

PETITE HISTOIRE D'UNE EXPÉRIENCE INNOVANTE DANS L'ACADÉMIE DE DIJON

DU RÔLE DU CHEF D'ÉTABLISSEMENT DANS LA NAISSANCE, L'INSTALLATION ET LA DIFFUSION D'UNE PRATIQUE DE « CLASSES SANS NOTE » (2006 À 2014)

Résumé : L'objet de cet article est d'interroger la manière dont une pratique innovante naît dans un établissement scolaire, s'installe et diffuse dans d'autres établissements. En prenant appui sur la sociologie de la « traduction », de même que sur une des propositions que de nombreux travaux sociologiques tendent à conforter – notamment celle selon laquelle les acteurs opérationnels résistent fréquemment aux prescriptions venues de leur hiérarchie –, il s'agira de faire émerger ce que sont les conditions nécessaires à la naissance d'une expérience innovante, ainsi qu'à l'installation et la diffusion des pratiques qui se rattachent à cette expérience. Le rôle du chef d'établissement sera particulièrement analysé dans ce processus. Il s'agira de chercher des explications qui relèvent d'une approche plus anthropologique que sociologique. Certes, ces explications chercheront à conforter ou à s'inscrire dans des régularités déjà mises en évidence par des travaux de sociologie portant sur l'« innovation » mais elles reposeront surtout sur une analyse des caractéristiques personnelles et professionnelles de ce chef d'établissement, envisagé comme un sujet agissant dans un contexte particulier.

Mots-clés : expérimentation ; innovation ; chef d'établissement ; classes sans notes.

INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, l'État ne cesse d'inviter les professionnels de l'éducation à innover et expérimenter dans le cadre de leurs pratiques. Alors que les « évaluations externes » apparaissent comme des « instruments de gouvernement », au sens de Lascoumes et Le Galès (2007), qui produisent des normes et dans cette perspective, sont relativement prescriptives, la promotion des innovations et des expérimentations peut apparaître comme une marge d'autonomie, de liberté et d'initiative laissée à ces professionnels. Si Cattonar, Dumay et Maroy (2013) mentionnent que « [*Les évaluations externes*] véhiculent des conceptions particulières du travail éducatif et de la professionnalité des personnels éducatifs (*directeurs d'établissements scolaires, enseignants*) » (page 36), l'injonction d'innover ou d'expérimenter peut apparaître comme contrebalançant cette tendance normative et prescriptive, et semble témoigner de la volonté ou du souci de garantir une certaine autonomie aux personnels de l'éducation, dans le cadre de leur travail.

Il convient cependant de ne pas confondre les deux termes : innover n'est pas expérimenter. L'« expérimentation » implique une forme de contrôle. Elle est d'ailleurs définie par un certain article 34 de la loi de 2005, qui consacre son ca-

ractère légal, en autorisant une dérogation temporaire et locale au droit (MEN, 2005). Pour Robert et Teillard (2012), l'expérimentation est un « *processus collectif, organisé et évalué, permettant d'organiser l'exploration de réponses nouvelles pour satisfaire à l'exigence de réussite scolaire des élèves fixée par la société* ». Pour ces auteurs, elle est « *un instrument d'action publique en éducation* » (page 9). Elle doit permettre, entre autres, de contourner la « *résistance voire la défiance de ceux qui doivent mettre en œuvre des décisions perçues comme imposées sans concertation préalable* » (page 13). Pourtant, malgré son intérêt stratégique potentiel, elle ne semble pas avoir fait l'objet d'un suivi remarquable par les services du ministère chargés de son développement. En témoignent les rapports des inspections générales et d'un groupe d'experts missionnés à des fins d'analyse de la mise en œuvre des expérimentations définies dans l'article 34 (IGEN, IGAENR, 2013 ; Reuter, 2011). Ces rapports signalaient que cette volonté affichée du ministère de contrôler ces « expérimentations » contrastait avec le manque réel de continuité dans le suivi des pratiques innovantes qui avaient été mises en place depuis les années quatre-vingt-dix¹.

L'innovation, en revanche, est spontanée, elle éclot sur le terrain. Cros (2013) met alors en garde contre toute tentative de récupération par le ministère de l'Éducation nationale de ce qu'elle considère comme relevant de l'« *initiative quotidienne des enseignants, cette initiative, individuelle ou collective étant le poumon de l'école : comment une institution hiérarchique et centralisée comme le ministère de l'Éducation nationale peut-elle s'emparer de cet air qui circule, sinon de s'en dessaisir et de cesser de le contrôler par des artefacts de plus en plus sophistiqués ? Les innovateurs ont envie de parler et de montrer ce qu'ils font, de donner des idées à d'autres, ils n'ont pas envie d'être récupérés par une quelconque valorisation officielle qui la dénaturerait et la rendrait obligatoire pour tous...* » (page 86). Ainsi s'exprimait Cros (*op. cit.*), plutôt méfiante à l'égard de l'article 34, décelant derrière celui-ci une volonté de l'État d'asseoir ou de consolider son contrôle sur les pratiques enseignantes.

Il convient cependant de noter que ces notions ainsi définies relèvent d'une terminologie institutionnelle. Confrontés aux discours des acteurs opérationnels qui ne fonctionnent pas avec ces catégories, lorsqu'ils évoquent ces pratiques, nous avons opté, afin de nommer ces dernières, pour l'expression : « expérience innovante ». La notion d'« expérience » renvoie dans l'esprit des acteurs à une pratique à tester, qui n'a pas vocation à être généralisée dans l'immédiat. L'adjectif « innovante » qui est adjoint au terme « expérience », désigne la dimension « alternative » de la pratique, en ce sens qu'elle s'écarte des normes et usages habituels. Aussi allons-nous proposer une étude d'un cas qui regroupe un ensemble d'expériences innovantes qui ont été menées dans des établissements du second degré de l'académie de Dijon, de 2007 à 2013. Elles ont pour point commun de mettre en place une « évaluation des élèves sans notes ».

