

**« 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**

Recherche en Education 2003 n°105/03

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

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

**Direction : B. Mouvét**

**Chercheuses : J. Munten, V. Jans**

## **I. Origine 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 (Mouvét *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 paisible 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.

Enracinés dans ces constats et conclusions, nos travaux actuels (planifiés sur deux ans) veulent 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 paisible 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 « vigillances nécessaires » à cette entreprise.

## II. Partenaires de la recherche

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.

Les partenaires sollicités pour contribuer à nos travaux sont :

- d'une part, **un établissement** dit « **témoin** », choisi par nos soins et impliqué dès le début des travaux de la recherche. L'équipe éducative de cet établissement<sup>1</sup> conduit, depuis quelques années déjà, des actions – estimées positives – et à l'interne de l'établissement et avec des partenaires extérieurs de différentes catégories socio-professionnelles (associations et institutions implantées dans le quartier, parents). Le nombre de partenaires extérieurs impliqués s'est accru au fil du temps (de 1 association il y a cinq ans à plus de 5 actuellement).
- d'autre part, **15 établissements** (5 par réseau) dits « **interlocuteurs** », dont l'identité nous a été communiquée par les membres du comité d'accompagnement de la recherche et qui seront impliqués dans les travaux de la deuxième année de la recherche. Ils ont été choisis sur base des deux critères suivants : d'une part, être volontaires pour participer à la recherche ; d'autre part, développer depuis deux ans au moins, en partenariat avec leur environnement, des actions innovantes qui concourent au tissage de liens positifs entre l'école et son environnement (familles, associations).

## III. Référentiel des travaux

Cette recherche se réfère :

- dans la définition de son objet (le tissage de liens entre l'école et son environnement), d'une part à la conception de la violence développée par l'Organisation Mondiale de la Santé et d'autre part, aux résultats de travaux et recherches consacrés aux actions efficaces et pertinentes de prévention/lutte contre la violence scolaire ;
- dans les instruments qu'elle se donne pour lire et analyser les conditions de développement des liens entre l'école et son environnement, à la sociologie de la traduction et plus particulièrement à la transposition/opérationnalisation dans le champ de l'éducation qui en a été réalisée par F. Cros.

### La conception de la violence développée par l'Organisation Mondiale de la Santé

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

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'une école fondamentale implantée dans un quartier populaire où se côtoient des familles belges le plus souvent issues du quart monde, des familles immigrées habitant le quartier depuis de nombreuses années, des familles récemment réfugiées de pays de l'Europe de l'est ou d'Afrique. Dans ce quartier sont implantées diverses associations (maison de jeunes, association de commerçants, centre de planning familial...) et institutions (Régie de quartier, Centre d'Eveil et de Créativité) qui sont rassemblées au sein d'une Coordination à laquelle participe l'école.

Il compte 3 classes maternelles (74 enfants) et 6 classes primaires (120 enfants) et l'équipe est constituée d'une direction sans classe, de 10 équivalents temps pleins et un mi-temps (4 au maternel, 6 et demi au primaire), de 4 auxiliaires d'éducation et d'une assistante sociale.

publique et plaide en faveur de la participation de tous les secteurs de la société aux efforts de prévention et de lutte contre la violence.

La violence étant un phénomène aux causes multiples (biologiques, psychologiques, sociales, culturelles, économiques et politiques), il n'existe pas de solution évidente au problème ; il est nécessaire de s'y attaquer de manière multidisciplinaire (en partenariat), à divers niveaux et dans de multiples secteurs de la société. Dans le souci d'améliorer encore les programmes d'action en matière de prévention/lutte contre la violence actuellement menés dans une optique de santé publique, l'OMS recommande notamment d'accroître les interventions en prévention primaire (et ceci particulièrement au cours de l'enfance) et les actions aux niveaux communautaire ou sociétal (actuellement défavorisées par rapport aux actions de niveaux individuel et relationnel).

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

### **Les caractéristiques d'une action efficace et pertinente de prévention/lutte contre la violence scolaire**

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

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

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

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

## La sociologie de la traduction comme grille de lecture des processus d'innovation<sup>2</sup>

A l'origine (dans les années '80), les propositions de la sociologie de la traduction<sup>3</sup> (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.

---

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

<sup>3</sup> 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.

D'autres concepts-clés sont utilisés par la ST pour comprendre les processus et conditions de développement des innovations. Dans le cadre de cet article, nous avons choisi de présenter ces concepts à travers l'opérationnalisation en éducation qu'en ont faite F. Cros et son équipe.

### **Une transposition/opérationnalisation des propositions de la ST 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 « technosciences ») 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.<sup>4</sup>

Pour « tester » la pertinence des propositions de la ST sur le terrain des innovations scolaires, l'équipe de Cros a élaboré une grille de **sept hypothèses** (dénommée « grille de Cros ») en lien avec les concepts-clés de cette sociologie (Cros, 2000-c, 12).<sup>5</sup>

Nous présentons brièvement<sup>6</sup> ci-dessous ces sept hypothèses relatives aux conditions d'émergence et de développement des innovations en éducation. Chacune d'entre elles est explicitée par la définition "adaptée" des concepts-clés de la ST selon Cros.

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

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

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

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

La notion d'**investissement de forme** (empruntée à Thévenot par les fondateurs de la ST) est entendue et traduite par Cros (2004, 64) comme « *tout dispositif matériel – ou structurel – qui est mis en place dans le but de permettre à l'action de se développer (organisation de réunions, aménagement du temps de travail, etc.)* ».

