

Sous la direction de la Prof. Sylviane Tinembart et du Prof. Antonio Iannaccone

Le changement pédagogique : un processus impliquant acteurs, organisation et institution

Analyse de trois réformes scolaires de l'espace francophone bernois : entre changements et inertie

Thèse

Présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines
de l'Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du titre de docteur ès sciences humaines et sociales

Par Joaquim Sieber

Membres du Jury :

Prof. Olivier Crevoisier
Faculté des lettres et sciences humaines
Institut de sociologie
Université de Neuchâtel

Prof. Francesco Arcidiacono
Département de la recherche et Centre de
soutien et promotion de la recherche HEP-
BEJUNE

Dr. Etienne VELLAS
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
Membre associée du laboratoire de recherche LIFE

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de M. Antonio Iannaccone, co-directeur de thèse, professeur, Université de Neuchâtel ; Mme Sylviane Tinembart, co-directrice de thèse, professeure, HEP Vaud ; M. Olivier Crevoisier, professeur, Université de Neuchâtel ; Mme Étienne Vellas, chargée d'enseignement, Université de Genève ; M. Francesco Arcidiacono, professeur, Haute Ecole Pédagogique Berne, Jura, Neuchâtel autorise l'impression de la thèse présentée par M. Joaquim Sieber en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 14 novembre 2022

Le doyen

Louis de Saussure

p.o. Hédi Bisti
Sieber

Déclaration sur l'honneur*

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé-e qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom :

Prénom :

Cursus :

Faculté d'inscription :

Lieu et date :

Signature :



Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.

*Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux processus de changements pédagogiques récents au sein de l'école francophone bernoise, dans le but de comprendre comment les réformes sont appréhendées par les enseignants et quels sont leurs effets sur les pratiques pédagogiques.

Le changement est un concept polysémique, peu défini pour lui-même, cela parce qu'il porte nécessairement sur un objet précis, lequel détermine son contexte et sa conceptualisation. Or, nous considérons comme nécessaire de développer un cadre théorique non seulement pour l'objet, dans notre cas la pédagogie, mais aussi pour le changement en soi.

Nous commençons ainsi par définir ce qu'est la pédagogie à l'aide de trois axes, axiologique, théorique et praxéologique (Vellas, 2008), lesquels sont encadrés dans différents niveaux de contextes, organisationnels, institutionnels, sociaux, mais aussi temporels et géographiques, qui peuvent être thématiques à l'aide d'échelles (Lahire, 1996). Nous considérons ensuite la pédagogie comme un fait social situé dans le champ de l'école, pour lequel il est possible d'identifier une forme pédagogique stable, la pédagogie traditionnelle, identifiable à des composantes spécifiques, lesquelles peuvent être concernées par des changements, notamment issus de réformes institutionnelles. (chapitre 1)

Nous nous intéressons ensuite au concept de changement pour lui-même, en croisant plusieurs théories et recherches empiriques sociologiques et psychologiques, cela débouchant sur un cadre théorique mixte, mobilisant de nombreux apports différents. Nous proposons une définition ontologique du changement social, caractérisé par un processus provoquant déconstruction d'irréversibilités, incertitude, puis rupture (Grossetti, 2004), suivi d'une reconstruction de nouvelles irréversibilités. Cette définition permet de différencier différents types de mouvements, notamment les adaptations, les changements, et parmi ceux-ci, les réformes des innovations (Cros, 1993). (chapitre 2)

Cette définition du changement nécessite une opérationnalisation, que nous avons effectuée en mobilisant trois dimensions (Bernoux, 2010), soit l'acteur et ses conceptions (Giordan, 2018), l'organisation et ses rôles (Weick, 2003), enfin l'institution, ses normes et son fonctionnement (Bourdieu, 1982 ; Douglas 2004). Chacune de ces dimensions est composée à son tour de nombreuses variables ; nous en développons quelques-unes qui semblent prépondérantes : les croyances, les logiques d'action, l'identité et les apprentissages pour l'acteur, les représentations sociales, les réseaux, les pratiques pédagogiques et les apprentissages collectifs pour les organisations, ou encore la culture institutionnelle, les lois et le fonctionnement institutionnel pour les institutions. Ces choix n'étant pas exhaustifs, nous laissons la possibilité à de nouvelles variables d'apparaître lors des analyses. Ainsi, lors de changement, ces trois dimensions et leurs variables s'articulent et amènent à des apprentissages, individuels et collectifs, cela dans des configurations à chaque fois différentes, donnant au changement des caractéristiques spécifiques à son contexte (Ducros & Finkelsztein, 1996 ; Alter, 2000). (chapitre 3)

En adoptant une perspective théorique compréhensive tout en incluant des composantes interactionniste et fonctionnaliste, notre cadre théorique identifie les enseignants comme étant les acteurs privilégiés du changement, la classe devient l'organisation de références, cela incluant les élèves et leurs rôles, et le contexte scolaire plus large, en particulier l'établissement scolaire, le département de l'instruction publique et les lois scolaires, qui constituent la dimension institutionnelle. Le changement pédagogique est ainsi défini comme un changement de pratiques, effectué par l'enseignant, qui affecte ses élèves et qui est entériné par une transformation formelle du fonctionnement institutionnel, notamment des normes.

Afin d'identifier de potentiels changements, il reste nécessaire de les situer historiquement, cela permettant d'argumenter la présence d'une rupture. Nous proposons ainsi un historique de l'institution scolaire (annexe 1.7), cela nous conduisant à cibler un terrain spécifique, l'espace francophone bernois, et à identifier trois réformes en cours, soit l'implémentation d'un nouveau plan d'études, l'immixtion du paradigme de l'inclusion et ses implications légales et pratiques, une nouvelle directive restreignant drastiquement les devoirs. (chapitre 4)

À l'aide d'une méthodologie conjuguant histoire de vie, entretien d'explicitation (Vermersch, 2011) et entretien compréhensif (Kaufmann, 1996), nous sommes ensuite allés à la rencontre de treize enseignants pour leur demander comment ils appréhendent ces réformes, ce qu'ils en comprennent, comment ils les mettent en place, comment ils les ont vécues. Nous les avons également questionnés sur les autres changements pédagogiques qu'ils vivent ou ont vécus, ainsi que sur leurs conceptions pédagogiques et leurs parcours professionnels. Nous avons ensuite retranscrit ces entretiens pour mener des analyses thématiques, d'abord en considérant chaque entretien comme une étude de cas particulier, puis en menant une analyse transversale de chacune des réformes. (chapitre 5)

Nos études de cas montrent toute la complexité et la variété des processus de changement, donnant à voir comment chacun des enseignants dans sa spécificité et son contexte a vécu et vit chacune des trois réformes. Les analyses fines des études de cas mettent en lumière les processus complexes d'apprentissage, d'adaptation, ou de changement des acteurs, dans lesquels de multiples variables entrent en compte, qui peuvent agir selon la situation comme des freins ou des facilitateurs de changement. Elles montrent également que si le changement est un concept abstrait pour les enseignants, ceux-ci restent capables d'identifier très précisément des changements pédagogiques, parfois relatifs aux réformes, d'autre fois à des initiatives spontanées. Or, si les réformes ne débouchent que rarement sur des changements pédagogiques, les initiatives spontanées, soit les innovations, peinent à sortir du contexte de la classe ou de l'établissement. (chapitre 9)

Ces études de cas ont ensuite été utilisées pour analyser chacune des réformes de manière transversale, soit dans un contexte plus large. Nos résultats montrent que ces réformes n'ont provoqué au final que peu de changements pédagogiques, alors que plusieurs hypothèses se profilent : d'abord, certaines réformes ne semblent pas assez globales pour être réalisables pratiquement. Elles ne concernent qu'un aspect de l'institution, et sont entravées par d'autres aspects du fonctionnement institutionnel qui entrent en porte à faux et fait s'effondrer la réforme, en commençant par l'adhésion des enseignants. Ensuite, certaines conceptions des enseignants, notamment en rapport avec le niveau scolaire, les empêchent de sortir de la forme scolaire, malgré les injonctions des réformes. Les enseignants gardant une certaine marge de manœuvre, ils peuvent continuer à faire comme avec une rénovation de surface, notamment au niveau du vocabulaire. Enfin, certains enseignants disent et pensent avoir changé leur pratique et être en conformité avec la réforme, alors que l'analyse montre que leur changement n'est que partiel et porte sur des incohérences. Cette situation de croyance erronée semble être un frein prépondérant au changement.

Ces résultats confirment qu'il ne suffit pas de décréter une réforme pour que l'école change, que le changement ne s'effectue pas forcément dans le sens souhaité par les réformateurs et que la complexité de l'institution et de son fonctionnement pose de nombreux obstacles aux réformes. Nos analyses mettent également en lumière quelques variables qui semblent systématiquement freiner ou faciliter les changements, cela bien que les réformes produisent des effets différenciés selon les personnes.

Mots-clés

Changement pédagogique ; Réforme ; Innovation ; Sociologie du changement ; Sensemaking ; Rôle social ;
Norme institutionnelle

Abstract

This research focuses on the processes of recent pedagogical changes in the French-speaking schools of the canton of Bern (Switzerland), with the aim of understanding how the reforms are perceived by the teachers and what their effects on pedagogical practices are.

Change is a polysemous concept, not well defined in itself, because it necessarily concerns a specific object, which determines its context and conceptualization. However, we consider it indispensable to develop a theoretical framework not only for the object, in our case pedagogy, but also for the change itself.

We begin by defining pedagogy along three axes, axiological, theoretical and praxeological (Vellas, 2008), which are embedded in different levels of contexts – organizational, institutional, social, but also temporal and geographical –, which can be thematized using scales (Lahire, 1996). We then consider pedagogy as a social fact situated in the field of schooling, for which it is possible to identify a stable pedagogical form – traditional pedagogy – identifiable with specific components, which can be affected by changes, notably resulting from institutional reforms. (Chapter 1)

We then focus on the concept of change for its own sake by crossing several sociological and psychological theories and empirical research, leading to a mixed theoretical framework, mobilizing many different contributions. We propose an ontological definition of social change, characterized by a process of deconstruction of irreversibilities, uncertainty, then rupture (Grossetti, 2004), followed by a reconstruction of new irreversibilities. This definition makes it possible to differentiate different types of movement, notably adaptations, changes, and among these, reforms of innovations (Cros, 1993). (Chapter 2)

This definition of “Change” requires an operationalization, which we have carried out by mobilizing three dimensions (Bernoux, 2010): the actor and his conceptions (Giordan, 2018), the organization and its roles (Weick, 2003), the institution, its norms and its functioning (Bourdieu, 1982; Douglas, 1986). Each of these dimensions is in turn composed of many variables; we develop some that seem preponderant, such as beliefs, action logics, identity, the actor’s learning, social representations, networks, pedagogical practices and collective learning for organizations, institutional culture, laws, and institutional functioning for institutions. As these choices are not exhaustive, we leave the possibility for new variables to appear during the analyses. Thus, during change, these three dimensions and their variables are articulated and lead to individual and collective learning, in different configurations, giving the change characteristics specific to its context (Ducros & Finkelsztein, 1996 ; Alter, 2000). (Chapter 3)

By adopting a comprehensive theoretical perspective while including interactionist and functionalist components, our theoretical framework identifies teachers as the privileged actors of change, the classroom becoming the organization of references, including students and their roles, and the broader school context, in particular the school, the Department of Public Instruction and school laws, who constitutes the institutional dimension. Pedagogical change is thus defined as a change in practice, carried out by the teacher, which affects their students and which is endorsed by a formal transformation of institutional functioning, particularly of norms.

In order to identify potential changes, it is still necessary to situate them historically, as this makes it possible to argue a rupture. We therefore propose a history of the school institution (Appendix 1.7), which leads us to target the specific field of the French-speaking area of the canton of Bern, and to identify three current reforms: the implementation of a new study plan, the interference of the inclusion paradigm and its legal and practical implications, and a new directive drastically restricting homework. (Chapter 4)

Using a methodology combining life history, explanatory interview (Vermersch, 2011) and comprehensive interview (Kaufmann, 1996), we then interviewed thirteen teachers and asked them how they apprehend these reforms, what they understand about them, how they implement them, and how they have experienced them. We also asked about other pedagogical changes they are experiencing or have experienced, as well as their pedagogical conceptions and their careers. We then transcribed these interviews to conduct thematic analyses, first considering each interview as a particular case study, and then conducting a cross-case analysis of each of the reforms. (Chapter 5)

Our case studies show the complexity and variety of the processes of change, showing how each teacher in their specificity and context has experienced and is experiencing each of the three reforms. The detailed analyses of the case studies highlight the complex processes of learning, adaptation, or change of the actors, in which multiple variables come into play, which can act as obstacles or facilitators of change depending on the situation. They also show that although change is an abstract concept for teachers, they are still able to identify pedagogical changes very precisely, sometimes related to reforms, sometimes to spontaneous initiatives. However, while reforms rarely lead to pedagogical changes, spontaneous initiatives, i.e. innovations, have difficulty leaving the context of the classroom or the school. (Chapter 9)

These case studies were then used to analyze each of the reforms in cross-cutting ways, in a broader context. Our results show that these reforms ultimately brought about few pedagogical changes, although several hypotheses emerge: first, some of the reforms do not seem comprehensive enough to be practically feasible. They concern only one aspect of the institution, and are hampered by other aspects of institutional functioning and cause the reform to collapse, starting with teachers adhering to it. Secondly, certain conceptions of teachers, particularly in relation to school level, prevent them from leaving the school form, despite the injunctions of the reforms. Since teachers retain a certain amount of leeway, they can continue to do as they would with a surface-level renovation, particularly in terms of vocabulary. Finally, some teachers say and think they have changed their practice and are in compliance with the reform, whereas the analysis shows that their change is only partial and points to inconsistencies. This situation of mistaken belief seems to be a major obstacle to change.

These results confirm that it is not enough to order a reform for the school to change, that change does not necessarily take place in the direction desired by the reformers, and that the complexity of the institution and its functioning poses many obstacles to reform. Our analyses also highlight some variables that seem to systematically hinder or facilitate change, even though reforms produce various effects for different people.

Key words

Pedagogical change; Reform; Innovation; Sociology of change; Sensemaking; Social role; Institutional norms

Remerciements

Tout au long des cinq années qui ont été nécessaires pour réaliser ce travail, je me suis réjoui du moment où je pourrais enfin écrire les remerciements, d'une part parce que cela signifiait que mon travail touchait à sa fin, d'autre part pour pouvoir honorer toutes les personnes qui m'ont entouré, soutenu, aidé et supporté (dans tous les sens du terme) lors des différentes étapes de ce travail. Maintenant que j'y suis enfin, une certaine appréhension m'étreint ; j'espère que je n'oublierai personne, et comme je ne peux pas nommer tout le monde, j'espère que ceux qui restent anonymes se reconnaîtront.

On nous prévient qu'une thèse est un travail solitaire, et je n'ai pas fait exception : j'aime me plonger dans les livres et dans l'écriture et je ne suis pas un très bon communicateur, ce qui accentue la solitude. J'ai ainsi longuement travaillé seul dans ma « grotte », qui fort heureusement ressemble plus à Bag-end qu'à un antre de dragon. Mais la véritable bénédiction, c'est que ma grotte se situe dans un environnement si riche et si vivant qu'il m'a été impossible d'y rester trop longtemps et de m'y perdre.

Il faut bien avouer que le meilleur moyen de se prémunir contre toute tendance asociale est de pouvoir compter sur des enfants en bas âge, qui n'ont aucune conscience ni du temps ni du travail ni des obligations. Je tiens donc à les remercier en premier, de m'avoir dérangé, d'avoir éclairé ma grotte de leur sourire et de leur rire, de m'avoir donné les bonnes excuses pour fermer mon ordi et retrouver la chaleur du foyer familial.

J'adresse également toute ma reconnaissance à ma femme, pour m'avoir sorti de force de ma grotte à de multiples reprises, pour m'avoir rappelé à l'ordre lorsque ma tête restait dans mon travail alors que j'étais en weekend, pour m'avoir sans cesse encouragé, pour avoir supporté mes absences, pour m'avoir fait confiance même lorsque j'exploisais tous les délais que j'avais annoncés, pour m'avoir offert le temps nécessaire pour avancer. Merci pour ta patience, pour ta clairvoyance et pour ta ténacité. Étant chrétien convaincu (tout comme critique déterminé de la religion), je ne peux oublier d'exprimer ma reconnaissance au Tout-Puissant pour sa présence à mes côtés et son aide de tous les instants. Je peux assurer qu'Il soutient la science et approuve ceux qui recherchent à appréhender toute la complexité du monde et de l'humanité.

Ma gratitude va également à mes frères et sœurs, à mes parents, à ma famille et mes amis pour leur soutien, leur compréhension et leur amitié dans ces années bien chargées, où je n'ai pris que peu de temps pour eux, ou je n'ai été que si peu disponible. J'espère avoir l'occasion de me rattraper dans les années à venir.

Je remercie Sylviane Tinembart, ma co-directrice de thèse, qui a accepté de me suivre et de me coacher, qui a multiplié les bons conseils tout au long du travail et qui m'a fait confiance même lorsqu'elle n'avait plus aucune nouvelle pendant des mois. Je la remercie également grandement à la fois pour le guidage et la liberté qu'elle m'a offerte dans le choix de la thématique, du questionnement, des méthodes, de l'écriture. Merci pour ta patience et ta bienveillance, notamment devant mon manque de rigueur avec l'orthographe et les normes APA. Merci pour tes multiples relectures et corrections, pour ta disponibilité et toute l'énergie que tu as mise pour m'offrir un accompagnement de si grande qualité. Merci de m'avoir amené à me dépasser, merci pour tes encouragements, merci pour ton ouverture d'esprit.

Je remercie Antonio Iannaccone, mon co-directeur de thèse, d'avoir cru en moi et d'avoir accepté de me suivre alors que je m'aventurais dans des cadres théoriques différents de ceux dont il a l'habitude. Je lui suis très reconnaissant pour son aide précieuse, cela tout particulièrement lors des analyses, du codage ou encore face aux méandres de l'administration. Merci pour ta bienveillance, merci d'avoir partagé avec moi ta longue et grande expérience, merci pour ta décontraction et ta simplicité devant les complexités du système.

Antonio et Sylviane, ce fut un honneur d'être dirigé par vous deux, vous avez su faire équipe et collaborer pour m'aider à réaliser ce travail.

J'adresse toute ma gratitude aux membres du jury, Etienne Vellas, Francesco Arcidiacono et Olivier Crevoisier, qui ont accepté de me relire avec rigueur et bienveillance, et qui par leurs expertises, leurs questions et leurs suggestions pertinentes ont permis à ce travail de gagner en scientificité et en qualité. Merci pour vos conseils éclairés, merci d'avoir donné de votre temps et de votre énergie pour partager vos connaissances et vos expertises, merci d'avoir su rendre réelle l'interdisciplinarité, ce qui est loin d'être facile.

Je tiens à remercier chaleureusement les 15 enseignants qui ont accepté de me rencontrer et de me parler lors des entretiens et qui m'ont fourni des données aussi intéressantes à analyser. Mes remerciements vont également à Giorgia Massoni pour ses corrections de la bibliographie, à Nicolas Frei pour son expertise et son temps pour la construction des illustrations et la mise en page. Ma gratitude va également à John Utermann, Alex Linart, Leila Broquet, Coline et Thomas Dubois, Marine et Alexandre Marchand pour leur aide lors de l'étape sensible des retranscriptions. Je remercie également Mauro Amiguet de m'avoir ouvert la porte de la HEP et de m'avoir ainsi invité dans l'aventure de la thèse. Ma gratitude va également aux membres de l'UER AGIRS, avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger à de multiples reprises sur différents aspects du travail scientifique et découvrir la diversité et la richesse du monde académique. Je remercie chacun et chacune de mes relecteurs et relectrices, qui m'ont aidé à débusquer les fautes d'orthographe (elles étaient si nombreuses qu'il en reste certainement encore un peu)

Il est également des personnes dont l'aide est plus indirecte et pourtant si précieuse : je veux remercier les bibliothécaires de la HEPL, de l'UNINE ou encore de l'IRD qui ont su trouver des ouvrages pas si faciles d'accès et qui ont eu à plusieurs reprises la compassion de passer l'éponge devant les amendes salées pour livres rendus en retard. Merci à Catherine Blaya pour ses encouragements et ses conseils tout au début de ce travail. Merci à l'équipe des EDSE pour l'organisation des formations doctorales. Je remercie également mes élèves d'avoir toléré avec bonne humeur mon organisation surchargée et parfois pas totalement au point et mes étudiants pour leur patience face aux délais de réponse parfois longs de mes e-mails.

C'est ainsi plein de reconnaissance que j'achève la rédaction de mon manuscrit, en me réjouissant de voir ce que me réserve la suite et en espérant avoir l'opportunité de continuer à travailler dans la recherche.

Sommaire

INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL GÉNÉRAL	11
INTRODUCTION : OBJET ET CONTEXTE	13
CHAPITRE 1 : LA PÉDAGOGIE COMME OBJET DE CHANGEMENT, L'ÉCOLE COMME CONTEXTE	15
1.1. EXTRACTION DE L'OBJET DE CHANGEMENT	15
1.2. LA PÉDAGOGIE COMME OBJET DE CHANGEMENT	17
1.3. LE CONTEXTE DU CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE : QUESTION D'ÉCHELLES	29
CHAPITRE 2 : APPROCHE DU CHANGEMENT EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET TENTATIVE DE DÉFINITION ONTOLOGIQUE	37
2.1. DES MULTIPLES PARADIGMES ET NOTIONS DU CHANGEMENT SOCIAL.....	37
2.2. APPROCHES ET CONCEPTUALISATION DU CHANGEMENT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....	41
2.3. LE CHANGEMENT COMME PROCESSUS.....	48
2.4. UNE MODÉLISATION ONTOLOGIQUE DU CHANGEMENT SOCIAL.....	60
CHAPITRE 3 : LE CHANGEMENT, UN PROCESSUS INTERACTIONNEL ENTRE ACTEUR, ORGANISATION ET INSTITUTION	67
3.1. L'ACTEUR, SES ACTIONS ET SES INTERACTIONS.....	67
3.2. LA CONSTRUCTION SOCIALE DU SENS : L'ORGANISATION ET SES RÔLES.....	86
3.3. LES INSTITUTIONS, LES NORMES ET LE CHANGEMENT	99
3.4. INNOVATIONS ET RÉFORMES COMME CHANGEMENTS PARTICULIERS	112
3.5. RETOUR SUR LE PARCOURS THÉORIQUE EFFECTUÉ	114
CHAPITRE 4 : CONTEXTUALISATION ET HISTORIQUES DES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES	117
4.1. OPÉRATIONNALISATION DU CADRE THÉORIQUE : LE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE.....	118
4.2. CONTEXTE HISTORIQUE ET CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES RÉCENTS DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE BERNOISE.....	126
4.3. CONTEXTE RÉGIONAL : LES RÉFORMES DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE BERNOISE	128
4.4. CONCLUSION : LA FORME SCOLAIRE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE BERNOIS	145
DEUXIÈME PARTIE : QUESTION ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE / MÉTHODOLOGIE	147
CHAPITRE 5 : QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	149
CHAPITRE 6 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	151
6.1. ANALYSE DU SENS ET DE SA CONSTRUCTION PAR LES ACTEURS	152
6.2. ANALYSES TRANSVERSALES MULTI-CAS (INTER-SITES)	179
6.3. DISCUSSION SUR D'AUTRES MÉTHODOLOGIES ENVISAGEABLES	180
TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	183
CHAPITRE 7 : ANALYSES INDIVIDUELLES DES 13 ÉTUDES DE CAS	185
7.1. ÉTUDE DE CAS KAELA (N=1)	185
7.2. ÉTUDE DE CAS YOHANN (N=2)	198
7.3. ÉTUDE DE CAS ELI (N=3)	211
7.4. ÉTUDE DE CAS BASIL (N=4)	219
7.5. ÉTUDE DE CAS LUCIE (N=5)	229
7.6. ÉTUDE DE CAS DANA (N=6).....	241
7.7. ÉTUDE DE CAS JEANNE (N=7).....	252
7.8. ÉTUDE DE CAS ZAHIR (N=8).....	263
7.9. ÉTUDE DE CAS CHARLES (N=9).....	273
7.10. ÉTUDE DE CAS CARL (N=10).....	283
7.11. ÉTUDE DE CAS AÏKO (N=11).....	299
7.12. ÉTUDE DE CAS JEAN (N=12).....	315
7.13. ÉTUDE DE CAS JUDE (N=13).....	326
CHAPITRE 8 : ANALYSES TRANSVERSALES DE TROIS RÉFORMES SCOLAIRES	337
8.1. LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND, UNE RÉFORME DÉCENNALE AUX IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES MITIGÉES	337
8.2. INCLUSION, INTÉGRATION ET DIFFÉRENCIATION : SENS FLOU ET APPLICATION DIFFÉRENCIÉE	349
8.3. LES DEVOIRS : UNE RÉFORME RÉCENTE ET DES ADAPTATIONS MULTIPLES	375
8.4. CE QUE NOUS APPRENNENT LES AUTRES SITUATIONS DE CHANGEMENT ÉVOQUÉES PAR LES ENSEIGNANTS.....	389
8.5. TYPOLOGIE DES CHANGEMENTS RENCONTRÉS.....	404
8.6. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	415
CONCLUSION	419
TABLE DES MATIÈRES	427
TABLE DES ILLUSTRATIONS	435
BIBLIOGRAPHIE	437

Introduction

Les observateurs et les acteurs de l'école suisse romande de ces vingt dernières années ne peuvent avoir manqué les multiples réformes dont elle est l'objet, en particulier dans le cadre de l'adoption et de l'application de l'accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire (HarmoS). Cet accord a notamment conduit à la mise en place d'un nouveau plan d'études romand (PER), accompagné de nouveaux moyens d'enseignement (MER). Plus encore, au début des années 2000, les Écoles normales sont remplacées par des Hautes Écoles Pédagogiques, dont la forme et les contenus de formation sont revisités, alors que le métier semble résolument s'orienter vers une professionnalisation (Perrenoud, 1999 ; Akkari & Wentzel, 2012 ; Giglio & Boéchat-Heer, 2012 ; Lapostolle 2012).

Les savoirs à enseigner et pour enseigner se transforment, alors qu'un champ scientifique, les Sciences de l'éducation, propre à l'école, produit des connaissances permettant d'avoir un autre regard sur elle-même (Hofstetter, Schneuwly, Lussi, Cicchini, Criblez & Späni, 2007) ; depuis peu, l'école inclusive s'est imposée comme idéal sociétal, provoquant le déclin des classes spéciales et le développement de l'enseignement spécialisé inclusif (Ramel, 2015). L'école est en outre confrontée à une forte évolution de son public et de ses missions (Cros, 2004).

Alors que nous écrivons ces lignes, fin 2021, la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a proposé une réforme de l'orthographe qui semble s'attirer de virulents opposants. Le Plan d'études vient d'être complété avec un volet d'éducation numérique, confirmant la place de plus en plus importante que celle-ci prend dans les préoccupations sociales et éducatives.

Cela sans compter les multiples réformes cantonales spécifiques, puisqu'en Suisse l'école relève de l'autorité des cantons depuis la Constitution fédérale de 1848. Par exemple, le canton de Berne a drastiquement limité le temps de devoirs dans l'ensemble du canton en 2019 et a revisité sa loi scolaire, effectuant une réorganisation de l'enseignement spécialisé, lequel passe sous le contrôle du Département de l'instruction publique. Le canton de Vaud travaille lui aussi sur un nouveau projet scolaire, le concept 360° mettant l'école inclusive au centre des préoccupations, alors que les devoirs sont également discutés.

Le changement social et l'école

Ces réformes des systèmes scolaires semblent cependant s'inscrire dans un contexte social plus large, qui vit au rythme effréné du changement, lequel semble être partout, incessant et toujours plus rapide (Alter, 2000). Il dépasse largement le cadre scolaire, concernant autant le social que l'économie, la technologie, la politique,

ou encore les religions (Alter, 2000 ; Fournier & Troger, 2005), et s'étend à l'ensemble de la sphère occidentale (Lenoir, 2008).

Alors que le changement a plutôt été considéré avec méfiance par les sociétés passées (Cros, 1996), il semble aujourd'hui être doté par nos sociétés d'une valeur fortement positive (Baluteau, 2003), étant associé dans les paradigmes néo-libéraux et capitalistes aux progrès, à la capacité d'adaptation ou encore à l'efficacité, à la vie, à l'entrain et à la créativité (Cros, 1998 ; Alter, 2000 ; Van Zanten, 2000 ; Baluteau, 2003). Les réformes actuelles se veulent être un relèvement de l'éducation, portée par « une idéologie néolibérale triomphante qui promeut entre autres la marchandisation de l'école, une économie du savoir, la formation du capital humain, la mise en œuvre d'une éthique entrepreneuriale » (Lenoir, 2008 p. 42).

Le changement est devenu banal, il est la norme (Cros, 1998) considérée comme indispensable à la survie de nos systèmes, qu'ils soient sociaux, économiques ou culturels (Crozier, 1998). En d'autres mots, le changement est devenu un dogme (Alter, 2000), il est l'une des caractéristiques premières et principales de nos sociétés (Baluteau, 2003), lesquelles le provoquent souvent, le subissent parfois, et cherchent à y répondre par un changement plus « efficace » en vue des objectifs qu'elles poursuivent.

Si les changements sociaux concernent directement l'école, c'est parce qu'elle a été pensée et construite dès sa fondation dans le but de jouer un rôle central pour le fonctionnement de la société. L'école est en effet la deuxième instance de socialisation après la famille (Rochex, 1995), garante de l'émancipation de l'enfant et de la formation de citoyens capables de voter avec une rationalité éclairée (Brändli, 1999 ; Späni, 1999 ; Forster, 2008 ; Lussi-Borer, 2017). Elle est chargée de réaliser l'État providence en diminuant voire gommant les inégalités sociales (Rochex, 1995), elle assure le lien social en unifiant les esprits et les consciences, en créant une culture commune et un sentiment d'appartenance national et patriotique (Durkheim, 1922 ; Hofstetter, 1998 ; Hofstetter, Magnin, Criblez, & Jenzer 1999 ; Ruchat, 1999). Elle joue un rôle déterminant pour l'économie, formant des professionnels qualifiés et les distribuant dans l'économie de marché, laquelle se complexifie au travers des progrès techniques et technologiques (Bouillé, 1988 /2006 ; Rochex, 1995 ; Brändli, 1999 ; Hofstetter, 1999 ; Späni, 1999 ; Forster, 2008).