¹ Le rapport Reuter s'exprimait en ces termes : « Le pilotage par la DGESCO (Direction générale des enseignements scolaires) de l'expérimentation au sein du ministère [...] nous a paru sur la durée [...] difficile à reconstituer [...] la continuité des personnes n'est pas réellement assurée et la transmission des informations ne semble pas avoir été parfaitement réalisée ; ce sentiment s'accroît lorsqu'il est question du bureau de la valorisation des innovations pédagogiques (créé en 1994), du Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire (créé par Jack Lang en 2000), du groupe d'experts, devenu Observatoire national des expérimentations dont nous n'avons pas retrouvé trace dans les documents récents et qui paraissait ignoré de nos interlocuteurs » (page 13).

L'objet de cet article est de tenter de savoir si les acteurs opérationnels, et plus précisément dans notre étude, les chefs d'établissements, lorsqu'ils sont aux prises avec la réalité et qu'ils mettent en place des « évaluations sans notes », sont influencés par ces injonctions de l'État à expérimenter et innover. Le sont-ils également par cette distinction institutionnelle entre expérimentation et innovation ? Fait-elle sens pour eux ? Sont-ils soucieux d'échapper au contrôle de l'État ou au contraire, en attendent-ils une aide ou une reconnaissance ? La réussite de l'installation d'une pratique en rupture avec les modalités habituelles de l'évaluation, de même que celle de la diffusion de cette pratique à d'autres établissements, ne sont-elles pas dépendantes de mécanismes autres que ceux relevant des stratégies de l'État pour tenter d'impulser des changements ? Nous essaierons de mettre en lumière les conditions qui ont favorisé ce que nous nommons un « essaimage ».

Pour autant, il s'agit d'une étude de cas, en ce sens qu'elle porte sur un événement situé (Leplat, 2002). Pour le dire comme Hamel (1997), ce type d'étude rapporte un événement à son contexte et considère cet événement sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. Si cette étude offre la possibilité d'appréhender l'événement dans sa profondeur et d'en dégager des explications relativement complexes, les éléments d'explication qui seront produits n'ont pas vocation à être montés en généralité. Ils peuvent cependant nous renseigner quant à la validité des « propositions générales » que nous livrent les sociologues à « partir de leurs observations ». Nous tenterons de vérifier si les propositions selon lesquelles les professionnels cherchent généralement à échapper à tout contrôle hiérarchique, s'appliquent à notre cas. Nous tenterons également d'observer si le modèle de la traduction – selon lequel les acteurs doivent trouver leur propre intérêt dans toute nouveauté qui s'offre ou s'impose à eux, pour que celle-ci s'installe durablement (Callon, 1986, 1999 ; Callon, Latour, 1985 ; Cros, 2004) – est opérationnel pour analyser notre cas. Il s'agira de voir si des explications pertinentes de la naissance, de l'installation et de la diffusion de cette expérience innovante, peuvent émerger de notre étude, bien que dérogeant aux « propositions générales » des sociologues et n'entrant pas strictement dans le cadre du « modèle de la traduction ».

Dans un premier temps, nous décrirons les conditions et le déroulement de l'enquête. Dans un second temps, nous présenterons les « propositions générales » et le « modèle de la traduction » à partir desquels nous allons analyser notre cas. Dans un troisième temps, nous proposerons d'expliquer comment une première expérience est née, s'est installée et s'est diffusée.

L'ENQUÊTE

Origines de la recherche

La recherche dont est issu cet article trouve son origine dans un enjeu relatif à la formation des futurs enseignants. Lors de modules de formation sur l'évaluation scolaire, il est apparu nécessaire de présenter aux étudiants des pratiques d'évaluation innovantes, de certains établissements de l'Académie de Dijon. Ces pratiques proposaient des alternatives à la notation, modalité dont nous décrivions aux étudiants les limites depuis longtemps révélées par la littérature scientifique (Merle, 1998 ; Butera *et al.*, 2011). Il apparaissait donc particulièrement opportun de connaître et d'analyser les expériences innovantes en matière d'évaluation des élèves existant dans notre Académie.

Construction du corpus empirique

Bien qu'un récent rapport de l'Inspection générale (IGEN, 2013) présente, à partir des données 2012 de la DRDIE (Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation), un chiffrage national de telles pratiques et bien que celles-ci aient fait, le plus souvent, l'objet d'une déclaration institutionnelle (soit de type expérimentation article 34, soit de type « innovation ») auprès des autorités académiques, il est apparu que ces dernières ne disposaient pas d'un recensement exhaustif des établissements concernés par ce type de pratiques.

Nous avons dû recourir à une méthode très « empirique », basée sur les indications des différents acteurs que nous avons été amenés à rencontrer progressivement (enseignants, formateurs académiques, chefs d'établissements impliqués dans ce type de pratiques...) pour constituer notre corpus empirique. Cette absence de recensement exhaustif nous a conduits à entreprendre une approche exploratoire de ces pratiques, basée sur quelques situations dont nous avons cherché à examiner en détail, grâce aux discours des principaux acteurs, la généalogie.