De ses observations de terrain, Cros met tout particulièrement en évidence la nécessité, au sein d'un établissement scolaire, de procéder à des investissements de forme qui permettent "d'intéresser" les

<sup>4</sup> Les innovations en éducation se distinguent en effet des innovations en industrie. Aux yeux de Demailly (2000), la question de l'innovation apparaît moins centrale en éducation qu'en industrie. Ce qui est central en éducation, c'est plutôt "l'équilibre entre conservation et changement", ou encore "l'adaptation du système éducatif au changement social". Dans cette optique, « *le management de l'innovation n'est (...) qu'une composante parmi d'autres du management du changement* » (Demailly, 2000, 6). Le contexte même de l'éducation présente aussi certaines particularités différentes du laboratoire scientifique : les systèmes éducatifs sont peu ou prou centralisés, et se posent très vite à l'intérieur de ceux-ci les questions d'institutionnalisation des innovations et de légitimité des innovateurs (Cros, 2003, 10).

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> 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 recherche (sections II.2.3. et II.2.4.).

autres aux idées débattues en laboratoire, ce qui signifie tout d'abord et simplement de penser aux procédures de circulation de l'information dans l'établissement (Cros, 2001, 13).

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

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

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

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

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

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

Par "**acteurs mobiles**", Cros (2004, 77) entend « *investis de tâches de plus en plus plurielles* ». Ses analyses constatent qu'un "minimum de souplesse de structure" et un "minimum de souplesse de responsabilité" (Cros, 2001, 10) sont nécessaires pour "accueillir" les innovations. Cette considération sur la mobilité des acteurs n'est pas sans rappeler la notion de "déplacement" défendue en ST. Pour qu'une innovation se développe, il est souhaitable que les acteurs bougent, soient mobiles à tous niveaux : physiquement, géographiquement (changement de classe, d'école, ...), mais aussi "professionnellement" (changement de statut par exemple) et "expérientiellement", sur le plan des engagements personnels (appartenance à des réseaux externes divers).

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

Les **réseaux socio-techniques** sont (re)définis par Cros (2004, 64) comme « *des organisations particulières résultant du chaînage entre les acteurs, étendues sur un espace significatif de travail et s'inscrivant dans une durée. Ils dépassent largement le lieu de travail et vont solliciter des alliances d'autres catégories professionnelles ou d'autres agents sociaux.* » Le chaînage ainsi opéré est constitué à la fois socialement (lien social établi par des valeurs et des principes, une situation économique ou géographique commune...) et techniquement (flux d'informations, spécialisations complémentaires, outils communs, ...). (Cros, 2000-c, 116). Un réseau socio-technique est toujours

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

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

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

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

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

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

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

- il faut un espace de discussion reconnu et institutionnellement installé ;
- il faut un objet de discussion (impossible si rien n'est négociable !) ;
- il faut que la controverse puisse porter sur le travail concret au sein de l'établissement, et non seulement sur des positions idéologiques ;
- enfin, il faut aussi la reconnaissance effective de l'interdépendance des acteurs dans la réalisation de leur travail. « *Dans les établissements scolaires, le point de non retour d'une innovation est atteint quand les enseignants prennent effectivement conscience qu'ils ne peuvent plus accomplir seuls ce qu'ils font à plusieurs.* » (Cros, 2000-c, 118)

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

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

Cette nécessité de prendre appui sur des porte-parole se traduit en éducation par une double formulation aux yeux de Cros : d'une part, pouvoir compter sur des porte-parole, au sein de

l'établissement, pour discuter en interne ; d'autre part, compter aussi – et même "nommer" (Cros, 2004, 77) – des porte-parole pour "dialoguer avec d'autres instances" (Cros, 2001, 11), c'est-à-dire mener les relations entre l'établissement et l'extérieur.

#### IV. Architecture d'ensemble des travaux

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

Préoccupations principales	Décisions majeures
Centrer l'identification des conditions d'émergence et de développement d'innovations réussies entre les établissements et leur environnement sur le repérage de conditions qui soient, à la fois : <ul style="list-style-type: none"> <li>- considérées comme pertinentes dans le cadre référentiel (la ST) que nous nous sommes donné ;</li> <li>- (en partie au moins) changeables et transformables de propos délibéré par les acteurs de l'établissement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nous entrerons 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</li> <li>➤ Pour ce faire, nous adapterons la grille de Cros en recourant aux écrits des « pères fondateurs » de la ST</li> </ul>
Vérifier que l'analyse que nous opérerons de ces conditions ne constitue pas (seulement !) une vue de l'esprit	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nous tenterons de savoir si :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- notre analyse fait sens aux yeux des acteurs des établissements</li> <li>- cette analyse peut, concrètement et pratiquement, faire office de guide pour des actions de terrain</li> </ul> </li> </ul>
Recueillir des éléments du vécu des acteurs qui seraient occultés ou non assumés par l'outil d'analyse que nous utiliserons	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nous interrogerons nos partenaires sur les nécessités primordiales<sup>7</sup> à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement</li> </ul>

\* 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.

<sup>7</sup> « Primordial » dans les deux sens du terme, c'est-à-dire « premier » (le plus ancien) et « capital » (de première importance) (Dictionnaire Le Robert).