L'État donne les moyens à son école de réaliser ses missions, notamment des moyens légaux, rendant l'école obligatoire ; psychologiques, cette obligation s'imposant massivement¹ lors de l'enfance et de l'adolescence, soit lorsque la construction identitaire est des plus sensibles (Blanchard-Laville & Nadot, 2000), idéologiques et politiques, en ancrant l'école dans les mentalités et en faisant un instrument individuel et social indispensable, ou encore financier, la rendant gratuite et assurant son fonctionnement.

L'école est donc le produit d'une société pour laquelle elle est investie de mandats et d'attentes, ainsi que de fonctions précises. Ainsi, lorsque la société change, les mandats attribués à l'école viennent à changer également, l'amenant à devoir s'adapter aux nouvelles attentes sociales (Crozier & Friedberg, 1977, p.389), lesquelles sont de plus en plus exigeantes (Maradan, 2006).

En effet, « (...) le système scolaire ne peut rester immuable dans un monde qui bouge beaucoup et vite, dans un temps où les élèves ne sont plus ce qu'ils étaient » (Ducros & Finkelsztein, 1987, p.15). Métaphoriquement illustré, « lorsque la société s'enrhume, l'école tousse » (Develay, 1996, p.8).

Or, de nos jours, « l'école publique n'est plus le pilier d'une société plus ou moins univoque portée par un idéal partagé. Elle doit désormais fournir aux élèves des éléments leur permettant de s'intégrer dans une société en

¹ Il n'est pas rare que l'enfant de 4 à 15 ans passe une majeure partie de son temps d'éveil sur les bancs d'école, à faire ses devoirs ou à l'école à journée continue.

mutation constante » (Périsset Bagnoud, 2004, p.56). Les attentes qui pèsent sur l'école se complexifient et s'intensifient (Veyrunes, 2017), notamment au niveau des savoirs et des compétences à enseigner :

Dans une société pluraliste, où le consensus ne va pas de soi, où s'affrontent de multiples intérêts et de multiples stratégies, le changement du système éducatif est nécessairement une longue marche, une entreprise en regard de laquelle envoyer un homme sur la lune est un jeu d'enfant. (Perrenoud, 1994, p.89)

L'école, entre changement et inertie

Dans ce contexte sociétal en perpétuelles transformations, deux mandats de l'école semblent contradictoires : le premier, d'origine économique (Cros, 1993), lui enjoint de former des travailleurs qui répondent aux besoins des industries, lesquelles nécessitent de nouveaux savoirs. L'école serait ainsi une force de changement considérable, grâce à « une idéologie néolibérale triomphante qui promeut entre autres la marchandisation de l'école, une économie du savoir, la formation du capital humain, la mise en œuvre d'une éthique entrepreneuriale » (Lenoir, 2008, p. 42).

L'histoire révèle de nombreuses tentatives d'instrumentalisation de l'école : la Réforme, par exemple, a largement été portée par les écoles protestantes et les universités. Les Libéraux du 19^e siècle ont utilisé l'école pour asseoir les démocraties et les pratiques citoyennes dans les consciences collectives. Les empires coloniaux ayant pris part à la Deuxième Guerre mondiale ont enseigné le patriotisme au peuple grâce à l'école (Condette, 2014). Plusieurs grands noms de l'Éducation Nouvelle (Claparède, Freinet) tout comme d'autres pédagogues de renom (Pestalozzi, Tolstoï) ont tous développé leur pédagogie en vue de transformer les mentalités et par extension la société (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). « Le processus de socialisation des jeunes générations assure la survie sociale: il n'est donc de "social" sans "pédagogique" au sens large du terme » (Filloux, 1978, p. 83).

L'école serait ainsi un levier du changement social, ayant pour fonction de donner à la nouvelle génération les outils nécessaires pour maîtriser les acquis de l'ancienne génération et la dépasser (Honoré & Bricon, 1981 ; Dubet, 2002).

Une partie des auteurs considèrent que l'école s'est résolument inscrite dans ce paradigme, cela l'ayant amenée à changer profondément ces dernières décennies :

Si un élève ou un enseignant des années cinquante retournaient à l'école aujourd'hui, après une longue hibernation, ils auraient l'impression d'avoir presque totalement changé de monde. Ils ne reconnaîtraient ni leurs collègues, ni leurs camarades, ni les programmes, ni les modalités de contrôle, ni les méthodes de travail, ni le chef d'établissement, ni le surveillant général, devenu conseiller d'éducation (Dubet, 2000, p.408).

Mais Dubet (2000) constate également que d'autres auteurs n'arrivent pas à la même conclusion :

Pourquoi, alors que l'école a si profondément changé, le sentiment de pérennité, de raideur, de conservatisme, s'impose-t-il souvent ? Pourquoi ces changements sont-ils souvent perçus comme une longue décadence et non comme le résultat d'un projet de changement maîtrisé ? (Dubet, 2000, p. 408)

En effet, de nombreux auteurs semblent penser que l'école, bien que tiraillée par des « forces » internes et externes qui l'amènent à s'adapter de gré ou de force (Baluteau, 2003), n'est pas touchée par de véritables changements et est caractérisée par une forte inertie (Mollo, 1969 ; Van Zanten, 1998 ; Tardif & Lessard, 2004 ; Houssaye, 2014b).

Cette inertie serait le fait d'un deuxième mandat, d'origine socioculturelle, qui demande à l'école d'unifier les esprits et les consciences en suscitant une culture commune par la transmission de normes et de savoir (Durkheim, 1922 ; Veyrunes, 2017). Ce deuxième mandat met l'école devant une injonction contradictoire : « l'école vit dans l'ambiguïté : à la fois elle est gardienne de la tradition et de la conformité, et protestataire » (Cros, 1997 p. 131).

Le seul but possible de l'enseignement est d'amener l'enseigné à participer le plus largement possible à sa socialité telle que la définissent son pays et son époque, c'est-à-dire sa culture au sens ethnologique. C'est par là que tout enseignement est profondément conservateur. C'est par là qu'il est profondément libérateur, car les changements culturels sont le plus souvent l'œuvre de ceux qui connaissent et pratiquent bien la culture préexistante (Metz, 1961, cité dans Honoré & Bricon, 1981, p. 22).

L'école doit chercher sa voie entre deux missions contradictoires : préserver les valeurs « sûres » d'une société, et en même temps dispenser un enseignement de plus en plus diversifié, de plus en plus attentif à la rapidité des progrès techniques. Selon que l'on s'attache à l'un ou l'autre de ces buts, on peut la considérer comme répondant parfaitement à la tendance conservatrice de la société, ou au contraire comme un anachronisme néfaste. [...]. C'est un musée des valeurs. La culture à l'école est indéniablement un concept conservateur. L'école est prisonnière du passé culturel d'une société, des valeurs abstraites qu'elle est chargée de maintenir hors du temps (Mollo, 1969, p. 257).

Meirieu (1992) avance ainsi que l'école est associée à des représentations sociales traditionalistes et dispose d'une pesanteur institutionnelle conséquente, étant caractérisée par son fonctionnement bureaucratique, soit comme un « système d'organisation dans lequel le circuit, erreurs-informations-corrections fonctionne mal et où il ne peut y avoir, de ce fait, correction et réadaptation rapide des programmes d'actions, en fonction des erreurs commises » (Crozier, 1963, p. 229).

Cros (2004) corrobore cette analyse, considérant que même lorsque l'école se transforme, les changements sont dénaturés par la lourdeur du système et deviennent consensuels, perdant de leur saveur initiale. Les changements scolaires ne sont ainsi considérés que comme superficiels, concernant les structures et l'organisation, et non la culture et les valeurs de l'école (Veyrunes, 2017).

On observe cependant que l'enseignement, malgré les changements et les réformes des dernières décennies, malgré les nouvelles tendances actuelles qui se dessinent, a beaucoup de mal à échapper aux formes établies du travail enseignant: apprentissage du métier sur le tas; valorisation de l'expérience; métier à forte dimension féminine; classes fermées qui absorbent l'essentiel du temps professionnel; individualisme en enseignement et donc peu de collaboration entre les pairs; pédagogie traditionnelle; vision souvent statique du savoir scolaire; faible connaissance des cultures non européennes; etc. Ces phénomènes recourent les conclusions de nombreuses recherches menées en France et ailleurs (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, etc.) sur les pratiques pédagogiques des enseignants de métier (Tardif & Lessard, 2004, p. 6).

En utilisant la même expérience de pensée que Dubet (2000), Perrenoud (1999) développe un point de vue radicalement opposé :

Un voyageur revenant à la vie après un siècle d'hibernation verrait la ville, l'industrie, les transports, l'alimentation, l'agriculture, les communications de masse, les mœurs, la médecine et les activités domestiques considérablement changés. Entrant dans une école, au hasard, il retrouverait une salle de classe, un tableau noir, un professeur ou un instituteur s'adressant à un groupe d'élèves. Sans doute le professeur ne serait-il plus en redingote et le maître d'école en blouse. Les élèves ne porteraient plus des uniformes ou des sabots. Le professeur serait descendu de sa chaire et le visiteur trouverait les élèves fort impertinents. Une fois la leçon engagée, il percevrait peut-être quelques traces d'une pédagogie plus interactive et constructiviste, d'une relation plus chaleureuse ou égalitaire qu'à son époque. Mais qu'il se trouve dans une école ne ferait à ses yeux aucun doute ! Peut-être y aurait-il un ordinateur dans la classe, connecté à un réseau. Mais le visiteur observerait qu'on s'en sert pour proposer des exercices à l'écran et préparer des conférences en "surfant" sur le Web. Le triangle didactique serait en place, immuable, et les savoirs savants à peine modernisés, là où auraient passé la mathématique ensembliste ou la nouvelle grammaire (para. 8).

Dubet et Perrenoud travaillent dans le même champ et abordent un angle de recherche très proche : leur métaphore respective sont presque identiques, publiées à seulement quelques mois d'intervalle, et pourtant elles soutiennent des conclusions antinomiques, exemplifiant l'absence de consensus scientifique sur le changement de l'école.

L'école change-t-elle ?

A la question « l'école change-t-elle ? » Baby (2012) constate ainsi que deux réponses s'opposent : « Pour les uns, la réponse est évidente. L'école change, elle change trop souvent, elle change trop vite. Pour les autres, l'école ne change pas, elle ne peut pas changer ; en tant qu'institution sociale, elle est en quelque sorte dotée d'une inertie fonctionnelle » (p. 31). Cette dualité peut même apparaître dans les écrits d'un même auteur, puisque Dubet (2002), dans « le déclin de l'institution », semble défendre un point de vue opposé à celui proposé en 2000, déclarant que l'école n'a fondamentalement pas changé (p. 26).

Ces discours contradictoires sur le changement à l'école semblent être autant l'apanage du sens commun (citoyens, enseignants, politiques, médias, etc.) que du champ scientifique qui observe et analyse l'école. Or, comme « un lien filial unit la société à l'École, de sorte que tout ce qui affecte l'une rejaillit sur l'autre » (Develay, 1996, p. 8), l'enjeu de l'étude du changement de l'école est prééminent, tout comme sa prévision et son accompagnement.

De nombreuses recherches ont ainsi pris comme objet un changement de l'école, cela produisant une abondante littérature, alimentée par de nombreuses sciences différentes (notamment, par les sciences humaines, l'histoire, la sociologie, la géographie, la psychologie, la didactique, etc.) et débouchant sur de multiples tentatives de définitions, de développements, de paradigmes, d'approches et de méthodes, sans aucun consensus.

Dans le champ des Sciences de l'éducation, le changement est ainsi une notion polysémique (Cros, 1997 ; & Broussal, 2020 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013) qui semble résister à toute tentative de description (Alter, 2000 ; Bernoux, 2010), confronté à des difficultés épistémologiques et théoriques importantes ; cela d'autant plus que l'institution école est composée de multiples dimensions dans un enchevêtrement de sous-systèmes (Dubet, 2000), alors qu'elle s'encastre dans un système social mouvant pour lequel elle remplit des rôles antagoniques et décisifs.

Tout le monde parle de changement de l'école, souvent sans réellement prendre le temps d'explicitier ce qui change, pourquoi, comment, qui, dans quel contexte ? À force d'être utilisées à tout vent, les notions se rapportant aux changements (jusqu'ici, nous avons utilisé innovation, transformation, évolution) deviennent vagues et en perdent toute signification. Le changement est devenu un mot-valise qui s'applique à de multiples objets et prend de multiples appellations, sans être opérationnel. C'est une boîte noire qu'il s'agit d'étudier et de décortiquer (Ducros & Finkelsztein, 1987).

Devant ce « flou artistique », il semble nécessaire de poser un premier jalon : à l'aube de cette recherche, nous décidons de considérer le changement comme un processus permettant à un objet de passer d'un état de départ à un second état, différent du premier (Saint-Jean & Seddaoui, 2013).

Cette définition très simpliste nécessite d'être travaillée et précisée pour amener l'identification de la nature des états de départ et d'arrivée, des critères qui permettent de dire qu'ils sont différents l'un de l'autre, mais aussi des caractéristiques du processus en lui-même. Plus encore, comme le changement s'opère sur un objet, il s'agit de s'intéresser à cet objet et à son champ particulier. Or, notre objet du changement est la pédagogie, laquelle n'existe pas en soi, mais au travers d'acteurs. L'ouverture de la boîte noire révèle ainsi un premier subterfuge : l'école est incapable de changer par elle-même, ce sont les acteurs qui la font changer.

Les enseignants comme acteurs principaux des changements

L'un des premiers « emballages » encombrant de la boîte noire, c'est la personnification de l'école, qui laisse dans l'ombre les acteurs et les interactions qui la composent, lesquels sont fortement diversifiés : politiques, directeurs, enseignants, élèves, parents d'élèves, scientifiques, pédagogues, penseurs, philosophes, etc. tout le monde ayant quelque chose à dire sur l'école et son évolution, chacun est concerné.

Ces groupes, de même que leurs acteurs, ne sont pas unifiés, que ce soit au niveau de leurs agendas, leurs préoccupations, leurs intérêts ou encore leurs cultures. Si l'école change ou résiste au changement, cela se déroule au sein d'un réseau complexe d'acteurs qui participent plus ou moins activement au processus, et qui habitent une institution avec ses règles, ses opportunités, ses limites.

Or, certaines recherches montrent que le changement de l'école s'effectue généralement au travers de réformes dont l'impulsion provient d'une source de « domination » (Cros, 1997), soit des politiques, des décideurs, des supérieurs hiérarchiques, plutôt que par les enseignants, alors qu'ils sont les premiers concernés, étant les agents du système (Bernoux, 2004). D'autres, par exemple Simon (1974), démontrent que certaines réformes du système scolaire, en l'occurrence britannique, ont été provoquées notamment par les mouvements ouvriers entre 1870 et 1920 qui ont incité les autorités aux changements.

Lors d'une étude de terrain, Huberman et Miles (1984) constatent en parlant des enseignants : « clearly, the users were more targets than initiators. [...] The primary initiators and decision makers were central office administrators » (p. 45). La majorité des enseignants explicitent leur entrée dans le changement par la présence d'une pression administrative voire d'une certaine séduction envers leur hiérarchie : « the principal wanted it in : we got the message » (p. 45).

Le fait que les enseignants ne sont que rarement à l'origine des changements proviendrait d'une part du fait que les bonnes volontés individuelles qui cherchent à innover sont victimes d'un « effet système » bien trop lourd (Meirieu, 1992), d'autre part du fait que leur position dans l'institution les conduirait à défendre leurs acquis, alors qu'Huberman et Miles (1984) expliquent cette attitude de par un rythme trop soutenu des

réformes. Cros (2004) constate également un scepticisme généralisé des enseignants face aux changements, Houssaye (2014b) les considérant même comme les principaux responsables de l'inertie de l'école.

Même si cette formulation est un peu radicale, on peut dire que les enseignants sont idéologiquement progressistes, et professionnellement conservateurs. Il n'y a pas de réforme qui n'ait provoqué de longues résistances et qui n'ait pas engendré des mobilisations. Idéologiquement, les professeurs sont ouverts à l'école pour tous et à l'ouverture de sa culture sur le monde ; pratiquement, ils défendent leurs conditions de travail, les programmes et les disciplines qui fondent leur identité. [...] Ainsi, l'école change, mais elle le fait de mauvaise grâce. Cependant, une fois les changements installés, ils deviennent souvent un "acquis" qu'il faut défendre après qu'il a été combattu. [...] dans le très court terme l'école ne veut jamais changer, à l'exception de minorités de militants pédagogiques, dans le moyen terme, elle connaît et finit par accepter de véritables révolutions. On peut réformer l'école, mais c'est un processus qui se fait de biais, dans la nostalgie, et qui ne s'impose réellement que dans la mesure où la réforme rejoint les mutations sociologiques de l'école (Dubet, 2000, p. 409).

Les enseignants seraient donc enclin par leur rôle à résister aux changements de l'école tout en étant contraints aux changements par la force des choses, cela les amenant à développer ainsi une grande souplesse et une forte capacité d'adaptation (Dubet, 2000).

Reste que l'engagement et la motivation des enseignants sont centraux pour qu'un changement scolaire s'effectue et puisse devenir réalité (Cros, 2004, p. 18²) « le changement voulu d'en haut ne se réalisera pas sans l'adhésion des praticiens. Si sans doute ce ne sont pas aux enseignants de décider du changement, il ne peut se faire sans eux ou contre eux » (Baluteau, 2003, p. 86).

S'il ne peut se faire sans eux ou contre eux, c'est que les enseignants, par leurs pratiques, réalisent l'école (Baluteau, 2003 ; Cros, 2004). « Il est clair qu'au niveau de la classe, l'enseignant est un acteur important. La transformation et l'amélioration de l'éducation dépendent donc principalement de ce que les enseignants souhaitent et de ce qu'ils font » (Ducros & Finkelsztejn, 1996, p. 29).

Le changement de l'école pourrait donc se réaliser et s'observer de manière concrète au travers de ce que les enseignants souhaitent et de leurs pratiques (Cros, 2004), soit au travers de leur pédagogie, qui regroupe autant leurs croyances, leurs objectifs que leur mise en pratique, cela autant au niveau didactique qu'au niveau de la gestion de classe, ce qui englobe les relations et les rôles au sein de la classe, entre les élèves et l'enseignant.

Dottrens (1964) constate cependant que les motifs invoqués pour légitimer les réformes ne sont que très rarement pédagogiques, mais plutôt d'ordre sociologique, économique ou politique. Dubet (2000) confirme, considérant que les réformes du système scolaire ne concernent généralement que des composantes « superficielles » de l'institution, soit ses normes, sa structure, son système, parfois les supports (contenu et curriculum), sans que cela ne touche à ses finalités, à ses modes de socialisation, à ses significations, à son système de rôle, soit à sa pédagogie et à son programme institutionnel.

Tant les militants que les administrations s'affairent depuis de nombreuses années et sans grand succès à changer l'école, qu'il s'agisse de réformer l'enseignement, par le bas ou par le haut. L'expérience de

² Pour certaines références, nous avons choisi d'indiquer le numéro de page précis où les propos de l'auteur soutiennent notre affirmation. L'objectif est de permettre au lecteur de retrouver plus aisément les sources, comme s'il s'agissait d'une citation directe. Cette pratique n'est cependant pas applicable systématiquement, puisque certains propos ne sont pas spécifiquement écrits à une page précise, mais émergent de façon plus générale d'un ouvrage.

ces trente dernières années montre qu'aucune de ces stratégies n'exerce véritablement d'influence sur les pratiques pédagogiques (Gather Thurler, 2000, p. 14).

Le changement pédagogique semble ainsi être rare, ce qui provoque toute une série de questionnement : est-ce que les changements superficiels, structurels ont-ils potentiellement aussi des impacts pédagogiques ? Le cas échéant, comment une réforme modifie et s'installe effectivement dans les pratiques pédagogiques des enseignants ? Quels sont les processus en jeu, les facilitateurs, les freins ? Et si un changement scolaire n'a aucun impact pédagogique, peut-il vraiment être considéré comme un changement ? Qu'est-ce qui permet d'affirmer la présence d'un changement pédagogique ?

Notre recherche a pour but d'apporter quelques éléments de réponses à ces questions

Objectifs de la recherche et question de départ

L'objectif principal de cette recherche est ainsi de tenter de comprendre comment s'implémente, réussit ou échoue un changement pédagogique au sein de l'institution scolaire. Il s'agit d'explorer le changement pédagogique afin d'en développer une meilleure compréhension, au niveau de sa nature, de ses mécanismes, de ses objectifs, de ses acteurs et de ses résultats.

Nous cherchons à comprendre comment les enseignants appréhendent le changement dans le cadre de leur fonction dans l'institution scolaire, cela en analysant des réformes et en essayant de comprendre quels sont les impacts de ces dernières sur le sens construit par les acteurs ainsi que sur leurs pratiques. Nos objectifs peuvent être formulés en questions de départ :

- Comment conceptualiser le changement, et plus particulièrement le changement pédagogique, quelles sont ses composantes et ses dynamiques au niveau sociologique ?
- Quels sont les changements pédagogiques actuellement en cours dans l'institution scolaire de Suisse romande, et quels sont leurs contextes sociohistoriques ?
- Comment les enseignants appréhendent-ils le changement de manière générale, quels sens donnent-ils aux réformes en cours et comment celui-ci contribue-t-il à une transformation des pratiques ?
- Quel est le l'état d'avancement d'une réforme en cours selon les enseignants, quels semblent être sa trajectoire et quelles pistes existe-t-il pour l'influencer ?

Plan du travail

Notre recherche a pour but d'aborder ces questions de départ, de les préciser et de les transformer en question de recherche opérationnelle, puis de tenter d'y apporter des éléments de réponse. Cela nécessite le développement d'un cadre théorique et d'une méthodologie. Ce travail se divise ainsi en cinq parties, elles-mêmes subdivisées en plusieurs chapitres.

La **première partie**, qui constitue notre cadre théorique, a pour but de proposer une conceptualisation du changement pédagogique. **Le chapitre 1** entame la construction du concept de changement social en mettant en évidence l'importance déterminante de l'objet de changement et de son contexte pour la compréhension et la construction du concept. Nous décrivons ainsi notre objet de changement spécifique et ses particularités,

soit la pédagogie, ce qui nous amène à déterminer en quoi un changement peut être considéré comme étant pédagogique. Nous nous intéressons ensuite au contexte du changement, qui donne un cadre intelligible à ce dernier tout en étant à chaque fois particulier, selon la manière dont il est construit. Nous développons trois échelles de contexte qui permettent de situer le changement dans l'univers social.

Le chapitre 2 plonge dans la littérature des sciences de l'éducation pour s'intéresser au champ conceptuel qui porte et définit le concept de changement dans le contexte scolaire. Nous présentons les différents concepts fréquemment utilisés par les auteurs, comme ceux de réformes et d'innovations, nous identifions les différences et les similitudes, nous discutons les définitions et l'argumentation, cela nous permettant de présenter un état de la recherche et de confronter différentes théories et d'expliquer pourquoi nous avons choisi d'utiliser le concept de changement plutôt qu'un autre. Nous utilisons ainsi plusieurs paradigmes et approches qui ont tenté de l'appréhender pour construire un cadre théorique cohérent et pertinent du changement social. Nous discutons des spécificités du concept, de son périmètre et de ses limites, pour proposer une définition ontologique du changement social, qui permet de différencier le processus de changement d'autres mouvements avec des critères clairs.

Le chapitre 3 reprend la définition ontologique du changement social pour l'opérationnaliser : nous identifions ainsi trois dimensions irréductibles, soit les acteurs et leur construction de sens et leurs apprentissages, les organisations et leur système de rôle et leurs interactions, les institutions et leur système de normes et leurs fonctionnements. Nous conceptualisons chacun de ces éléments et développons leurs liens et leurs interactions, ces trois dimensions s'articulant pour permettre une compréhension globale et précise du changement social à l'aide d'un métissage théorique. Celui-ci permet d'identifier des indicateurs de nature différente, qui amènent à la création d'une grille d'analyse, que nous présentons. Nous replaçons ensuite les apports théoriques développés et le concept de changement social dans le contexte de l'école, faisant les liens et identifiant l'enseignant comme acteur, la classe comme organisation, l'école comme institution, avec plusieurs niveaux de contexte, notamment la nation, le canton et l'établissement. Ce chapitre explicite nos choix théoriques et leur implication méthodologique, notamment le fait que nous nous intéressons aux réformes institutionnelles disposant d'un potentiel pédagogique, ce qui amène la nécessité de nous intéresser au contexte sociohistorique de l'école pour comprendre sa dimension institutionnelle pour le changement pédagogique ainsi que pour saisir son état actuel.

Le chapitre 4 replace le changement social dans son contexte, celui de l'institution scolaire. Nous définissons ainsi notre acteur, l'enseignant, notre organisation, la classe et enfin notre institution, l'école, laquelle dispose de plusieurs niveaux de contexte. Nous proposons également une perspective historique permettant d'une part d'identifier les composantes institutionnelles avec lesquels l'enseignant doit composer (histoire, mythe, tradition, fonctionnement) et d'autre part d'identifier les réformes récentes et en cours disposant de composantes pédagogiques dans l'espace francophone bernois. Nous en choisissons trois dont nous explicitons les enjeux, cela afin de préciser le contexte avant d'aller rencontrer les enseignants et leur demander comment ils les vivent.

La deuxième partie constitue notre cadre méthodologique. Nous revenons dans **le chapitre 5** sur nos questions de départ pour en faire des questions de recherche et formuler quelques hypothèses à même de guider notre analyse. **Le chapitre 6** explicite les outils méthodologiques choisis pour récolter nos données : nous présentons notre méthode d'entretien, qui marie plusieurs approches différentes. Nous décrivons également comment nous avons mené nos analyses et quels sont les biais potentiels.

La troisième partie présente l'ensemble de nos résultats. **Le chapitre 7** contient les analyses spécifiques et approfondit de chaque cas, donnant à voir comment l'acteur vit le changement, quels sont les processus et les

effets déclarés dans sa classe. **Le chapitre 8** propose une analyse transversale pour les trois réformes identifiées, en mettant en évidence des résurgences ou au contraire des cas particuliers. Il s'agit de synthétiser les résultats pour tenter de mieux comprendre l'avancement des changements étudiés, d'identifier une potentielle trajectoire et d'identifier les influences. Nous prenons également soin de discuter nos résultats et de proposer des ouvertures et des prolongements. **La conclusion** résume les apports et résultats principaux qui émergent à l'issue de cette recherche en revenant sur nos questions et nos hypothèses et en proposant quelques considérations plus personnelles.

Première partie : cadre conceptuel général

Introduction : objet et contexte

L'approche du changement en Sciences de l'éducation semble se faire en ordre dispersé, engendrant un flou théorique et conceptuel conséquent (Cros, 2004 ; Bernoux, 2010). Dans la littérature, les auteurs utilisent un florilège de notions ou de terminologies se rapportant au changement : innovation, mutation, novation, réforme, rénovation, évolution, révolution, transformation, restauration, adaptation ou encore mouvement sont autant de notions largement convoquées, sans être toujours consciencieusement définies, différenciées ou reliées.

De plus, certains auteurs utilisent des adjectifs pour spécifier les changements dont ils parlent, ceux-ci étant plus ou moins profonds, plus ou moins vastes, plus ou moins importants ou durables, plus ou moins mineurs ou majeurs, plus ou moins superficiels ou significatifs. Ces adjectifs présupposent l'existence d'échelles de mesure, lesquelles ne sont que rarement explicitées (Baluteau, 2003 ; Boudon, 1984 ; Lahire, 1996 ; Grossetti, 2011).

Or, ces échelles sont déterminantes pour l'analyse du changement, puisqu'elles permettent de définir d'une part l'objet de changement, d'autre part son contexte :

[...] les apports de connaissance en sciences sociales sont indissociablement liés à des contextes de mesure ou d'observation de la réalité sociale et (que) ces contextes n'ont jamais, d'un chercheur à un autre, d'une recherche à l'autre, le même format. Outre le fait que les spécialistes des sciences sociales ne cherchent pas tous les mêmes choses (ils ne cherchent pas tous à prouver les mêmes choses, à saisir les mêmes aspects ou les mêmes dimensions des réalités sociales), les discussions et débats entre eux sont notablement plus compliqués du fait de la variation des manières de construire les contextes sociaux et notamment de la variation de l'échelle de ces contextes (Lahire, 1996, p. 389).

En effet, si nombre de recherches s'intéressent au changement à l'école, les auteurs ne se concentrent en réalité que très rarement sur le changement en soi ou même sur l'école dans son ensemble, mais sur un objet d'étude bien précis (les manuels, la pédagogie, le mobilier, l'égalité des chances, les lois, les enseignants, la classe, etc.), lequel est considéré « en changement » (Cros, 1997 ; Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Guy, 2013). De fait, les cadres théoriques et les concepts développés pour analyser le changement à l'école portent plus sur cet objet que sur le changement en général, lequel n'est que rarement conceptualisé et théorisé pour lui-même (Baluteau, 2003 ; Cros, 1997).

Or, le changement n'est pas une « donnée naturelle », il est empiriquement ou théoriquement construit, localement inscrit dans un certain contexte (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Guy, 2013). Il s'agit donc pour le chercheur de donner toute sa substance et son existence au changement, selon les critères qu'il s'est fixés pour l'identifier (Baluteau, 2003), soit selon la manière dont il le conceptualise. Le changement n'est ainsi non pas un simple objet, c'est un processus qui n'existe pas en soi (Ducros & Finkelsztein, 1987), mais en symbiose et au travers de l'objet sur lequel il opère, ainsi que du contexte dans lequel il est inséré. Le changement ne peut

ainsi « se comprendre qu'en considérant le contexte multidimensionnel (économique, politique, culturel, etc.) et multiscalaire (local, national, mondial) dans lequel il se déroule » (Crevoisier, 2001, par. 23)

La construction du concept de changement semble donc nécessiter une double logique, spécifique et générale : il s'agit d'une part de préciser l'objet du changement et son contexte, puis d'autre part de conceptualiser le changement en tant que processus. Nous avons autant besoin d'une théorie générale du changement social que d'une approche spécifique du changement pédagogique.

L'analyse du changement nécessite donc la construction d'un objet de changement et de son contexte, celui-ci relevant des choix et du travail du chercheur, qui se doit d'argumenter pourquoi il définit ce qu'il observe comme étant un changement (Baluteau, 2003 ; Guy, 2013 ; Cros & Broussial, 2020). Il ne fait en effet aucun sens de dire qu'un objet change si l'on n'a pas préalablement défini l'état de départ de cet objet et explicité son contexte. « Les changements, comme objets de connaissances, sont des objets théoriques locaux inscrits, chacun, dans une ou à la croisée de disciplines spécifiques » (Guy, 2013 p. 139), cela impliquant que la compréhension de chaque changement dépend de l'analyse de sa spécificité (Cros, 1997 ; Baluteau, 2003).