Le corpus mobilisé pour cet article est constitué des résultats d'une enquête réalisée lors de l'année 2013-2014 auprès de 6 équipes pédagogiques, 4 collèges et 2 lycées, engagés dans des expériences innovantes d'évaluation des élèves. L'enquête a consisté à demander à des représentants de ces équipes pédagogiques (le chef d'établissement accompagné de 2 ou 3 enseignants choisis par lui) de venir témoigner de leurs pratiques devant le groupe de chercheurs et formateurs concernés.

Ces témoignages se sont tenus lors de séances d'environ deux heures trente, réunissant deux établissements à chaque fois. Ils ont été structurés par un questionnement ouvert sur différentes thématiques, adressé sous forme écrite aux équipes quelque temps auparavant. Ceci leur laissait cependant toute liberté quant à la forme de leur expression (certaines équipes ont présenté des supports écrits, ont apporté des documents institutionnels ou pédagogiques, d'autres ont produit des réponses écrites au questionnaire, d'autres se sont simplement exprimées oralement...).

L'expression première des équipes respectant la chronologie du questionnement initial des chercheurs, s'est ensuite enrichie d'interrogations complémentaires exprimées en séance – soit sur l'initiative des membres du groupe de recherche, soit sur celle des membres des équipes pédagogiques – laissant la place à des échanges croisés à propos des pratiques de ces derniers.

Cette méthodologie, inspirée d'une approche compréhensive des acteurs, a permis au-delà de nos intentions premières, essentiellement descriptives, de révéler – après transcription exhaustive des témoignages enregistrés dans leur intégralité puis analyse synthétique de ce corpus – à la fois les traits communs à ces expériences innovantes et leurs singularités respectives. C'est à partir de ce premier temps de collecte des données que nous avons pu élaborer notre problématique et ce faisant, décider de la manière dont nous allions compléter notre corpus empirique.

Problématique retenue

L'une des thématiques abordées lors des entretiens, portait sur le récit de l'origine du projet et questionnait plus particulièrement l'initiative, les raisons qui ont fondé l'engagement des équipes dans ce type de pratique et les objectifs poursuivis.

Il s'avère que ces expériences innovantes se sont toutes développées (à l'exception de l'une d'entre elles) dans des contextes d'enseignement jugés plutôt difficiles par les équipes (soit urbain, soit rural avec un public scolaire particulièrement défavorisé socialement) amenant les enseignants à un constat commun selon lequel les pratiques habituelles d'évaluation, notamment la notation, apparaissent particulièrement inappropriées et contre-productives pour des élèves fragiles (risque de démotivation par des notes trop faibles) ce qui les a amené à abandonner cette pratique habituelle.

On constate également dans tous les cas, le rôle prépondérant des chefs d'établissement dans la naissance de ces expériences innovantes (partout ce sont les chefs d'établissements qui prennent l'initiative), même si dans la plupart des cas, ils s'appuient également sur un « noyau dur » d'enseignants particulièrement motivés. Cependant si le rôle des chefs d'établissement semble déterminant au moment de la naissance de ces pratiques innovantes, il apparaît également que celles-ci survivent au départ de leur initiateur : dans notre corpus, la plus ancienne de ces pratiques (qui date de 2006) a « survécu » à deux changements de chefs d'établissement depuis son origine.

Enfin, il apparaît clairement que dans l'Académie de Dijon, ces expériences innovantes (qui se sont dénommées progressivement « classes sans notes ») se sont développées lentement mais régulièrement sur un temps assez long. Dans l'état actuel (approximatif et non exhaustif) de nos données, depuis la première expérience repérée en 2006-2007 (un seul établissement concerné à l'époque) jusqu'à la rentrée 2014 près d'une trentaine d'autres expériences de ce type ont été engagées (en grande majorité dans des collèges) dont quelques-unes seulement ont été abandonnées. Nous avons pu reconstituer à partir de la chronologie de leur apparition et sur la base d'entretiens avec les différents chefs d'établissements une sorte de « filiation » de certaines d'entre elles avec l'expérience initiale. En fait, un chef d'établissement est à l'origine de cette expérience initiale.

Nous avons alors prolongé cette collecte de données par deux entretiens avec ce chef d'établissement. Ces entretiens – de deux heures et espacés d'un mois – ont été conduits de manière semi-directive avec une trame de questionnaire l'amenant à décrire les conditions de la naissance, de l'installation et de la diffusion de l'expérience innovante. Les axes principaux de cette trame concernaient son rôle en tant que chef d'établissement ; les facteurs qui ont favorisé le processus ; les obstacles rencontrés ; les ressources institutionnelles et relationnelles qu'il a mobilisées.

Il restait à interpréter les propos recueillis pour tenter de comprendre et d'expliquer les conditions de la naissance, l'installation et la diffusion de cette expérience innovante.

II- LES ÉNONCÉS DES SOCIOLOGUES ET LE « MODÈLE DE LA TRADUCTION »

Pour analyser ces données empiriques, nous avons eu recours à des cadres d'analyse que nous propose la sociologie : la « proposition » selon laquelle les acteurs opérationnels résistent à ce qui leur est imposé hiérarchiquement et travaillent plus efficacement quand ils restent maîtres de leur projet. Nous avons également eu recours au « modèle de la traduction » (Callon et Latour, *op. cit.*).

1. De la robustesse des énoncés relatifs aux enjeux de l'autonomie et du contrôle du travail des professionnels de l'éducation

Des travaux toujours plus nombreux tendent à monter en généralité le fait que les enseignants cherchent à fuir le contrôle de leur hiérarchie et sont plus efficaces dans la conduite de leurs projets lorsqu'ils ont contribué à l'élaboration de ces projets que lorsqu'ils se voient soumis à des prescriptions, des directives ou des normes contraignantes (Gather Thurler, 2000 ; Normand, 2011 ; Hargreaves, Halasz et Pont, 2007 ; Maulini et Gather Thurler, 2014).

