécessités primordiales à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement ?</p>	<p>▶ Identification par les chercheuses des nécessités primordiales mises en avant dans l'histoire de vie de l'établissement témoin</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entretiens⁵ avec les acteurs des 6 établissements interlocuteurs : recueil de leur opinion, à la lumière de leurs expériences propres d'innovations avec leur environnement, sur le caractère primordial des nécessités indiquées par l'établissement témoin <i>ainsi que sur le sens qu'ils attribuent aux partenariats avec l'environnement</i> ▶ Avec l'établissement témoin, retour, expérience faite d'une nouvelle innovation, sur les nécessités primordiales identifiées par celui-ci durant l'an 1⁶ ▶ <i>Avec l'ensemble des établissements partenaires, interpellation sur la place qu'ils attribuent au conseil de participation dans le cadre de leurs partenariats avec l'environnement</i>

⁵ En fait, dans chaque établissement interlocuteur, l'opinion des acteurs et sur la grille amendée et sur les nécessités primordiales a été recueillie au cours d'un même entretien ; s'il paraît ici y en avoir 2 , c'est en raison de la mise en page que nous avons adoptée !

⁶ Ce retour s'est effectué dans le même temps-mouvement que le bilan en forme de « leçons », expérience faite ; ici aussi, s'il peut paraître que ces sujets de réflexion ont été abordés de manière successive, c'est par effet de mise en page

IV. Référentiel théorique⁷ : la sociologie de la traduction (ST) comme grille de lecture des processus d'innovation⁸

A l'origine (dans les années '80), les propositions de la sociologie de la traduction⁹ (ST) ont été formulées pour rendre compte de la constitution de la science et des découvertes scientifiques, prenant pour règle première d'étudier "la science en action" et non la science déjà constituée (Latour, 1989). Elles alimentent aujourd'hui un courant de recherches dont les travaux se déploient dans de nombreux domaines : les télécommunications, la musique, le marché, la politique scientifique (Callon, 1992)... et l'éducation.

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

La ST décrit comme stratégique le **jeu des acteurs** impliqués dans l'apparition et le développement d'une innovation. Les acteurs cherchent à « se rendre indispensables » au sein du « réseau » constitué par les innovateurs et leurs interactions tout en se laissant des possibilités de « s'en détacher » quand celui-ci leur apparaît trop contraignant. Cette double logique qui commande les comportements des acteurs se retrouve au cœur d'une série de stratégies des plus variées, décrites notamment par Latour (1989).

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

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

D'un point de vue méthodologique, pour comprendre une innovation/son histoire, les sociologues de la traduction se donnent pour mot d'ordre d'en « **suivre les acteurs** » – tous les acteurs (chercheurs, usagers, sujets de l'expérience, commanditaires...). L'observation des acteurs piste l'évolution de leurs comportements, enjeux et stratégies dans les différents temps et contextes de l'innovation, accordant une importance capitale à la nature et au sort des controverses qui émaillent l'histoire du cas étudié.

⁷ Les concepts-clé de la ST se trouvent plus largement explicités dans le rapport final de la recherche (Mouvet et al, 2005)

⁸ Cette section s'inspire largement d'un texte de B. Mouvet (non publié).

⁹ Deux textes peuvent être considérés comme fondateurs de cette sociologie :

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

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

Une transposition/opérationnalisation dans le champ de l'éducation

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

Pour « tester » la pertinence des propositions de la ST sur le terrain des innovations scolaires¹⁰, l'équipe de F. Cros a élaboré une grille de **sept hypothèses**¹¹ (dénommée « grille de Cros ») en lien avec les concepts-clés de cette sociologie (Cros, 2000, 12).¹²

Pour construire les éléments de réponse aux questions de la recherche, nous avons adapté la grille de Cros et retenu 9 fonctions posées comme devant, par hypothèse, être assurées par les dispositifs - entendus comme « *l'ensemble des dispositions prises de manière délibérée pour réaliser une intention donnée* » (V. Despret)¹³ - déployés pour/autour d'innovations réussies.¹⁴

¹⁰ La conception des innovations selon Cros rejoint celle soutenue par la ST. Cros (1999, 133-134) définit l'innovation en éducation et en formation à partir de 4 caractéristiques (« attributs incontournables ») :

- *L'innovation porte sur du nouveau* ; elle suppose toujours inventivité et créativité. Il s'agit d'une invention socialisée, socialement appropriée ; elle est une découverte élaborée à l'occasion d'un travail d'équipe.