Les discours et recherches scientifiques contradictoires sur le changement à l'école (comme les citations de Dubet, 2000 ; 2002 et Perrenoud, 1999 présentés en introduction) peuvent ainsi s'expliquer par les choix différenciés des chercheurs quant à l'objet de changement, à sa conceptualisation et aux échelles d'analyses convoquées (Cros, 1997 ; Baluteau, 2003 ; Baby, 2012), mais aussi de l'angle choisi par le chercheur, de l'épistémologie dans laquelle il s'inscrit (Boudon, 1984, p.221). Les auteurs s'accordent à dire qu'il y a changement et changement (Mollo, 1989), en fonction des objets choisis, lesquels n'ont ni la même portée ni ne touchent les mêmes réalités, toutes choses n'étant pas égales par ailleurs (Gaglio, 2011).

Il ne s'agit pas de la même innovation quand on change simplement de manuel scolaire ou quand on change de pratiques pédagogiques qui mettent en jeu les relations instaurées avec les formés (Cros, 1997, p.141).

Devant ces multiples alternatives et l'absence récurrente d'explicitation, les mécompréhensions entre auteurs sont fréquentes, lesquelles sont dommageables parce qu'elles semblent les empêcher de discuter entre eux. Elles limitent ainsi les articulations théoriques et rendent difficile pour le lecteur la saisie de toute la richesse des analyses proposées et l'appréhension de toute la complexité du changement à l'école.

Ainsi, pour pouvoir comprendre le changement à l'école, il s'agit de procéder à une construction théorique et conceptuelle du changement, puisque celui-ci n'existe pas en soi, mais comme un processus sur un objet dans un contexte, celui-ci influençant largement la manière dont les auteurs qualifient et conceptualisent le changement (Cros, 2004). Pour mener à bien cette construction, nous choisissons d'entrer par le spécifique, en commençant par expliciter l'objet de changement qui nous intéresse, soit la pédagogie, pour ensuite dresser son contexte ainsi que les échelles d'analyses convoquées.

Chapitre 1 : La pédagogie comme objet de changement, l'école comme contexte

1.1. Extraction de l'objet de changement

La question de l'objet de changement est omniprésente dans la littérature, les auteurs construisant des typologies de changement en fonction des différents objets concernés : Gaglio (2011) propose par exemple de différencier les changements en fonction de ce qu'ils concernent des produits, des procédés, des modes d'organisation, des services ou encore le monde social.

Le psychopédagogue Michaël Huberman (1973) s'est intéressé aussi aux « produits » des changements, différenciant le matériel (dont les manuels scolaires), le programme, la méthode d'enseignement ou les relations interpersonnelles, les deux derniers interrogeant directement ou indirectement les valeurs et la vision des acteurs. Il distingue aussi les changements qui concernent les connaissances, les attitudes, les comportements individuels ou les comportements de groupe, avec une graduation dans la complexité et la durée du changement (Huberman, 1973, p. 13).

Cros (1993) sépare les innovations technologiques (technique et organisationnelle) et les innovations sociales, jugeant que les innovations scolaires sont particulières. Ciblant l'école, Havelock (1971) distingue également quatre types de changement, soit les changements de masse, les changements nécessitant l'acquisition de nouvelles compétences, les changements qui touchent les objectifs et finalement les changements qui concernent les valeurs et la vision générale d'une organisation.

Williamson (2000) propose lui aussi quatre niveaux de changement, tout en précisant des temporalités : le premier concerne les institutions, comme les coutumes, les traditions, les normes, les religions qui demanderaient des siècles pour se modifier. Le deuxième concerne l'environnement institutionnel, les règles du jeu, soit les codes légaux, les systèmes éducatifs, qui peuvent changer en quelques décennies. Le troisième niveau est relatif aux organisations et à leur gouvernance, soit à la manière de jouer le jeu – par exemple les contrats -, ce qui peut changer en quelques années. Le quatrième niveau concerne les changements constants au sein de l'organisation, comme les allocations des ressources, l'emploi, le personnel qui ne cesse de se transformer.

Dubet (2000) fait également le lien entre l'objet du changement et la temporalité, parlant de court, moyen et long terme puis esquissant une échelle de la « grandeur » du changement, identifiant ainsi trois « types » de changement qui se différencient selon l'échelle de contexte et l'objet d'étude choisi: les « petits » changements, qui concernent le programme, les modalités d'évaluation ou encore les multiples directives, qui sont

extrêmement nombreuses et courantes (Dubet, 2000). Il y aurait ensuite des changements plus conséquents, concernant le système scolaire dans son ensemble, lequel est notamment passé d'une école d'élite à une école de masse ou encore d'une pédagogie centrée sur le savoir à une pédagogie centrée sur l'élève. Le troisième type de changement serait plus global et donc encore plus important, il concerne le « programme institutionnel », soit le mode de socialisation de l'école ainsi que sa nature en tant qu'institution, qui n'aurait selon Dubet (2002) pas changé depuis des siècles, mais qui serait mis à mal dans la société actuelle.

Ces différentes propositions de typologie du changement mettent à jour toute la complexité de l'analyse du changement et en particulier l'influence du choix de l'objet et de son contexte. Selon la manière dont l'auteur choisit de définir l'objet du changement, comme une institution, une organisation, un réseau de relations, un contrat, des acteurs, du matériel ainsi que selon les critères qu'il identifie – des normes, des valeurs, des relations - le changement et sa conceptualisation peuvent prendre des formes très différentes.

Plus encore, ces différentes typologies montrent que dans un même objet, certaines composantes peuvent être concernées par un changement, alors que d'autres aucunement, cela conduisant à la question de la construction du contexte. Cros (1993) avance ainsi que les innovations à l'école sont à chaque fois particulières et méritent d'être étudiées en soi de par leurs spécificités (p. 119). Bernoux (2010) rejoint cette analyse, considérant que chaque organisation dispose de ses logiques propres, lesquelles intègrent à chaque fois différemment les composantes du changement.

Ainsi, selon la manière dont l'auteur construit le contexte de son objet, en prenant en compte des périmètres plus ou moins éloignés, la réalité du changement peut être plus ou moins visible, plus ou moins explicite, plus ou moins globale. Le contexte laisse apparaître des mesures et des échelles spécifiques qu'il s'agit d'explicitier.

La constatation des variations d'objets et de contextes permet de mieux comprendre pourquoi les auteurs ne se rejoignent pas toujours en parlant du changement à l'école, voir semblent se contredire eux-mêmes à l'exemple de Dubet (2000). D'une part, ils ne parlent pas toujours des mêmes objets, d'autre part, ils ne prennent pas en compte les mêmes contextes. Un même objet peut être considéré comme changeant ou inerte en fonction de la manière dont il est défini et du contexte pris en compte (Baluteau, 2003). C'est donc au chercheur que revient le soin de définir son objet de recherche et d'explicitier les échelles de contexte qu'il choisit de retenir.

Ainsi, lorsque le changement est l'objet de recherche, il est nécessaire de développer un cadre théorique non seulement pour le changement de manière générale et pour lui-même, mais également pour l'objet spécifique sur lequel le changement s'opère (Baluteau, 2003 ; Guy, 2013 ; Cros & Broussial, 2020), celui-ci ayant une influence sur la conceptualisation même du changement.

Dans le cas de notre recherche, nous avons choisi comme objet de changement la pédagogie, laquelle s'inscrit dans le contexte de l'institution scolaire. Il s'agit dès lors dans la suite de ce chapitre de conceptualiser cet objet, d'explicitier et de circonscrire son ou ses contextes, afin de pouvoir ensuite travailler sur le concept de changement pour lui-même et proposer un cadre d'intelligibilité.

Dans la suite de ce chapitre, nous commencerons par définir la pédagogie comme objet de changement, puis dans une seconde partie, nous explicitons le(s) contexte(s) que nous prendrons en compte, cela en décrivant et utilisant plusieurs échelles de mesure.

Dans un deuxième temps, nous travaillerons et construirons le concept de changement pour lui-même en développant un cadre théorique plus global, idéal typique, cela afin d'explicitier méthodiquement et précisément ce à quoi le concept de changement correspond dans le cadre de notre recherche.

1.2. La pédagogie comme objet de changement

1.2.1. Qu'est-ce que la pédagogie ?

La question est posée par nombre d'auteurs (Soëtard, 2001 ; Vellas, 2008 ; Houssaye, 2014b) sous-entendant que la pédagogie n'est pas si aisée à définir, alors qu'elle souffre d'un déficit de reconnaissance dans le monde de l'éducation et plus généralement dans le monde social (Soëtard, 2001 ; Vellas, 2008). La pédagogie est une notion équivoque et ambiguë (Altet, 1997 ; Hameline, 2001 ; Vellas, 2008), son utilisation dans une recherche nécessite donc des précisions et une tentative de définition.

Nous prenons comme point de départ les propos de Durkheim (1887) ou de Houssaye (2014b) qui inscrivent la pédagogie dans une réflexion éducative caractérisée par une relation entre un ou des enseignants et un ou des enseignés dont l'objectif est l'apprentissage par ces derniers de savoirs déterminés en vue d'un but supérieur, social, politique, idéologique. Or, la conscientisation, la systématisation et la théorisation de cette relation sont un événement historiquement identifiable et signifiant, la définition de la pédagogie nécessitant un recours à l'histoire (Hameline, 2001).

Afin d'inscrire la pédagogie dans son histoire, nous avons cherché à constituer un état de la recherche étendu, cela nous menant à nous intéresser à l'histoire de l'école, à celle de la formation des enseignants et enfin à celle des sciences de l'éducation. Ces apports historiques sont disponibles dans les annexes n° 1.7 et n° 2³.

1.2.1.1. Brève histoire de la pédagogie

Partant d'un regard philosophique, Soëtard (2001) considère que la pédagogie émerge lorsque Rousseau initie dans *Émile ou de l'Éducation* (1762) une rupture épistémologique en proposant un nouveau rôle émancipé à l'enfant ; cela étant repris par la philosophie kantienne lorsqu'elle propose une « révolution copernicienne »⁴ consistant à mettre le sujet au centre de la théorie de la connaissance plutôt que la connaissance en elle-même. Cette « *théorie pédagogique* » (Soëtard, 2001) devient véritablement pédagogie lorsqu'elle est concrètement mise en pratique, notamment par Pestalozzi, qui symbolise pour Soëtard (2001) l'idéal type du pédagogue, lequel laisse ses essais-erreurs transformer ses idées de base⁵.

Adoptant un regard plutôt sociohistorique, Durkheim (1922) et Gauthier (2012a) considèrent que la pédagogie émerge au 16^e siècle pour des raisons plutôt pratiques quoiqu'en partie morale : alors que traditionnellement, l'enseignement se déroule de manière individualisée, les élèves passant tour à tour devant l'enseignant, les écoles des congrégations religieuses sont confrontées à une massification de leurs effectifs d'élèves. Sous pression, les enseignants développent à grande échelle l'enseignement simultané, cela pour les enfants et en tenant compte de leur particularité et de leur besoin (Ariès, 1973). Ces techniques d'enseignement sont soigneusement réfléchies, travaillées, systématisées puis compilées et transmises au travers des premiers

³ L'annexe 1.7 présente un résumé des différents historiques en analysant les transformations pédagogiques de l'âge grec au 20^e siècle, alors que l'annexe 2.1 contient un historique détaillé de l'école, l'annexe 2.2 propose un historique des sciences de l'éducation et de la pédagogie, et enfin l'annexe 2.3 aborde l'histoire de la formation des enseignants depuis le 19^e siècle.

⁴ Expression utilisée notamment par Edouard Claparède (1912) qui considérait Rousseau comme le « Copernic de la pédagogie ». Voir également l'origine et l'évolution de l'expression dans Ottavi (2005).

⁵ Cette réflexion pédagogique de Pestalozzi peut notamment se voir dans les écrits *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (1797, trad. En français 1997 par *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*) et le *Chant du cygne* (1826 ; 2010) préfacé et considéré par Soëtard comme le testament pédagogique de Pestalozzi.

ouvrages proprement pédagogiques, qui proposent des réflexions approfondies sur l'enseignement, ses méthodes et ses pratiques (Gauthier, 2012b).

Ces pédagogues explicitent leur savoir pédagogique, leur savoir dans l'action, fruit de nombreuses années d'expérience d'enseignement. [...] Fondamentalement, on l'a vu, on met en place ce nouveau savoir pédagogique pour conjurer le hasard, éliminer le désordre, source de péché, en régulant chaque aspect de l'enseignement. Tout est prévu, calculé, minuté. Cette pédagogie, tant pour les catholiques que les protestants, veut soumettre les corps et les âmes aux bonnes mœurs en faisant de chaque enfant un sujet policé, instruit et chrétien (Durkheim, 1922 p.73).

La systématisation, la théorisation et la diffusion à large échelle de ces techniques d'enseignement ainsi que la prise en compte des réalités et des besoins de l'enfance constituent selon Durkheim (1922) et Gauthier (2012c) les arguments permettant d'identifier les débuts de la pédagogie. Si ces pratiques existent précédemment de manière isolée, elles se généralisent et se globalisent à cette époque.

Bien que partants d'analyses différentes, les auteurs s'accordent pour dire que la pédagogie émerge au 16^e siècle et constitue une nouvelle façon de penser, de concevoir et de pratiquer l'éducation, cela dans le cadre de l'institution scolaire.

Veyrunes (2017) parle de la pédagogie comme d'une nouvelle technologie, qui rationalisent l'espace, le matériel et l'horaire, qui hiérarchisent et identifient les matières scolaires, introduisant la division du travail et l'enseignement simultané des matières – plutôt que successivement – (Gauthier, 2012c). La pédagogie organise le parcours scolaire, lequel est divisé en niveau d'enseignement. Elle est accompagnée de méthodes d'évaluations rigoureuses, développant un système de sanction-récompense, utilisant l'émulation comme méthode motivationnelle (Gauthier, 2012c).

La pédagogie s'apprend à l'époque par imitation auprès de maîtres expérimentés, dont les actions sont ritualisées, exécutées machinalement (Gauthier, 2012c). Ainsi, la relève suit scrupuleusement ce savoir, elle enseigne comme elle a été enseignée, les méthodes pédagogiques se transmettent assez fidèlement d'enseignant à enseignant, rendant l'enseignement particulièrement uniforme d'un endroit à l'autre pour une même congrégation : « Ainsi se cristallise progressivement un code uniforme des savoir-faire, une tradition pédagogique composée d'un ensemble de réponses, de prescriptions, de rites quasi sacrés à reproduire » (Gauthier 2012b, p.74). La pédagogie semble donc dès ses origines intrinsèquement liée à l'école et à l'enseignant, pour lequel elle fournit à la fois un répertoire de pratiques et leurs justifications. Elle semble également se stabiliser sous forme de traditions, lesquelles pourraient donner à voir des états de départ permettant l'identification de changements.

Gauthier (2012a) considère que cette tradition pédagogique se perpétue sans trop de modifications jusqu'au début du 20^e siècle. En effet, dès le premier tiers du 19^e siècle, dans de nombreux cantons suisses, les radicaux font passer le contrôle de l'école de l'Église à l'État, ils laïcisent le système, tout en reprenant en grande partie les acquis et dispositifs pédagogiques des congrégations, laissant la forme scolaire en grande partie intacte, si ce n'est que les préceptes chrétiens cèdent le pas à une science morale, la science de l'éducation (au singulier), appelée à constituer un corps de doctrines et de valeurs libérales cohérentes pour encadrer l'action éducative de l'État (Hofstetter, Schneuwly & Criblez 2007).

(...) il n'y a pas eu de changement important et durable dans les pratiques pédagogiques entre le XVIII^e et le XIX^e siècle. (...), la pédagogie, que l'on suppose être née au XVII^e siècle s'est maintenu d'une manière relativement stable jusqu'au XIX^e siècle pour se constituer en tradition pédagogique en Europe (Gauthier, 2012c, p. 92)

Les finalités de l'école s'orientent vers les nouvelles visions du monde portées par les Libéraux et plus généralement par les États-nations démocratiques, qui valorisent le progrès et l'utilité sociale (Raillon, 2007 ; Ruchat, 1999). L'idéal chrétien devient un idéal citoyen – lesquels ne s'excluent pas l'un l'autre – et les pratiques pédagogiques restent sensiblement les mêmes, l'État libéral laissant la forme scolaire intacte (Gauthier, 2012c ; Belkaïd & Hameline 2000) cela en l'établissant comme instrument de pouvoir (Hofstetter & Schneuwly, 2007b), soit comme un dispositif spécialisé de connaissances et de techniques qui vise la « transformation des personnes », véritable science du gouvernement des âmes, se voulant être l'œil de la raison, suscitant des règles, des attitudes, des comportements rationnels et raisonnables chez le citoyen-élève (Novoà, 2002, p. 243).

Entre la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle, alors que l'État rend l'école obligatoire, universelle et gratuite, que les effectifs augmentent et que l'échec scolaire devient peu à peu un problème social (nous revenons plus en détail sur ce phénomène et son historique en annexe 1.8), l'État enseignant a besoin de développer de nouvelles connaissances pédagogiques, ce projet s'extrayant de la pédagogie à proprement parler pour devenir le fondement d'une nouvelle discipline scientifique, la (les) Science(s) de l'éducation (l'annexe 2.2 détaille l'histoire de ce champ disciplinaire).

Lors de son cours de 1904-1905, Durkheim (1938a) propose en effet de séparer pédagogie et Science de l'éducation, le premier étant un objet moral, le deuxième un objet empirique (Durkheim, 1922 ; Develay, 2001 ; Lussi Borer & Criblez, 2007). La pédagogie serait ainsi prescriptive, tournée vers l'avenir et guidée par la morale, intrinsèquement axiologique. La Science de l'éducation au contraire aurait vocation à être descriptive et compréhensive, visant à expliciter et décrire ce qui est dans le présent (Develay, 2001, p. 18). La pédagogie pourrait alors s'appuyer sur des théories issues de travaux scientifiques pour se développer, tout en évitant que la morale ne contamine le champ scientifique de l'éducation (Develay, 2001).

Cette Science de l'éducation est principalement alimentée par la psychologie et articulée autour de quatre questionnements centraux, soit comment les connaissances s'accroissent-elles, quel est le rôle médiateur de l'adulte, comment interagissent langage et pensées, et comment la formation de la personnalité et l'affect interagissent avec la formation des connaissances (Plaisance & Vergnaud, 2012). Plusieurs courants scientifiques voient le jour et alimentent les pédagogies, notamment le behaviorisme de Skinner, le constructivisme de Piaget ou le socioconstructivisme de Vygotski (Plaisance & Vergnaud, 2012). Les chercheurs préfèrent alors nommer leur champ au pluriel, les Sciences de l'éducation dénotant la pluralité des approches, la revendication de scientificité et l'éloignement d'avec toute doctrine dogmatique.

Les Sciences de l'éducation atteignent leur apogée lorsqu'elles sont investies par le mouvement de l'Éducation Nouvelle, qui l'instrumentalise afin de réformer l'école et sa pédagogie traditionnelle (Lussi Borer, 2017) : « à la destination sociale des élèves de l'école traditionnelle, l'Éducation Nouvelle⁶ propose l'autonomie de l'enfant, l'activité libre, au service de la culture générale et pour le progrès humain » (Danvers, 2007, p.165). Cependant, cet essor est de courte durée, freiné par la montée du fascisme, par les préoccupations nationalistes puis par les grands conflits mondiaux.

Avec l'Éducation Nouvelle, les Sciences de l'éducation vivent aussi le contrecoup des guerres. Alors que de grands espoirs étaient placés en elle, autant les politiques, les scientifiques que les professionnels semblent ressentir un profond désenchantement, lequel n'a pas encore été complètement expliqué (Hofstetter & Schneuwly, 2001). Entre le début de la Première Guerre mondiale et la fin de la Seconde, les réformes de l'école ne concernent pas la pédagogie, mais plutôt les structures (Veyrunes, 2017), alors que les Sciences de

⁶ Cette appellation étant orthographiée de manière diversifiée par les auteurs, nous avons choisi de privilégier les deux majuscules sur le conseil d'Etienne Vellas, membre du GFEN, puisque c'est la décision qui émerge des discussions de ce mouvement suite à une recherche historique.

l'éducation perdent de leur prestige jusque dans les années 1970 (Develay, 2001 ; Talbot, 2008 ; Lussi Borer, 2017).

Après la Seconde Guerre mondiale, l'école traditionnelle est contestée, notamment pour son rôle dans l'exacerbation des nationalismes (Condette, 2014) – elle joue pourtant à nouveau ce rôle durant la Guerre froide (Laot & Rogers, 2015) -. Les enseignants, les hommes d'État, les experts, bref, la société toute entière appelle de leurs vœux un retour à une science pour l'école, non pas cette fois-ci pour légitimer un modèle nouveau (Develay, 2001), mais plutôt pour éclairer les potentiels méfaits du système en place et les corriger (Develay, 2001) ainsi que pour s'assurer que les valeurs de démocratisation, d'égalité des chances et d'esprit critique puissent être transmises. « L'éducation, au cœur des débats d'après-guerre, se trouve enrôlée, avec l'économie, dans la bataille pour l'édification d'un monde meilleur » (Laot & Rogers, 2015, p.9).

Des réformes d'envergure sont lancées ; certaines convoquant des apports de l'Éducation Nouvelle, qui malgré elles participent à l'amélioration de la pédagogie traditionnelle sans la faire fondamentalement changer (Soëtard, 1995 ; Houssaye, 2014b). Alors que la société se modernise, devenant pluraliste, séculière et progressiste, de nouvelles réformes scolaires sont menées, celles-ci ne concernent cependant que très rarement les aspects pédagogiques (Forster, 2008 ; Lussi Borer, 2017). Dans les années 1980-1990, la psychologie et le courant de la pédagogie différenciée initient des réformes pédagogiques au sein des systèmes scolaires, sans toutefois parvenir à s'imposer (Houssaye, 2014b).

Alors qu'elles étaient destinées à nourrir et fonder la pratique enseignante moderne (Hofstetter & Schneuwly, 2000 ; 2007), les sciences de l'éducation n'ont pas eu l'effet escompté sur les pratiques, qui leur restent réfractaires (Mialaret, 1976 ; Desgagné, 1997 ; Hofstetter & Schneuwly, 2000 ; Avazini, 2008 ; Lison, 2018), bien qu'elles aient amené des connaissances sur l'enfant et l'apprentissage : « telle qu'elle s'est développée dans les laboratoires et les universités, la psychologie de l'enfant n'a pourtant pas abouti à une modification globale des attitudes pédagogiques » (Mayeur, 1981, p. 666).

Les systèmes scolaires ont une longue histoire d'organisation qui s'appuie sur le mythe de la classe homogène (Doudin et Lafortune, 2006 ; Tomlinson *et al.*, 2003). De plus, l'école fonctionne encore souvent comme une institution permettant d'identifier l'élite en valorisant la compétition et la performance individuelles (Jacquard, 2006). Ainsi, plusieurs mouvements pour une éducation plus respectueuse de la dignité humaine et des différences ont souvent été freinés par des obstacles politiques, économiques et sociaux. De surcroît, ces obstacles, fermement inscrits dans une culture de productivité, semblent occulter la réalité actuelle où de nouveaux défis (environnementaux, sociopolitiques, économiques et religieux) réclament sans contredit un travail interdisciplinaire et solidaire pour trouver des solutions originales à des problèmes inédits (Prud'homme et al., 2011, p.14).

Dubet (2002, p. 26) avance ainsi que « le fait que l'école s'adapte au monde et en subisse les évolutions ne change pas sa nature profonde et sa structure ».

On observe cependant que l'enseignement, malgré les changements et les réformes des dernières décennies, malgré les nouvelles tendances actuelles qui se dessinent, a beaucoup de mal à échapper aux formes établies du travail enseignant: apprentissage du métier sur le tas ; valorisation de l'expérience ; métier à forte dimension féminine; classes fermées qui absorbent l'essentiel du temps professionnel; individualisme en enseignement et donc peu de collaboration entre les pairs; pédagogie traditionnelle ; vision souvent statique du savoir scolaire ; faible connaissance des cultures non européennes ; etc. Ces phénomènes recourent les conclusions de nombreuses recherches menées en France et ailleurs (États-Unis, Canada, Grande-Bretagne, etc.) sur les pratiques pédagogiques des enseignants de métier (Tardif & Lessard, 2004, p. 6).

Alors que notre institution scolaire a vu croître ses effectifs d'une façon exponentielle, accueillant aujourd'hui tous les jeunes de deux à dix-sept ans, nous arrivons au 21^e siècle avec les méthodes d'enseignement en usage au 19^e siècle. Face à ces changements de grande ampleur, on peut dire que, pédagogiquement, il ne s'est rien passé (Raillon, 2007, p. 317-318).

1.2.1.2. La pédagogie, un processus itératif entre théorie, pratique et valeurs

Au vu de notre historique, la pédagogie serait ainsi à la fois une institution sociale stable dans le temps, composée de conceptions et d'actions individuelles, caractérisées par un processus itératif : le pédagogue dispose de théories cohérentes concernant les processus d'enseignement des enfants, qu'il tente de mettre en pratique, engendrant des frictions, des incohérences, des imprévus, lesquels sont pris en compte pour réélaborer la théorie d'origine, donnant naissance à des théories successives qui tour à tour orientent ses actions d'enseignement⁷ (Houssaye, 1993).

Durkheim (1922) désigne ce processus sans cesse renouvelé comme une « théorie pratique », expression encore largement utilisée pour définir la pédagogie aujourd'hui (Fabre, 2003 ; Vellas, 2008 ; Houssaye, 2014b). Les pratiques, bien que partagées, tiennent compte des acteurs dans leur individualité, tout comme les théories, qui disposent à la fois d'une dimension individuelle et d'une dimension sociale, puisqu'elles sont partagées et orientées par des réalités sociales préexistantes, notamment institutionnelles.

Cependant, les choses ne sont pas si simples, et Durkheim (1887 ; 1922) remarque que parfois les théories pédagogiques « se distinguent des pratiques en usage au point de s'y opposer » (p. 70). « Les théories changent, les pratiques perdurent » (Houssaye, 2014b, p.24). Le lien qui unit la théorie à la pratique est fragile, mais aussi déterminant, constitué d'une troisième dimension, celle des valeurs et du projet éducatif qui transcende les deux premières.

Pour Durkheim (1922), la pédagogie est intrinsèquement axiologique, puisque les théories qui la sous-tendent sont de nature éducative, et que l'éducation se prononce sur des aspirations d'avenir, des directions vers lesquels orienter la nouvelle génération. La pédagogie dispose donc aussi d'une dimension philosophique, composée de valeurs, de finalités, de moralité, qui découlent d'une vision de l'homme et de la société. Charlot (2008) résume la pédagogie comme étant :

un ensemble de finalités, liées à une conception philosophique, et souvent politique, de l'enfance et de l'homme, et traduites en pratiques spécifiques. La pédagogie n'est pas, fondamentalement, un champ de savoirs, c'est un champ d'axiologie pratique, pourrait-on dire, un champ de valeurs avec les moyens de les mettre en œuvre, ou un champ de pratiques ordonnées à des fins (para. 7)

Même si la connotation du mot déplaît, Hameline (2001) parle de la pédagogie comme d'une « doctrine », puisque le pédagogue s'intéresse nécessairement aux finalités de l'éducation et donc est confronté aux questions philosophiques de comment éduquer de manière juste et bonne et en vue de quelles finalités. L'utopie semble ainsi être à la fois la vertu et la contrainte de la pédagogie (Develay, 2001).

En définitive, « toute théorie-pratique bien élaborée peut être qualifiée de pédagogie » (Vellas, 2008, p. 101), cela présupposant que cette dernière est organisée de manière cohérente et consciente. Chaque enseignant aurait ainsi sa propre « pédagogie ».

⁷ Houssaye (2014a) et Gauthier (2012a) considèrent que ceux qui n'ont pas mis en pratique (notamment Socrate, Rousseau) ne peuvent être considérés comme des pédagogues, mais comme des penseurs, des philosophes de l'éducation

Les auteurs considèrent cependant qu'il existe des catégories idéales typiques de pédagogie qui regroupent les praticiens d'un même modèle : «les modèles pédagogiques expriment les systèmes de valeurs d'un individu, d'un groupe ou d'une société» (Mollo, 1969, p. 14). S'il existe des modèles pédagogiques, Altet (1997) relève que bien souvent, les enseignants ont recours à plusieurs pédagogies différentes en fonction des contextes qu'ils rencontrent.

1.2.1.3. Analyser les pédagogies : une question de triangles

Dans le champ de l'éducation et de l'école, de nombreuses pédagogies spécifiques ont été développées, identifiées, conceptualisées : pédagogies Freinet, Montessori, Institutionnelle, Traditionnelle, Nouvelle, Active, Noire, Libertaire, etc. Or, pour différencier ces pédagogies et identifier leurs spécificités, de nombreux modèles d'analyses ont été proposés (Altet, 1997). Cependant, dans la littérature, un certain consensus semble se profiler quant à l'identification de trois axes principaux pour analyser une pédagogie. Ces trois axes sont censés être cohérents et s'articuler les uns aux autres pour entrer dans un même cadre d'intelligibilité (Fabre, 2003 ; Avanzini 2008 ; Vellas, 2008 ; Charlot, 2008 ; Plaisance & Vergnaud, 2012 ; Reuter, 2021).

Le premier axe est axiologique, il s'agit des convictions du pédagogue ou des tenants de la pédagogie, de la philosophie qui y est associée, soit de la vision du monde, de l'enfant, de l'école, ainsi que des valeurs choisies à priori pour orienter les pratiques. Cet axe n'a rien d'objectif et peut comprendre des idéologies, des normes, c'est un axe proprement doctrinal, prescriptif (Vellas, 2008).

Le deuxième axe est théorique, il est composé de conceptions, soit d'un réseau d'idées et de théories qui découlent des valeurs et qui sont agencées rationnellement afin de donner un corps cohérent aux pratiques. Cet axe convoque notamment des références scientifiques⁸ (Develay, 2001) :

Les travaux sur l'éducation sont source de savoirs permettant aux pédagogues de formuler des théories pratiques, des méthodes, des orientations et nourrissent les débats entre les différents pédagogues, les praticiens et les décideurs politiques (Champy-Remoussenard, 2008, par. 21).