Une nuance pourrait être apportée quant aux chefs d'établissement. Des études menées dans divers pays, montrent que ceux-ci sont en général plus favorables aux changements promus par les politiques éducatives (Cattonar et Lessard 2011), et qu'ils apprécient les défis posés par les changements et le fait de se sentir au cœur de l'action (Barrère 2006, Corriveau 2004) ».

Gather Thurler et Perrenoud (2002) livrent une synthèse de ces travaux qui convergent vers une même conclusion. Les transformations du système éducatif imposées par les élites politico-administratives sont moins suivies d'effets que celles qui relèvent de l'initiative des acteurs opérationnels : « *Les réformes décidées au sommet menacent souvent le sens que donnent les acteurs à leur travail et à leur vie de tous les jours. Cette menace est au cœur des difficultés et des résistances que rencontrent les projets de réforme [...] Il ne suffit pas de modifier des textes pour que les pratiques suivent [...] Les enseignants peuvent feindre d'en respecter la lettre sans en honorer l'esprit* » (page 1). Cette citation, qui résume assez bien le teneur générale des travaux relatifs au contrôle et à l'autonomie du travail des enseignants, est dans une large mesure corroborée par le modèle de la traduction.

2. Le modèle de la traduction

Le modèle de la traduction s'applique en règle générale aux innovations dans les domaines technologiques ou scientifiques. « Il se fonde sur l'idée que l'émergence et la diffusion de certaines découvertes ou inventions ne tiennent pas tant à leur valeur intrinsèque, ni à la compétence de ceux qui les ont réalisées, mais au contraire à la solidité et à la crédibilité des réseaux sociaux qui les soutiennent et s'en font les porte-parole » (Cros, 2004 : 62)

Cette théorie peut aussi servir à questionner la manière dont est accueillie toute orientation, recommandation ou injonction en provenance d'un ministère ou d'une autorité académique. Celles-ci n'auraient de chances d'être intégrées et mises en œuvre par des acteurs opérationnels, en l'occurrence des chefs d'établissements et des enseignants, que si ces acteurs opérationnels sont organisés dans des réseaux qui adhèrent en grande partie au projet. Kahn (2010) illustre cette règle à propos des recommandations qui visent à limiter les redoublements. Cette manière de gérer la difficulté scolaire est inefficace, injuste socialement et coûteuse, c'est en tout cas ce que les recherches conduites depuis les années 1980 ne cessent de montrer. Or si l'État, soucieux de limiter la dépense publique a tout intérêt à suivre les conclusions des chercheurs, il peine à créer un « espace d'intéressement commun » avec les enseignants qui, eux, ne voient guère d'intérêt à mettre un terme à une pratique qui leur assure, entre autres, une certaine autorité, un moyen de pression sur des élèves (Draelants, 2009).

Il existe des conditions nécessaires à la création et à l'existence d'un « espace d'intéressement commun » notamment pour favoriser l'installation et la diffusion d'une innovation. Cros (*op. cit.*) propose une liste d'éléments observables, extraits des travaux de Latour et Callon (*op. cit.*), qui permettent d'analyser préci-

sément les conditions de cette installation. Ils sont les suivants : « *Les « acteurs » jouent un rôle actif dans la conduite et le développement de l'innovation. Ils l'argumentent la négocient. Si ces acteurs évoquent un certain intérêt général, ils agissent aussi en fonction de leur intérêt particulier. Ils tentent d'inviter autrui à s'intéresser à l'opération nouvelle, par "enrôlement" ».*

Il existe également des « objets » qui sont des éléments de transaction. Ils circulent entre les acteurs, les mettent en relation, matérialisent les rapports de force. Ces objets sont importants dans cette théorie. Ils sont appelés des « actants non-humains ». Ils représentent bien plus que des conditions matérielles en ce sens qu'ils sont investis de valeurs et de pouvoirs. Ils peuvent être des écrits, des appels téléphoniques.

Les « *réseaux sociotechniques* » sont des organisations particulières résultant du chaînage entre les acteurs. Ils dépassent largement les lieux de travail et vont solliciter des alliances à d'autres catégories professionnelles.

Le « *laboratoire* » est un espace-temps d'élaboration et de travail sur la problématisation de l'innovation autour de l'élaboration de concepts, de théorisation, de vérification, voire de régulation...

Les « *investissements de forme* » constituent tous les dispositifs matériels mis en place dans le but de permettre à l'action ou l'innovation de se développer (Réunions, aménagement du temps de travail...).

La « *controverse et problématisation* » constituent des débats permettant aux acteurs de construire des solutions à partir de la confrontation de points de vue différents.

Le « *bien commun* » est la problématique partagée dans laquelle chaque acteur peut se retrouver. Il correspond à ce que Kahn (*op. cit.*) a nommé l'« espace d'intéressement commun ».

Ainsi, 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* ». La traduction est le pilier de ce modèle.

En somme, ce « principe » selon lequel les acteurs opérationnels tendent à résister aux contrôles qui leur sont imposés et ce « modèle de la traduction », vont permettre d'analyser la manière dont l'expérience de « classe sans note » naît dans un établissement, se stabilise et se diffuse dans d'autres établissements.