Questions	Méthodes et procédures de construction d'éléments de réponse	
	An 1 (2003-2004)	An 2 (2004-2005)
<p>Les dispositions prises par des établissements pour conduire des innovations réussies avec leur environnement peuvent-elles se lire comme remplissant peu ou prou les fonctions générales dévolues par la ST aux dispositifs efficaces déployés pour/autour des innovations ?</p> <p>→ du point de vue de « lecteurs extérieurs » de ces dispositions (les chercheurs), dans quelle mesure cette lecture permet-elle d'ordonner les comportements des acteurs de l'établissement ?</p> <p>→ du point de vue des acteurs de l'établissement, dans quelle mesure cette lecture fait-elle sens, leur paraît-elle « juste » ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• élaboration par les chercheuses d'une « grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovations par la ST » (en abrégé : « grille »)</li> <li>• recueil par les chercheuses de l'histoire de vie des innovations conduites depuis 5 ans par l'établissement témoin avec son environnement</li> <li>• 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</li> <li>• soumission de la mise en correspondance établie par les chercheuses aux acteurs de l'établissement témoin et amendements éventuels de la grille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entretiens avec les acteurs des 15 établissements interlocuteurs : recueil de leur opinion sur la pertinence/adéquation de la grille amendée pour rendre compte de leur expérience propre d'innovations avec leur environnement</li> </ul>
<p>Une grille descriptive des fonctions que devraient assumer les dispositions à prendre pour conduire des innovations avec leur environnement peut-elle fonctionner pour les acteurs de l'établissement comme guide efficace de leur action ?</p> <p>Avec quelles difficultés et quels soutiens le cas échéant ?</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• conduite par l'établissement témoin, utilisant la grille amendée, d'une nouvelle innovation avec son environnement</li> <li>• soutiens fonctionnels du processus d'innovation par les chercheuses</li> <li>• 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</li> </ul>
<p>Du point de vue des acteurs des établissements, y a-t-il des nécessités primordiales à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identification par les chercheuses des nécessités primordiales mises en avant dans l'histoire de vie de l'établissement témoin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• entretiens<sup>8</sup> avec les acteurs des 15 établissements interlocuteurs : recueil de leur opinion, à la lumière de leur expérience propre d'innovations avec leur environnement, sur le caractère primordial des nécessités indiquées par l'établissement témoin</li> <li>• avec l'établissement témoin, retour, expérience faite d'une nouvelle innovation, sur les nécessités primordiales identifiées par celui-ci durant l'an 1<sup>9</sup></li> </ul>

<sup>8</sup> En fait, dans chaque établissement interlocuteur, l'opinion des acteurs et sur la grille amendée et sur les nécessités primordiales sera 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 !

<sup>9</sup> Ce retour s'effectuera dans le même temps-mouvement que le bilan – « leçons expérience faite » ; ici aussi, s'il peut paraître que ces sujets de réflexion seront abordés de manière successive, c'est par effet de mise en page.

\* La suite du présent article se donne pour objectif de relater et commenter les 5 étapes, identifiées pour l'an 1, de construction d'éléments de réponse à nos questions.

## V. Elaboration, par les chercheuses, d'une « grille des fonctions dévolues aux dispositifs d'innovations par la ST »

La grille que nous avons construite porte sur les fonctions des **dispositifs** – entendus comme « l'ensemble des dispositions prises de manière délibérée pour réaliser une intention donnée » (V. Despret)<sup>10</sup> – déployés pour / autour des innovations analysées.

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

A l'issue de « ce retour aux sources », nous avons retenu 9 fonctions posées comme devant, par hypothèse, être assurées par des dispositifs déployés pour/autour d'innovations réussies.<sup>11</sup>

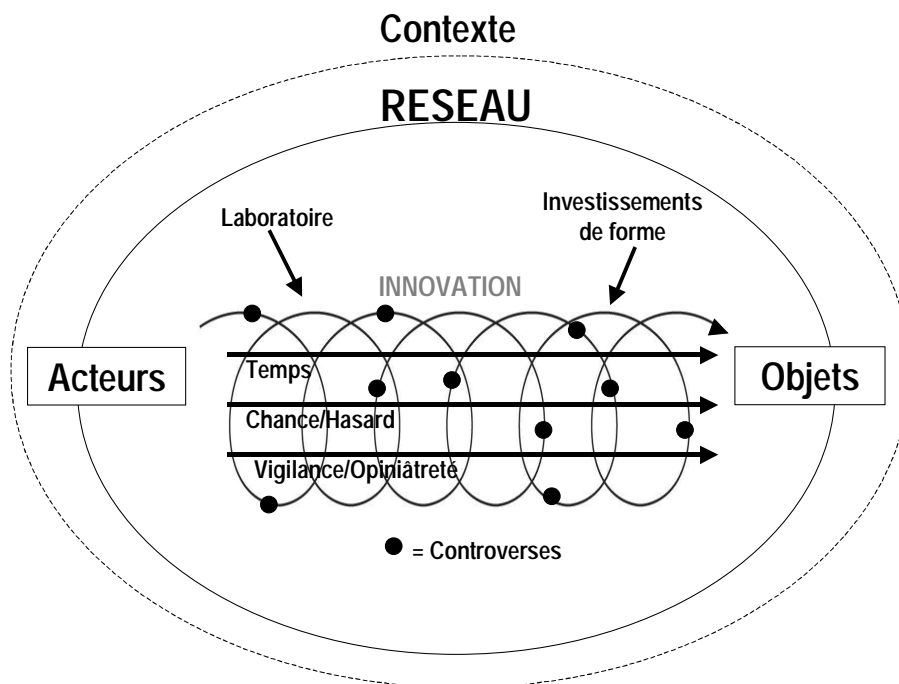
Une innovation en contexte scolaire émerge et se diffuse si elle est soutenue par des <b>dispositifs</b> qui :	
1	⇒ Impliquent dès le départ le plus grand nombre d' <b>acteurs</b> possibles et nécessaires et encouragent tout au long du processus l'arrivée de nouveaux acteurs
2	⇒ Soutiennent entre ces acteurs le développement de <b>controverse</b> 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' <b>objets</b> techniques et/ou symboliques
4	⇒ Comptent des espaces-temps (un <b>laboratoire</b> ) 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 <b>investissements de forme</b> (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 <b>contexte</b> de l'innovation
7	⇒ Prévoient un <b>temps suffisant</b> aux changements et à l'appropriation de ceux-ci
8	⇒ Se donnent les possibilités d'intégrer la <b>chance et le hasard</b>
9	⇒ Garantissent en permanence <b>vigilance, souci du détail et opiniâtreté</b>

<sup>10</sup> S'inspirant elle-même de B. Latour (entretien avec V. Despret)

<sup>11</sup> Les définitions des concepts utilisés dans la grille s'inspirent largement de celles données par Cros. Seules quelques précisions mineures ont été apportées.