Les sciences de l'éducation jouent, par rapport à l'action de l'éducateur, un rôle d'explication, de justification, un élément de progression. Tous les résultats scientifiques ne remplaceront jamais l'art du maître dans sa classe, mais ils peuvent permettre d'en faire une analyse plus précise, plus objective et de le rendre en partie transmissible (Mialaret, 1976, p. 110).

Le troisième axe est praxéologique, composé de toutes les actions, les pratiques concrètes qui sont mises en place par les pédagogues lorsqu'ils agissent.

Or, dès que la pédagogie est considérée au travers de l'axe praxéologique, d'autres acteurs entrent en jeu, les apprenants, ainsi que d'autres processus, notamment communicationnels et d'apprentissages (Altet, 1997).

Ces processus s'inscrivent cependant dans une relation de pouvoir, puisque dans nos sociétés, l'éducation est conçue principalement comme une relation non horizontale, codifiée par des institutions, notamment la famille, l'école, la formation (Houssaye, 2014b)⁹. Cela explique pourquoi les deux premiers axes se concentrent

⁸ Nous différencions la pédagogie des sciences de l'éducation, cela étant explicité dans l'annexe 2.2.

⁹ Au contraire des pédagogies libertaires qui défendent un autre axiome philosophique, considérant que la relation d'éducation devrait être et peut être caractérisée par une égalité et une liberté non négociable entre l'ensemble des acteurs (Filloux, 1998).

sur le pédagogue, lequel développe les convictions et les conceptions puis les mets en pratique. La pédagogie implique de l'enseignant une réflexivité, une intentionnalité et donc une certaine conscience des processus en jeu, lesquels articulent finalités, théories et pratiques.

Cette modélisation est magistrocentrée, mais ne peut faire oublier que lorsque cette relation de pouvoir est concrètement mise en pratique, elle prend une toute nouvelle dimension, cela parce qu'elle sort de la pensée de l'enseignant pour être confrontée aux élèves et à leurs apprentissages, lesquels ne sont pas passifs. Elle devient ainsi un fait social total, et peut à ce titre être conceptualisée depuis d'autres points de vue.

1.2.1.4. Une approche par les processus et les apprenants

En centrant le concept sur l'enseigné et son processus d'apprentissage, la pédagogie devient « le champ de transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, par la communication, par l'action interactive dans une situation éducative donnée » (Altet, 1994 p.94). Le maître n'est plus le seul acteur de la pédagogie, il en est le médiateur alors que l'élève prend une place centrale : « La notion d'apprentissage a l'immense mérite de renvoyer du dire du maître au faire de l'élève » (Prost, 1985, cité par Altet 1997, p.4).

Houssaye (1988 ; 2014b)¹⁰ propose ainsi un modèle de compréhension de la pédagogie qui tient compte des différents acteurs et processus en jeu, imageant le tout à l'aide de son désormais fameux triangle pédagogique. Chaque sommet du triangle caractérise un pôle, l'enseignant, l'élève et le savoir, alors que les côtés symbolisent trois processus interactifs, le cadre représente l'institution (Houssaye, 2014b).

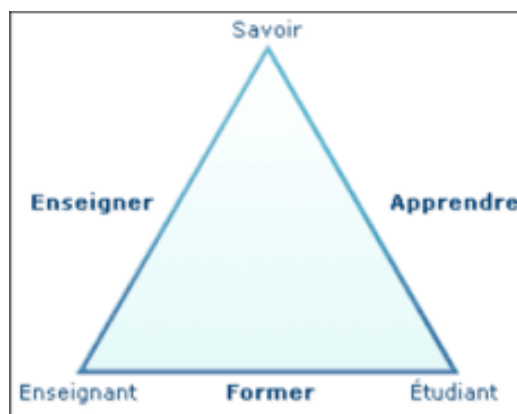


Figure 1 Triangle pédagogique selon Houssaye (1988/2014b)

Houssaye (2014b) avance que confrontée à l'action, la théorie pédagogique devient nécessairement imparfaite et incomplète : le pédagogue néglige souvent l'un des pôles et se concentre sur un processus particulier, cela amenant chaque pédagogue à développer une pratique pédagogique spécifique, personnelle, en fonction de l'équilibre ou des déséquilibres qu'il vit. Plus encore, il serait ainsi possible d'identifier différents idéaux types de pédagogies en fonction des pôles et relations privilégiées.

¹⁰ Notons que la conceptualisation de Houssaye (1988 ; 2014b) précède celle de Vellas de près de 40 ans.

Certains chercheurs et pédagogues proposent cependant de complexifier ce triangle afin d'ajouter des éléments d'analyse et la rendre plus complète, ou de mettre d'autres composantes en évidence. Altet (1997)

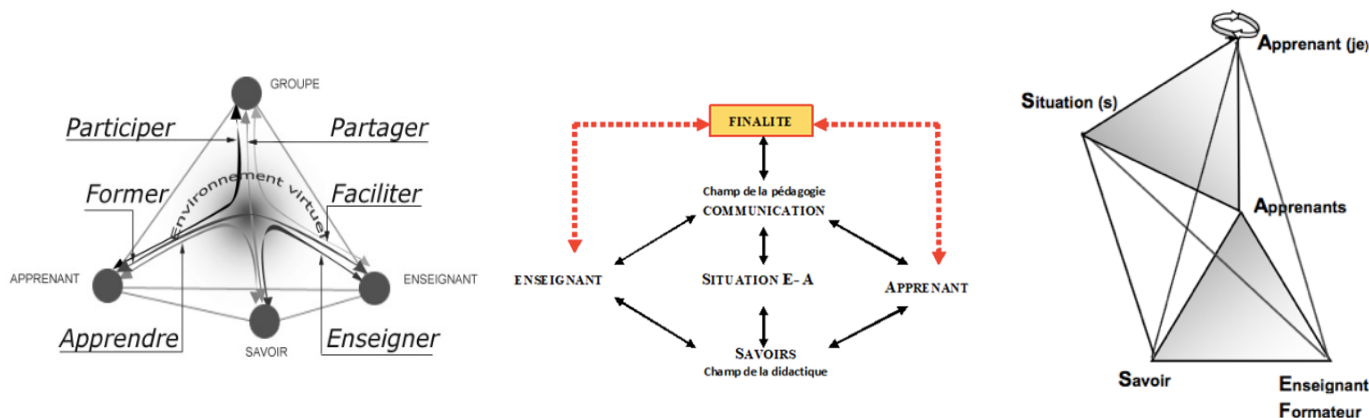


Figure 2: Tétrahèdre de Faerber (2003) / Situation d'apprentissage (Altet, 1997) / Pyramide de Bassis (2011)

reprend le triangle et fait apparaître l'aspect axiologique au travers des finalités, qu'elle met aussi en relation avec l'apprenant, considérant que lui aussi a ses propres motivations. Analysant l'enseignement à distance par le virtuel, Faerber (2003) propose d'ajouter la dimension du groupe ainsi que divers processus propres à celui-ci (partager, participer, faciliter). Bassis (2011) propose de combiner à la fois le triangle de Houssaye (1988/2014b) et le triangle issu des travaux d'Henri Wallon pour proposer un diagramme prenant la forme d'une pyramide à base carrée.

Ces différentes modélisations montrent que la pédagogie peut être appréhendée selon différents angles, avec plusieurs dimensions et selon différents niveaux de contextes. Mais les propositions de Houssaye (1988/2014b) font consensus, donnant à voir trois dimensions irréductibles, le savoir, l'enseignant et l'apprenant, relié par des processus d'enseignement, apprentissage et formation.

1.2.2. Vers le choix d'une définition et d'un modèle d'analyse pour la pédagogie

La pédagogie est un objet complexe, hybride, étant à la fois composée de théories et d'actions, mais plus encore d'une philosophie. Elle est à la fois sociale, partagée, mais aussi individuelle, puisque chaque enseignant interprète et incarne la pédagogie de manière différente (Altet, 1997 ; Vellas, 2008) ; elle se situe entre la science, ce qu'elle n'est définitivement pas alors qu'elle la convoque, et l'art, ce qu'elle devient lorsqu'elle est appliquée (Durkheim, 1922 ; Schurmans, 2001).

Les quelques propositions de théorisations que nous avons présentées montrent qu'une analyse de la pédagogie peut être faite selon de multiples angles et peut prendre en compte plusieurs aspects et complexités¹¹, en fonction des pôles et des processus considérés comme pertinents par le chercheur dans le cadre de sa recherche.

Dans le cadre de ce travail, nous choisissons de prendre comme outil d'analyse le triangle de Vellas (2008). Cette conceptualisation de la pédagogie se concentre sur celui qui élabore les convictions et les conceptions puis qui exécute les pratiques, celle-ci s'effectuant « sur » d'autres acteurs, dans une relation de pouvoir, qui s'analyse donc comme une sous-dimension.

¹¹ Houssaye (2014b) s'intéresse par exemple au lien entre pédagogie, didactique et sciences de l'éducation

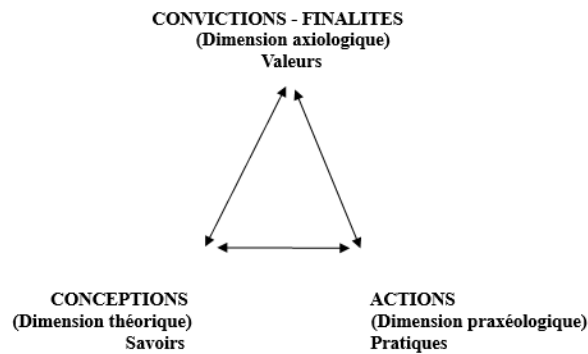


Figure 3 : Les trois pôles que le pédagogue cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique » (Vellas, 2008, p. 100)

Le fait de centrer le concept de pédagogie sur celui qui croit, pense et agit en vue d'enseigner présente l'avantage de permettre l'identification de dimensions et d'indicateurs précis et opérationnels, cela parce qu'ils correspondent aux pratiques et réalités culturelles de nos sociétés. En effet, la pédagogie s'inscrit principalement dans le cadre institutionnel de la famille et de l'école, cette dernière exigeant explicitement de l'enseignant de comprendre théoriquement la pédagogie et de la mettre en pratique, alors qu'elle est orientée par des finalités étatiques auxquelles l'enseignant se doit de répondre.

Cependant, les modèles de Houssaye (2014), de Faerber (2003) et de Bassis (2011) sont complémentaires : la relation pédagogique (axe former), la relation au savoir (axe apprendre), la transposition didactique (axe enseigner), et la gestion de classe, soit la gestion du groupe, des ressources ou encore de l'environnement d'apprentissage, méritent d'être développées au niveau des valeurs qu'ils sous-tendent (axe axiologique), des théories qu'ils mobilisent (axe théorique) et des pratiques qui en découlent (axe praxéologique).

Nous définissons ainsi la pédagogie comme étant des pratiques enseignantes soutenues par des conceptions et des convictions cohérentes qui permettent de donner un cadre d'intelligibilité à l'action enseignante, laquelle n'est jamais parfaitement cohérente, toujours en mouvement et particulière.

Les convictions sont composées de valeurs, d'idéologie, de morale et de croyances qui se rapportent au monde, à la société, à l'enfant, au savoir, à l'école, à l'éducation, au pouvoir et à l'autorité. Les conceptions proviennent notamment de théories et de connaissances issues des sciences, lesquelles portent par exemple sur les processus d'apprentissage. Les pratiques pédagogiques se rapportent à « l'organisation de la relation sociale aux apprentissages et la gestion du groupe-classe » (Torchon, 1989 cité par Altet, 1997, p. 6), soit à l'établissement de relations pédagogiques avec les dynamiques de pouvoir qu'elle sous-tend, de construire les situations d'apprentissage, notamment quant à la prise en compte et la médiatisation du rapport au savoir des élèves.

De plus, « la pratique d'un enseignant ne peut être considérée comme l'application d'une seule pédagogie, car chaque individu adapte à sa manière les caractéristiques de la méthode choisie » (Altet, 1997, p. 53), avec des variations de pratiques en fonction des situations pour la même personne. La pédagogie dépend donc aussi des élèves et de leurs réactions, la pédagogie prend donc une dimension collective.

Dans cette recherche, notre objectif est de comprendre comment les convictions, les conceptions et les pratiques qui constituent la pédagogie des enseignants se cristallisent et se transforment. Nous considérons ainsi la pédagogie par rapport à l'enseignant, qui en est l'acteur principal dans le cadre de l'institution scolaire.

L'existence même des enseignants présuppose la présence d'une institution qui leur donne leur rôle et leur statut, et pour laquelle ils sont censés œuvrer et développer une pédagogie spécifique, laquelle est au service de la société qui a institué l'école avec des finalités éducatives bien précises (Lenoir *et al.*, 2013), accompagnée d'un corps de doctrines morales ainsi que de méthodes généralisables à même de guider l'action éducative et d'orienter les politiques éducatives (Hofstetter & Schneuwly, 2000) :

L'école est une *institution* sociale régie par des *normes* concernant l'obligation scolaire, les horaires, l'emploi du temps, etc. Par suite, l'intervention pédagogique d'un enseignant (ou d'un groupe d'enseignants) sur des enseignés se situe toujours dans un cadre institutionnel : la classe, l'école, le lycée la faculté, le stage. La recherche pédagogique devrait donc poser clairement ce problème des institutions et de leur vécu, dans son ensemble [...] (Lapassade, 1970, p. 145).

De fait, la pédagogie spécifique des enseignants est influencée, orientée, voire conditionnée par l'institution scolaire, laquelle dispose de finalités, de valeurs et de théories pédagogiques propres, mais pas de pratiques, puisqu'en tant qu'institution, elle a besoin d'agents pour les mettre en pratiques.

Par sa fonction, l'enseignant se doit donc de composer une pédagogie en fonction des choix et orientation de l'institution, lesquels prennent corps au travers de normes, de ressources, de formations susceptibles ou non de convaincre, d'orienter, de conditionner, d'aliéner, d'outiller, de catalyser les pédagogies à chaque fois originales des enseignants (Vellas, 2008, p.101).

Ainsi, dans le cadre de l'institution-école, le changement pédagogique est nécessairement à la fois individuel et institutionnel. Il s'agit ainsi de s'intéresser non seulement aux pratiques pédagogiques des enseignants, mais aussi aux réformes institutionnelles et à leurs composantes pédagogiques, cela impliquant que l'institution définit des normes pédagogiques spécifiques, lesquelles préexistent à l'activité enseignante. Les auteurs conceptualisent souvent ces normes pédagogiques sous différents idiomes, notamment celui de forme scolaire et de pédagogie traditionnelle.

1.2.2.1. La forme scolaire et la pédagogie traditionnelle

Notre bref historique de la pédagogie (partie 1.2.1) montre que les auteurs identifient au 16^e siècle une manière spécifique d'enseigner les enfants qui se propage et s'impose au cours des siècles suivants et perdure aujourd'hui (Prost, 1968 ; Gauthier, 2012c, p.94, Houssaye, 2014a). Plusieurs notions sont proposées pour décrire le phénomène, notamment celle de programme institutionnel (Dubet, 2002), de format pédagogique (Veyrunes, 2017), de matrice organisationnelle ou encore de « grammaire de l'école » (Hutmacher, 2015) :

Au XIX^e siècle, lorsque des forces sociales nouvelles ont fondé les États modernes, elles ont fait de l'organisation scolaire un de leurs principaux instruments de gouvernement culturel et idéologique de l'État moderne. Elles ont généralisé l'accès à la scolarité de base, structuré les systèmes d'enseignement en plusieurs niveaux, différencié des filières plus ou moins prestigieuses ouvrant sur des perspectives de vie plus ou moins désirables. Et naturellement, elles ont infléchi l'orientation idéologique vers de nouvelles valeurs civiques, identitaires, éthiques et morales. Mais elles ont conservé la matrice organisationnelle léguée par les Églises. Et cette « grammaire de l'école » (*grammar of the school*, comme disent joliment les auteurs anglophones) régit encore largement de nos jours l'ordre dans les établissements scolaires du monde entier. (Hutmacher, 2015, p.194)

Un concept revient très souvent dans la littérature pour définir cette « matrice organisationnelle », celui de forme scolaire, proposé par Vincent (1994). La forme scolaire est définie par un espace social spécifique

spécialement dévolu à l'apprentissage et coupé du monde pour lequel il prépare (Vincent, Lahire & Thin, 1994 ; Maulini & Perrenoud, 2005) , par la présence de règles et de normes précises, impersonnelles dans la manière d'effectuer l'enseignement et les apprentissages, au niveau de l'organisation temporelle, spatiale et fonctionnelle, notamment concernant la multiplication d'exercices et de répétitions (Vincent, Lahire & Thin, 1994) ou encore par des normes d'excellence (Maulini & Perrenoud, 2005).

Cette forme scolaire comprend des caractéristiques structurelles, mais aussi un mode de socialisation spécifique, que Vincent, Lahire et Thin (1994) décrivent ainsi :

non plus une relation de personne à personne, mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles¹². Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux « principes » ou règles qui la régissent (Vincent, Lahire & Thin, 1994, p.14).

Schneuwly et Hofstetter (2017) avancent que le 19^e siècle voit une modernisation conséquente de la forme scolaire par l'État enseignant, qui se traduit par l'élaboration de juridiction et d'instructions officielles, par la formalisation des conditions d'enseignement ou encore par la fabrication et la diffusion d'infrastructures matérielles spécifiques, et propose de parler de « forme-école » pour englober ces composantes (Schneuwly & Hofstetter, 2017).

Reuter¹³ (2012) voit ainsi le concept de forme scolaire comme composé de deux dimensions, la première propre à une organisation structurelle qui devient institution (notamment espace spécifique et séparé pour l'école, création des sujets « enseignant » et « élève », découpage du savoir en discipline), la deuxième se rapportant à une forme d'enseignement, d'apprentissage et de type de relation propre à une pédagogie spécifique, qu'il fait correspondre au concept de pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014b).

Houssaye (2014b) caractérise la pédagogie traditionnelle par une relation impersonnelle dans laquelle l'enseignant exemplaire domine l'élève qui a besoin de lui pour accéder au savoir, celui-ci étant établi par une société comme nécessaire pour la nouvelle génération. La pédagogie traditionnelle est magistrocentrée, le maître « remplit des vases » par son discours, lui qui connaît ce qui est bon pour l'élève. Elle contient des normes concernant autant la manière d'apprendre, la façon de contrôler les progrès, les comportements, l'organisation et l'ordre de la classe

les tables sont alignées, les murs sont vierges, les enfants très sages et assis les bras croisés répondent au professeur quand il leur pose des questions. Le savoir est transmissif, les manuels sont identiques pour tous les niveaux les progressions didactiques sont uniformes. L'apprentissage se fait par cœur, par imitation, par répétition. (Houssaye, 2014b, p.21)

Houssaye (2014b) et Veyrunes (2017) replacent ainsi la pédagogie traditionnelle, l'enseignant et l'élève dans la salle de classe, puisque c'est dans cet espace que se déroulent les actions et les interactions enseignant élèves

¹² Cette relation diffère de toute relation d'assujettissement à la volonté d'une personne considérée comme sacrée, ou participante du sacré, à la volonté ou au « bon vouloir » d'une personne se manifestant nécessairement dans l'instant et de façon imprévisible, à une « parole » personnelle, dont le sens, inépuisable, est à décrypter...

Le maître obéit aux règles de *Conduite des écoles*, et son rôle auprès de l'écolier se réduit à rappeler les règles à l'écolier, en lui « signalant » une faute lorsqu'il lit à haute voix sa « leçon », en lui montrant à l'aide du « signal » l'une des sentences inscrites sur les murs, etc. On voit que l'écolier n'a jamais affaire à une manifestation d'une volonté du maître, et que l'autorité de celui-ci ne lui peut venir que de sa propre soumission aux règles.

¹³ Vincent et Reuters ne sont pas forcément d'accord sur ce point, ne définissant pas les concepts exactement de la même manière.

et donc qui cristallise les pratiques pédagogiques, bien qu'elles soient aussi conditionnées par la structure de l'institution (notamment classe homogène ou hétérogène en termes d'âge, de niveau, de culture ou encore aspect technique, manuel, outil, plan d'étude, architecture).

De manière idéal-typique, la classe est considérée comme un milieu moral, un espace coupé du monde sans rapport à la vie réelle, disposant de ses propres normes, lesquelles sont organisés de manière bureaucratique (Houssaye, 2014b), dans lesquelles deux formats pédagogiques se sont imposés comme majoritaires: le cours dialogué où l'enseignant discourt devant ses élèves qui écoutent et le travail individuel écrit, où l'enseignant supervise le travail effectué par ses élèves individuellement (Veyrunes, 2017).

1.2.3. La pédagogie traditionnelle comme objet de changement

La pédagogie traditionnelle, soutenue par la structure institutionnelle de l'école, a conditionné et conditionne encore actuellement les pratiques enseignantes (Durkheim, 1922 ; Cros, 1997 ; Meirieu, 1992 ; Dubet, 2002 ; Gauthier, 2012 ; Houssaye, 2014b ; Veyrunes, 2017). Houssaye (2014) et Veyrunes (2017) considèrent cependant que cette pédagogie ne dispose que de peu d'assises théoriques et philosophiques, se légitimant plutôt par une tradition bien ancrée.

Nous proposons cependant de considérer que les théories et philosophies qui soutiennent la pédagogie traditionnelle sont bien présentes, mais de manières diffuses et implicites. Sans être une création d'acteurs spécifiques, individus ou organisations, ces théories et philosophies empruntent des éléments à plusieurs mouvements sociaux ayant marqué l'histoire de la société et de l'école, notamment la Chrétienté, l'Humaniste, les Libéraux, la Bourgeoise, les Radicaux et même l'Éducation Nouvelle¹⁴. La pédagogie traditionnelle est ainsi soutenue par des théories et des philosophies diverses, sans cohérence ou homogénéité internes, ce qui explique pourquoi elles ne sont pas toujours reconnues comme des « assises ».

Or, dans notre société pluraliste qui valorise l'objectivité scientifique, les finalités, les valeurs, les visions du monde et les théories non scientifiques qui conditionnent l'école semblent être soigneusement dissimulées, tout en ayant une influence parfois inconsciente sur les pratiques pédagogiques : « La culture transmise par l'école se présente comme légitime, objective et indiscutable, alors qu'elle est arbitraire et de nature sociale, fondée sur une "tradition sélective" » (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, pp.246-247)

Nous considérons ainsi que la tendance professionnalisante du corps enseignant qui caractérise les formations actuelles (Akkari & Wentzel, 2012 ; Lapostolle 2012 ; Perrenoud, 1999 ; Giglio & Boéchat-Heer, 2012) vise entre autres à redonner le contrôle de la pédagogie aux enseignants, en leur demandant une réflexivité et une intentionnalité dans les liens entre théorie, pratique et valeurs, cela n'impliquant pas la remise en question de la pédagogie traditionnelle. En effet, les multiples réformes qui la concernent visent plutôt à la perfectionner qu'à la transformer (Houssaye, 2014a).

Ainsi, dans le cadre de notre recherche sur le changement pédagogique, cette pédagogie traditionnelle peut être considérée comme un état de départ stable et identifiable au niveau de l'institution, à partir duquel nous pouvons mesurer la présence de changements pédagogiques, cela notamment en prenant comme référence les modèles d'analyse des pédagogies (Vellas, 2008 ; Houssaye, 2014a). Les changements peuvent ainsi

¹⁴ Nous proposons au chapitre 5 un historique qui fait émerger l'influence de ces traditions. Sur les conseils d'Étiennette Vellas, membre du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (gfen) nous avons adopté l'orthographe Éducation Nouvelle avec deux majuscules afin de respecter la décision de ce groupe, basé sur leurs recherches historiques.

s'observer à la fois dans les convictions, dans les conceptions et dans les pratiques des enseignants en classe, avec leurs élèves, cela lorsque ces éléments diffèrent de la pédagogie traditionnelle.

Jusqu'ici, nous avons tenté de définir notre objet de changement à l'aide du concept de pédagogie, en revenant sur son histoire, en élaborant des dimensions et des axes ainsi que des outils permettant de l'analyser, en discutant de ses acteurs et d'une forme identifiable qui présente une stabilité dans le temps. Ce faisant, nous avons identifié plusieurs niveaux d'analyse, soit l'institution, sa structure et ses traditions, les enseignants, leurs convictions, leurs conceptions et leurs pratiques en classe, mais aussi les élèves leurs réactions, leurs interactions.

Ces différents éléments esquissent un système complexe qu'il s'agit d'organiser pour pouvoir comprendre le changement. Il semble en effet possible d'aborder le changement selon plusieurs points de vue, en fonction de la manière dont nous appréhendons ce système. S'il paraît pertinent d'identifier les composantes concernées par l'objet de changement à analyser, Alter (2000) rappelle que celui-ci est un construit, lequel s'inscrit dans un contexte spécifique, lui aussi construit, qui participe à l'analyse : « l'effet global représente un effet bien plus important que la seule addition de chacun des éléments » (p. 171).

Dans la suite de ce chapitre, nous inscrivons notre objet de changement dans le système qui constitue son contexte immédiat, cela nous permettant de préciser la manière dont nous abordons l'objet en organisant les différents niveaux d'analyse.

1.3. Le contexte du changement pédagogique : question d'échelles

1.3.1. La notion de contexte en sciences sociales

Le sociologue qui s'intéresse au changement choisit non seulement un objet particulier sur lequel s'opère un changement, mais il prend également en compte tout le contexte qui l'accompagne. Lahire (1996) considère en effet que les interprétations proposées par les sciences sociales prennent sens et relief lorsque la description des faits sociaux comprend des caractéristiques qui s'ancrent dans un contexte limité, relativement singulier et spatio-temporellement ancré. Il semble ainsi nécessaire de contextualiser l'objet d'étude, les analyses et les résultats pour que ceux-ci deviennent intelligibles ; ce qui fait dire à Lahire (1996) que le contexte est central et constitutif des sciences sociales en tant que sciences. Cet auteur, tout comme Grossetti (2006), s'éloignent ainsi des paradigmes qui éliminent le contexte ou le considèrent comme négligeable.

Nombre d'auteurs (Adamswezski, 1996 ; Lahire, 1996 ; Monetti, 2002c ; Cros, 2004 ; Grossetti, 2006 ; 2011 ; Bernoux, 2010) ont mis en évidence l'importance du contexte pour pouvoir appréhender le changement, lequel serait toujours spécifique et particulier, fortement encastré, déterminé et défini par son contexte. Grossetti (2006) identifie ainsi de nombreuses notions qui décrivent des contextes dans les différentes traditions sociologiques :

Les termes ne manquent pas pour décrire ces sous-ensembles : « sphères d'activité » (Weber), « institutions » (Durkheim), « communautés », « cercles » (Simmel), « champs » (Bourdieu), « mondes » (Becker), « scènes » (Goffman), et bien d'autres (p. 291)

Or, « la notion de contexte est en sciences sociales à la fois une des plus floues et une des plus utiles » (Lahire, 1996, p. 390), notamment parce que le contexte est une construction, puisque c'est le chercheur qui décide de

comment il construit son objet d'étude : ce qui est à l'intérieur et ce qui est à l'extérieur, ce qui est périphérique ou ce qui est le centre de son analyse, laquelle ne prend sens qu'au sein de son contexte.

Rendre la présence d'un contexte explicite et donner du sens aux faits sociaux étudiés en fonction de leur contexte particulier permet d'éviter les pièges de la naturalisation ou de la hiérarchisation des réalités (Lahire, 1996). Si l'on admet l'axiome de l'infinité de la réalité sensible et de l'inépuisabilité de la réalité historique proposé par Max Weber (Lahire, 1996), alors il devient possible de construire de multiples objets d'étude et de contextes différents, sans que l'un soit plus vrai que l'autre, puisqu'il s'agit de réalités construites différemment (Grossetti, 2006), qui donnent à voir un aspect particulier du réel (Lahire, 1996). Les points de vue proposés sont ainsi complémentaires, permettant de mieux comprendre des aspects précis d'une réalité aux multiples facettes.

Plus encore, la prise en compte du contexte et sa théorisation évite les pièges qui consistent à considérer le monde social comme homogène, de construire des théories et des objets déconnectés les uns aux autres avec des frontières imperméables ou encore de concevoir les faits sociaux comme indépendants alors qu'ils ont été artificiellement délimités. Il s'agit d'appréhender la réalité dans toute sa complexité et de considérer les faits sociaux comme interconnectés et sans cesse en mouvement, jouant tour à tour le rôle d'objet ou de contexte (Lahire, 1996 ; Grossetti, 2006).

Il n'y a donc pas un niveau d'analyse ou une échelle de contexte qui permettrait d'accéder aux pratiques réelles, aux pratiques telles qu'elles sont. Chaque échelle rend possible l'appréhension d'un niveau du réel et personne ne peut prétendre étudier le réel tel qu'il est en lui-même. La vision micro qui peut penser parfois toucher du doigt le réel même, ne délivre pourtant pas une image plus vraie du monde social. Elle nous en donne une version. Si l'on adopte le principe wébérien de l'inépuisabilité de la réalité historique par les sciences sociales alors les contextes sont d'une recherche à l'autre toujours à reconstruire et jamais totalement comparables (Lahire, 1996, p. 398).

Le contexte est donc un objet capricieux, à chaque fois singulier et différent, qui émane de la construction théorique et empirique de chaque recherche et objet, permettant de lui donner son relief et sa substance. Il est construit de manière empirique et raisonnée (Lahire, 1996) par l'identification de cohérences et d'homogénéités spécifiques (Grossetti, 2006). Comme il peut y avoir une infinité de contextes possibles, il s'agit pour le chercheur de définir et d'argumenter quel est son objet d'étude et quels contextes sont pertinents pour sa recherche.

Le contexte construit est donc susceptible de variations selon les théories du social et la construction particulière de l'objet, il dispose de multiples composantes, sans qu'il ne soit possible de les inclure de manière exhaustive dans l'analyse (Ricœur, 1983 ; Boudon, 1984 ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010) ; le chercheur procède à des choix, il hiérarchise (Crozier & Friedberg, 1977), faisant parfois varier le contexte au sein d'une même recherche afin de gagner en compréhension du fait étudié et d'en saisir plus de richesse (Lahire, 1996).

Or, ces variations de contexte peuvent conduire les chercheurs à proposer des interprétations différentes, voire antagonistes, à l'exemple de Perrenoud (1999) et de Dubet (2002) en introduction. Plutôt que d'y voir une opposition, Lahire (1996) propose de considérer la construction des contextes et d'y trouver des complémentarités. Pour lui, les différents points de vue n'ont rien d'exclusif, ils sont au contraire complémentaires, puisque les auteurs ne parlent pas des mêmes choses et ne cherchent pas à rendre compte des mêmes réalités (Lahire, 1996).