III- ANALYSE ET DISCUSSION

A partir des données recueillies, il s'agira d'expliquer les conditions de la naissance de l'expérience, de son installation et de sa diffusion en prenant appui sur le corpus théorique présenté précédemment. Nous observerons que si bon nombre d'arguments susceptibles d'expliquer la présence de conditions favorables s'inscrivent dans ce cadre, d'autres arguments tout aussi pertinents relèvent davantage des caractéristiques des acteurs impliqués dans ces expériences, du rôle singulier qu'ils ont pu jouer pour faire aboutir le projet, mais aussi de leurs trajectoires, parfois aléatoires.

1. Ce que les cadres d'analyse de la sociologie permettent d'expliquer de la naissance, l'installation et la diffusion de l'expérience innovante

Le rôle de l'initiateur, chef d'établissement du premier collège ayant expérimenté cette pratique dans l'Académie (2006-2007), apparaît fondamental.

Sensibilisé de longue date à cette problématique de l'évaluation, il propose aux enseignants de son établissement de gérer différemment les élèves en difficulté, en mettant en place « des classes sans notes ». Le fait d'être reconnu pour des actions qu'il a conduites précédemment fait que les éventuels opposants, selon son témoignage, les syndiqués du SNES, lui accordent *a priori* leur crédit. Les conditions de « l'enrôlement » sont plutôt favorables. « *La controverse et la problématisation* » ne porteront pas sur des oppositions de principe, mais pourront se centrer sur des questions de fonctionnement. Les premières conditions favorables à l'installation de l'expérience innovante, selon la théorie de la traduction, sont bien présentes.

Le chef d'établissement a recours à l'article 34 (MEN, 2006a). Il peut ainsi dans ces conditions bénéficier d'un soutien qui se concrétise par un accompagnement à l'écriture dans le but d'aider les enseignants à mettre en ordre leurs idées et leurs pratiques. Cette aide à l'écriture, apportée par les services de la formation continue du rectorat, constitue un dispositif matériel correspondant aux « *investissements de forme* » et joue le rôle du « *laboratoire* » permettant des moments de problématisation et de retours réflexifs sur l'action. Des « *objets* », en l'occurrence des traces écrites, sont ainsi investis par les enseignants. D'autres outils que l'on peut qualifier d'« *objets* », également au sens de Cros (*op. cit.*), sont recensés : grilles d'évaluation, référentiels de compétences, nouveaux bulletins. La place qui leur est accordée dans les témoignages recueillis, montre que loin d'être anecdotiques, ils jouent un rôle fondamental dans la mobilisation et la fédération des enseignants autour du projet.

En fait, un « espace d'intéressement commun » a bien été créé. Selon leurs témoignages, les enseignants « *en avaient assez de mettre des mauvaises notes et de constater l'inefficacité de ces mauvaises notes sur les progrès des élèves (compte tenu des contextes difficiles dans lesquelles ils enseignaient)* ». Les élèves et les parents, de milieux modestes ou plutôt défavorisés, n'ont pas opposé de résistance franche. Les autorités académiques, quant à elles, ont été dans leur rôle de contrôle, dans le cadre du contrat, et de soutien, en proposant une intervention du service de formation continue, par l'accompagnement à l'écriture. Autour du problème de la difficulté scolaire, acteurs opérationnels, autorités administratives et usagers ont, à leur manière, trouvé un intérêt à ce que la pratique s'installe.

Quelques années plus tard, d'autres établissements allaient s'inspirer de cette expérience initiale. Elle allait diffuser en l'absence d'une organisation officielle de ces « réseaux sociotechniques » évoqués dans la partie précédente. Le CARDIE (Conseiller académique à la recherche, au développement de l'innovation et de l'expérimentation) – dont la mission est de faire le lien entre l'administration centrale et les équipes en établissement, de repérer, accompagner, valoriser les équipes innovantes, d'animer le réseau local de l'innovation en éducation avec tous les partenaires concernés (notamment la recherche) – n'apparaît pas, dans les entretiens conduits, comme ayant joué un rôle majeur dans le processus de diffusion. Pour conforter cette affirmation, nous pourrions rappeler la manière dont nous avons constitué le corpus empirique de cette enquête : la liste et les témoignages des acteurs impliqués dans cette expérience innovante ont été recueillis non pas à partir d'un fichier centralisé (inexistant), mais en remontant, au gré des informations collectées selon la méthode du « bouche-à-oreille », le fil de la mise en place de ces expériences... Ceci ne signifie pas que les « réseaux sociotechniques » ont été inexistantes, mais que cet observable que nous propose la sociologie de la traduction, pour objectiver les conditions d'un soutien à l'installation et à la diffusion de cette pratique, se réduit à des connivences et des relations privilé-

giées qu'entretiennent les personnes impliquées dans ces expériences. C'est, entre autres, ce que nous allons tenter de mettre en évidence dans la partie suivante.

2. *La part des individus dans l'explication de la naissance,
l'installation et la diffusion de l'expérience innovante*

Dès lors que nous recentrons notre étude sur les dimensions plus personnelles des motifs de l'action, sur les stratégies des personnes ou encore sur leurs convictions ou leurs craintes, d'autres arguments apparaissent pour expliquer l'installation et la diffusion de l'expérimentation. Ces arguments ne se rangent pas strictement dans les cadres d'analyse proposés par la sociologie.

Un autre regard sur l'usage fait de l'article 34 par le chef d'établissement à l'origine de la première expérimentation témoigne de l'existence de conditions de réussite qui échappent aux cadres proposés par les sociologues. En fait, ce chef d'établissement utilise au profit de son projet, les normes juridiques et les dispositifs institutionnels dans un contexte politique et administratif favorable. La réflexion à propos de ce projet a commencé avec quelques enseignants en 2005. Un an plus tard, la relance de l'éducation prioritaire qui invite à expérimenter dans le cadre de l'article 34, permet à son collège, intégré dans un réseau « Ambition-réussite », de mentionner dans le contrat passé avec les autorités académiques qu'une expérimentation va être mise en place. Il va s'agir de créer des « classes sans notes ».