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

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 de l'innovation, en ce compris sa régulation ;
- la notion de « réseau socio-technique » sous-entend « co-construction de l'innovation et du monde qui va avec », donc de son **contexte** ;
- les fonctions **temps**, **chance** et **vigilance** constituent 3 fonctions « transversales » importantes tout au long du processus d'innovation.

## VI. Recueil par les chercheuses de l'histoire de vie des innovations conduites depuis cinq ans par l'établissement témoin avec son environnement

### Options méthodologiques

Pour retracer, avec l'établissement témoin, l'histoire des innovations qu'il a développées en partenariat avec son environnement depuis 5 années, nous avons utilisé avec les acteurs de cet établissement une méthodologie de recueil des données inspirée des « récits de vie »<sup>12</sup> (Bertaux, 1997). Les entretiens ont été conduits de manière à laisser le plus de champ possible au récit des acteurs. Les chercheuses ont veillé à ne pas utiliser le lexique de la ST même si bien sûr ce lexique a pu influencer les questions posées.

Chaque entretien a été enregistré et accompagné de prise de notes, puis retranscrit et la retranscription soumise aux personnes interrogées pour vérification et amendements éventuels. Le récit des expériences s'est ainsi construit pas à pas en croisant les regards des différents acteurs.

<sup>12</sup> Lors de la précédente recherche, nous avons expérimenté la richesse de cette méthodologie quand il s'agit de comprendre des enchaînements de faits, de situations, de pratiques. Pour ce qui concerne la présente recherche, elle répond par excellence au mot d'ordre méthodologique de la ST : « *Suivre les acteurs* » pour reconstituer, au travers de leurs actes quotidiens, le cheminement – les impasses et les avancées – des innovations qu'ils co-construisent avec d'autres.

## **Étapes de travail**

\* En préparation des premières rencontres avec l'établissement, un document-cadre<sup>13</sup> de présentation de la recherche a été réalisé qui devait constituer une base de discussion et un cadre de référence commun pour l'équipe de l'établissement témoin et l'équipe de recherche.

\* Deux rencontres ont ensuite été organisées, successivement avec la direction et avec l'ensemble de l'équipe. Ces rencontres avaient pour objectifs principaux : la présentation des objectifs et de la méthodologie de la recherche, la négociation des modalités d'implication de l'équipe, l'information sur la déontologie appliquée en matière de publication<sup>14</sup>, la constitution d'un groupe de travail<sup>15</sup> avec lequel les entretiens seraient réalisés et qui serait chargé de récolter, à chaque étape, les commentaires, remarques, questions, suggestions... des autres membres de l'équipe sur les retranscriptions des entretiens successifs.

\* Deux premiers entretiens ont été réalisés avec le groupe de travail.

\* Des entretiens individuels<sup>16</sup> (deux avec la direction et deux avec l'assistante sociale) ont ensuite été réalisés dans le but de dresser une « carte » des innovations conduites en partenariat, mettant en évidence les actions développées, les partenaires concernés, les conditions mises en place et les effets observés selon la direction et l'assistante sociale.

\* Cette « carte » des innovations a été présentée aux membres du groupe de travail qui ont été invités à réagir aux informations reçues, à solliciter les clarifications nécessaires, à suggérer des modifications.

\* Les données recueillies lors de cette séance de travail ont été intégrées aux données recueillies lors des précédents entretiens avec le groupe de travail, constituant ainsi le « récit recueilli ».

## **Éléments saillants du récit recueilli<sup>17</sup>**

\* L'équipe éducative actuelle situe le début de l'histoire des innovations conduites en partenariat par l'établissement et son environnement en 1995-1996, moment qui semble être considéré comme un moment charnière de la vie de l'établissement et qui correspond à l'arrivée dans l'établissement de quatre nouveaux enseignants (venant d'autres établissements du même pouvoir organisateur et porteurs de valeurs et méthodologies communes issues du courant Freinet) en remplacement de quatre autres qui avaient demandé leur mutation.

---

<sup>13</sup> Ce document présentait les points de départ de la recherche, ses objectifs généraux, les objectifs de la première année, la méthodologie utilisée la première année et une proposition de planification des étapes de travail. Il explicitait également les raisons pour lesquelles le cadre théorique de la recherche ne serait pas présenté d'entrée de jeu (éviter que les membres de l'équipe se contraignent à formuler l'histoire de leurs innovations dans la terminologie du référent théorique, ce qui risquerait d'appauvrir le récit de ces innovations).

<sup>14</sup> L'équipe n'apparaît pas nommément dans le rapport et dans l'article de synthèse et son accord est sollicité sur les parties publiées qui contiendraient de larges extraits des entretiens réalisés.

<sup>15</sup> Comprenant la direction, l'assistante sociale attachée à l'établissement, un représentant enseignant de chaque cycle et une représentante du personnel de garderie.

<sup>16</sup> Nous avons opté, en accord avec le groupe de travail, pour ce choix méthodologique dans un souci de « gain de temps » potentiel sans risque de perte d'informations (dans la mesure où les personnes interrogées avaient, du fait de leur positionnement, une grande connaissance des origines, conditions et composition des partenariats).

<sup>17</sup> Cette section reprend, en synthèse, des éléments de l'histoire singulière des innovations conduites par l'établissement témoin avec son environnement, illustrés de propos recueillis lors des entretiens menés.