Afin de pouvoir faire interagir des recherches dont les contextes sont différents, Lahire (1996) propose des échelles d'analyses des contextes, celles-ci permettant de situer les différents contextes et de les comparer.

Reprenant cette proposition, Grossetti (2006) conceptualise ainsi les échelles de contexte, de temporalité et de masse.

Pour prendre une analogie mathématique, ces échelles représentent les axes que l'on place dans un espace afin de rendre compte d'une fonction ou d'un objet - dans notre cas le changement-. Le mathématicien ou le physicien dispose de la liberté de placer l'origine de leurs axes d'analyse où il le souhaite et de choisir l'échelle de numérotation ; l'important étant qu'ils explicitent cette démarche afin que le modèle devienne compréhensible pour d'autres.

Or, en sciences humaines et pour l'analyse du changement en particulier, les auteurs mobilisent constamment des échelles d'analyses, mais souvent de manière tacite, sans en expliciter la logique, ce qui est à l'origine de beaucoup de confusion. Ainsi, dans la suite de ce sous-chapitre, nous explicitons les échelles d'analyse proposées par Lahire (1996) et Grossetti (2006), celles-ci nous permettant non seulement de poser le point de départ de notre construction conceptuelle du changement, mais nous donnant également des éléments indispensables de conceptualisation.

1.3.2. Échelles d'analyse du contexte

Face à la complexité de la question du contexte, pour gagner en intelligibilité, Grossetti (2006 ; 2011), reprenant Lahire (1996), propose de thématiser trois échelles de contexte qu'il juge indispensable d'inclure systématiquement dans l'analyse. La première est l'échelle du contexte spécifique, que nous allons appeler « champ », la deuxième se rapporte à la temporalité et la troisième aux masses concernées. Ces échelles de contexte s'articulent constamment les unes aux autres et peuvent varier au sein d'une même recherche.

Alors que ces échelles sont utilisées pour l'analyse des faits sociaux en général, elles sont particulièrement pertinentes pour appréhender le changement, puisqu'elles permettent de le situer et de préciser le périmètre des analyses.

1.3.2.1. L'échelle de champ

L'échelle de champ, ou de contextes au pluriel, est la plus indéfinie des trois échelles : elle est composée des spécificités du fait social et des situations observées, par exemple son ancrage géographique, culturel, légal, mais aussi le type de fait social analysé ou encore les institutions concernées. Cette échelle est donc constituée de chacun des éléments pris en compte par le chercheur dans sa construction théorique.

Dans le cadre de notre étude, le changement est notre objet de recherche, celui-ci ayant la particularité de porter lui aussi sur un objet spécifique, que nous avons défini comme étant la pédagogie.

Or, la pédagogie dont il est question s'insère dans le contexte spécifique de l'institution école, elle-même encadrée dans un système social qui lui donne ses finalités et ses outils, alors qu'une multitude de contextes intermédiaires interviennent, cela ne facilite pas la constitution d'un cadre théorique homogène et linéaire.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons défini notre objet de recherche comme étant le changement pédagogique, lequel s'inscrit dans les pratiques des enseignants au sein de leur classe. Cependant, les changements pédagogiques dans la classe s'insèrent dans plusieurs couches de contexte, que nous distinguons ainsi :

- L'établissement scolaire dans lequel s'insère la classe, cela incluant notamment la direction, les collègues, les ressources, les normes.
- L'établissement s'insère dans un système scolaire cantonal, qui dispose d'une gouvernance, de lois et de directives spécifiques, d'une histoire et d'une culture particulière.
- Le système scolaire cantonal est conditionné par des accords intercantonaux et des lois fédérales portant spécifiquement sur les questions scolaires. Ces accords et lois sont en partie actuellement influencés par des choix reposant sur des résultats de recherches scientifiques.
- Le système scolaire s'insère dans une société spécifique, qui lui donne ses mandats et une culture propre, laquelle dispose d'une histoire plus globale, dans laquelle il est possible de déceler des éléments de mondialisation.

Ces différents contextes se regroupent dans la notion d'institution scolaire, laquelle laisse aussi entrevoir plusieurs contextes transversaux, notamment les sciences de l'éducation et la formation des enseignants, qui influencent les différents niveaux de contexte.

Dans cette recherche, nous allons nous intéresser à ces différents niveaux de contexte et expliciter comment ils peuvent s'articuler pour comprendre en quoi ils peuvent influencer la pédagogie et la classe. Or, l'échelle de champ se décline en deux autres échelles, celles de masse et de temporalité.

1.3.2.2. L'échelle de masse

L'échelle de masse soulève la question des analyses micro ou macro, tout en voulant dépasser les antagonismes. Grossetti (2006) propose ainsi de définir l'échelle de masse en fonction de la nature et du nombre d'unités d'action prises en compte par l'auteur dans son analyse du changement. On peut par exemple s'intéresser à un certain nombre d'individus, à une population précise, à une population au sein d'une organisation, à une organisation, à plusieurs organisations semblables ou interconnectées. « La plupart des travaux catégorisent les niveaux comme plus 'macro' ou plus 'micro' principalement en fonction du nombre d'unités d'action élémentaires qui sont prises en compte, peu importe la façon dont ces unités d'action sont définies (individus, entreprises, groupes, etc.) » (Grossetti, 2006, p.288).

Si, bien souvent, les unités d'action sont homogènes, il est également possible de faire varier le type d'unité d'action étudié dans la même recherche et de s'intéresser à la fois au vécu des acteurs et à la trajectoire de l'institution (Grossetti, 2006).

Cette échelle nous semble être à l'origine de nombreux désaccords et de divergences épistémologiques importantes. Par exemple, les approches structuralistes s'intéressent principalement à des unités d'actions institutionnelles ou organisationnelles, sans prendre en compte les aspects individuels, alors que l'interactionnisme fait l'inverse. Il n'est dès lors pas étonnant que les chercheurs s'inscrivant dans l'un ou l'autre des paradigmes n'arrivent pas aux mêmes conclusions, puisqu'ils ne prétendent pas rendre compte des mêmes réalités (Lahire, 1996). Ainsi, lorsque Bourdieu (2001) critique les approches de Callon et Latour (1991), il ne se trouve en réalité pas sur le même registre qu'eux.

Grossetti (2006) invite ainsi le chercheur à éviter les confusions en précisant l'échelle de masse qu'il utilise à tel ou tel moment de sa recherche, considérant qu'il est possible et même avantageux de conduire une recherche

en s'intéressant à plusieurs masses différentes, selon les besoins et la pertinence, ce qui permet de dépasser l'opposition macro et micro :

Rien n'empêche de modifier l'unité de mesure en cours de route, si l'analyse le justifie. Dans une narration, on peut très bien passer d'acteurs individuels à des organisations lorsque l'on a le sentiment que ce dernier niveau est le plus pertinent pour comprendre une phase de l'histoire. Ou encore, on peut faire cohabiter des échelles de masse différentes. Par exemple, si l'on étudie les interactions entre 3 ou 4 grandes entreprises au sein d'un marché, on se situe à un niveau micro pour ce qui concerne les organisations – ce qui justifie des analyses fines de décisions et d'interactions, et de nommer les entités en présence – et à un niveau méso ou macro pour les individus concernés, qui sont plusieurs milliers – ce qui peut justifier le recours à des méthodes plus quantitatives et un traitement anonyme (Grossetti, 2006, p.289).

Cependant, Lahire (1996) avertit que l'articulation entre ces différentes données ne va pas de soi et doit être pensée pour chaque recherche : « Les approches macrosociologiques et microsociologiques ne sont pas forcément incompatibles, mais elles ne donnent cependant pas accès aux mêmes réalités sociales et le problème de leur articulation ou de leur combinaison demeure » (p. 382)

Dans les recherches concernant l'école, de nombreuses « masses » différentes sont sollicitées : que l'on s'intéresse aux enseignants, aux élèves, aux établissements, au système scolaire étatique (voir cantonal ou régional pour la Suisse), à l'école obligatoire ou post-obligatoire, primaire ou secondaire, nous avons à chaque fois affaire à un type de « masse » différent et le changement n'y est pas partout identique. « De l'école comme espace traversé par des flux statistiques à l'école comme lieu d'interactions multiples, on n'a pas affaire à la même école » (Lahire, 1996, p. 383).

Il semble donc important de prendre soin d'identifier l'échelle de masse à laquelle le chercheur fait référence pour bien comprendre les résultats de ses analyses et ne pas les généraliser implicitement à d'autres catégories de masse.

1.3.2.3. L'échelle de temporalité

L'échelle de temporalité permet de donner la dimension historique aux faits sociaux (Grossetti, 2006, p. 290), puisque ceux-ci ont une durée spécifique. Si cette échelle est chère aux historiens, qui l'ont conceptualisée de multiples manières – par exemple les emblématiques trois temps de Braudel (1966, cités par Grossetti, 2006) – Lahire (1996), reproche aux sociologues d'avoir tendance à l'oublier, allant jusqu'à rappeler que les théories et les concepts sociologiques ont eux aussi leur propre histoire et que leur validité mérite d'être questionnée d'une temporalité à l'autre.

Or, pour celui qui s'intéresse au changement en tant que processus dynamique, l'échelle temporelle ne peut être écartée, puisque le changement est nécessairement inscrit dans une durée qu'il s'agit d'appréhender. Selon la temporalité prise en compte, un chercheur verra un objet en processus de changement, alors qu'un autre chercheur, prenant le même objet, mais une temporalité plus longue, pourrait n'observer qu'un mouvement répétitif, ou alors, prenant une temporalité plus courte, aucun changement, puisque celui-ci est trop lent pour être observable dans une temporalité si restreinte. Baluteau (2003) avance même que certains changements, en particulier ceux concernant une structure traditionnelle, ne peuvent tout simplement pas exister dans une temporalité trop courte.

Ainsi, lorsque l'on s'intéresse au changement, il est essentiel d'explicitier l'échelle temporelle choisie, puisqu'elle fait entièrement partie de la définition même du changement observé (Grossetti, 2006). Alter (2000) met cependant en garde contre l'idée de pouvoir « contrôler » la temporalité, puisque le changement n'est pas linéaire ni limité dans le temps et qu'il est constamment en cours et non abouti. Il s'agit ainsi de faire varier l'échelle de temporalité dans une même recherche, puisque les changements ne se déroulent que rarement de manière linéaire dans le temps (Bernoux, 2010).

1.3.2.4. De la construction d'opérateurs d'échelles

Les échelles d'analyses ont pour but de mieux comprendre et de rendre explicite à l'aune de quoi l'on mesure le changement et quels sont les points de références. Or, selon la manière dont nous choisissons nos points de références, certains concepts ou constructions théoriques ne sont plus adéquats, amenant à changer de langage et de concept, voire de cadre théorique (Lahire, 1996) :

Tout d'abord, le changement de point de vue de connaissance force à revenir sur des termes sociologiques couramment employés tels qu'origine sociale, milieu social, ou groupe social. Ces termes qui peuvent être placés en position de causes dans des modèles généraux statistiques d'explication des phénomènes de réussite et échec scolaire deviennent inadéquats dès lors que l'on fait varier les échelles du contexte en construisant volontairement des contextes sociaux plus restreints (Lahire, 1996, p. 384).

Une échelle est ainsi constituée de niveaux (comme l'échelle de Richter, Grossetti, 2011). Sur une même échelle, on peut faire varier les modes d'observation (niveau de collecte de données), de description, d'interprétation (Lahire, 1996) d'action (concernant les agissant, individus, familles, organisations, États) et d'analyse (l'observation micro d'interactions conduit à des analyses macro de comportements sociaux) (Grossetti, 2011).

Lorsqu'il y a déplacement sur l'une des échelles, cela a des répercussions sur les autres échelles utilisées. Grossetti (2011) théorise ainsi des « opérateurs d'articulations », soit des constructions théoriques qui permettent de comprendre et d'articuler le passage d'un niveau à un autre. Ces opérateurs d'articulations sont des outils théoriques qui permettent de suivre le déplacement de l'action entre différents niveaux (p.9). Par exemple, l'opérateur « reproduction » articule les niveaux de l'échelle de masse en explicitant comment des mécanismes actifs à l'échelle sociale influencent directement l'individu :

Dans ce modèle, le système au niveau « macro » est stable. La plupart des trajectoires individuelles (au niveau « micro ») suivent un cours conforme à la structure du système, mais certaines peuvent s'écarter du cours le plus probable. Il suffit qu'elles soient suffisamment minoritaires pour que la stabilité du système ne soit pas menacée. La reproduction se traduit donc par une prévisibilité élevée du système au niveau macro, qui n'est pas susceptible de se modifier significativement (il évolue en conservant ses structures fondamentales) et d'une imprévisibilité relative au niveau « micro », qui est parfaitement compatible avec des ruptures biographiques, à condition que celles-ci restent suffisamment marginales (Grossetti, 2011, p.6-7).

Cependant, cet opérateur n'est plus pertinent sur l'échelle de la durée, puisqu'il ne permet pas de prendre en compte les transformations en fonction du temps. Il s'agit donc de développer d'autres opérateurs pour cette échelle. Grossetti (2011) propose par exemple celle de « typification », élaborée par Berger et Luckmann (1986) : « Chaque séquence d'action vient ajouter ses conséquences aux précédentes jusqu'à ce que celles-ci s'accumulent et se traduisent par un changement (qui peut être graduel) au niveau du temps long. À nouveau,

les séquences 'micro' seront considérées comme homogènes, mais leur sommation produit des effets 'macro' » (Grossetti, 2006, p.8).

Quant à l'échelle de champ, il s'agit de comprendre comment des séquences d'actions provoquent des conséquences qui contaminent les contextes proches, en « descendant » ou en « montant » dans les niveaux micro et macro. Par exemple, Weber (1904) cherche à comprendre comment un changement dans le contexte religieux envahit le contexte économique. Bien évidemment, cela inclut la prise en compte des autres échelles, puisque ce processus a pris du temps et concerne autant les individus que les familles puis les sociétés.

Lahire (1996) et Grossetti (2004) proposent ainsi de mettre en résonance différents travaux en travaillant sur les questions d'échelles pour comparer ce qui est comparable. Ils invitent de même les auteurs à préciser et expliciter les échelles qu'ils utilisent, et à construire dans leur cadre théorique des opérateurs d'échelles qui permettent de faire varier les temporalités, les masses et les champs concernés.

Alors que nous souhaitons nous lancer dans la conceptualisation du changement, ces échelles de contexte nous apparaissent comme des outils pertinents parce qu'elles nous permettent de situer notre cadre théorique, nos outils de mesures et nos résultats.

Plus encore, la mise en évidence de ces échelles permet d'expliquer en grande partie l'absence de consensus scientifique sur la question du changement à l'école dans la littérature. En effet, selon les positionnements des chercheurs concernant l'angle d'analyse, le champ du changement et sa temporalité, mais aussi la réussite effective du changement – et ses critères – le concept de changement peut prendre des significations bien différentes (Baluteau, 2003).

Or, les critères de réussite du changement semblent eux aussi s'organiser en échelle, que l'on peut caractériser d'échelle de valeurs. Si ces valeurs sont souvent appréciées en terme marchand, notamment dans le champ économique (Alter & Poix 2002 ; Gaglio ,2011), ou en termes de masse, en fonction de la quantité d'unité d'action touchée par le changement (Huberman & Miles, 1984) d'autres valeurs sont souvent mobilisées, en particulier morales et éthiques, lesquelles prennent une place importante dans le champ scolaire, particulièrement chargé en émotions et en valeurs, ce qui empêche souvent toute neutralité axiologique (Cros, 1997 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2012).

En effet, plusieurs auteurs (Crozier & Friedberg, 1977 ; Boudon, 1984 ; Cros, 2004 ; Broussal, 2013b) font remarquer que bien souvent, le jugement quant au degré d'importance du changement voire de sa réalité dépend fortement du positionnement axiologique du chercheur, soit de la manière dont il juge les « valeurs » que le changement contient, articule et transforme. Crozier et Friedberg (1977) utilisent par exemple l'expression « substance du changement » pour décrire la portée de l'avancée qu'un changement apporte, cela en fonction d'une situation jugée plus satisfaisante, plus élaborée, plus épanouissante selon les valeurs de la société dans laquelle il s'effectue. Ainsi, si tous les changements ne se valent pas, leur construction tout comme leur analyse dépendent d'enjeux idéologiques (Cros, 2004 ; Bédin, 2013).

1.3.3. Des échelles à la construction conceptuelle du changement

Ces considérations théoriques quant à l'existence d'échelles de contexte – champ, masse, temporalité, valeur – ainsi que d'opérateurs d'échelles construits, nous permettent de poser les fondations d'une construction conceptuelle du changement. D'abord, cela nous amène à considérer le changement, son objet et son contexte non pas comme une « donnée naturelle », mais comme une construction empirique ou théorique, localement inscrite (Guy, 2013a).

Cela implique que le chercheur est responsable de sa construction théorique du changement, laquelle mérite d'être argumentée et cohérente, l'amenant à être discutable, déconstruite et reconstruite différemment. Au final, c'est le chercheur qui donne toute sa substance et son existence au changement, ce qui amène une certaine dose de subjectivité et de jugement de valeur (Cros, 2004).

Cela n'est pas un problème du moment que le chercheur fait preuve de rigueur dans sa construction et d'honnêteté intellectuelle en explicitant ouvertement sa manière de construire le changement, son objet et son contexte.

Dans le cadre de ce travail, nous allons fréquemment faire intervenir ces différentes échelles de contexte pour expliciter ce dont nous parlons et les limites de nos constructions, tout en proposant plusieurs opérateurs d'échelles qui s'appliquent à notre contexte spécifique et nous permettent de passer de l'institution à l'acteur. Nous reviendrons donc sur ces échelles dans nos constructions théoriques, dans notre méthodologie et dans notre analyse.

Si ces échelles amènent des orientations pertinentes, elles ne permettent pas d'appréhender le concept de changement ni de le rendre opérationnel. Dans le chapitre suivant, nous proposons une construction théorique du concept de changement pour lui-même. Cependant, comme le contexte influence l'objet, nous avons choisi de commencer notre conceptualisation en nous focalisant sur le champ de l'école, en prenant comme références des auteurs ayant travaillé sur le changement à l'école et ayant proposé des théories, des méthodes et des analyses dans ce contexte spécifique.

Chapitre 2 : Approche du changement en Science de l'éducation et tentative de définition ontologique

2.1. Des multiples paradigmes et notions du changement social

Nous avons déjà évoqué la nécessité d'aborder le changement par une double approche, soit par une théorie du changement social pour lui-même, ainsi que par une approche spécifique, contextuelle. Les sciences humaines et sociales, et notamment la sociologie, ont proposé une multiplicité d'approches du changement, cela en référence à de nombreux contextes différents.

En effet, le changement est un objet de recherche privilégié des sciences sociales et de la sociologie en particulier (Boudon, 1984, p.13 ; Broussal, 2013), qui l'ont analysé avec une grande richesse d'angles et de méthodes. L'accélération des changements sociaux qui caractérise notre époque accentue encore l'engouement scientifique pour cet objet, amenant les chercheurs à produire de nombreux paradigmes, théories et analyses du changement, provoquant un éclatement théorique important (Baluteau, 2003).

Pour tenter de donner un cadre d'intelligibilité aux différentes théorisations proposées, plusieurs auteurs (Boudon, 1984 ; Berthelot, 1991 ; Bernoux, 2010 ; Le Bossé, 2012) identifient deux grandes familles de paradigmes sociologiques qui amènent des éléments pertinents sur le changement - bien qu'ils ne prennent pas toujours le changement comme objet en soi - . La première se concentre principalement sur les structures sociales et comprend les théories fonctionnalistes (Durkheim) et structuralistes (Marxisme, Bourdieu et Passeron), alors que la deuxième met le focus sur les interactions sociales, avec la sociologie compréhensive de Max Weber, l'interactionnisme symbolique de l'école de Chicago, l'individualisme méthodologique de Boudon, la sociologie des conventions de Boltanski et Thévenot ou encore la sociologie des organisations (Crozier, Friedberg, Bernoux). L'annexe 1.1 présente une revue de la littérature concernant ces différents paradigmes et leurs principaux apports quant à l'analyse du changement social.

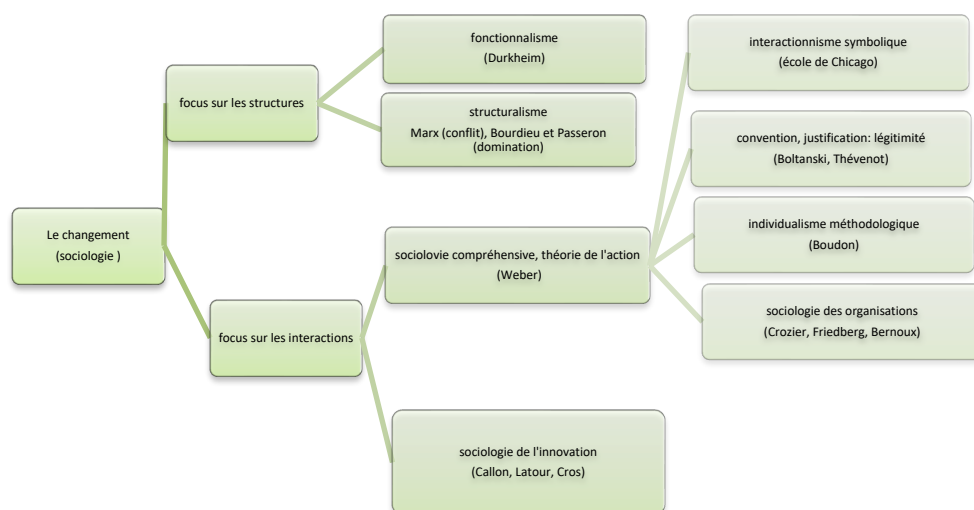


Figure 4: Résumé des paradigmes sociologiques s'intéressant au changement social

Cependant, les auteurs ayant pris spécifiquement le changement comme objet de recherche considèrent que ces différentes théories prises séparément ne donnent qu'une vision réductrice et simplificatrice du changement, et plaident pour la conjugaison d'une pluralité d'approches pour le théoriser (Guiddens, 1976 ; Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Lahire, 1996 ; Cros, 1997 ; 1998 ; Baluteau, 2003 ; Grossetti, 2004 ; Amblard, Bernoux, Herreros & Liviane, 2005 ; Bernoux, 2010). Ils cherchent ainsi à sortir des dichotomies habituelles pour tenter de concilier les contraires qui parsèment les théorisations du changement (Baluteau, 2003), notamment holisme et atomisme, causes internes et cause externes, continuité et rupture, contingence et régularité, structure et acteurs, et proposent une épistémologie métissée (Lahire, 1996 ; Amblard, Bernoux, Herreros & Liviane, 2005¹⁵ ; Grossetti, 2011).

Face à la fermeture des courants, on peut en effet chercher à construire une sociologie métissée dans laquelle on admettrait que toutes les contradictions ne sont pas solubles, y compris certaines très fondamentales, mais où l'on chercherait à construire des passages, des langages hybrides (Grossetti, 2011, par. 2).

Les auteurs avertissent en effet de la nature ambiguë du changement, considérant que derrière sa banalité, le changement est un objet complexe, multifactoriel, multicausal, avec une forte imprévisibilité, ce qui le rend difficile à conceptualiser (Baluteau, 2003 ; Grossetti, 2004 ; Searle, 2009 ; Bernoux, 2010). Huberman (1982) - tout comme Adamszweski (1996) - met en garde contre la surrationalisation des modèles théoriques proposés pour analyser le changement :

Les modèles utilisés le plus couramment pour étudier les innovations scolaires ont tendance à être trop rationnels (comme le modèle de « recherche-développement-dissémination »), trop naïfs sur le plan institutionnel (comme le modèle « d'interaction sociale ») et trop instrumentalistes (comme le modèle de « résolution des problèmes »). Ayant travaillé sur l'élaboration et le raffinement de ces modèles (Huberman, 1973 ; Havelock & Huberman, 1978), je suis particulièrement bien placé pour en voir les verrous. Il en est de même pour les « stratégies » majeures d'innovation (par ex., Chin & Benne, 1976) qui recourent les modèles et qui s'avèrent trop unidimensionnelles pour refléter la complexité empirique (Huberman, 1982, p.61).

Loin d'être un « résultat », le changement est un processus « volatile » en train de se faire qui n'obéit à aucune règle (Boudon, 1985). Il résiste ainsi à toute tentative de description, étant toujours en cours et jamais

¹⁵ Ces auteurs associent également Callon et Latour (1991), Feyerabend (1979) ainsi que Pahre & Dogan (1991).

spécifique (Alter, 2000), alors qu'il compte des variables si nombreuses qu'il est impossible de toutes les prendre en compte (Weber, 1965 ; Ricoeur 1983 ; Boudon, 1984 ; Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010).

Donner une définition comme font certains chercheurs de leur objet et dire qu'on s'en tient là nous paraît une aberration pour le cas de l'innovation. D'abord, parce que cet objet est très inclus dans l'historicité, ensuite parce qu'il s'observe dans la complexité et l'ouverture. [...] Le premier piège à éviter est celui de la définition. Face à un tel mot flou et dont l'intérêt social est de rester dans l'ambiguïté, les personnes demandent tout de suite une définition claire et catégorique. Ce que nous nous refusons de faire, car nous entrons dans des interprétations sans fin et stériles. Nous nous inscrivons dans ce processus d'émergence du concept dans sa forme vague et qui se poursuit par une phase de clarification progressive jusqu'à ce que la théorie qui l'intègre se précise et devienne plus cohérente (Cros, 1998, p. 14-15).

Boudon (1984) note ainsi qu'il n'existe aucun cadre théorique universel, complet ou fermé pour appréhender le changement, alors que Cros (1997) déclare que « tous les sociologues sont d'accord, il n'existe pas de théories générales du changement. Il s'agit simplement de repérer des régularités et de tenter d'en dégager quelques 'modèles' » (p. 129).

Les auteurs récents, à l'exemple de Bernoux (2010) ou encore Grossetti (2004 ; 2011) considèrent qu'il serait impossible ou très réducteur d'essayer de saisir toute la complexité du changement en ne prenant en compte qu'un seul angle théorique. Ils militent ainsi pour la mobilisation d'une multiplicité de paradigmes qui permettent de voir le changement à chaque fois d'un autre point de vue et proposent ainsi une meilleure compréhension de cet objet :

Construire un cadre théorique centré sur la dynamique de l'action et des formes sociales présente le grand avantage épistémologique de ne pas avoir à choisir entre les principales familles de pensée de la discipline, qui nécessitent toutes de se donner un point de départ. En effet, il faudrait choisir, nous dit-on, entre partir des individus (individualisme), partir de la société (holisme), partir des interactions (interactionnisme), ou encore des relations (relationnisme). Cette nécessité du point de départ se traduit inévitablement par la tendance à naturaliser celui qu'on a choisi, dont l'existence ne serait pas problématique, alors que tous les autres en dériveraient. Le choix d'un point de départ est une nécessité pour les pensées statiques : si les choses ne bougent pas, il faut bien régler la focale sur un type d'objet, avoir un point fixe, un repère déterminé. Mais dès que l'on met les choses en mouvement, cette nécessité s'évanouit : les individus se construisent (entre autres) à partir des groupes dont ils sont issus ou avec lesquels ils sont en contact, groupes qui émergent eux-mêmes des relations, qui elles-mêmes émergent des groupes existants et qui se construisent au fil des interactions, etc. Le niveau de l'action n'est pas forcément stable et la focale de l'analyse doit être capable de suivre ses évolutions. Quels que soient le moment et le lieu où l'on démarre l'analyse, on peut toujours revenir en arrière, suivre des évolutions et voir le niveau d'action se déplacer. Il n'y a plus de « dernière instance » et l'on retrouve alors la liberté de faire varier les niveaux d'analyse et d'emprunter des idées sans remords aucun à l'ensemble de la tradition sociologique (Grossetti, 2004, p. 6).

Fort de ces conseils et constatations, nous ne cherchons pas à proposer une théorie et une définition fermée du changement. Nous rejoignons ainsi Crozier (1998) qui déclare ne pas aimer les définitions « parce qu'elles sont limitatives, contraignantes. C'est en travaillant sur un objet qu'on le découvre, et non en partant d'une définition, même s'il est parfois amusant de s'y reporter » (p. 35).

Nous choisissons donc de mobiliser plusieurs paradigmes différents pour conceptualiser le changement dans le cadre de ce travail, chacun apportant des éclairages complémentaires. Nous optons ainsi pour la construction

de ponts théoriques plutôt que de mur, faisant ainsi discuter plusieurs approches et concepts issus de traditions sociologiques et épistémologiques parfois éloignés, sans constamment chercher à les mettre en concurrence ou à dire laquelle est la plus vraie (Lahire, 1996).

Aussi peut-il être utile, une fois de temps en temps, de renoncer à la compétition pour la création de paradigmes et de chercher au contraire à tisser des liens entre les traditions existantes en misant sur leur relative complémentarité (Grossetti, 2004, p.6).

Ceci dit, devant l'éventail conséquent des paradigmes et apports disponibles, nous sommes conscients que nous nous focalisons sur certains éléments cependant que d'autres sont omis, alors qu'ils pourraient également se révéler cohérents et utiles. Plus encore, nous prenons le risque de « bricoler » certains apports de leur épistémologie d'origine pour les utiliser dans un cadre plus dynamique, cela étant fortement déconseillé par certains auteurs pour le risque de ruptures épistémologiques et rationnelles (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1968 ; Popper, 1985).

Grossetti (2004) juge cependant ce risque nécessaire pour aborder le changement, et nous rejoignons son analyse. De ce fait, nous procédons à des choix argumentés afin d'assurer la cohérence ainsi que la faisabilité de cette recherche ; à savoir privilégier certains paradigmes et renoncer à d'autres, rompant ainsi « avec une certaine forme d'épistémologie réaliste avec l'idée d'un cumul linéaire du travail scientifique dans l'histoire et avec la vision de la possible accession à une théorie qui intégrerait tous les points de vue existants (passés et présents) » (Lahire, 1996, p. 398).

Notre objectif est ainsi de proposer un modèle explicatif pertinent et cohérent, sans être exhaustifs. Suivant le conseil de Cros (1998, p. 14-15), nous abordons la conceptualisation du changement dans toute sa complexité comme un processus progressif, acceptant le flou, mais pour tenter d'y voir plus clair, jusqu'à aboutir à un cadre théorique suffisamment précis, cohérent et opérationnel pour permettre une récolte de données qui a du sens.