Mais le fait que le chef d'établissement choisisse de ne pas tenter une simple « innovation » et de déclarer une « expérimentation », dans le cadre de l'article 34, mérite quelques précisions, compte tenu des contraintes qu'implique cet article, notamment en termes de contrôle (Cros, *op. cit.*). Pour le chef d'établissement, il s'agit simplement de ne pas être hors d'un cadre légal nouveau qu'implique l'article 32 de la loi de 2005. Le décret d'application de celle-ci oblige en effet à mettre des notes de vie scolaire aux élèves de la classe de sixième à la classe de troisième (MEN, 2006b).

Si les recherches mentionnées précédemment rapportent que, généralement, les chefs d'établissement apprécient les défis posés par les politiques et aiment être au cœur de l'action, c'est surtout la nécessité de rester dans le cadre réglementaire qui conduit le chef d'établissement à opter pour le choix de l'article 34. En effet, l'obligation de mettre une note de vie scolaire aux élèves s'oppose à l'objet même de l'expérimentation qui envisage la suppression des notes. Il est possible d'évoquer une certaine ironie de l'histoire : le chef d'établissement se soumet bien volontiers à un dispositif de contrôle, l'article 34 de la loi de 2005, mais pour être autorisé à échapper à l'obligation imposée par l'article 32 de la même loi. Cette remarque n'invalide pas la proposition selon laquelle les acteurs opérationnels cherchent généralement à éviter le contrôle de leur hiérarchie. De nombreux exemples montrent, par ailleurs, que ces acteurs traduisent bien souvent dans un sens qui leur est favorable les injonctions venues d'en haut. Mais il y a, en l'occurrence dans le cas présent, vraisemblablement plus qu'une opération de traduction, on pourrait évoquer une instrumentalisation par le chef d'établissement d'un dispositif de contrôle mis en place par le ministère de l'Éducation nationale.

Ce principal confiera par ailleurs qu'il n'a pas eu « l'impression d'être contrôlé ». En fait, le contrôle exercé par les autorités académiques a surtout consisté en l'acceptation de l'expérimentation mentionnée dans le contrat "Ambition Réussite" qui doit être, selon le décret, conclu pour quatre à cinq ans avec [ces] autorités » (MEN, 2006b). Il semble que malgré l'existence d'un « contrat », caractéristique des formes nouvelles de management importées dans la fonction pu-

blique, il s'agit d'un contrôle qui conserve tous les attributs d'un contrôle « bureaucratique », en ce sens qu'il est limité à la simple mention de l'« expérimentation » dans le contrat. Ce qui n'est pas très éloigné d'un contrôle préalable de conformité au droit, caractéristique des « vieilles régulations bureaucratiques » que condamnent les « théories du changement nécessaire », notamment parce que, dans ce type de contrôle suranné, la survalorisation de la règle de droit s'accompagnait d'une quasi-absence d'attention aux résultats de l'action (Oriane, Draelants et Donnay, 2008). Ce constat conforte la prudence de Demazière, Lessard et Morissette (2013) à propos de l'idée selon laquelle la rationalisation des décisions politiques serait entrée dans l'ère de la NGP (Nouvelle gestion publique) en se débarrassant des vieilles « régulations bureaucratiques » pour, entre autres, faire une large place au pilotage par les résultats.

Dans ce cas, il n'y a pas de pilotage par les résultats qui serait susceptible d'introduire de la contrainte ou du contrôle des acteurs opérationnels. Et nous pourrions remarquer que l'héritage – ou la persistance – d'une régulation bureaucratique des politiques d'établissement et des pratiques enseignantes est une condition favorable, pour qu'une expérience innovante conduite dans le cadre juridique de l'article 34, puisse bénéficier de la liberté que les sociologues dans le sillage de Cros (*op. cit.*), jugent nécessaire à sa naissance et son installation. En somme, un certain prolongement de la tradition de la « régulation bureaucratique » et cette nouvelle forme de management que constitue le « droit à l'expérimentation » dans le cadre d'un « contrat » sont deux conditions qui, peut-être paradoxalement, laissent le champ libre à un chef d'établissement pour mener une expérience innovante qu'il considère, avec les enseignants de son établissement, adaptée à la situation locale.

Mais, en dernière instance, c'est bien une certaine « habileté politique », du chef d'établissement qui fait que l'expérimentation bénéficie de la liberté dont elle a besoin pour s'installer. C'est sans aucun doute parce qu'il connaît bien les forces et les faiblesses du système dans lequel il évolue, de même que les conditions dans lesquelles se mettent en place les contrôles, mais aussi comme nous l'avons vu antérieurement, parce qu'il a gagné la confiance des enseignants, qu'il peut impulser une expérience qui va s'installer. L'histoire de l'acteur, sa connaissance du système et son habileté apparaissent dès lors comme des arguments qui peuvent contribuer à expliquer la réussite de la naissance de cette expérience innovante. Ainsi ces dimensions plus personnelles contribuent-elles à expliquer pourquoi et comment l'expérience est née dans cet établissement. Elles peuvent aussi contribuer à comprendre comment elle s'est installée.