- *L'innovation est incontestablement du changement « délibéré, intentionnel et volontaire »*, et non pas « adaptatif inconscient ». L'innovation n'est pas une transformation de surface ; elle bouleverse les règles et valeurs existantes et consiste en un changement orchestré.

- *L'innovation est finalisée* ; elle est portée par le désir des innovateurs de faire « du meilleur ».

- *L'innovation ne peut être identifiée à un objet nouveau introduit* ; elle est essentiellement un esprit, une attitude et ne peut en ce sens être appréhendée que par son processus. Elle se construit en se faisant.

¹¹ L'exposé complet relatif à ces hypothèses, ainsi que l'exposé relatif aux énoncés-(hypo)thèses proposés par la ST, figurent dans le rapport final de la recherche (Mouvet et al., 2005).

¹² Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, un travail d'enquête par interviews au sein de six établissements (d'enseignement secondaire) considérés comme innovants a été mené, puis complété par un recueil d'informations issues d'autres sources (monographies, entretiens complémentaires, consultation des accompagnateurs externes...). Le travail croisé d'analyse et d'interprétation de l'ensemble de ces données a débouché sur la rédaction de six études de cas (Cros, 2003).

¹³ S'inspirant elle-même de B. Latour (entretien avec V. Despret)

¹⁴ Les définitions des concepts utilisés dans la grille s'inspirent largement de celles données par Cros. Seules quelques précisions mineures ont été apportées.

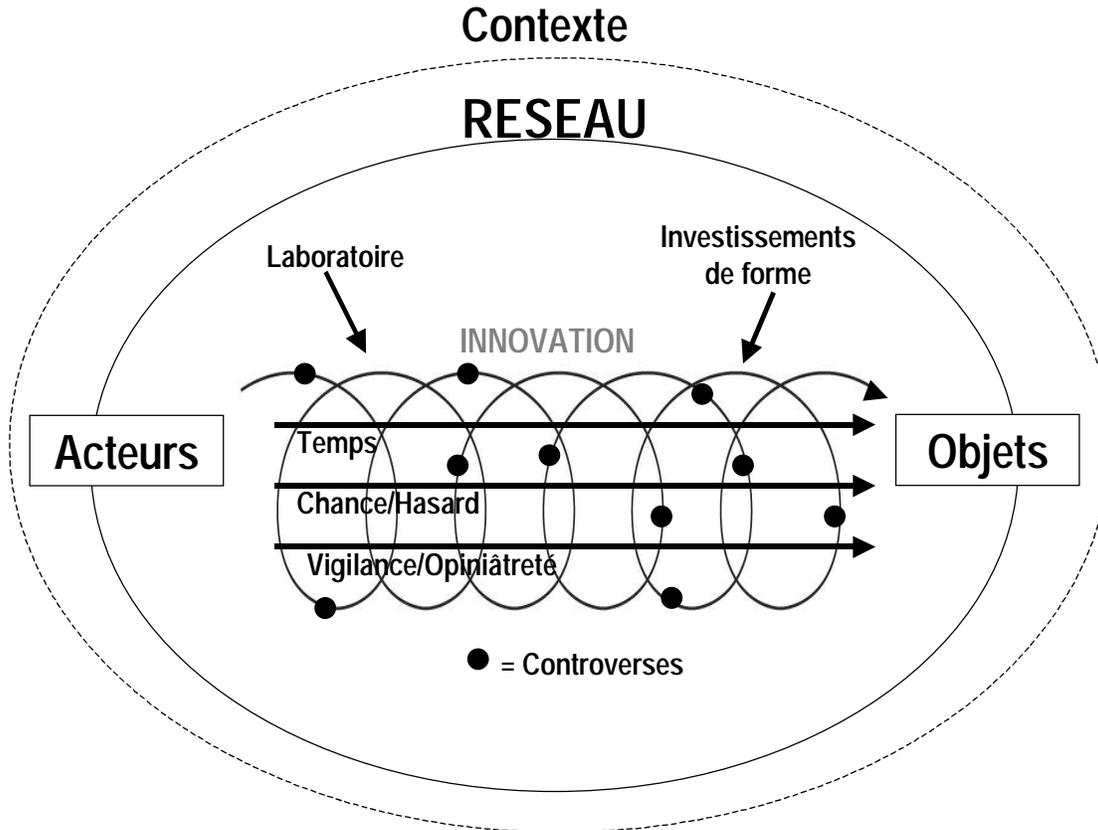
- **Réseau socio-technique** : organisation particulière – constituée autour de, par et pour une innovation – résultant du chaînage des humains qu'elle agrège et des non-humains qui les agrègent
- **Acteurs** : personnes, venant d'horizons divers, porteuses de leurs propres enjeux et valeurs, qui jouent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