Cros (1997) remarque que si beaucoup de chercheurs ont commencé par appliquer les travaux et théories générales du changement social à l'école, la plupart, et elle comprise, en sont venus à considérer que le contexte scolaire nécessite de nombreuses adaptations théoriques :

Les sciences sociales qui ont travaillé le processus de l'innovation, essentiellement technologique et organisationnelle, le font entrer dans leurs schémas explicatifs. Il apparaît que l'innovation est envisagée comme un élément « fluide » de la société qui s'inscrit dans une dynamique de transformation des individus, de leurs relations ou des organisations, tout en régénérant les institutions. Ces schémas seront souvent repris par les chercheurs en éducation dès lors qu'ils essayent de théoriser. Cependant, au contact de l'innovation en éducation, ces théories se trouvent quelque peu changées, ne serait-ce que par la nature même de l'innovation et par la complexité maximale qui s'y ajoute (Cros, 1997, p. 137).

Cros (1997) considère ainsi que le changement à l'école mérite une approche spécifique, propre à ce champ particulier, qui ne peut se restreindre à l'application de modèles généraux, et encore moins économiques.

Suivant ce conseil, pour commencer notre conceptualisation du changement et éviter d'être dans trop de généralités, nous avons choisi de commencer par l'approche contextuelle, en nous focalisant sur le regard que portent les Sciences de l'éducation et sur le changement, cela constituant notre point de départ théorique.

Ainsi, dans la suite de ce chapitre, nous abordons le changement de manière spécifique, en explorant comment le changement a été abordé dans le champ des Sciences de l'éducation. Comme un concept se définit

notamment par l'analyse du champ conceptuel dans lequel il s'insère et qui le porte (Cros, 1994), nous présentons comment les auteurs ont conceptualisé le changement à l'école, en prenant en compte les notions associées, en particulier celles d'innovation et de réforme, que nous différencions, alors que nous les avons jusqu'ici utilisées sans distinction.

2.2. Approches et conceptualisation du changement en Sciences de l'éducation

Les Sciences de l'éducation proposent un très grand nombre de notions et de définitions s'apparentant au changement. Saint-Jean et Seddaoui (2013) proposent une définition très basique du changement à l'école : c'est le passage d'un état à un autre. Ils reprennent ensuite la proposition de Réhaume (2002) qui définit le changement à l'aide d'une formule quasi mathématique comme étant « le passage d'un état x , défini à un temps t , vers un état x_1 à un temps t_1 , où x et x_1 peuvent représenter un être humain ou un milieu social qui, après « changement », devient à la fois autre chose et le même » (p. 65)

Alter (2000) fait cependant remarquer que le changement a souvent été considéré comme ce qui a changé entre un état stable antérieur et un autre état stable ultérieur. Or, pour lui, si l'état x_0 est analysable, le nouvel état x_1 résiste à toute tentative de description : « ce que l'on peut décrire et analyser n'est finalement rien d'autre qu'un flux de transformations, jamais vraiment terminées, jamais vraiment spécifiques les unes par rapport aux autres » (p. 163).

Alter (2000) propose alors de remplacer le concept de changement par celui plus global de mouvement, qui correspond à « un flux de changements, celui des hommes et de leurs actions, dans lequel on peut repérer le point de départ, mais ni le point d'aboutissement, ni les contours, ni la durée nécessaire pour atteindre le point d'arrivée » (p. 177).

Devant la difficulté à conceptualiser le changement, beaucoup d'auteurs préfèrent à l'exemple d'Alter (2000) mettre de côté le concept de changement pour d'autres concepts, jugés plus opérationnels, mieux définissables.

Les paradigmes fonctionnaliste et structuraliste utilisent respectivement les termes d'évolution et d'adaptation, qui concernent des changements au sein d'un système – organisation, institutions - permettant à celui-ci de se maintenir en place au milieu d'un système plus global - social, culturel, économique – lui aussi changeant.

Cependant, Baluteau (2003) considère que ces deux termes – évolution et adaptation – « supposent une suite d'étapes ordonnées et plutôt soumises à des lois du développement » (p.10) et sont donc liés à des conceptions trop naturalistes et trop déterministes, laissant à penser que le système est complètement autonome, ne cessant de s'ajuster et de s'améliorer au fil du temps.

Plus rarement utilisé, le concept de mutation dénote également un changement au sein d'un système, celui-ci étant considéré par certains auteurs comme « profond » et dont l'origine est involontaire (Fournier & Troger, 2005 ; Meskel-Cresta, Nordmann, Bongrand, Boré, Colinet & Elalouf, 2014), alors que Boudon (1984, p.180) définit la mutation comme des changements produits par le système afin de lui permettre de s'adapter, ce qui en ferait un concept à tendance plutôt structuraliste.

Huberman (1973) différencie les changements en fonction de ce qu'ils provoquent : une substitution (on remplace un élément par un autre), un remaniement (on prend un élément pour le mettre ailleurs), une

adjonction (on ajoute des éléments compatibles avec l'ensemble), une restructuration (on déconstruit et on reconstruit avec les mêmes éléments), une élimination sans remplacement, un renforcement de ce qui existe déjà.

Le concept de réforme est très largement utilisé dans la littérature en Sciences de l'éducation. Sans être forcément structuraliste, il s'inscrit plutôt dans un paradigme de domination, puisqu'il s'agit de changement volontaire mis en route et piloté par l'autorité d'une institution, soit caractérisé par une dynamique top-down ou centre-périphérie (Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Cros, 1997 ; 2004).

Bien que le concept de réforme soit défini de manière parfois contradictoire entre les différents auteurs (Lison *et al.* 2014), il concerne généralement un changement de lois et de politiques : « La réforme émane des autorités institutionnelles désireuses de marquer de leur sceau les orientations de l'école » (Cros, 1996).

Cros (1996) considère que les réformes sont parfois déconnectées des pratiques sur lesquelles elles n'auraient que peu d'influence, puisqu'elles ne donnent pas ou peu d'indications précises sur les procédures, les processus ou les méthodes, se contentant de changer les programmes, les structures et les objectifs généraux (Finkelsztein & Ducros, 1996). Adamczewski (1996) considère ainsi que la réforme est conservatrice, puisqu'elle sert à maintenir l'institution en place, même si elle concède des transformations. La réforme diffère de la mutation par le fait qu'elle est partiellement volontaire et se veut être pilotée.

Ducros et Finkelsztein (1987) notent que les réformes expriment des valeurs, des objectifs généraux, des idées, et rappellent que de multiples recherches (Miles, 1993 ; Godlad *et al.* 1970, cité par Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Vandenberghe, 1983, cité par Ducros & Finkelsztein, 1987) montrent qu'« [...] il y a un décalage entre les idées exprimées et la réalité quotidienne dans les établissements et dans les classes. » (Finkelsztein & Ducros, 1996, p. 20) et que bien souvent, malgré la réforme, rien n'a changé dans les classes. Il semble donc important de différencier la réforme des changements effectifs de pratiques.

La réforme implique donc des changements dans la politique scolaire ; elle dispose d'une vision large du changement social, se déclinant en objectifs généraux, mais ne contenant souvent pas d'indications pratiques précises (Ducros & Finkelsztein, 1987).

La rénovation au contraire laisse les objectifs inchangés et vise à les renforcer « il s'agit de conforter les objectifs initiaux qui auraient pu être affaiblis par le temps » (Cros, 1996, p.18), alors que les structures et les pratiques peuvent s'en trouver changées.

Ce qui est nouveau, dans le cas de la rénovation, ce n'est ni la chose elle-même, comme dans la novation, ni son introduction dans un autre milieu, comme dans l'innovation, mais l'opération de retour et de restauration qu'elle effectue. Suivant le principe de la spirale, la rénovation peut être vue comme une réactualisation qui restitue une sorte d'état originel (Lison *et al.*, 2014, par. 19).

L'innovation est un autre concept très en vogue (Crozier, 1979) et est l'objet de nombreuses recherches, en particulier en Sciences de l'éducation (Alter, 2000 ; Cros 1996, 1997 ; Gaglio, 2011). Or, « la distinction entre réforme de l'enseignement et innovation scolaire est souvent peu claire dans la littérature » (Ducros & Finkelsztein, 1987, p.19) à tel point que Cros (2004) considère l'innovation comme un concept valise, alors qu'elle constate que « la majorité des ouvrages portant sur l'innovation pédagogique n'éprouve pas le besoin de définir l'innovation » (Cros, 1996, p. 17).

L'innovation s'apparente à l'arrivée d'un nouvel objet dans un système existant, tout en adoptant un paradigme résolument constructiviste, mettant les acteurs au centre (Cros, 1997). Les auteurs ajoutent ensuite chacun

leurs propres spécificités, sans arriver à un consensus : la définition du concept d'innovation reste polysémique (Lison et al. 2014) et difficile à appréhender de par la présence d'une certaine subjectivité dans les définitions (Cros, 2004).

Ces premières analyses de notions et de définitions semblent montrer que la notion de changement n'a pas « bonne presse » en Sciences de l'éducation, ou alors qu'il n'est que rarement défini de manière approfondie, remplacé par un concept jugé plus précis. L'innovation notamment semble être un concept largement usité et dispose de cadres théoriques élaborés. Le concept de réforme, que nous avons déjà développé précédemment, requiert également notre attention puisqu'il semble lié à celui d'innovation.

Nous allons donc nous concentrer sur les concepts d'innovations et de réformes pour en approfondir notre analyse afin d'avoir une meilleure vision des possibilités théoriques qu'ils offrent. La suggestion d'Alter (2000) de recourir au concept de mouvement mérite également d'être examinée.

Nous choisissons ainsi d'écarter les concepts d'évolution et d'adaptation parce que trop fonctionnalistes. Quant à la notion de mutation, elle nous semble trop peu utilisée et peu définie, elle s'apparente au terme de transformation qui est souvent utilisé pour signifier la présence d'un changement, celui-ci étant considéré de manière indéfinie (par exemple par Cros, 1998).

2.2.1. Les concepts d'innovations et de réformes

Tout en poésie, Monetti (2002a) compare l'innovation aux comètes, astres protéiformes, imprévisibles et dérangeants, qui brisent la régularité du balai céleste et qui ont posé de nombreuses énigmes aux êtres humains, lesquels n'utilisaient pas forcément les bons outils pour les comprendre. Monetti (2002a) avance cependant qu'aujourd'hui de meilleurs outils sont disponibles, mais l'observation des innovations tend à démontrer les spécificités propres à chacune d'entre elles, créant désaccord, tensions et conflits, bouleversant l'agencement bien ordonné des champs scientifiques.

Boudon (1984) propose quant à lui une approche très vaste de l'innovation, laquelle n'est pas uniquement dépendante du système, mais de multiples variables (acteur, marché, technologie, valeurs, idées) et a comme principale caractéristique de provoquer de l'imprévisibilité. L'innovation serait ainsi un processus qui peut être endogène ou exogène au système, et il en propose plusieurs types, soit des innovations-adaptations qui sont sans surprise, des réponses à un dysfonctionnement du système, des innovations-mutation qui ne sont pas produites par le système, mais sont sélectionnées par lui et des innovations indépendantes de toute demande, qui apparaissent par hasard (Boudon, 1984).

Alter (1998) dispose d'une définition tout aussi large de l'innovation : bien qu'il identifie quelques caractéristiques très précises, notamment la dimension organisationnelle et volontaire, mais pas toujours rationnelle, qui font d'elle un processus flou et erratique parsemé d'apprentissages, ce qui n'est pas anodin :

Le terme d'innovation fait plutôt référence à la création volontaire d'une nouvelle donne organisationnelle, dont le processus est au moins partiellement erratique et indéfini, construisant progressivement des situations non identifiées initialement, dont les effets économiques sont plus ou moins positifs. La décision initiale est assez peu rationnelle (le rapport entre les objectifs et les moyens définis pour les atteindre est flou), mais les résultats font l'objet d'évaluations et de corrections successives permettant un apprentissage (Alter, 1998, p. 21-22).

Pour Huberman (1973), il y aurait innovation et innovation, puisque mettre des barreaux aux fenêtres d'une école pourrait être considéré comme une innovation selon le paradigme choisi. L'auteur propose alors de définir l'innovation comme une opération qui a pour but « de faire installer, accepter et utiliser un changement donné » (p.8). Il fait sienne la définition de Richland (1965, cité par Huberman, 1973) : « l'innovation c'est [...] la sélection, l'organisation et l'utilisation créatrice de ressources humaines et matérielles, selon des méthodes interdites qui permettent d'atteindre un niveau plus élevé de réalisation des objectifs fixés ».

La présence de valeur, sous-entendue par l'interdiction, est corroborée par Cros (2004) qui propose cinq traits caractéristiques de l'innovation : des actions finalisées en valeur, une nouveauté en fonction du contexte, des « produits » identifiables, des changements conscients, délibérés, volontaires et intentionnels, cela au travers d'un processus complexe et incertain. Monetti (2002b) rappelle cependant qu'il existe de très nombreuses modélisations de l'innovation¹⁶.

Cependant, Huberman (1973), reprenant Westley (1969, cité par Huberman, 1973), avance que l'innovation est un terme traître, trompeur et séduisant : « Séduisant, parce qu'il implique amélioration et progrès alors qu'en réalité il signifie seulement quelque chose de nouveau et de différent. Trompeur, parce qu'il détourne l'attention de la substance de l'activité en cause – l'apprentissage- au profit du souci de la technologie de l'éducation » (p. 7).

En effet, l'innovation est relative à la nouveauté, ce qui est problématique en soi, puisque le nouveau est par définition éphémère et dépend du point de vue de l'observateur, faisant de fait entrer une certaine subjectivité qui questionne les valeurs, les convictions, la vision du monde de l'observateur : «[...] le nouveau peut être qualifié de nouveau par quelqu'un et nié par un autre. [...] l'innovation en éducation est subjective et contingente. Le nouveau ne peut être déclaré que par rapport au contexte existant » (Cros, 2004, p. 17).

L'identification d'une innovation demande une argumentation rigoureuse, et ce d'autant plus dans le champ de l'éducation, puisque comme le remarque Cros (2004) « à la limite, en éducation, tout peut être qualifié de nouveau, y compris la réitération de l'ancien » (p. 17).

De fait, l'innovation n'est pas forcément une novation (Huberman, 1973). « La novation concerne le nouveau radical, celui qui n'a jamais existé jusque-là » (Cros, 1996 p. 18), elle concerne «une nouveauté certifiée et reconnue comme telle, de même qu'objective, c'est-à-dire de l'ordre de la connaissance » (Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle, 2014, para. 8) et se base sur des inventions, des découvertes, des créations (Adamczewski, 1996 ; Cros, 1996), mais aussi sur « une croyance en la réalisation d'un bienfait par telle ou telle nouveauté » (Alter, 2002, p.20). La novation est une nouveauté objective, reconnue comme telle, socialement identifiée et acceptée (Adamczewski, 1996). La novation et l'innovation n'ont en outre pas la même visée :

La novation n'a pas d'autre finalité immédiate qu'elle-même : connaissance pour la connaissance, art pour l'art. Il s'agit d'une production non nécessairement dépendante de ses prolongements ou retombées. [...] Par contre, l'innovation est de l'ordre de la connaissance opérationnelle, de l'art utile. Il s'agit d'une production qui est toujours régie par des attentes d'efficacité, de rentabilité. (Adamszewski, 1996, p. 22)

¹⁶ Pour une discussion et une présentation en détail de ces modèles, voir notamment Cros (1993), Huberman (1973), Akrich, Callon et Latour (2006).

L'innovation est liée à des préoccupations et des logiques économiques (Alter & Poix 2002 ; Gaglio 2011) bien que se situant entre don et calcul (Alter, 1998). Elle concerne le processus par lequel le nouveau efficient se généralise (Cros, 1996) lorsqu'un système social parvient à donner du sens à une invention (Alter & Poix, 2002).

Ce qui est nouveau dans l'innovation n'est pas l'objet en question, son contenu, mais essentiellement son introduction dans un milieu donné. La nouveauté n'a ici pas le même statut : elle surgit comme force d'intégration, d'assimilation d'objets transférés, importés, empruntés à d'autres lieux (Adamszweski, 1996, p. 22).

De l'ensemble de ces apports, nous constatons que l'innovation concerne tout ce qui est nouveau de manière subjective pour un contexte donné (Adamszweski, 1996 ; Cros, 2004), y compris des pratiques ayant cours ailleurs, ou des pratiques passées n'ayant plus cours que l'on reprend (Cros, 1996), ou encore une réorganisation des ressources humaines ou matérielles, amenant de nouvelles formes de relations (Bonami & Garant, 1996a). L'innovation est en outre fondée en valeurs.

Nous reprenons également la constatation de Gaglio (2011) qui considère que trois éléments font consensus au sein des différentes écoles sociologiques, soit l'aspect social et volontaire de l'innovation, qui s'inscrit dans des réseaux et des négociations, les dynamiques d'influence et de domination inscrites dans une interdépendance entre acteurs et institutions, et enfin le fait que l'innovation se stabilise et donc se « termine » à un moment donné, soit qu'elle dispose d'un cycle de vie.

Ces éléments apportent un éclairage intéressant sur le concept et permettent de mettre à jour certaines de ses spécificités, sans toutefois parvenir à circonscrire une définition précise du concept d'innovation (Monetti, 2002b)¹⁷. Or, comme nous avons affaire à un processus et non à un état, il semble qu'une simple définition risque d'être en fin de compte très réductrice, c'est pourquoi nous optons plutôt pour la création d'un idéal type¹⁸, lequel peut être légitimé par un consensus.

2.2.1.1. Vers un idéal type du processus d'innovation

Plusieurs auteurs, et en particulier Huberman et Miles (1984), Alter (1998) et Cros (2004) semblent s'accorder sur les phases du processus d'innovation, que l'on peut caricaturalement résumer en trois temps : création et incitation à l'innovation, appropriation de l'innovation, institutionnalisation de l'innovation (Alter, 1998)¹⁹.

Création et incitation

La première phase débute par le fait qu'une novation existante (qui n'est pas toujours analysée par les auteurs) amène chez certains acteurs – les futurs innovateurs – la conviction que la situation sera meilleure grâce cette novation (Cros, 2004). Ces valeurs et ces convictions attisent une forme de créativité qui permet aux acteurs de s'approprier la novation et de la mettre en pratique dans leur contexte, cela les poussant à transgresser les règles établies, à adopter un comportement déviant et à faire preuve de désobéissance envers le système :

¹⁷ Pour avoir un aperçu de la construction du concept d'innovation, voir Monetti (2002b). Dans ce travail, nous n'avons pas développé le modèle traditionnel (Monetti, 2002b), mais plutôt un modèle interactionniste.

¹⁸ L'idéal type est un concept utilisé à plusieurs reprises dans ce travail, ce pour quoi nous proposons une théorisation de cet outil en annexe 1.2.

¹⁹ Dans leur analyse très empirique, Huberman et Miles (1984) proposent six phases : adoption, preimplémentation, early implémentation, later implementation, stabilisation et institutionalization. Celles-ci correspondent cependant bien aux phases proposées par les autres auteurs.

« l'innovation est une désobéissance locale qui a réussi » (Dupuis & Thoenig, 1985, p. 87, cités par Cros, 1996 p. 22).

Les innovateurs s'investissent alors dans un processus de changement, qui a la particularité d'être conscient, délibéré, volontaire et intentionnel (Cros 2004), il s'agit donc d'un projet planifié (Admaszweski, 1996) avec des objectifs et des finalités (Cros, 2004).

Appropriation

L'existence de ce projet permet à d'autres acteurs d'entrer dans le processus d'innovation, qui commence alors sa deuxième phase, celui de l'essor de l'innovation par son appropriation par un plus grand nombre d'acteurs. Ces nouveaux acteurs sont séduits par l'innovation – pour un nombre incalculable de raisons, pas forcément prévisibles ni attendues – et entrent dans le projet, s'approprient cette innovation et ce projet. Cette appropriation va provoquer des transformations dans les pratiques et les représentations des acteurs-utilisateurs, mais ceux-ci vont aussi transformer l'innovation elle-même (Huberman, 1982).

L'innovation n'est donc pas uniforme, elle est l'objet de négociation et de marchandage (Huberman, 1973), de traduction (Callon, 1986). Il n'existerait ainsi pas « une innovation » en soi, mais des configurations, des traductions d'une novation, qui est mise en place de manière différenciée par les différents acteurs, notamment les enseignants et les établissements (Ducros & Finkelsztein, 1987).

Ce processus d'appropriation par les acteurs est une étape pivot (Gaglio, 2011), il est contingent (Alter, 2002) et ne va pas de soi (Gaglio, 2011), il va amener la novation de départ à être utilisée ou pas (Alter, 2002, p.16). Les innovations sont donc intrinsèquement des processus sociaux, elles sont le fait de groupes, d'individus, qui s'enseignent mutuellement et transforment leurs pratiques tout comme l'innovation, ce qui lui permet d'atteindre une certaine légitimité (reconnaissance externe).

La possibilité de marchander et de « traduire » (au sens de Akrich, Callon & Latour, 2006) l'innovation implique que malgré l'existence d'un projet et d'objectifs préalablement planifiés, elle n'est en aucun cas programmable (Admaszweski, 1996 ; Cros, 2004), puisque les acteurs transforment le projet et les objectifs en la mettant en place. De fait, l'innovation est et reste un processus complexe, discontinu, constitué d'une succession d'actions, parsemé d'incertitudes, d'imprévus et de turbulences (Admaszweski, 1996).

Institutionnalisation

Après l'appropriation par les acteurs, la troisième phase concerne la validation par l'institution ou l'organisation de l'innovation en l'institutionnalisant comme un fonctionnement normal, de routine, cela afin qu'elle perdure. Cela implique le changement des règles de l'institution, afin que l'innovation ne soit plus une désobéissance, mais au contraire que les règles valident les pratiques innovantes et les transforment en normes (Crozier & Friedberg, 1977 ; Cros, 2004).

L'innovation implique donc à terme une modification des règles, des normes et des codes, légaux, culturels, sociaux, économiques. L'innovation contient donc une certaine dimension de réussite sociale (Perroux, 1965 ; Alter, 2000 ; Cros, 2004; Gaglio, 2011), puisqu'elle s'impose dans les us et coutumes (Cros, 2004, p. 22), ainsi que dans les normes.

Mais cette réussite reste très difficile à évaluer (Huberman, 1973 ; Cros, 2004²⁰) et est problématique à plus d'un titre. En effet, comme il est inévitable que les objectifs du projet initial de l'innovation soient transformés en cours de route, l'évaluation d'une innovation ne peut pas s'arrêter à la différence entre les résultats réels et les résultats attendus, il s'agit de s'intéresser aussi aux effets pervers et aux détournements prometteurs, aux « transformations vécues et produites par ses acteurs » (Admaszweski, 1996, p. 27).

Plus encore si l'innovation se caractérise par sa réussite effective, cela la rend difficilement appréhendable par d'autres que les historiens, puisque certaines innovations s'étendent sur une temporalité très longue. Enfin, si la réussite est définitoire de l'innovation, le chercheur ne peut l'analyser qu'après coup, mettant hors-jeu toutes les analyses de l'innovation en train de se faire ou de l'innovation ayant échoué, alors qu'il y aurait selon Bernoux (2010) beaucoup plus d'échecs que de réussites. La prise en compte de la réussite pose de nombreux problèmes méthodologiques et réduit considérablement les terrains de recherche, mettant dans l'ombre les analyses à chaud et d'échec.

2.2.1.2. Innovation et réforme comme type de changement

Cet idéal type de l'innovation apporte des précisions sur le processus qui semblent démontrer que l'innovation correspond à un type de changement bien particulier, supposant un changement chez les acteurs, puis un changement de pratiques généralisé et enfin un changement de normes.

Cependant, dans certaines situations, cette hiérarchisation n'est pas toujours respectée ; les normes et les pratiques changent en même temps, ou alors le changement de normes précède le changement de pratiques. Ce dernier cas de figure semble correspondre au concept de réforme.

Cros (1997) spécifie que l'innovation diffère de la réforme par le fait qu'elle n'obéit pas à la même logique : l'innovation vient du terrain, elle dispose d'une diffusion bottom-up ou périphérie-centre caractérisée par l'autonomie et la liberté – ou la déviance - de l'acteur.

Toutes les deux (*réforme et innovation, ndla*) parlent de changement. La distinction vient du mouvement d'origine du changement. La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux, mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement initié par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles (Cros, 1999, p.130).

Réforme et innovation sont pourtant liées : en transformant le champ des interdits (Cros, 2004), les réformes augmentent la probabilité que des acteurs implémentent des innovations. Les innovations peuvent également devenir en cours de route des réformes, si elles sont « récupérées » par l'autorité, notamment politique, devenant une forme d'imposition et donc de limitation de liberté.

Ainsi, selon la temporalité choisie, une innovation peut devenir une réforme et vice versa, par exemple si un politique met en place une réforme puis son successeur l'annule, mais que ses effets sont encore bien réels. Ainsi, la distinction entre réforme et innovation tient principalement au mode de diffusion, mais nous

²⁰ Cros (2004) consacre tout un ouvrage sur la question de l'évaluation de l'innovation.

considérons que dans l'absolu, ce sont tous deux des changements, alors que l'inverse n'est pas vrai (Cros, 2004 ; Lison et al. 2014).

Ainsi, pour Huberman (1973) « ce qui distingue une innovation du changement en général, c'est l'élément de planification ou d'intention délibérée » (p. III). L'innovation est ainsi une forme particulière de changement, qui est « conscient, volontaire, intentionnel, délibéré » (Cros, 2004, p. 19), et caractérisé par un processus top-down. Crozier (1998) de préciser :

Le changement social, notion relativement neutre et générale, s'est métamorphosé en innovation, concept à connotation plus positive et plus marquée du côté de l'économie. Le changement social désigne toute transformation observable dans le temps, qui affecte de façon durable la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale. La notion d'innovation est à la fois plus forte, puisqu'elle présuppose une vraie nouveauté, et moins ambitieuse, dans la mesure où elle ne concerne souvent qu'une organisation limitée, entreprise ou administration (p. 42).

En tant que type particulier de changement, à la fois plus restreinte et plus largement étudiée, l'innovation apporte de nombreux éléments conceptuels qui permettent de mieux comprendre les processus et dynamiques du changement. En effet, après avoir analysé les divergences et les angles très différents choisis par les auteurs pour théoriser les changements, les réformes ou encore les innovations, il semble possible d'identifier, dans les cadres théoriques développés, des clés de lecture commune. En effet, lorsque les apports sont mis en perspectives en fonction des échelles d'analyse choisie, une grande proximité théorique apparaît, alors que les auteurs ne se citent aucunement l'un l'autre.

De manière générale, les concepts d'innovation, de réforme et de changement sont tous trois des processus, ils produisent de l'incertitude, ils brisent les règles établies, ils sont habités par les individus et prennent place au sein des structures. Il ne fait aucun doute que nous avons bien affaire à des concepts isomorphiques, le changement étant le concept le plus large, englobant la réforme et l'innovation (Huberman, 1973 ; Cros, 1997). Leurs spécificités respectives reposent en grande partie dans le caractère organisé et volontaire de leur processus, sur leur mode d'implémentation (Huberman, 1973). Or, si ces concepts sont isomorphes, il devient pertinent de faire discuter les approches et de transférer certains apports d'un concept à un autre.

La notion de changement semble ainsi être la plus complète et la plus malléable, parce qu'il n'impose aucune hiérarchisation dans le déroulement du processus, et qu'il n'est pas limité à des objets temporels, notamment la réussite sociale. De ce fait, pour toucher une plus large palette d'événements et moins limiter nos analyses, nous choisissons de travailler sur la conceptualisation du changement, cela tout en utilisant les apports théoriques appartenant à l'innovation et à la réforme.

2.3. Le changement comme processus

Nos premières approches conceptuelles, notamment celles concernant l'innovation et la réforme, nous permettent de prendre quelques orientations théoriques pour décrire le changement, considéré comme un concept isomorphe englobant²¹.

²¹ À plusieurs reprises, nous démontrerons des éléments clés du changement en utilisant des théories et des citations traitant des innovations ou des réformes. Cela est conscient, nous considérons que ces concepts sont isomorphes et que les apports théoriques peuvent transiter dans un sens, du plus spécifique au plus global, tout en étant conscients que l'inverse n'est pas toujours possible.

Le premier élément déterminant, largement consensuel, est de considérer le changement non pas comme un objet statique ou un résultat, mais comme un élément mouvant, en train de se faire, soit comme un processus (Crozier & Friedberg, 1977 ; Huberman, 1982 ; Boudon, 1984 ; Adamszweski, 1996 ; Alter, 2002 ; Monnetti, 2002b ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010).

Or, considérer le changement comme un processus amène plusieurs implications : au niveau épistémologique d'abord, cela renforce l'idée que le changement est trop complexe pour être appréhendé dans sa totalité, ce qui justifie d'une part la nécessité pour le chercheur de faire des choix et d'autre part d'opter pour un métissage théorique :

Une approche processuelle de l'innovation devrait s'éloigner en conséquence d'une conception orthodoxe ou univoque : pas de voie royale, pas de forme consacrée pour innover. De nombreux chemins peuvent être empruntés. Si des méthodologies variées existent, elles sont généralement débordées par le sens que les acteurs vont y investir et par celui qui va surgir dans et par l'action (Admaszweski, 1996, p. 27).

Alter (2002) précise que ce processus est systémique, et non pas mécanique, ce qui évite de tomber dans des logiques simplificatrices fonctionnalistes ou structuralistes, ce qui oriente notre cadre théorique vers des paradigmes portant un regard prépondérant sur les acteurs et les relations, tout en prenant en compte les structures.

Au niveau théorique ensuite, donner une nature processuelle au changement implique qu'un changement peut être circonscrit comme une unité cohérente, composée de multiples événements qui se déroulent selon plusieurs phases qui s'alternent de manière non séquentielle et discontinue (Monnetti, 2002b).

Or, un processus ne peut exister sans une temporalité, laquelle fait partie intégrante de son contexte (Monnetti, 2002b ; Cros & Broussal, 2020). Le changement dispose donc d'un cycle de vie avec un début, des phases qui s'alternent et une fin. Il dispose en outre de caractéristiques spécifiques dues à son contexte particulier (Monnetti, 2002b), notamment à l'objet sur lequel il s'exerce. Bien que le changement nécessite une théorie pour lui-même, celle-ci doit ensuite être adaptée à son objet spécifique et à son contexte (Cros, 1997).

Ces implications théoriques composent les deux premiers éléments structurants du concept : d'une part le fait qu'il constitue une unité cohérente disposant d'un cycle de vie avec des phases distinctes, d'autre par les spécificités d'un contexte, comprenant notamment un objet et une temporalité.