Dans les entretiens avec le chef d'établissement, il mentionne des « réunions informelles » entre pairs. Ces réunions sont informelles en ce sens qu'elles se déroulent en dehors de tout cadre réglementaire, en dehors notamment des « bassins d'éducation et de formation ». Ces derniers, créés par la loi d'orientation de 1989, permettent, au niveau de chaque académie de mettre en place un pilotage pédagogique souple, sous la responsabilité de coordonnateurs reconnus tant par leur hiérarchie que par les acteurs de terrain. Ces bassins présentent de nombreuses garanties en termes de liberté laissée aux cadres de l'éducation. Le caractère limité de leur encadrement par des textes officiels témoigne d'une volonté ministérielle de laisser aux académies et aux acteurs opérationnels une importante marge de manœuvre. Mais, selon les propos recueillis, ces bassins n'apportent pas toutes les conditions nécessaires à la naissance, à l'installation et à la diffusion de l'innovation. « *L'animateur des réunions dans ce cadre, même s'il est élu, rappelle la hiérarchie, même quand l'IA [Inspecteur d'académie] n'est pas présent* ».

Les « réunions informelles » apparaissent plus appropriées pour envisager certains projets. Elles présentent l'avantage d'être programmées et organisées par les chefs d'établissement eux-mêmes, en fonction notamment de deux facteurs déterminants qui différencient ces réunions de celles de « bassin » : le premier de ces facteurs est qu'ils font face à un même problème, celui de la difficulté scolaire ; le second élément tient dans ce qu'ils nomment « une certaine complicité intellectuelle ». Le chef d'établissement évoque même un certain « plaisir à travailler avec ses collègues en dehors des cadres constitués ».

Il évoque aussi le « besoin d'être sécurisé », que permettent ces réunions informelles. Ce besoin n'est pas de même nature que l'obligation de rester dans le cadre légal et réglementaire ou de répondre aux critères explicites inhérents à toute forme de contrôle officiel. D'ailleurs, le chef d'établissement ne fait pas du cas de l'article 34 une question centrale. Le problème n'est pas, pour lui, d'être ou de ne pas être contrôlé, mais de trouver des solutions pour venir à bout de difficultés que les enseignants rencontrent dans leur établissement. Et il faut que ces solutions soient confrontées à l'avis ou l'expérience de pairs avec lesquels il a une certaine « complicité intellectuelle ». Cela peut aussi expliquer que la base nationale « Expérithèque » ne soit pas systématiquement consultée même si elle recense des expériences du même type. Bien plus que les expériences recensées nationalement, ce qui compte, c'est l'avis de « collègues avec lesquels une complicité intellectuelle et un même problème » sont partagés.

Ce « besoin d'être rassuré » est davantage de l'ordre de l'intime. L'échange avec d'autres chefs d'établissement qui ont mené une expérience identique et/ou avec lesquels une certaine complicité est présente, de surcroît si cet échange a eu lieu dans un cadre informel, en dehors de toute hiérarchie susceptible de parasiter l'avis donné, est une des conditions fondamentales qui contribuent à forger la conviction et/ou à corroborer l'intention d'engager l'expérience. Ici encore les dimensions humaines, notamment ce qu'un des chefs d'établissement nommera les « valeurs partagées », constituent autant d'ingrédients dont le rôle est peut-être moins visible et plus difficile à exprimer officiellement, mais qui apparaissent néanmoins nécessaires à l'installation d'une expérience innovante.

Le rôle joué par les individus est une hypothèse utile pour comprendre également les conditions de la diffusion de ces pratiques à partir de l'expérience initiale.

Une série de faits contribue à montrer que les relations entre les personnes, les réseaux qu'ils tissent, ont une importance non négligeable, également pour la diffusion de l'expérience initiale. Certes, la sociologie de la traduction ne renierait pas ces arguments – elle est nommée également « théorie de l'acteur-réseau » –, mais il s'agit simplement ici de mettre en évidence le caractère non prévisible et incontrôlé de la diffusion de l'expérience initiale, parce que lié aux trajectoires professionnelles et personnelles de ceux qui vont permettre la diffusion de l'expérience.

Comme mentionné plus haut, malgré (ou grâce à) l'absence de réseaux sociotechniques, des conditions plus difficiles à objectiver parce que précisément liées à l'histoire personnelle et au parcours des individus, ont été présentes pour que la diffusion de cette pratique ait lieu. Ainsi une chef d'établissement, qui fut « adjointe » au chef d'établissement au moment où il impulsait l'expérience initiale, met en place l'année suivante, dans le collège à la tête duquel elle vient d'être nommée, une expérience du même type. Six ans plus tard, devenue proviseure d'un lycée, elle y initie également le même type de pratique innovante. Une

chef d'établissement, qui eut comme tuteur l'initiateur de l'expérience au moment où elle effectuait son année de stage (après avoir réussi le concours de chef d'établissement), engagera, trois ans plus tard, une expérience du même type dans son collège. Un autre principal de collège désirant également s'engager dans une telle pratique se « rassure » en contactant le principal initiateur de l'expérience qu'il a croisé quelques années auparavant, alors qu'il était enseignant dans l'établissement que cet initiateur dirigeait...

Bien que l'ensemble des pratiques recensées actuellement ne découlent pas toutes de cette expérience initiale, il semble que durant une certaine période, un « essaimage » de ce type de pratiques se soit produit dans l'Académie au gré des mutations et rencontres professionnelles diverses qui en ont favorisé la diffusion...