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

- a) En prévision de la rentrée scolaire 95-96, l'enseignante de première année (qui intègre l'équipe) envoie un courrier aux parents pour se présenter et les inviter à venir avec leur enfant à la rentrée. Des mères et quelques pères seront présents et entreront dans la classe avec leur enfant.
- b) Rapidement, la même institutrice organise, après la classe, un atelier lecture pour les parents. « *Puis en discutant avec les petits, on a parlé du fait qu'ils devaient lire à la maison et un enfant a dit : « moi, mon papa ne sait pas lire, est-ce que tu pourrais lui apprendre à lire ? ».* Il y avait comme cela quelques parents (...). *C'est comme ça que les ateliers lecture ont commencé. Deux fois par semaine après la classe, dans le bureau, avec quelques parents.* »
- c) Les quatre enseignants nouvellement arrivés instaurent dans leurs classes des conseils de classe, convainquent la direction de les étendre à des conseils d'école et l'un d'entre eux propose pour discussion à la direction le règlement de l'école qu'il venait de quitter.
- d) La direction de l'époque fait quelques tentatives d'organisation de conseils d'école qui n'ont pas grand succès mais, à la même époque, les réunions d'équipe deviennent l'occasion d'une réflexion générale sur les phénomènes de violence à l'école.
- e) Un premier projet voit le jour qui associe, sinon tous les enseignants, des enseignants « nouveaux » et « anciens », et est soutenu, entre autres, par le pouvoir organisateur : l'aménagement de la cour de récréation. « *On est parti de là. La direction a essayé de mettre en place des conseils d'école, ..., c'était pas systématisé, c'était occasionnel. Mais en même temps, aux concertations il y avait une prise de conscience des problèmes de violence. Comment lutter contre la violence notamment dans la cour. Et c'est cette année-là qu'on a travaillé sur tout ce qui était violence dans la cour...* »

\* Plusieurs éléments ultérieurs sont soulignés par l'équipe éducative comme événements marquants ayant contribué au développement des partenariats entre l'école et son environnement.

- a) Durant l'année 1997-1998, une assistante sociale arrive dans l'établissement grâce à un partenariat avec la Ligue de l'enseignement. Elle va prendre seule en charge les ateliers lecture avec les parents et réaliser un travail de « relations publiques » avec les associations et institutions du quartier. Elle va également rencontrer les enseignants et les échanges qu'elle aura avec eux la conduiront à mettre en place des actions à destination des enfants (animations sur les jeux coopératifs, accueil à la bibliothèque) et à destination des parents (organisation d'accueils-parents qui permettent de faire le lien avec les classes). Elle accompagne et soutient les parents dans différentes démarches, elle intervient en concertation avec les institutions et associations dans la gestion de situations problématiques (maltraitance, placement...).
- b) Durant l'année scolaire 1998-1999, l'enseignante de 1<sup>ère</sup> primaire accède à la direction de l'établissement. Elle va impulser une réflexion sur le règlement d'école et organiser des conseils d'école. « *Il y avait un règlement mais il n'était pas vraiment établi et suivi... C'est à partir de cette année-là que tous ensemble on a re-décidé d'en faire un autre et de le mettre vraiment en application.* » Objet de débat, ce règlement est revu depuis lors chaque année, en concertation d'équipe, en conseil de classe et en conseil d'école. Se mettent ainsi en place des structures d'élaboration et de régulation des fonctionnements au sein de l'établissement.

A la même époque, le déroulement de graves incidents aux abords de l'école, l'opportunité présentée à l'école de développer un projet dans le cadre des « journées du patrimoine » et le changement de direction à la tête d'une des associations implantées sur le quartier vont déboucher sur l'élaboration d'un premier projet impliquant tous les acteurs de l'école et les associations du quartier.

\* En 2000-2001, l'équipe inscrit « l'ouverture au quartier » et plus particulièrement « l'intégration des enfants et de leurs parents à l'école et dans le quartier » dans son projet d'établissement. *« L'ouverture au quartier, c'est l'ouverture aux parents. L'école a une position centrale dans le quartier. Les partenariats avec les associations n'ont de sens que dans la perspective d'un partenariat avec les parents. »*

\* A partir de là, de nombreuses actions, ponctuelles ou dans la durée vont être développées qui vont contribuer à tisser et renforcer des liens de collaboration entre l'école et des associations et institutions implantées dans le quartier : réalisation, par les enfants de l'école, d'un montage vidéo sur les associations du quartier, réalisation d'un journal sur le quartier en collaboration avec le journal « Le Soir », ateliers lecture et conversation pour les parents réalisés en décentralisation dans les locaux de deux associations, développement via ces ateliers de projets – tels que la réalisation d'un livre, d'un journal mural... – en collaboration avec les artisans du quartier. La participation de l'école à un événement annuel rassemblant tous les acteurs du quartier contribue également à renforcer les liens entre tous les partenaires, entre autres parce que cette participation permet des échanges entre les différents partenaires. *« Ce qui lie, c'est la participation à cette folle chose (...). Chacun y contribue et voit que l'autre remplit son contrat. Cela crée la confiance. »*

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

Ainsi, se tisse petit à petit un réseau de collaborations qui implique de plus en plus de partenaires à l'interne de l'établissement et à l'externe. Dans ces collaborations, les demandes viennent aussi bien de l'école que de l'extérieur.