Ainsi, pour construire le concept de changement, il s'agit dans un premier temps d'explorer la possibilité d'identifier des phases irréductibles et idéals typiques du processus qui permettent de définir sa nature et ses frontières. Le cas échéant, dans un deuxième temps, il s'agit de développer des outils permettant de « traduire » cet idéal type à un objet et un contexte particulier.

2.3.1. Les phases du processus de changement

Les théoriciens de l'innovation (Huberman & Miles, 1984 ; Alter 1998 ; Cros 2004) proposent d'identifier trois phases de l'innovation qui se suivent de manière ordonnée, soit « création et incitation à l'innovation », « appropriation de l'innovation » et « institutionnalisation de l'innovation ».

Cependant, ces phases ne sont pertinentes que dans le cas de l'innovation, et sont différentes pour d'autres types de changement, comme la réforme, qui semble caractérisée par une phase d'institutionnalisation, puis

d'incitation et enfin l'appropriation. Ces phases ne semblent donc pas pertinentes pour identifier le changement de manière générale, nous avons besoin d'indicateurs plus généraux et transversaux.

Plusieurs auteurs (Alter, 2000 ; Réhaume, 2002 ; Guy, 2013 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013 ; Abernot & Bedin, 2015 ; Cros & Broussal, 2020) proposent d'identifier différents états, notamment un état de départ et un état d'arrivée, différents l'un de l'autre et séparés par une certaine temporalité. L'existence d'un état de départ fait largement consensus, puisqu'il semble difficile de déceler un changement s'il n'y a rien à changer, soit la présence a priori d'un existant, d'une origine, d'un système, d'une organisation ou d'une institution, d'un fonctionnement stable, équilibré, dynamique (Guy, 2013 ; Abernot & Bedin, 2015 ; Cros & Broussal, 2020)²². Cependant, plusieurs auteurs préfèrent éviter le terme d'état, jugé trop figé et stable, et lui préfèrent celui de configuration, plus dynamique (Baluteau, 2003 ; Grossetti, 2004).

La conception d'un état final fait quant à lui bien plus débat, puisqu'elle pose des problèmes méthodologiques importants : si l'arrivée devient constituante du changement, alors ce dernier ne peut être analysé que lorsqu'il est terminé et réussi, rendant impossible l'analyse du changement en train de se faire (Cros, 1993 ; Adamszewski, 1996) et posant la question de son évaluation (Cros, 2004). Or, la définition du changement par sa finitude ou sa réussite restreint considérablement le concept, ne permettant pas d'analyser notamment les changements ayant échoué (Cros, 2003). Alter (2000) considère ainsi comme nécessaire de choisir une origine identifiable, mais de ne pas chercher à définir le résultat, acceptant de fait la présence d'incertitude, puisque le chercheur ne sait pas comment va « finir » le changement en cours.

Ces considérations théoriques permettent d'identifier plusieurs éléments conceptuels pertinents qui nécessitent un approfondissement, en particulier le fait que le changement a une dynamique spécifique nécessite de définir ce qui le différencie d'un mouvement, ce qui permet de revenir d'une part sur la présence d'incertitude et d'autre part sur la question de l'origine, que nous traiterons en discutant des configurations.

2.3.2. Le changement et la question du mouvement

Alter (2000) propose de choisir le concept de mouvement plutôt que celui de changement, argumentant qu'il n'est pas possible de circonscrire un changement, tout au plus de déterminer « qu'un flux de transformations, jamais vraiment terminées, jamais vraiment spécifiques les unes par rapport aux autres » (p. 163).

Il propose alors d'analyser le changement comme une trajectoire, qui « représente(nt) la succession infinie d'actions tendant à déformer des cadres organisationnels établis, puis à en construire de nouveaux. L'état de passage caractérise ainsi la trajectoire décrite : il en est l'élément structurant » (Alter, 2000, p. 176). Pour Alter (2000), le mouvement correspond donc à « un flux de changements, celui des hommes et de leurs actions, dans lequel on peut repérer le point de départ, mais ni le point d'aboutissement, ni les contours, ni la durée nécessaire pour atteindre le point d'arrivée » (p. 177).

Selon cette analyse, le changement est un mouvement particulier, le mouvement étant un concept encore plus large. Or, l'argumentation d'Alter (2000) se contextualise dans le cadre théorique des organisations et plus spécifiquement des entreprises, qu'il considère comme si changeantes que le mot même de changement peut perdre son sens parce qu'il est permanent, s'apparentant à un mouvement, d'où l'intérêt de s'intéresser à ce

²² Notons que même si l'existant est le chaos total, un changement peut se révéler par l'apparition d'une certaine organisation. De même, la fin d'une organisation pour un chaos durable peut être considérée comme un changement, bien qu'il risque d'être très difficilement analysable de par le fait qu'il échappe à toute logique.

concept qui englobe un plus grand nombre de trajectoires et qui pose moins de problèmes de conceptualisation.

Cependant, pour cette recherche, le contexte est tout autre : nous nous intéressons à une institution précise, laquelle est certes en mouvement, mais semble beaucoup plus stable qu'une entreprise, puisque selon la typologie de Crozier (1963), elle s'apparente à un « système bureaucratique d'organisation », caractérisé par une forte continuité, une délimitation des pouvoirs par des règles impersonnelles et l'existence de procédure écrite, la présence d'une hiérarchie et de contrôles, la séparation entre la vie privée et la fonction, la suppression de l'hérédité des fonctions ou encore l'isolement de chaque catégorie hiérarchique et une pression du groupe sur l'individu (Crozier, 1963). Or, « le rythme essentiel qui caractérise une organisation bureaucratique, c'est donc l'alternance de longue période de stabilité et de courtes périodes de crise et de changement » (Crozier, 1963, p. 241).

Ainsi, notre raisonnement est inverse de celui d'Alter (2002) : nous ne voulons comprendre comment l'école « bouge », mais comment elle change. Nous ne voulons pas aborder les mouvements dans leur ensemble, nous sommes exclusivement intéressés aux mouvements particuliers qui correspondent à des changements, il s'agit donc de parvenir à les identifier comme tels et à les différencier des autres types de mouvements.

Dans le monde social, il est rare de voir des « mouvements cycliques purs » : la plupart du temps, les faits sociaux se transforment constamment avec des adaptations²³ (Melucci, 1978 ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010) ou encore par homéostasie (Bateson, 1972 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013), sans pour autant que cela soit assimilable à un changement. Toute la difficulté est de définir les critères, les seuils qui permettent de différencier ou non un mouvement, une adaptation ou un changement.

La proposition d'Alter (2000) de comparer le mouvement et le changement à des trajectoires permet de faire l'analogie, proposée par Boudon (1984, p. 213), entre le changement et les fonctions mathématiques – malgré la logique simplificatrice que cela implique -.

La fonction représente un système social et son histoire dans les axes du temps et de la quantité de mouvement. Une institution totale serait ainsi plutôt représentée par une fonction constante, alors qu'une institution moins restrictive, plus évolutive, serait une fonction affine. La technologie pourrait être représentée par une exponentielle, tandis que les pédagogies nouvelles ressembleraient plutôt à une fonction sinusoïdale, allante et venante selon les périodes. Le point commun de ces systèmes serait leur inertie, soit la stabilité dans le mouvement, l'invariabilité de la fonction²⁴, caractérisée par une formule, une loi stable, prévisible, constante.

²³ Nous réutilisons cette notion à dessein, elle est pertinente dans ce contexte.

²⁴ Ce n'est pas pour rien qu'un des plus importants paradigmes s'appelle le fonctionnalisme. C'est bien de cette manière que les faits sociaux ont été appréhendés.

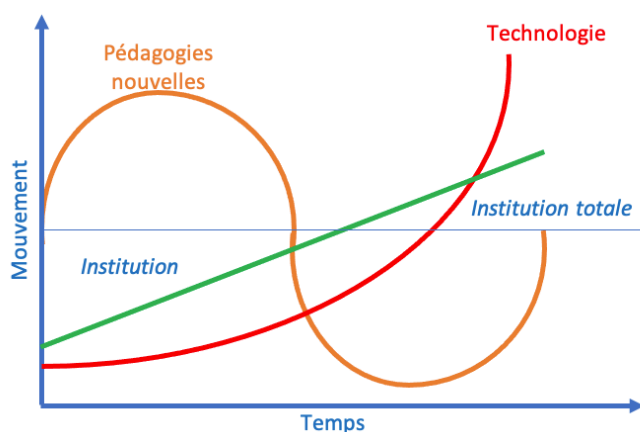


Figure 5: Fonctions mathématiques comme représentation du changement

Pour décrire cette loi stable, Baluteau (2003) utilise le terme de « logique »: «une logique n'exclut pas des variations, mais elle suppose qu'elles s'organisent autour d'un noyau interprétatif repérable dans des réalités voisines » (p. 16, définition p. 38). Grossetti (2004) utilise également le terme de trajectoire, considérée comme calculable et prévisible selon des lois connues. Guy (2013) parle quant à lui de stabilité dans laquelle prend forme le changement.

Cependant, d'autres formes de mouvements peuvent apparaître, qui n'obéissent à aucune logique et sont complètement imprévisibles. Elles diffèrent des évolutions dans le sens où rien ne laissait présager la direction où ces mouvements amènent le système social.

Nombre d'auteurs (Smelser, 1962 ; Bateson, 1972 ; Watzlavick, Weakland & Fisch 1975 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; Melucci, 1978 ; Monetti, 2002b ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010 ; Abernot & Eymery, 2013 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013 ; Cros & Broussal, 2020) proposent ainsi des seuils ou des critères pour différencier les changements, soit les « changements de type I » qui correspondent aux changements dans la continuité à l'évolution prévisible et à l'adaptation du système : il s'agit de microtransformations qui assurent la survie du système, cela sans briser sa continuité et ses permanences. Les « changements de type II » sont caractérisés par « la discontinuité, la rupture, la transformation de la structure et de sa configuration, avec l'émergence de la nouveauté » (Saint-Jean & Seddaoui, 2013, p. 188). Nous précisons la manière dont ces auteurs différencient ces deux types de changement dans l'annexe 1.3.

Cette typologie de changements désigne autant le processus de changement et son influence que ses objets. Smelser (1962), Watzlavick, Weakland et Fisch (1975, p.28), Crozier et Friedberg (1977) Melucci (1978) ou encore Baluteau (2003) considèrent que le premier type de changements a pour objet un ou plusieurs éléments à l'intérieur du système sans modifier ce dernier, alors que le deuxième type transforme le système dans son ensemble, celui-ci devenant objet de changements. Filleule (2011) traduit cette distinction en parlant de changements ayant pour objets les normes (dit superficiel) et de changements touchant les valeurs (dit profond), alors que Huberman et Miles (1984), Cros (1997) et Abernot et Eymery (2013) lient objet et processus en s'intéressant au degré d'apprentissage et à l'investissement que le changement demande aux acteurs pour le qualifier.

Il y a une différence entre la simple accommodation à une demande (pour laquelle le changement ne serait que l'adhésion à de nouvelles règles sans avoir engendré de nouvel apprentissage) et l'appropriation d'un savoir qui laisse accéder à de nouveaux liens pour reconstruire des représentations initiales et créer une nouvelle réalité (Abernot & Eymery, 2013, p. 54-55).

Suivant l'avis de Crozier et Friedberg (1977, p.382) et de Cros et Broussial (2020), nous préférons considérer que les changements de type I, soit les adaptations, accommodations, évolutions, qui permettent à un système de se maintenir dans son environnement, certes en évoluant, mais en se reproduisant, ne peuvent être considérées comme de véritables changements et correspondent plutôt à des mouvements, puisqu'ils sont prévisibles et superficiels, maintenant la trajectoire du système.

Nous réservons le concept de changement aux « changements de type II » (Cros & Broussal, 2020), qui sont caractérisés par une forte imprévisibilité, par leur trait discontinu, inharmonieux, fait de ruptures et de contradictions (Alter, 2000), nettement marqué par l'apparition de nouveauté, soit par la destruction d'un système en place et la reconstruction d'un nouveau système.

En restreignant ainsi le concept de changement, nous rejoignons en partie la proposition d'Alter (2000)²⁵ de plutôt utiliser le concept de mouvement, ainsi que la position de Bernoux (2010), qui considère que les mouvements sont caractérisés par l'existence d'une fonction prévisible et perpétuelle, qui permet de réduire considérablement l'incertitude et de prédire à l'avance l'évolution du système avec une marge d'erreur minimale. Il s'agit cependant d'être vigilant, puisque les changements « superficiels », les adaptations seraient de nature à créer des conditions favorables à un changement plus « profond » – Melucci (1978) identifie la présence de contradictions apparaissant lors d'un changement superficiel, alors que Blumer parle d'insatisfactions (cité par Filleule, 2009) -, par exemple si les nouvelles normes entrent en concurrence avec les valeurs du système.

Cette restriction du concept laisse encore le choix au chercheur d'opter pour le système qui l'intéresse et qui devient objet du changement, ainsi que de définir le contexte. Même en restreignant ainsi le concept, il reste fortement dépendant de la construction théorique de l'objet et du contexte.

Cependant, ces choix théoriques nous permettent de préciser le concept et d'identifier trois caractéristiques fondamentales du changement, soit la rupture, l'incertitude et la transformation de la structure par la nouveauté, ce que Grossetti (2004) conceptualise par les irréversibilités. Nous allons détailler chacun de ces trois éléments et les organiser en phases idéal-typiques du processus de changement.

2.3.3. Les phases irréductibles du changement : ruptures, incertitudes et irréversibilités

2.3.3.1. Ruptures

En s'intéressant aux organisations, Crozier (1963) décrit les systèmes bureaucratiques par la limitation des marges d'action et de la créativité des individus, ce qui permet d'augmenter la prévisibilité des actions au travers d'une organisation forte. Or, cette prévisibilité s'effondre lorsqu'une crise survient, laquelle peut, si elle est assez conséquente, initier un changement : « on attendra pour effectuer un changement qu'une dysfonction soit devenue assez grave pour menacer la survie même de l'organisation » (Crozier, 1963, p. 240).

Toutes les crises ne provoquent pas des changements, tout au contraire : une crise peut provoquer une adaptation qui permet de maintenir et de renforcer le système existant. Crozier et Friedberg (1977) cherchent alors à comprendre « à partir de quel degré et dans quelles conditions, des tensions qui, jusque-là, avaient pour

²⁵ Si l'on considère l'ensemble de la société, constituée de faits sociaux, dont un certain nombre sont des changements, il y aurait ainsi toujours du mouvement et de la continuité ; ce mouvement étant identifiable par les multiples changements successifs et simultanés. Cependant, les changements restent des mouvements particuliers.

conséquence de renforcer le système d'action existant peuvent désormais provoquer son éclatement » (pp. 381-382), soit comment une crise devient catalysatrice de changement (Moscovici, 1961, p. 296)

Or, l'une des conditions essentielles pour qu'une crise provoque un changement est qu'elle amène à une rupture (Alter, 2000 ; Bernoux, 2010 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013), caractérisée par son imprévisibilité, sa soudaineté, la déstructuration et la dislocation du système en place (Kuhn, 1962 ; Weick, 2003 ; Grossetti, 2004). En reprenant notre analogie des fonctions mathématiques, la rupture serait imagée par le changement brusque du trait de la fonction, sans que celle-ci ne cesse d'être continue.

Si la rupture est constitutive du changement (Crozier & Friedberg, 1977), elle n'en est pas la condition suffisante : le changement existe lorsque la crise et la rupture qu'elles ont provoquée sont négociées par l'organisation, laquelle leur survit dans une certaine mesure, dépendante de l'échelle d'analyse (Bernoux, 2010). Cela implique que le changement est caractérisé par le dépassement de la crise au travers de la création d'une nouveauté, soit par l'existence d'une configuration différente de celle de départ et de la dislocation due à la crise et à la rupture.

À ce stade, le concept de changement commence à prendre une « protoforme » : il apparaît dès qu'un système est en place, qu'il entre en crise et qu'une rupture survient, laquelle est suivie par la construction d'une nouvelle configuration. Cela laisse entrevoir trois phases processuelles, soit une déconstruction, une rupture, puis une reconstruction.

Nous considérons donc que la rupture est l'une des phases irréductibles du processus de changement. Cependant, pour déterminer la présence d'une rupture, il s'agit de questionner les échelles choisies, en particulier celle de la temporalité : ce qui est considéré comme une rupture pourrait très bien se révéler n'être qu'un effet oublié de la fonction²⁶ si l'on optait pour une temporalité plus grande. Pour sortir de cette impasse conceptuelle, il s'agit de préciser les effets collatéraux d'une rupture, soit la déconstruction puis la reconstruction d'une configuration, ainsi que la présence imposante d'incertitude.

2.3.3.2. Incertitude

Nombre d'auteurs (Havelock & Huberman, 1980 ; Boudon, 1984 ; Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010 ; Gaglio, 2011) considèrent qu'il n'existe pas de lois du changement ni d'explication dominante ou d'une quelconque linéarité de celui-ci : « les théories générales du changement social n'existent pas et ne peuvent exister » (Boudon, 1984, p. 200). Ils s'opposent ainsi aux visions progressistes, évolutionnistes ou déterministes du changement (notamment du fonctionnalisme ou du marxisme), considérant que même si le contexte impose certaines contraintes, la façon d'y répondre est aléatoire, les acteurs effectuent des choix qui ne peuvent être entièrement déterminés (Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010).

Tout cela implique que le changement nécessite la présence d'incertitudes, caractéristiques inaliénables de la rupture (Havelock & Huberman, 1980 ; Boudon, 1984 ; Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010 ; Gaglio, 2011). Cela implique que le concept d'innovation, de même que la notion de « progrès », qui est censée se référer à un changement, ne peuvent dès lors pas revendiquer une valeur intrinsèquement positive (Boudon, 1984 ; Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010). En effet, tout changement ne serait pas toujours forcément positif, ce qui est nouveau n'est pas forcément mieux que l'ancien, et la résistance aux changements n'est pas de facto un archaïsme (Cros, 1993 ; Bernoux, 2010). L'innovation créée aussi de l'inutile selon Pelletier (1996) ; elle peut avoir des effets négatifs, néfastes, nocifs, par exemple lorsqu'elle

²⁶ Pour revenir à notre analogie des fonctions mathématique, il en existe d'ailleurs qui sont faites de ruptures.

concentre toute l'énergie sur un seul élément, ce qui peut contribuer à éliminer d'autres bons éléments qui étaient déjà présents ou qui mériteraient d'être développés (Huberman & Miles, 1984).

Le progrès dépend uniquement d'un jugement de valeur, qui devient parfois une véritable idéologie, qui s'impose comme inéluctable, participant à une vision évolutionniste réductrice (Bernoux, 2010). Le changement « prend des risques, s'ouvre à l'erreur, aux tâtonnements, aux retours en arrière, à la découverte sinueuse de l'inédit et du hasard » (Cros 2004, p. 95).

Cette incertitude peut concerner différentes parties du processus (Grossetti, 2004). D'abord, elle peut être relative à l'apparition du changement lui-même. En effet, le changement peut être en partie prévisible parce qu'annoncé par des signes avant-coureurs, notamment les conflits sociaux – élévation du niveau de connaissance, transformation des rapports de pouvoir, crises (Crozier & Friedberg, 1977) – ou les transformations des contraintes externes – concurrence, innovation, technologie, valeurs (Boudon, 1984 ; Baluteau, 2003 ; Cros, 2004 ; Bernoux, 2010) –. Il peut être initié par l'impulsion d'une source de « domination », soit des lois, des politiques, des décideurs, des supérieurs hiérarchiques ou encore des personnes charismatiques. Mais le changement peut aussi apparaître d'une source ou de manière totalement inattendue ou inopportune, en l'absence de tout signe avant-coureur, par complète surprise (Boudon, 1984).

Ensuite, les déclencheurs de changements sont multiples (Bernoux, 2010) : souvent exogènes au système (Baluteau, 2003 ; Cros, Bernoux, 2010) ; il n'est pas toujours possible de les identifier, ce qui augmente l'incertitude. Boudon (1984) fait ainsi remarquer qu'il n'est pas nécessaire de chercher la cause première du changement, parce que cela s'avère souvent impossible ou extrêmement simplificateur. Il propose alors d'analyser le processus du changement sans essayer à tout prix d'en déterminer la source ; cela impliquant que la cause du changement n'est pas essentielle à sa conceptualisation (Boudon, 1984).

De plus, l'incertitude peut être relative au processus global du changement. La surprise, l'inattendu font partie de la nature du changement. Même si le changement est encadré par un projet très strict, même si des plans existent et disposent d'une bonne probabilité de réalisation, même s'il est planifié par une équipe compétente, il ne se déroule jamais exactement comme prévu, tout au contraire : pour cause, la rationalité des acteurs²⁷ étant limitée et les possibilités étant infinies (Bernoux, 2010) même ceux qui pilotent le changement ne savent pas vraiment ce qu'il va se passer, ni quelles seront les conséquences du changement (Cros, 2004). Plus encore, il est certain que les objectifs du changement – ou de l'innovation, qui est d'autant plus planifiée - ne seront pas atteints, et que d'autres surgiront en cours de route, qui n'avaient pas été envisagés (Cros, 2004).

Boudon (1984) mentionne également la possibilité d'incohérences, lorsque certains changements se déroulent de manière contre-intuitive, notamment en ne suivant pas les « modèles » scientifiques ou les signes avant-coureurs. Il propose d'intégrer la notion de « hasard » pour comprendre certains faits sociaux, le hasard désignant « une forme particulière que peuvent prendre un enchaînement de causes à effet tels qu'ils apparaissent à un observateur réel [...] une structure caractéristique de certaines chaînes causales » (p. 189).

Un autre facteur d'incertitude évoqué est celui de « désordre » (Boudon, 1984 ; Alter, 1990 ; Adamszweski, 1996 ; Crozier, 1998), qui peut être de différents types (social, personnel, structurel, systémique). Cependant, ce désordre peut s'ajouter à un désordre déjà existant avant la crise, selon le principe d'entropie ; ce premier désordre ayant peut-être même contribué à provoquer la crise (Adamszweski, 1996 ; Crozier, 1998). Or, un désordre peut être « rangé » selon les mêmes principes qu'avant la crise, n'impliquant donc aucun changement, mais il peut aussi susciter de futurs innovateurs qui souhaitent ranger le désordre par de nouvelles solutions

qui sortent des cadres habituels. Le désordre est donc une composante de la rupture, mais il ne la caractérise pas, d'où notre choix de ne pas le développer plus.

Enfin, l'incertitude semble complète quant au résultat du changement (Crozier & Friedberg, 1977), à tel point que les auteurs proposent de ne pas imposer de critère pour le décrire. Certes, il peut y avoir des tendances qui émergent, lesquelles étaient certainement considérées au départ comme probables, mais au final, la direction exacte du changement, sa nature et son rythme sont impossibles à prévoir avec certitude (Bernoux, 2010)

L'incertitude semble donc omniprésente dans le processus du changement. Cependant, certains auteurs signalent qu'il est possible de la restreindre : poursuivant l'argumentation de Boudon (1984), Grossetti (2004) considère que cette incertitude n'est pas totale, développant la notion d'imprévisibilité, laquelle contient bien de l'incertitude, mais avec l'idée que celle-ci peut être appréhendée par une approche de probabilités, en partie mesurables voir organisables.

Imprévisibilité, contingences et bifurcations

L'imprévisibilité décrit une situation où il n'est pas possible de savoir à l'avance comment se déroulera le processus, mais où le champ des possibles est restreint et probabilisable, ce qui permet d'échapper au hasard le plus total (Grossetti, 2004 ; Gaglio, 2011).

L'imprévisibilité peut aussi se produire sans qu'on s'y attende : on parle alors de crise, de bouleversement, de révolution, etc. Un changement s'opère sans que les acteurs impliqués l'aient collectivement envisagé, ce qui n'empêche pas que certains aient pu rechercher consciemment et activement le changement qui s'opérera en définitive. Dans la plupart des cas toutefois, la situation échappe à toute programmation et les conséquences se révèlent aussi inattendues pour tout le monde. Il arrive aussi que, même si l'on ne peut prévoir le moment où la « crise » va se produire, on dispose d'avance d'un certain nombre de réponses possibles. Dans les situations de catastrophe climatique ou environnementale, les pouvoirs publics disposent en général de « plans » qui organisent au moins partiellement la réponse à la crise. Il en va de même avec la maladie, imprévisible dans son irruption, mais appelant des réponses institutionnalisées (médecin, prise en charge, etc.) (Grossetti, 2004, p. 33-34).

Grossetti (2004) exemplifie l'imprévisibilité par la métaphore du match de football: le résultat est imprévisible (et encore, il est possible de faire des pronostics en prenant en compte l'historique des équipes), mais il se restreint pour chaque équipe à une victoire, une défaite ou un match nul, alors que le lieu et l'heure du match, les équipes qui s'affrontent sont connus et sont invariables. Cependant, cet auteur relève également que même si ces issues sont très probables, il y a toujours de l'incertitude plus opaque, comme un match annulé à cause de la pluie ou des débordements des supporters, ou un nombre exceptionnellement élevé de cartons rouges.

Il existerait ainsi plusieurs formes d'imprévisibilité, « selon les logiques dans lesquelles les acteurs sont engagés et selon les aspects de la situation qu'elle touche » (Grossetti, 2004, p. 31). Ces formes d'imprévisibilités peuvent s'apparenter à la manière dont le paradigme des statistiques bayésiennes²⁸ cherche à quantifier les probabilités d'une issue et ainsi à mesurer l'incertitude plutôt que d'approcher une certitude partielle avec un intervalle de confiance.

²⁸ Les statistiques bayésiennes cherchent à évaluer la plausibilité d'une hypothèse plutôt que sa vraisemblance, cela amenant à penser en terme d'incertitude plutôt que d'intervalle de confiance. Il s'agit d'un paradigme alternatif aux statistiques fréquentielles.

Grossetti (2004) développe la notion d'imprévisibilité de concert avec celle de bifurcation, qui fait référence, au milieu des déterminismes sociaux, à la création d'un espace de liberté, d'un carrefour où plusieurs routes sont possibles, la sélection des possibles se faisant par le contexte, alors que le choix déterminant est effectué par les acteurs.

Tout en étant moins tranchant que le concept de rupture – il n'a pas le même but heuristique –, la bifurcation fait référence à la même logique, soit à la possibilité de quitter la fonction d'origine pour une autre route, cela pouvant potentiellement provoquer une rupture (Grossetti, 2004, p. 102), alors que l'imprévisibilité prévaut, et que les choix des acteurs peuvent avoir des conséquences importantes et durables, soit devenir des changements « Les bifurcations sont donc des situations dans lesquelles des séquences d'actions à l'issue partiellement imprévisible situées dans un temps " court " peuvent influencer sur des structures relativement durables du temps "long" » (Grossetti, 2004, p. 109). Selon Sewell (1996), une bifurcation survient lorsqu'un fait social devient événement, soit capable de modifier les structures en place, cela étant relativement rare.

Les bifurcations mettent en avant l'imprévisibilité due à la possibilité qu'une action a priori peu significative puisse prendre une proportion importante et oriente le processus et les conséquences du changement dans son ensemble. Cette importance de la moindre action pousse Grossetti (2004), rejoint par Gaglio (2011), à s'intéresser à une autre forme d'imprévisibilité, la contingence, qui concerne des processus où plusieurs séquences d'actions, disposant d'un lien de cause à effet et étant au départ indépendantes l'une de l'autre, se rencontrent accidentellement et produisent des processus et conséquences inattendues²⁹. Ces situations hautement imprévisibles, autant au niveau du processus que du résultat, contribuent à augmenter l'incertitude et amènent la possibilité que des détails ou des éléments à première vue insignifiants aient une grande influence, cela faisant dire à Grossetti (2004) que la contingence réintègre l'idée d'événements (p. 15), lesquels peuvent avoir des conséquences durables, notamment sur les structures. « Cette perspective fait l'hypothèse que des événements contingents, inattendus et donc intrinsèquement imprévisibles, peuvent défaire ou altérer les tendances qui semblent les plus durables de l'histoire » (Sewell, 1996, traduit par Grossetti, 2010, p. 131)

Au début de l'histoire de la discipline, nombreux étaient ceux qui pensaient possible de construire une théorie de l'histoire qui rejette l'événement à la marge comme une simple perturbation mineure, un bruit qu'il suffit d'éliminer pour mettre à jour des lois d'évolution des sociétés. Mais à la longue, le refoulement de l'imprévisible pose des problèmes. Faute de lui donner un statut précis dans l'analyse, de nombreux sociologues ont pris l'habitude de raisonner comme s'il n'existait pas, donnant ainsi l'impression que ce qui est arrivé devait arriver (Grossetti 2004, p.16).

Grossetti (2004), mais aussi Boudon (1984) et Bernoux (2010) expliquent que le fait d'intégrer l'incertitude ou l'événement dans un cadre théorique n'est pas anodin au niveau épistémologique, Sewell (1996) jugeant cela même subversif. En sciences humaines, l'incertitude et/ou l'événement ont été considérés comme des hôtes indésirables qu'il s'agissait d'éliminer (fonctionnalisme, structuralisme) ou d'ignorer (individualisme, interactionnisme), n'ayant aucun intérêt scientifique.

Pour les durkheimiens, expliquer, « au sens scientifique du mot », c'est éliminer toutes les contingences, les « imprévisibilités » que les historiens font intervenir dans leurs travaux sous la forme de la politique

²⁹ Cela fait notamment référence à ce que Boudon (1984) appelle l'effet Cournot, également utilisé par Grossetti (2004) qui cite Cournot (1872, pp. 1-2): « l'indépendance mutuelle de plusieurs séries de causes et d'effets qui concourent accidentellement à produire tel phénomène, à amener telle rencontre, à déterminer tel événement, lequel pour cette raison est qualifié de fortuit » .

conduite par tel gouvernant, de l'issue de tel ou tel conflit, etc. Est scientifique ce qui est prévisible, régulier, suffisamment récurrent pour faire l'objet d'une loi causale (Grossetti, 2004, p.13).

Dans la famille individualiste, la contingence est mieux acceptée, y compris comme élément explicatif de certains phénomènes importants, mais elle est le plus souvent considérée comme sans grand intérêt scientifique (Grossetti, 2004, p.14).

Ces auteurs (Boudon, 1984 ; Sewell, 1996 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010) plaident pour la construction d'un statut théorique pour l'incertitude et l'événement, sans tomber dans les travers de certains ethnométhodologues qui ne voient plus que des contingences partout et ne tiennent pas suffisamment compte des structures.