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

Grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovation

Chacune de ces fonctions se trouve illustrée, dans le chapitre suivant, par les dispositions prises par l'établissement témoin pour développer des innovations en partenariat avec son environnement.

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



Cette représentation met en évidence que :

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

V. Eléments de réponse aux questions de recherche

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

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

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

V.1.1. Les réponses apportées à la première sous-question

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

La lecture des données recueillies¹⁵ auprès de l'établissement témoin permet d'établir les liens suivants entre les dispositions prises par l'établissement et les fonctions (grille) assignées par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations :

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

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

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

- l'information tous azimuts, à destination des acteurs de l'école, sur ce qui se passe, se vit et la désignation de lieux (salle des professeurs, espace-temps d'accueil matinal des parents...) et moyens (un panneau d'affichage...) pour assurer cette information ;
- le maintien des contacts avec un maximum d'associations et institutions du quartier, notamment via la participation régulière aux réunions de la Coordination locale.

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

¹⁵Données issues de l'histoire des innovations développées par l'établissement en partenariat avec l'environnement depuis 5 années, retracée en utilisant avec les acteurs de cet établissement une méthodologie de recueil des données inspirée des « récits de vie » (Bertaux, 1997). Les éléments saillants de cette histoire sont présentés en annexe du rapport final de la recherche (Mouvet et al., 2005).

* Pour mobiliser plus particulièrement les acteurs de l'environnement dans des projets communs avec l'école, cette dernière semble pouvoir compter sur deux **porte-parole**¹⁶ principaux de l'école qui assurent non seulement la traduction des attentes, demandes, conceptions, etc. de l'école vers l'environnement (parents et/ou associations) mais rapportent également à l'équipe les attentes, demandes, etc. des partenaires extérieurs.

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

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

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

* Avec l'environnement, les espaces-temps de controverse sont moins clairement identifiés.

Cependant, il existe des moments au cours desquels les porte-parole de l'école et des partenaires extérieurs négocient, régulent les actions conduites en partenariat, des moments au cours desquels ils clarifient leurs façons de travailler.

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

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

- les questions et problèmes spécifiques à chaque partenaire sont traités à l'interne ;
- l'établissement considère ses valeurs et options (philosophiques et éthiques) comme fondatrices et non négociables.

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

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

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

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

¹⁶ Il s'agit de la directrice et de l'assistante sociale qui ont une bonne connaissance de l'environnement avec lequel elles sont fréquemment en contact. Il faut insister sur le fait que l'emploi de l'assistante sociale reste précaire dans la mesure où il dépend chaque année des décisions prises en matière de « discrimination positive ».

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

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

A l'intérieur de l'établissement, ces régulations sont réalisées soit de façon formelle durant les concertations, soit de façon informelle lors de moments d'échanges quotidiens, en fin de journée, entre la direction et l'assistante sociale et de moments d'échanges entre les membres de l'équipe lors des moments de pause en salle des professeurs.