Interrogés sur les effets des actions entreprises tant au niveau strictement pédagogique qu'au niveau des partenariats avec l'environnement, l'équipe identifie des effets aux niveaux :

- a) du climat d'école : *« (...) on peut estimer que sur 3 ou 4 ans, l'état de tension et l'état de violence en cour de récréation, dans les garderies... avait diminué... »*
- b) de ce qui se vit dans les familles : *« Les parents sont moins isolés. Pour les mères, le fait de sortir, de créer d'autres liens, cela peut leur adoucir la vie... Le fait d'être écouté, de voir comment on peut agir, cela diminue la violence à la maison, entre les enfants, entre les adultes, entre les enfants et les parents. »*
- c) de l'entrée des familles dans l'école : *« La maman de S vient amener la plus jeune à l'école, elle vient à l'accueil dans la classe. » ; « Ce qu'on voit aussi, c'est l'augmentation du nombre de parents aux fêtes. »*

Mais ils soulignent que du chemin reste encore à faire en ce qui concerne la communication avec les parents : *« Ce qui ne passe pas encore bien, c'est la communication, via les enfants, entre l'école et les parents (par exemple pour l'invitation à une réunion de parents). Alors on écrit aux parents, puis certains ne savent pas lire et viennent à l'école pour savoir ce qui est écrit... »*

Quant à l'impact sur la scolarité des enfants, celui-ci est plus difficile à évaluer dans la mesure où la population est fluctuante : *« Au niveau scolaire, on n'a pas encore pris le temps de mesurer. »*

*Mais il y a beaucoup moins de redoublement (exemple : la sœur de S arrive en 6<sup>ème</sup> sans avoir doublé et c'est la première dans la famille à qui cela arrive). Ca c'est aussi l'effet de la pédagogie et aussi le fait que les parents viennent voir à l'école comment cela se passe. »*

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

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

On peut faire l'hypothèse que le travail entrepris par l'équipe depuis 5 ans est le résultat à la fois de la transformation de l'équipe (en 1995-1996), d'options pédagogiques « fortes » portées par des membres de l'équipe (pédagogie différenciée, pédagogie du projet...) <sup>18</sup> et de la volonté de rechercher des solutions aux difficultés rencontrées dans la vie quotidienne au sein de l'école du fait des caractéristiques du contexte dans lequel l'école est implantée (quartier défavorisé, population en précarité, violence des conditions de vie à l'école et plus généralement au sein du quartier).

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

Les orientations de travail prises par l'établissement témoin s'inscrivent ainsi dans le droit-fil de ce que l'on retrouve dans la littérature en matière de conditions (et non mesures au sens actions) positives de prévention/lutte de la violence scolaire, à savoir, globalement : **le développement de liens entre tous les acteurs, la construction de références partagées et d'accords entre les adultes qui entourent l'enfant (et s'agissant de jeunes enfants, la recherche d'accords entre l'école et les parents).**

---

<sup>18</sup> Tous les membres actuels de l'équipe ont suivi la formation en « pédagogie alternative » et ont passé l'examen devant la commission Freinet du pouvoir organisateur.

## VII. Mise en correspondance par les chercheuses des dispositions signalées dans le récit de l'établissement témoin avec les fonctions des dispositifs consignés dans la grille

Les données recueillies ont fait l'objet, par les chercheuses, d'une lecture d'ensemble<sup>19</sup> en termes de sociologie de la traduction visant à identifier, pour chacune des fonctions de la grille, les dispositions particulières prises par l'établissement témoin pour assurer la réussite des innovations conduites avec son environnement.

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'école 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, elle met en œuvre un certain nombre de moyens tels que :

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

\* Pour mobiliser plus particulièrement les acteurs de l'environnement dans des projets communs avec l'école, cette dernière semble pouvoir compter sur deux **porte-parole** principaux de l'école : la direction et l'assistante sociale. Ils assurent non seulement la traduction des attentes, demandes, conceptions... de l'école vers l'environnement (parents et/ou associations) mais rapportent également à l'équipe les attentes, demandes... des partenaires extérieurs. Ils ont construit et maintiennent leur position de porte-parole grâce à l'attention qu'ils 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.

Comme dans les analyses de Cros, il ressort que dans le cas de l'établissement témoin, le **chef d'établissement** joue un rôle moteur au niveau du développement du réseau. Il initie, soutient l'innovation et cherche à la rendre visible à l'interne comme à l'externe.

---

<sup>19</sup> Pour réaliser cette lecture nous avons, pour chaque élément du récit, recherché la fonction de la grille concernée, c'est-à-dire que nous avons fonctionné en sens inverse de la présentation qui en est faite dans cet article. Cette lecture a tout d'abord été réalisée par chaque chercheuse individuellement. Ces lectures individuelles ont ensuite été croisées dans un souci de validation de l'analyse.

Pour les besoins de la mise en correspondance, nous avons choisi de mentionner ici certains exemples déjà présentés auparavant (voir section VI. « Eléments saillants du récit recueilli ») et d'autres non encore présentés. Tous ces exemples sont issus du corpus de données recueillies tout au long de la recherche.



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

\* Au sein de l'établissement témoin, les **concertations** constituent des espaces-temps précis de débat et de **controverses**, notamment sur les projets conduits avec l'environnement. En début de collaboration par exemple, c'est durant les concertations que l'équipe élabore une proposition de projet à soumettre aux partenaires ou qu'elle débat de la proposition reçue de l'extérieur, qu'elle définit les bénéfices qu'elle en escompte et la nature de son implication, qu'elle imagine les étapes de réalisation de l'action et que rapport est fait par les porte-parole des négociations menées avec l'environnement.

\* Avec l'environnement, les espace-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 clarifient leurs façons de travailler, négocient et régulent les actions conduites en partenariat.

Mais, si l'exercice de la controverse est chose courante, il y a cependant des **limites** claires à cet exercice et les objets sur lesquels aucune controverse ne semble pouvoir s'exercer semblent bien identifiés : il s'agit des valeurs, des options philosophiques et éthiques.

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

Les innovations menées par l'établissement témoin avec son environnement concernent toujours des actions ayant des ancrages concrets et dont les aboutissements constituent des objets communs aux partenaires. Au titre d'objets construits collectivement par les acteurs on retiendra par exemple : 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'informations, de diffusion des décisions collectives sous la forme des procès-verbaux des réunions de la Coordination.

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

\* Des temps sont consacrés à la **régulation** des projets. A l'interne de l'établissement, ces régulations ont lieu soit durant des temps formalisés de concertation, soit de façon plus informelle lors de moments d'échanges quotidiens, en fin de journée, entre la direction et l'assistante sociale ou de moments d'échanges entre les membres de l'équipe lors des pauses en salle des professeurs.