CONCLUSION

En somme, ces explications de la réussite de l'installation et de la diffusion d'une pratique innovante peuvent être déduites en grande partie des propositions à caractère général ou encore des modèles ou théories que nous livrent les sociologues. Les conditions matérielles et institutionnelles, les intérêts des divers acteurs à adopter ou non une pratique innovante sont autant d'observables sur lesquels les sociologues nous invitent à nous pencher et qui permettent de comprendre son devenir. Néanmoins, l'étude de ce cas permet de mettre en avant des explications plus anthropologiques, en ce sens qu'elles sont plus centrées sur les sujets agissant dans leur contexte : les « ruses » du chef d'établissement, l'histoire de ses relations avec les enseignants, les « complicités intellectuelles » qu'il nourrit avec ses pairs, le « besoin d'être rassuré », les liens personnels tissés au fil du parcours professionnel sont autant de facteurs liés aux individus, qui émergent pour expliquer comment une pratique innovante peut naître, s'installer et diffuser...

Guy LAPOSTOLLE
LISEC, Université de Lorraine

Sophie GENELOT
IREDU, Université de Bourgogne

Abstract : This paper aims to question how an innovative practice was born in a school, how it stabilizes and disseminates in other schools. Having recourse to the Actor-Network Theory, and the general proposals of sociology, which maintain that education professionals stand against orders and recommendations of their hierarchy, we'll try to point out watch the conditions which are necessary for an innovative experience, to be born, to stabilize and to disseminate. The part of the head teacher particularly will be analyzed. We will try to find more anthropological than sociological explanations. Theses explanations will certainly corroborate the proposals of the sociology about innovation, but they mainly will be about personal and professional features of this head teacher, recognized as person acting in a particularly context.

Keywords : experimentation ; innovation; head teacher; teaching without marks.

Bibliographie

- BALUTEAU F. (2009) « La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement » – *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* 4 (1-20).
- BARRÈRE A. (2006) *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris : PUF.
- BUTERA F., BUCHS C. & DARNON C. (dir) (2011) *L'évaluation, une menace ?*, Paris : PUF.
- CALLON M. (1985) « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint Brieux » – *L'Année Sociologique* 36 (57-63).
- CALLON M. (1999) « Pour une sociologie de la traduction en innovation » – *Recherche et Formation* 31 (113-126).
- CALLON M. & LATOUR B. (1985) « Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? » – *Prospective et Santé* 36 (25-32).
- CATTONAR B., DUMAY X. & MAROY C. (2013) « Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation douce (*accountability*) douce » – *Éducation et Sociétés* 32 (2).
- CATTONAR B. & LESSARD C. (2011) « Développement de l'évaluation externe et restructuration du métier de direction d'établissements scolaires au Canada » – *Raisons Éducatives* 1 (143-163).
- CORRIVEAU L. (2004) « Identification professionnelle ou suridentification à la profession ? La situation de directrices et de directeurs d'établissement scolaire québécois » – *Revue Éducation et Francophonie* 32 (95-110).
- CROS F. (2004) « Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la traduction » – in : J.-P. Bronckart et M. Gathier Thurler *Transformer l'école*. Raisons éducatives, Bruxelles : De Boeck.
- CROS F. (2013) « De l'initiative à l'innovation. La longue vie du soutien à l'innovation » – *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 46, 3.
- DEROUET J.-L. (1992) *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : A.-M. Métailié.
- DRAELANTS H. (2009) *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles : De Boeck.
- GATHER THURLER M. (2000) *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF éditeur.
- GATHER THURLER M. & PERRENOUD P. (2002) « Innovation » http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_32.html, consulté le 7-07-2014.
- HAMEL J. (1997) *Étude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- HARGREAVES A., HALASZ G. & PONT B. (2007) *Schooleadership for systemic improvement in Finland. A case study report for OECD activity improving schooleadership*. Paris : OCDE.
- IGEN, IGAENR (2013) *Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L 401-1 du code l'éducation. Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, à Madame la ministre chargée de la réussite éducative*.

- education. gouv. fr, Consulté le 4-06-2014.
- KAHN S. (2010) « Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives » – in : S. Kahn, M. Herson et D. Orange-Ravachol (dir.) « Savoirs et collaboration entre enseignants et chercheurs en éducation » *Recherches en Éducation* N° H.S..
- DEMAZIERE D, LESSARD C. & MORISETTE J. (2013) « Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences » – *Éducation et Sociétés* 32 (2).
- LASCOUMES P. & LE GALES P. (2007) *Sociologie de l'action publique*. Paris, Armand Colin.
- LEPLAT J. (2002) « De l'étude de cas à l'analyse d'activité ». Consulté le 20 avril 2015 sur le site <http://www.pistes.uqam.ca/v4n2/articles/v4n2a8.htm>.
- MAULINI O. & GATHER THURLER M. (2014) *Enseigner : un métier sous contrôle. Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Paris : ESF.
- MEN (2005) Loi N° 2005-380, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 avril 2005, *JORF*.
- MEN (2006a) Circulaire N° 2006-058, Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire, 30-3-2006, *JORF*.
- MEN (2006b) Décret N° 2006-533 du 10 mai 2006, 10-05-2006, *JORF*.
- MERLE P. (1998) « Les recherches sur la notation des élèves » – *Éducation et Formations* 53.
- NORMAND R. (2011) *Gouverner la réussite scolaire*. Berne et Lyon : Peter Lang et ENS de Lyon.
- ORIANE J.-F., DRAELANTS H. & DONNAY J.-Y. (2008) « Les politiques de l'autocontrainte » – *Éducation et Sociétés* 22 (2).
- REUTER Y. (2011) *Les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école*. Rapport consulté sur [http/HCE](http://HCE), le 4-06-2014.
- ROBERT B. & TEILLARD J. (2012) « L'expérimentation comme instrument d'action publique en éducation » – *Éducation et Formations* 81.