Avec les partenaires extérieurs, les régulations sont formalisées sans pour autant être planifiées. Elles interviennent à l'initiative de l'école ou du partenaire le plus souvent lorsqu'un problème survient dans la collaboration.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En termes de durée, il y a aussi à l'inverse, des gains de temps du fait de la « **stabilité** » des porte-parole qui connaissent de mieux en mieux les partenaires à force de travailler avec eux à

« répétition ». Dans cette perspective, la direction est attentive à la recherche des moyens nécessaires à la « stabilisation » professionnelle de l'assistante sociale au sein de l'équipe.

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

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

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

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

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

V.1.2. Les réponses apportées à la seconde sous-question

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

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

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

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

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

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

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

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

« Peut-être est-ce important pour les équipes qui démarrent... » ;

« (...) On a parfois des retours de flammes, alors on met les choses en place de façon plus formelle. »

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

<p>La taille de l'établissement et le nombre d'implantations</p>	<p>...qui peuvent entraver la communication, empêcher la régulation et/ou qui peut restreindre l'implication d'un grand nombre d'acteurs dans les projets :</p> <p><i>«Le « labo » exige des réunions, des mises en commun, or nous avons beaucoup d'implantations, ce qui pose un problème pratique... On se réunit plus par petits groupes, par petites entités... »</i></p>
<p>La durée du partenariat</p>	<p>...qui peut favoriser la mise en place de moments de régulation et de controverse en cours d'action :</p> <p><i>« Dans les partenariats extérieurs de longue durée, on dit stop, on discute on remet les choses en place.»</i></p>
<p>La pression de l'urgence</p>	<p>...qui peut empêcher la controverse de s'exercer et qui exclut la prise du temps nécessaire à la mise en place et à l'appropriation des dispositifs, à la construction collective :</p> <p><i>« Parfois, on en aurait eu besoin (de la grille) mais on ne s'en est pas servi... Par exemple, pour le projet (...), les échéances étaient trop proches pour remettre tout au clair, on n'avait pas le temps... »</i></p>
<p>Le nombre de projets développés dans l'école</p>	<p>...qui, impliquant une gestion de front, peuvent entraver la vigilance et le souci du détail voire l'implication elle-même dans les projets :</p> <p><i>« Il y a tellement de projets dans l'école que c'est difficile de tenir tous les fils.»</i></p>
<p>L'égalité dans les positionnements respectifs des partenaires</p>	<p>...qui peut favoriser le développement de la controverse et rendre les laboratoires constructifs :</p> <p><i>« (...), dans le projet P, il n'y a pas un partenaire qui consomme et un qui reçoit. Chacun prend sa place dans le fonctionnement, c'est un truc commun.»</i></p> <p><i>« C'est important quand il n'y a pas un partenaire qui veut se mettre en avant.»</i></p>
<p>La continuité¹⁷</p>	<p>...qui est vue par certains comme un élément facilitateur dans le développement des partenariats, permettant la mise en place et l'appropriation des dispositifs dans la durée :</p> <p><i>« (...) l'ancienne direction accompagne la nouvelle et assure la continuité de ce qu'elle a semé.»</i></p> <p><i>« (...) une certaine continuité entre les acteurs est nécessaire pour ne pas recommencer tout dès le début continuellement.»</i></p> <p>...et perçue par d'autres plutôt comme un handicap :</p> <p><i>« ...dans certains cas, il importe de la casser pour améliorer le fonctionnement de l'établissement.»</i></p>

¹⁷ Entendue au sens de permanence des personnes (continuité des membres de l'équipe, des intervenants au sein des collaborations), et/ou au sens de pérennisation/pérennité des valeurs, des usages (en d'autres termes accumulation/transmission de la culture antérieure).