Avec les partenaires extérieurs, les régulations sont plus 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<sup>20</sup> 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

<sup>20</sup> L'emploi de cette dernière reste cependant précaire dans la mesure où il dépend chaque année des décisions prises en matière de « discrimination positive ».

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 fonctions 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.

### **VIII. Opinion des acteurs de l'établissement sur la lecture faite par les chercheuses des fonctions remplies par les dispositions qu'ils ont prises**

L'opinion des acteurs de l'établissement sur la lecture faite par les chercheuses des fonctions remplies par les dispositions prises par leur équipe a été recueillie tout d'abord auprès du groupe de travail et ensuite auprès de l'ensemble de l'équipe.

Après explicitation du cadre théorique de référence de la recherche, nous avons présenté aux participants la lecture<sup>21</sup>, en termes de la sociologie de la traduction, des fonctions remplies par les dispositions prises par l'établissement témoin, en insistant sur le fait que les éléments de la lecture présentée constituaient un ensemble d'hypothèses quant aux fonctions remplies par les dispositions prises par l'équipe et que leurs avis, critiques, suggestions sur cette lecture étaient importants.

#### **Les réactions des acteurs**

Le groupe de travail tout d'abord, comme l'équipe entière ensuite, se sont montrés unanimes pour dire que la lecture livrée par les chercheuses leur paraissait « juste » au regard de leurs propres expériences et des significations qu'ils leur donnent. Tous semblent s'être reconnus dans l'analyse ; celle-ci ne les a pas « trahis ».

Les commentaires ainsi que les exemples complémentaires pour illustrer certains concepts apportés par les participants à la fin de chaque séance de travail semblent montrer que cette séance leur a réellement permis de partager une vision commune du travail réalisé. Ils ont manifesté leur sentiment que la lecture en termes de la sociologie de la traduction leur a apporté « un plus », éclairant tant leurs cheminements antérieurs que de nouvelles dispositions à prendre pour (mieux) assurer la réussite de leurs collaborations ultérieures.

En conclusion, il apparaît qu'aucun des commentaires livrés lors de ces deux séances de travail ne nous a amené à devoir revoir – en tout ou en partie – la grille de lecture construite dans le cadre de cette recherche. Au contraire, il semble que l'analyse livrée à partir de cette grille ait été de nature à clarifier, aux yeux des membres de l'équipe de l'établissement témoin, un certain nombre de leurs fonctionnements.

<sup>21</sup> Voir chapitre VII. « Mise en correspondance... »

## **IX. Identification par les chercheuses des nécessités primordiales mises en avant dans l'histoire de vie de l'établissement témoin**

A diverses reprises lors des entretiens et toujours sans que le questionnement ne l'induisse, sont apparus dans les propos des acteurs de l'établissement témoin deux convictions partagées par l'équipe et marquées d'un fort attachement. A l'analyse des dires concernés, ces deux convictions – autres et au-delà des 9 fonctions des dispositifs identifiées dans notre grille de lecture – apparaissent comme deux « nécessités primordiales<sup>22</sup> » pour la réussite des partenariats de l'établissement témoin avec son environnement.

### **Le tissage de liens à l'interne comme nécessité « première »**

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

Il semble que dans l'établissement témoin, le tissage des liens avec l'environnement a pour « passage obligé » le tissage de liens à l'interne de l'établissement entre tous les acteurs de l'école : direction, enseignants, auxiliaires d'éducation, enfants, assistante sociale.

Comme en témoigne l'histoire de vie de l'établissement relatée en partie ci-dessus, ce tissage de liens 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'accord 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, ...

Une réelle **équipe**, partageant les mêmes référents tant au niveau pédagogique qu'au niveau philosophique, s'est ainsi constituée petit à petit et c'est en prenant appui sur ces liens tissés à l'interne de l'établissement que s'élaborent et se développent les partenariats entre l'école et son environnement, que se tissent les liens entre les acteurs de l'école et ceux du quartier dans lequel elle est implantée.

Vu sous cet angle et traduit en termes de la sociologie de la traduction, le tissage de liens à l'interne de l'établissement montre que l'école constituerait le réseau premier qui va progressivement s'allonger en impliquant d'autres partenaires extérieurs à l'établissement.

### **Le partage de certaines valeurs<sup>23</sup> comme nécessité « capitale »**

*« Par rapport aux associations partenaires du quartier, [...] on a une idéologie commune. »*

Le partage de valeurs communes entre les acteurs de l'école et avec ses partenaires constitue aux yeux des membres de l'équipe de l'établissement témoin une condition indispensable à la réussite du partenariat avec l'environnement, et ceci indépendamment de la nature des innovations entreprises en commun. En parlant d'« idéologie commune », les acteurs semblent signifier que ce qu'il est important de partager, au-delà des actions concrètes développées et des bénéfices spécifiques attendus de ces actions, ce sont les valeurs de tolérance, de citoyenneté, de reconnaissance de l'autre, des valeurs qui traversent et portent l'ensemble des actions tant individuelles que collectives, des valeurs conçues comme **forces motrices et visée transversale** à tous projets et actions entrepris.

C'est dans cette perspective – de construction et de mise en acte de valeurs partagées – que l'on pourrait situer la place centrale accordée aux parents dans l'ensemble des actions développées par l'établissement en partenariat avec son environnement.

Ce que recherche en effet l'école avec les parents, c'est le partage d'une même préoccupation : le « bien-être » et « bien-apprendre » des enfants. Une préoccupation qui constituerait une sorte de

---

<sup>22</sup> Pour rappel, « primordial » signifie « premier » et/ou « capital ».

<sup>23</sup> Valeurs construites pour plusieurs d'entre eux en partie « ailleurs », à travers d'autres réseaux d'appartenance (notamment le réseau Freinet).