3) Enfin, une équipe considère que chercher à assurer certaines fonctions, même reconnues comme importantes pour réussir les partenariats, pourrait avoir des effets pervers perçus comme des dangers. « *Les fonctions 1 (impliquer un maximum d'acteurs...) et 2 (assurer les conditions de la controverse) ... nous semblent à double tranchant. Elles peuvent « desservir » l'école en lui donnant une réputation dangereuse surtout quand les interlocuteurs dépendent d'un pouvoir communal concurrent.* »

V.1.3. En conclusion

Selon les données dont nous disposons, il apparaît que les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent se lire comme remplissant les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovation. Mais, « dans le feu de l'action », les acteurs cherchent rarement à remplir ces fonctions de manière consciente et/ou rationnelle et les acteurs font valoir un éventail considérable de conditions/opportunités susceptibles de favoriser ou entraver l'exercice ou la prise de dispositions relatives à certaines fonctions.

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

Pour tenter de répondre à cette question, il avait été convenu, avec la direction et l'équipe éducative de l'établissement témoin, que celui-ci conduirait, durant la deuxième année de la recherche, une innovation avec son environnement en utilisant la grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovation et que les chercheuses seraient à la disposition de l'établissement pour répondre à ses demandes de soutien dans l'utilisation de cette grille.

Fin octobre, une séance de travail rassemblant les chercheuses, la direction et l'assistante sociale attachée à l'école a été organisée pour traiter une demande¹⁸ de soutien à l'utilisation de la grille. Il n'y a pas eu d'autres demandes en cours d'année.

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

« *La grille, on l'a laissée dans un tiroir... On ne sait même plus lequel !* »

« *L'équipe est déjà loin dans la dynamique des partenariats : elle fonctionne davantage par « réflexes ».* »

« *On utilise la grille de manière implicite...* »

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

« *C'est pour nous un outil d'analyse mais pas un moyen pour.* »

« *Quand ça coince quelque part...* »

¹⁸La demande portait sur une aide quant à l'identification de la fonction à remplir et des dispositions à prendre pour améliorer la communication avec une institution partenaire.

« (...) Mais il faut utiliser la grille non pas pendant mais avant un partenariat. Quand on est dedans, c'est trop tard. »

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

En conclusion

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

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

Durant la deuxième année des travaux, établissement témoin et établissements interlocuteurs ont été invités à développer leur pensée quant à deux « nécessités primordiales¹⁹ » évoquées par l'établissement témoin durant la première année de la recherche :

1. Le tissage de liens à l'interne comme nécessité première

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

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

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

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

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

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

2. Le partage de certaines valeurs comme nécessité capitale

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

¹⁹ Pour rappel, « primordial » signifie « premier » et/ou « capital ».

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

Ce qui se partage au sein de l'équipe

* Deux équipes semblent signifier que ce qu'il est important de partager, ce sont les valeurs de tolérance, de citoyenneté, de démocratie, de solidarité, de laïcité et de défense de l'enseignement public. Ces valeurs, davantage liées à une conception éthique et politique de l'agir qu'à une problématisation d'actions particulières, traversent et portent l'ensemble des actions tant individuelles que collectives mises en œuvre par ces équipes et sont conçues comme forces motrices et visée transversale à tous projets et actions entrepris.

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

Une équipe s'interroge sur le caractère dangereux (uniformisant) du partage des valeurs et d'autres considèrent que les valeurs relèvent du personnel, du privé et que seuls les objectifs sont communs ou que ce qui importe davantage que les valeurs, c'est d'avoir la même mentalité, un esprit d'équipe, comme dans le sport.

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

« On peut quand même réussir quelque chose même si on ne partage pas les mêmes valeurs. Nous avons les mêmes objectifs, la même tolérance et il y a des valeurs communes au sein de l'équipe mais à certains degrés. Entre nous, on ne réagit pas de la même manière, on n'a pas les mêmes degrés de valeurs... »

Au titre de valeurs évoquées par ces établissements, on retrouve : le bien-être de l'enfant, l'écoute, la tolérance, le respect (de l'humain), le refus du racisme, la démocratie, le droit au dialogue, la coopération (esprit sportif), la solidarité, la disponibilité.