« bien commun » autour duquel se rallient les parents et l'école, indépendamment de la nature particulière des innovations entreprises. Pour l'école, ce bien commun semble ne pouvoir se construire que via des actions qui permettent aux parents comme aux enfants de se sentir reconnus et acteurs dans les situations qui les concernent.

Ce qui paraît fonder les actions conduites par l'établissement témoin en partenariat avec son environnement – et se trouve partagée au titre de valeurs avec les partenaires extérieurs – c'est :

- une conception commune du parent acteur dans l'éducation de ses enfants et adulte-citoyen ;
- une conception partagée des finalités assignées aux liens à tisser entre l'école et la famille : préserver l'enfant des situations génératrices de conflits (du fait des différences entre les deux milieux), lui offrir des lieux paisibles où vivre et travailler, permettre la construction progressive par les adultes, qui entourent l'enfant, de références/normes partagées. En d'autres termes, permettre à l'enfant de prendre conscience qu'un accord existe entre ses différents milieux de vie.

Sur cette question des « valeurs transversales » – de leur poids et de leur nécessité dans la conduite d'innovations – la sociologie de la traduction (à ce que nous en avons lu) fait l'impasse. Si le terme de « valeur » est utilisé par les auteurs (toujours avec grande réserve) et que le lecteur peut, parfois, l'attacher à la notion de « bien commun », ce dernier est toujours en quelque sorte contextué, c'est-à-dire issu d'une problématisation de l'action par les acteurs et d'un consensus entre ceux-ci sur un projet et son bien-fondé (profitable pour chacun des acteurs, dans lequel chacun se retrouve). Les valeurs évoquées par les acteurs de l'établissement témoin, elles, constituent plutôt des éléments moteurs d'une diversité d'actions. Elles sont davantage liées à une conception éthique et politique de l'agir qu'à une problématisation d'actions particulières.

## **X. Conclusions générales**

\* Les résultats des travaux réalisés durant cette première année de la recherche nous conduisent à tirer, relativement à nos « préoccupations principales » (Chapitre IV), les conclusions qui suivent.

- Les dispositions particulières prises par l'établissement témoin pour assurer la réussite des innovations conduites en partenariat avec son environnement peuvent assurément être lues comme remplissant les fonctions dévolues aux dispositifs porteurs d'innovations en termes de la sociologie de la traduction.
- Aux dires des acteurs, cette façon de lire l'histoire de leurs innovations rend compte de façon clarifiante des actions développées et de leur articulation et respecte entièrement leur vécu. Elle fait sens au regard de leurs expériences et des significations qu'ils leur donnent. Elle ne les « trahit » en aucun cas. En d'autres termes, cette lecture leur paraît « juste ».
- Les acteurs de l'établissement témoin mettent l'accent sur deux nécessités à leurs yeux primordiales à la détermination et/ou à l'efficacité des dispositions prises ou à prendre pour conduire des innovations réussies avec leur environnement :
  - une nécessité première : le tissage de liens à l'interne de l'établissement entre tous les acteurs de l'école : direction, enseignants, auxiliaires d'éducation, enfants, assistante sociale ;
  - une nécessité capitale : le partage par les acteurs de l'établissement et ceux de l'environnement de valeurs d'ordre éthique et politique.

\* Par ailleurs, nos travaux de cette année attirent notre attention sur une question que nous ne comptons pas examiner en début de recherche : quels liens de sens et/ou de nécessité les acteurs des établissements attribuent-ils à leurs collaborations avec différents acteurs de leur environnement ?

Il s'est dessiné de façon assez nette que, pour l'établissement témoin, les collaborations cibles sont celles à entretenir avec les parents – collaborations que viennent nourrir / faciliter / étendre les collaborations nouées avec les associations.

## Bibliographie

- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1991). Techno-economic networks and irreversibility. In J. Law (Ed.), *A sociology of monsters. Essays on power, technology and domination* (pp. 132-161). London : Routledge.
- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irréversible montée des réseaux technico-économiques. In Centre de Sociologie de l'Innovation (Ed.), *Ces réseaux que la raison ignore* (pp. 53-78). Paris : L'Harmattan.
- Cros, F. (1999). Autour des mots. L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et Formation*, 31, 127-136.
- Cros, F. (2000-b). *Innovations et institutions : continuités et ruptures*. Communication présentée lors des journées inter-académiques « Questions à l'innovation », Paris, 28-29 novembre 2000.
- Cros, F. (2000-c). *Le transfert des innovations scolaires, une question de traduction* (rapport final). Paris : INRP.
- Cros, F. (2001). *Critères et indicateurs d'un processus innovant en établissement, état d'une recherche*. Communication présentée lors de la « Journée de l'Innovation », Paris, 17 octobre 2001.
- Cros, F. (2003). *Emergence et installation de l'innovation scolaire : un nouveau modèle explicatif* (document de travail).
- Cros, F. (2004). Emergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la "traduction". In J.-P. Bronckart & M. Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck Université.
- Demaiily, L. (2000). *Innovation et Institution Scolaire*. Communication présentée lors de la rencontre inter-académique « Questions à l'Innovation », IUFM de Lorraine.
- Fleury, J., Guingand, G. & Lhomme, R. (2000). Réseau et Innovation. Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. *Recherche et Formation*, 34, 11-28.
- Latour, B. (1995, 3<sup>ème</sup> édition). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. 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. (2001). *Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire* (Rapports des recherches en éducation n° 69/99 et 69/00). Communauté française de Belgique, Pilotage de l'Enseignement (Interréseaux).
- Mouvet, B., Munten, J. & Jardon, D. (2002). Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire. *Le point sur la Recherche en Education*, 22, 45-72.
- Organisation mondiale de la Santé (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé : résumé*. Genève.
- Vienne, Ph. (2003). *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.