Ce qui se partage avec les partenaires

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

« Pour certains partenaires, on ne demande pas d'adhérer à toutes ces valeurs. Par exemple : la coordination (...) a des partenaires qui ne sont pas en accord avec ces valeurs. Mais pour le projet (...), il y a une charte à signer, une charte d'un jour. » Ainsi, *« On peut faire un bout de chemin avec les gens tant qu'on est dans la citoyenneté. On n'est pas là pour faire la charité. Il y a toujours un but éducatif aux démarches qu'on entreprend, un but éducatif qui tend vers la citoyenneté. »*

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

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

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

« On veut garder notre pouvoir de décision et on ne veut pas laisser les partenaires s'imposer. »

« Ce que l'on demande à un partenaire, c'est de bien faire ce qu'on lui demande dans le cadre du partenariat. »

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

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

En conclusion

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

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

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

Avec les parents, le partage de valeurs ne semble pas impérieux ; il est parfois vécu comme difficile ou mal venu et si les divergences de vues semblent acceptées, elles le sont dans certaines limites fixées par les établissements.

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

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

VI. Pour conclure

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

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

Notre entreprise nous conduit aujourd'hui à :

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

Des constats confirmés

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

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

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

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

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

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

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

Des interrogations

La grille des fonctions que nous avons élaborée est utilisable en tant qu'outil d'ordonnancement et d'analyse des dispositions prises par des établissements dans le cadre de leurs partenariats avec leur environnement. Toute proportion gardée (vu le petit nombre d'établissements impliqués dans cette recherche), nous rejoignons ici Françoise Cros (2004, 77) : « *La théorie de la traduction, appliquée et modulée au domaine de l'éducation et de la formation, est un formidable outil de compréhension de la mise en œuvre de l'innovation, même s'il n'est pas le seul.* »

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

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

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

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

- ▶ un fonctionnement souvent plus intuitif que rationnel.

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

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

- ▶ une conscience/un désir de frontières

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

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

L'allongement du réseau initial ne semble toutefois pouvoir se réaliser qu'à l'intérieur de certaines frontières qui circonscrivent le champ de la controverse entre les établissements et leur environnement. On pourrait ainsi considérer que les valeurs, objectifs, finalités communs aux membres du réseau initial dessinent des frontières du réseau, frontières au-delà desquelles (sauf intérêt stratégique majeur) tout allongement vers l'extérieur peut être impossible.

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

Et des « vigilances » à recommander ?...

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

Bibliographie des auteurs cités

- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irréversible montée des réseaux technico-économiques. In Centre de Sociologie de l'Innovation (Ed.), *Ces réseaux que la raison ignore* (pp. 53-78). Paris : L'Harmattan
- Cros, F. (1999). Autour des mots. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31, 127-136.
- Cros, F. (2000). *Le transfert des innovations scolaires, une question de traduction* (rapport final). Paris : INRP.
- Cros, F. (2003). *Emergence et installation de l'innovation scolaire : un nouveau modèle explicatif* (document de travail).
- Cros, F. (2004). Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction". In J.-P. Bronckart & M. Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck Université.
- Demailly, L. (2000). *Innovation et Institution Scolaire*. Communication présentée lors de la rencontre inter-académique « Questions à l'Innovation », IUFM de Lorraine.
- Latour, B. (1987), *Science in action. How to Fellow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge, Harvard University Press ; (1989), *La science en action*, Paris, Gallimard.
- Lhomme, R. & Fleury, J. (1999). Entretien avec Michel Callon. Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation*, 31, 113-126.
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Le point sur la Recherche en Education*, 22, 45-72.
- Munten, J., Mouvet, B., Jans, V., Stefani, V. (2005). « Comment tisser, entre l'école et son environnement, des liens qui contribuent à instaurer des conditions de vie et de travail paisibles dans l'établissement ? » Analyse de « cas d'écoles » de création et de développement d'un réseau éducatif innovant au départ et autour de l'établissement scolaire en matière de prévention/lutte contre la violence scolaire. (Rapport final des recherches en éducation n^{os} 105/03 et 105/04). Communauté française de Belgique, Pilotage du système éducatif.