Pour tenter de donner un certain équilibre entre imprévisibilité, événement et structure, Grossetti (2004) développe le concept d'irréversibilité, qui permet de tenir compte des structures et des configurations existantes, tout en intégrant l'imprévisibilité et ses conséquences, laquelle, lorsqu'elles sont durables, « deviendront les ingrédients d'autres situations » (Grossetti, 2004, p.36).

Le concept d'irréversibilité permet de donner un cadre intelligible à la temporalité, puisqu'elle existe à un temps « T » en tant qu' « entité construite » qui est plus durable qu'une action ou une interaction, tout en restant relative, sujette à être déconstruite (Grossetti, 2004). L'analyse du processus de changement prend donc comme objet une irréversibilité à un temps « T » et observe comment celle-ci se transforme.

Ces considérations théoriques qui nous ont menées de l'incertitude à l'imprévisibilité, en passant par le hasard et le désordre, puis aux bifurcations, à la contingence et à l'événement, permettent de préciser notre « protoconcept » de changement. D'une part, nous relevons la caractéristique intrinsèque du processus de changement qu'est l'incertitude. Nous choisissons d'utiliser cette notion plutôt que celles d'imprévisibilité ou de contingences parce qu'elle englobe ces deux dernières. L'incertitude semble donc essentielle au changement, le caractérisant. Elle dispose ainsi d'une importance théorique et empirique qu'il s'agit d'opérationnaliser.

Enfin, les liens entre l'incertitude et les bifurcations d'une part, et l'événement d'autre part, mettent en lumière l'interaction entre les structures et les acteurs, ainsi que le rôle prépondérant de ces derniers. Les bifurcations sont théorisées à partir de séquences d'actions, lesquelles semblent s'insérer dans les phases du changement, acté par les individus et encadré par les contraintes des structures. Nous cessons donc d'utiliser la notion de phase de processus pour parler de séquences d'actions du processus.

Or, pour théoriser cette interaction entre structure et acteurs, ainsi que les conséquences de ces interactions lors des changements, Grossetti (2004) développe le concept d'irréversibilités, qui permet entre autres de définir les configurations a priori qui se déconstruisent lors de la rupture ainsi que les configurations qui se reconstruisent lors du changement.

2.3.3.3. Irréversibilités

Une irréversibilité fait référence à une « entité construite » et contingente qui apparaît lors d'une action ou d'une interaction et qui lui survit, intervenant dans la suite d'un mouvement (Grossetti, 2004). Étant construites, les irréversibilités sont relatives et peuvent être déconstruites, voir disparaître au cours du processus :

Les éléments créés ne sont irréversibles que dans la mesure où ils survivent à leur moment de création et où ils interviennent dans des situations ultérieures. La notion d'irréversibilité implique toutefois que

déconstruire ce qui a été construit ou défaire ce qui a été fait n'est pas revenir au point de départ. On peut chercher à faire ressembler le futur au passé, mais on ne peut pas retrouver le passé. Celui-ci laisse toujours des traces, matérielles ou immatérielles (Grossetti, 2004, p. 37).

Les irréversibilités peuvent être de multiples natures différentes, ce peut être des ressources, des contraintes, des enjeux, même des institutions, ayant en commun le fait que

tous sont des legs du passé avec lesquels les acteurs du futur devront compter, qu'ils soient ceux-là mêmes qui ont contribué à créer les irréversibilités ou qu'ils soient en quelques sortes les héritiers de leur action. Pour ceux qui devront compter avec eux, ces éléments deviendront des ressources ou des contraintes, des ingrédients de l'action. Les ressources peuvent se situer sur un plan cognitif, relationnel ou institutionnel, ou sur un plan matériel (Grossetti, 2004, p. 37).

Grossetti (2004) identifie deux types d'irréversibilités, «celles qui peuvent être considérées comme des acteurs, individuels ou collectifs, et les autres, qui sont pour les acteurs des ressources et des contraintes » (Grossetti, 2004, p. 41), notamment les normes, les valeurs, les institutions.

Au fond, peu importe que les entités durables considérées soient des institutions, des dispositifs matériels, des catégories de pensée. Pour qu'un questionnement sur la dynamique de l'action et des formes sociales puisse être intéressant, il suffit en définitive d'accepter deux idées : l'idée que certaines choses préexistent à l'action et peuvent éventuellement y survivre, et l'idée que ces choses peuvent changer. Autrement dit, il faut pouvoir considérer au moins deux niveaux de temporalité, celle de l'action (ou de la pratique ou de l'interaction, de l'expérience) quelle que soit la façon dont on la définit, et une autre, faite de séquences plus longues (Grossetti, 2004, pp. 38-39).

Le concept d'irréversibilité est donc extrêmement large, il peut s'appliquer à de nombreux éléments théoriques différents. Pour l'instant, nous nous limiterons à considérer que le « fonctionnement stable », l'équilibre, la situation initiale qui entre en changement constitue elle-même une irréversibilité, qui se voit être déconstruite lors de la crise, puis se disloque lors de la rupture. De même, la construction qui prendra forme après la rupture et qui attestera du changement sera elle aussi une irréversibilité, différente de la première.

Le concept d'irréversibilité a l'avantage de remettre les acteurs au centre du processus, en déplaçant la focale sur leur action et leurs interactions, soit sur leur choix et leur marge de manœuvre, tout en permettant de prendre en compte les éléments structurels. Ceux-ci ne sont pas considérés comme déterminés, mais comme des potentialités que l'on ne peut pas écarter, qui peuvent devenir des ressources ou des contraintes, selon ce qu'en fait l'acteur :

Chaque ressource peut être symétriquement constituée en contrainte, par les limites qu'elle assigne aux possibilités d'action, par les efforts qu'elle impose à l'acteur pour être mobilisée, par le fait qu'elle puisse être utilisée par d'autres acteurs entrant en interaction avec lui, par le sens que lui donnent les acteurs, par les effets mêmes de la configuration concrète de l'action. Réciproquement, chaque contrainte peut être transformée en ressource, ne serait-ce que parce qu'elle cadre l'action [...] (Grossetti, 2004, p. 37).

Les irréversibilités, qu'elles soient ressources ou contraintes, deviennent à la fois le cadre et les enjeux de l'action, elles constituent les ingrédients et les conséquences du changement, alors que l'acteur, en étant à la fois irréversibilité et auteur d'irréversibilité, devient l'élément central et déterminant du changement (Bernoux, 2010). Acteurs et institutions s'encastrent ou se découlent au gré des choix des acteurs, des interactions et des situations ainsi créées.

Les humains, qu'ils soient baptisés «acteurs», «individus», «membres», «agents» ou «personnes», sont le produit d'actions antérieures comportant une part d'imprévisibilité : formation d'un couple, fécondation, éducation, expériences diverses, etc. La construction d'un acteur social à partir d'un enfant d'*homo sapiens* est une longue affaire faite de continuités, de ruptures, de choix momentanés, d'accidents... C'est une histoire. La même chose peut être dite d'acteurs plus collectifs tels que les organisations. Elles sont nées d'une suite d'interactions, d'actions, de décisions, elles ont une histoire et une forme de continuité. Les «acteurs sociaux», au sens large du terme, sont donc l'une des formes de ce qui peut préexister et/ou survivre aux séquences d'action (Grossetti, 2004, p. 38).

La conceptualisation du changement par les irréversibilités qu'il contient nous oriente vers un paradigme constructiviste qui met au centre les acteurs, leurs choix et leurs actions, alors que leurs capacités d'actions et de réactions sont souvent minimisées, mises à ban au profit des structures, le discours dominant valorisant le changement par les contraintes et la domination, ce qui permet de donner une intelligibilité plus simple, plus uniforme au changement (Bernoux, 2010). L'irréversibilité positionne l'acteur avant la structure dans le processus de changement.

Ainsi, l'analyse du changement nécessite d'appréhender les rapports des acteurs aux irréversibilités créées dans les interactions et l'utilisation qu'ils en font, en tenant compte de l'incertitude inhérente au processus, qui s'inscrit dans un contexte, soit une temporalité – une histoire – et des structures. Les phases du processus de changement correspondent ainsi à des séquences d'actions, articulées par les acteurs, qui donnent forme à un mouvement tout particulier, caractérisé par la présence d'une irréversibilité, qui se déconstruit, se rompt, donnant la possibilité à une nouvelle irréversibilité de prendre place.

À ce stade de la conceptualisation, nous disposons de suffisamment d'éléments pour esquisser une modélisation ontologique du changement, qui correspond à un idéal type du processus. Cette construction permet de synthétiser le concept, lequel doit ensuite être adapté, opérationnalisé, à notre contexte spécifique.

2.4. Une modélisation ontologique du changement social

Nous sommes bien conscients que les développements théoriques auxquels nous nous sommes prêtés peuvent paraître abstraits et très théoriques. Il s'agit maintenant de leur donner corps et concrétude. Mais avant de nous lancer dans une opérationnalisation, pour gagner en intelligibilité, nous souhaitons condenser nos différentes constructions théoriques en essayant de les présenter sous la forme d'une modélisation du changement social.

Loin de prétendre représenter la réalité, cette modélisation se veut synthétique et procède à une simplification de la réalité afin d'appréhender une réalité complexe en la rendant intelligible, en mettant en lumière certains éléments tout en en passant d'autres dans l'ombre. Elle devrait être un outil permettant d'appréhender la réalité théorique du changement, non la réalité même. Cette modélisation n'est en outre qu'une simple esquisse, cela parce qu'elle représente le changement, lequel n'existe pas de manière empirique, mais uniquement théorique. Lorsque nous aurons opérationnalisé les différents éléments du changement, nous proposerons une nouvelle modélisation qui rendra compte d'éléments empiriquement appréhendables.

La modélisation du changement que nous souhaitons construire postule que le changement est un processus et donc qu'il est possible d'identifier des phases irréductibles, soit des séquences processuelles qui se retrouvent pour chaque changement dans un ordre identique, bien que le nombre de séquences, leur

fréquence respective, leur temporalité où leur déclencheur puissent différer d'un changement à l'autre, garantissant la spécificité de chacun d'entre eux.

La logique des séquences successives permet de mettre en œuvre une autre conception de la causalité et d'envisager l'existence de séquences à l'issue imprévisible quand d'autres sont plus fortement déterminées (Grossetti, 2004, p. 28).

La première séquence irréductible concerne l'existence a priori d'une irréversibilité (irréversibilité A), laquelle est soudainement soumise à l'incertitude et entre dans un processus de déconstruction, notamment au travers d'une crise, d'un dysfonctionnement, d'une possibilité de bifurcation, de pressions externes, d'événements, de novations qui déséquilibrent le système.

L'irréversibilité peut alors soit résister à la déconstruction, vaincre l'incertitude et se maintenir (ce que nous avons identifié comme étant un mouvement de type « adaptation »), ou alors se briser, se disloquer et ainsi provoquer une nouvelle séquence, celle de la rupture, qui augmente encore l'incertitude.

Après une rupture, une quatrième séquence peut émerger, celle de la reconstruction, qui caractérise le changement. Dans cette séquence, les irréversibilités produites par les séquences précédentes peuvent jouer le rôle de ressource ou de contrainte, en fonction de l'utilisation que les acteurs en font: « En simplifiant, on pourrait dire qu'il suffit en fait qu'un élément soit utilisé activement pour devenir une ressource, alors que, s'il est subi passivement, il constitue une contrainte (Grossetti, 2004, p. 37). D'autres irréversibilités sont susceptibles d'intervenir, puisque cette séquence est très sensible aux imprévisibilités, aux contingences, aux hasards et aux événements de toute sorte. Lorsqu'une nouvelle construction se stabilise, le changement arrive dans sa séquence finale, qui consiste en l'établissement d'une nouvelle irréversibilité différente de la première (irréversibilité B).

Pour imaginer le processus de changement et résumer nos apports, nous proposons la modélisation suivante :

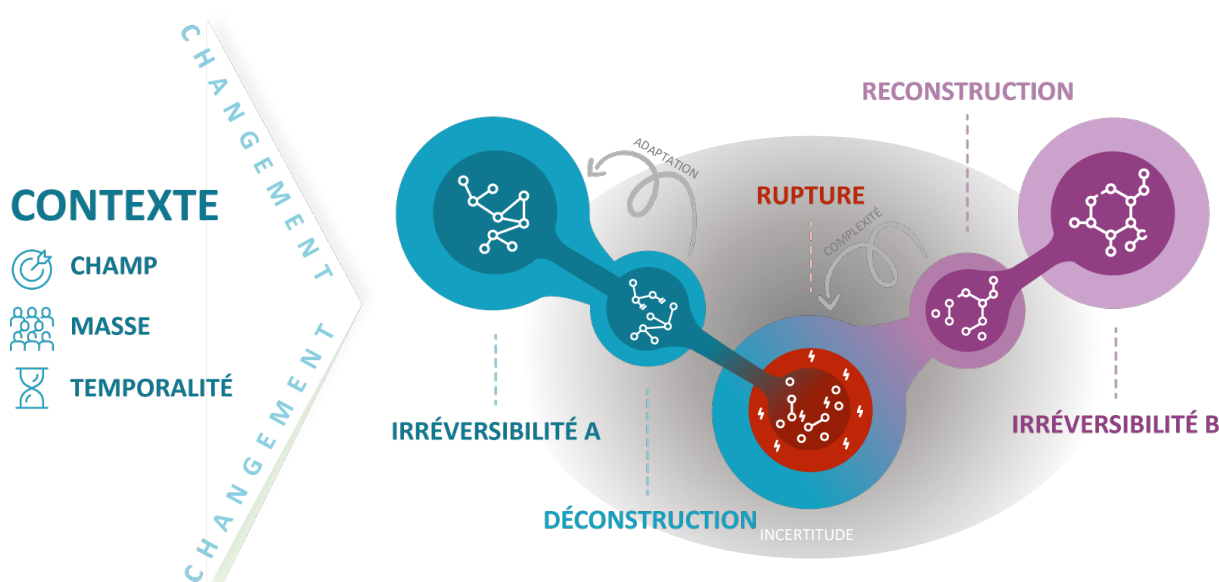


Figure 6: Modélisation du processus de changement

Cette modélisation met au centre un objet, ici représenté par une forme moléculaire, qui est concerné par un processus. Mais avant de s'intéresser au processus et à l'objet en tant que tels, il s'agit de les replacer dans leur contexte, définissable à l'aide de trois dimensions, soit le champ dans lequel s'insère l'objet, la masse concernée et la temporalité.

Considérons maintenant le processus : celui-ci est caractérisé par des séquences d'actions identifiables, ici représentées par des cercles. L'objet de changement est d'abord considéré comme une irréversibilité de départ (A), qui, confronté à de l'incertitude (représentée par la zone grise, selon l'intensité), est engagé dans un processus de déconstruction de l'objet. Cette déconstruction peut n'être que partielle et conduire à une réorganisation mineure de l'objet, conduisant au maintien de l'irréversibilité de départ ; le processus est alors une adaptation, et non un changement. Cette possibilité est illustrée par la forme bleu clair qui regroupe les deux premiers cercles.

Cependant, la déconstruction peu aussi menée à l'implosion de l'ensemble de l'irréversibilité A devenue incohérente et non fonctionnelle (symbolisée par la destruction des liens moléculaires), cela étant caractérisé par une augmentation de l'incertitude et par la présence d'une rupture, qui empêche tout retour en arrière. La couleur rouge a pour fonction de bien souligner ce point chaud qu'est la rupture et qui tranche avec le bleu, symbolisant également la présence de nouveauté. L'irréversibilité A vole en éclat, les liens qui la constituent se désagrègent, les éléments qui la constituent sont questionnés, l'incohérence et l'incertitude sont à leur comble, étant très inconfortables pour les acteurs.

Les acteurs vont donc tenter de reconstruire une nouvelle irréversibilité afin de retrouver une cohérence. Pour cela, ils vont agencer les nouveautés et les anciens éléments de l'irréversibilité A, cela étant symbolisé par la couleur violette, mélange de bleu et de rouge. Rien ne garantit que la reconstruction soit immédiatement stable : dès lors, le processus peut se complexifier et disposer de ruptures multiples.

Le changement peut être considéré comme terminé lorsque les ruptures cessent, que l'incertitude disparaît et qu'une irréversibilité B est stabilisée et identifiable. Celle-ci est à la fois semblable et différente de l'irréversibilité, cela étant modélisé par la couleur violette : l'irréversibilité B contient certains éléments de l'irréversibilité A, mais agencée différemment, avec de nouveaux liens et de nouveaux éléments. Bien entendu, cette irréversibilité B n'est que théorique ou temporaire, elle dépend de la temporalité choisie, puisqu'une rupture peut réapparaître à un moment ou à un autre.

Notre modélisation n'est en outre pas construite en ligne droite, cela afin de rappeler que la temporalité du processus n'est en rien linéaire ou uniforme : certaines séquences peuvent être plus ou moins longues ou rapides, cela dépend de chaque situation de changement spécifique.

Cette modélisation ne doit également pas faire oublier que bien souvent, les différentes séquences d'actions ne sont pas séparées de manière tranchée, mais qu'elles sont perméables et peuvent s'imbriquer les unes aux autres. Ainsi, d'autres éléments peuvent venir complexifier cette modélisation, qui se veut être suffisamment malléable pour s'adapter aux réalités complexes du changement social et des contextes.

2.4.1. Vers une opérationnalisation

Cette modélisation est abstraite, ontologique. Elle souhaite décrire ce qu'est le changement, qui reste une construction théorique, et n'est donc pas applicable tel quel pour appréhender le changement dans la vie quotidienne ou dans le monde social. Il est nécessaire de l'opérationnaliser en identifiant les variables et les indicateurs qui permettent d'en rendre compte. Comment sont construites les irréversibilités ? Qu'est-ce qui permet de dire qu'il y a incertitude ? Comment identifier les déconstructions, les crises, les dysfonctionnements, quels sont leurs objets ? Comment se traduit la rupture dans les faits sociaux ? Comment se déroule le processus de reconstruction et comment s'établit la nouvelle irréversibilité ? Quels sont les matériaux avec lesquels les irréversibilités sont construites ?

Notre cadre conceptuel donne déjà quelques éléments de réponse à ces questions. D'abord, nous avons mentionné que les irréversibilités laissent transparaître que l'acteur est au centre du processus. En effet, c'est l'acteur qui construit, interagit et déconstruit les irréversibilités, c'est lui qui les transforme en ressource ou en contrainte, selon le sens qu'il leur donne (Grossetti, 2004).

« Saisir l'innovation au prisme de la contingence suppose aussi d'envisager un maelstrom de décisions d'ampleur diverses prises par différents acteurs » (Gaglio, 2011, p. 45). Ce sont les acteurs qui expérimentent et vivent les ruptures et les incertitudes, ce sont eux qui transforment les irréversibilités en contrainte ou en ressource, cela par leurs actions.

Ainsi, les différentes séquences de notre modélisation du changement correspondent à des séquences d'actions d'acteurs. C'est donc en s'intéressant aux acteurs qu'il sera possible d'identifier l'incertitude, la déconstruction de l'irréversibilité A, la rupture et la construction de l'irréversibilité B.

S'intéresser aux acteurs à l'avantage de ne pas rendre nécessaire l'identification de l'origine du changement (Boudon, 1984), ni même de devoir prévoir le résultat (Crozier & Friedberg, 1977). En effet, le chercheur peut à tout moment s'intéresser à un changement en cours, en plein milieu du processus, lorsqu'il est déjà terminé, voire même avant qu'il ne commence, lors de projections, en questionnant les acteurs pour voir où ils se trouvent dans le processus de changement, cela en fonction de leur action.

Le processus de changement peut donc être considéré comme une suite de séquences d'actions d'acteurs (Admaszweski, 1996 ; Alter, 2000 ; Cros, 2004 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010 ; Boudon & Filleule, 2012). « Le découpage des séquences est évidemment une affaire de problématique et de décision de l'analyste (et d'organisation des récits faits par les acteurs) » (Grossetti, 2004, p. 101). Le fait de parler de « séquences » d'un même processus laisse entendre la possibilité que celles-ci soient ordonnées, obéissent à une certaine logique d'action (Bernoux, 2009), entrent dans un système d'action (Crozier & Friedberg, 1977), ou participent à un sens rationnel et cohérent (Weick 1995).

Or, ces actions, ce sens, ces logiques, ces systèmes ne sont pas individuels, mais sociaux, ils s'inscrivent et se construisent dans les interactions des acteurs.

Quand nous disons que le changement doit être considéré comme un problème sociologique, nous voulons dire que ce sont les hommes qui changent, que non seulement ils ne changent pas passivement, mais qu'ils changent dans leur collectivité et comme une collectivité : non pas individuellement, mais dans leur relation les uns avec les autres et dans leur organisation sociale (Crozier & Friedberg, 1977 p. 379).

Si les actions des acteurs prennent place dans les interactions et les relations, elles peuvent contribuer à produire des cadres d'actions, des systèmes³⁰, des organisations ou des institutions, qui lui survivent et limitent les possibilités. Système et acteurs sont interconnectés, ils interfèrent et interagissent, ils ne peuvent être compris indépendamment l'un de l'autre³¹ :

L'acteur n'existe pas en dehors du système, qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur, qui seul peut le porter et lui donner vie, et qui seul peut le changer (Crozier & Friedberg, 1977, p. 9).

³⁰ Nous utilisons structure et système comme des synonymes, les organisations et les institutions en étant une forme particulière.

³¹ Cela implique notamment qu'une approche du changement devrait tenir compte de ces deux éléments et donc de disposer d'une méthodologie mixte.

Les structures seraient alors à la fois constituées et constituantes (Weick, 2003). Constituées, parce qu'elles n'existent qu'au travers des actions des acteurs, qui les habitent et les transforment par leurs actions, constituantes parce qu'elles influencent les actions des acteurs. Les structures, étant elles-mêmes des irréversibilités, vont créer et cristalliser d'autres irréversibilités, tout en étant influencées par elles.

Les configurations structurelles aboutissent dans certains cas à l'existence d'un nombre limité d'actions possibles (le choix entre deux ou trois coups). Mais le choix effectué peut contribuer à faire bouger les structures (les conséquences "énormes" de Lépante). Ce schéma ne consiste pas à revenir à une histoire événementielle naguère rejetée, à une "histoire-bataille". Il prend en compte l'existence de structures qui restreignent considérablement les possibilités. Tout n'est pas possible, loin de là. Mais les structures ne sont pas imperméables à l'action, à la contingence, à l'incertitude (Grossetti, 2004, p.23).

Les structures constituent donc des irréversibilités utilisables par les acteurs pour favoriser ou au contraire freiner le changement, elles permettent de mieux comprendre le cadre dans lequel il prend place, et bien souvent le révèle, puisqu'elles en sont les témoins lorsqu'elles se transforment en modifiant les normes de manière visible.

Finalement, les acteurs et les structures s'inscrivent dans un contexte plus large, dans un environnement particulier, notamment historiquement, culturellement, socialement et économiquement situé. Cette situation d'action ou cet environnement - Bernoux (2009 ; 2010) utilise les deux termes, alors que Grossetti (2004) et Lahire (1996) parlent de contexte - est producteur de contraintes et de ressources, considérées comme externes au système, mais ayant une influence très concrète (Bernoux, 2010). La prise en compte de l'environnement permet d'inscrire le changement, soit les acteurs et l'institution, dans un contexte étendu et d'éviter ainsi de considérer les systèmes comme clos ou indépendants, évitant des simplifications abusives (Bernoux, 2010). Cela amène en particulier à appréhender certaines contingences nécessaires à la compréhension du changement. En effet, l'environnement laisse entrevoir des encastremements et des influences impossibles à comprendre si l'on isole complètement le changement (Grossetti, 2004).

Acteurs et structures sont inscrits dans un environnement, un contexte et ces trois éléments constituent pour Bernoux (2010)³² ce qu'il appelle les trois « racines » du changement, alimentant pour lui le cadre théorique du changement.

J'utilise à dessein le terme « racine », car il renvoie à l'idée que tout changement est issu à la fois de l'environnement, des institutions et des acteurs. L'image, ici, est paradoxale : la racine évoque la stabilité, le changement l'inverse. Or, ce paradoxe n'est qu'apparent : il s'agit justement de ne pas penser que le changement vient d'on ne sait où, qui soufflerait de manière aléatoire. L'image de la racine renvoie au contraire au fait que tout changement s'origine dans une histoire, un passé, ne surgit pas du néant, mais est préparé par un ensemble d'événements. Bien entendu, ceux-ci ont leurs logiques et leur temporalité propres. Mais ils viennent de certains lieux, et la connaissance de ces lieux est fondamentale pour comprendre le changement (Bernoux, 2010, p. 90).

Ces trois racines s'articulent les unes aux autres dans une combinaison particulière, instable et contingente pour chaque changement (Bernoux, 2010). Chacune des racines du changement est composée d'une multitude de variables (Boudon, 1984 ; Huberman & Miles, 1984 ; Baluteau, 2003), qui peuvent ou non intervenir, cela de manière plus ou moins déterminante selon les changements et les situations.

³² Bernoux (2010) parle d'institution et non de structure.

L'identification de ces trois racines du changement rejoint de nombreux autres modèles théoriques, notamment l'analyse de Huberman (1973) qui propose d'appréhender le changement au travers des individus et des groupes, des institutions et de la culture, ou encore celui de Desjeux (2002), qui analyse l'innovation entre acteur, structure et situation. En outre, ces racines rejoignent d'autres analyses, par exemple celle de Guy (2013)³³ qui propose deux circonstances du changement, le cadre sociétal, composé des contextes techniques, historiques, scientifiques, culturels, économiques, légaux, et le milieu spécifique, soit le territoire, le champ, l'organisation alors que de très nombreux auteurs (Crozier & Friedberg, 1977 ; Huberman & Miles, 1984 ; Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Cros, 1996 ; Alter, 2002 ; Baluteau, 2003 ; Amade-Escot, 2013) rappellent la place déterminante de l'acteur, de ses choix et de ses actions pour tous faits sociaux, notamment le changement.

Bernoux (2010) développe un imposant cadre théorique, lui permettant d'aborder chacune des racines et d'identifier les variables qui leur sont propres et qui participent et influencent le processus de changement. Il mobilise de nombreux paradigmes (notamment la sociologie compréhensive de Weber, l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), des apports du fonctionnalisme, du structuralisme, de l'interactionnisme symbolique, de l'individualisme méthodologique, de la traduction de Akrich, Callon et Latour (2006), des mondes de Boltanski et Thévenot (1987), adoptant ainsi une épistémologie collaborative pour construire sa sociologie du changement, ce qui permet d'une part d'appréhender de nombreuses composantes en s'appuyant sur des théories diverses, solides et éprouvées qu'il cherche à articuler avec cohérence, et d'autre part d'éviter résolument un isolement théorique préjudiciable.

Ce cadre théorique nous semble extrêmement pertinent et complet, et nous nous en sommes largement inspirés. Cependant, le changement est intrinsèquement lié à un contexte particulier, et le cadre théorique de Bernoux (2010), bien qu'ayant indéniablement une visée heuristique, est développé dans le contexte des organisations, et plus précisément des entreprises, hautement volatile. Or, le changement qui nous intéresse prend place dans un tout autre contexte, celui de l'école, qui est certes une organisation, mais également une institution à tendance bureaucratique, soit beaucoup plus structurée et stable. De ce fait, nous proposons d'adapter le cadre théorique de Bernoux (2010) à notre contexte spécifique avec l'espoir de rendre l'opérationnalisation plus aisée, l'auteur ayant lui-même déclaré son découpage comme arbitraire.

Ainsi, bien que nous nous inspirions largement des trois racines proposées par Bernoux (2010), nous allons développer la racine de l'environnement comme faisant référence à un contexte général, pour nous sociétal, soit plutôt comme le terreau dans lequel s'insère les racines du changement. Nous reprenons cependant les dimensions de l'acteur et l'institution comme racine du changement, et nous en ajoutons une troisième, celle de l'organisation et du système de rôle qu'elle implique, cette dimension correspondant à une interface opérationnelle entre les acteurs et les institutions.

Le chapitre suivant a pour but de développer ces choix théoriques et de les expliciter. Dans un premier temps, nous nous intéressons à la question de l'acteur et de ses actions, puisque celui-ci, en plus d'être une racine, est considéré comme le véritable moteur du changement, la sève de l'arbre, qui irrigue aussi les autres racines de l'environnement et des institutions, lesquelles n'existeraient pas sans l'acteur. Il s'agit ainsi d'identifier les spécificités de l'acteur et de ses actions, en abordant notamment des questions de rationalité, de logique d'action et de sens, pour proposer une nouvelle modélisation du changement qui correspond à la dimension individuelle, en concevant le changement comme une construction de sens suite à des processus d'apprentissage.

³³ Pp.223-224.

Dans un deuxième temps, nous nous intéressons à l'aspect collectif de cette construction de sens en abordant la question des interactions et des formes qu'elles peuvent prendre, cela au travers des concepts d'organisation et de rôle d'une part, qui constitue la deuxième dimension du changement, d'institutions et de norme d'autre part, comme troisième dimension.

Pour chacune de ces dimensions, nous présentons des processus, des indicateurs et des articulations, qui permettent d'appréhender le changement dans toute sa complexité. Nous terminons le chapitre en explicitant comment nous identifions pour chacune d'entre elles les variables les plus pertinentes pour notre contexte et nous proposons une modélisation du changement s'appliquant aux rôles et aux normes.

Chapitre 3 : Le changement, un processus interactionnel entre acteur, organisation et institution

Nous avons choisi de centrer notre conceptualisation du changement sur le principe que la société et ses changements « ne se comprennent qu'à travers la connaissance des actions quotidiennes des individus, celle du sens que les acteurs donnent à ces actions, des règles qu'ils construisent, des interactions qui sont les lieux où se créent les règles et le sens » (Bernoux, 2010, p. 85).

L'acteur est donc au centre du processus de changement, puisque c'est lui qui anime les structures, fait vivre le rôle dans l'environnement. Notre objectif est maintenant de mieux comprendre cet acteur, ses caractéristiques et les dynamiques qui l'amènent à changer. Nous commençons par définir l'acteur à l'aide de ses actions, lesquelles s'inscrivent dans une certaine rationalité qui tend à la cohérence. Cela nous conduit à considérer l'action de construction de sens comme déterminante pour le changement, nous menant à nous intéresser aux conceptions de l'acteur comme éléments irréductibles de sens et la dynamique d'apprentissage comme éléments névralgiques du changement pour l'acteur. Nous identifions enfin trois catégories de conceptions qui permettent d'identifier les processus de changement, soit les croyances, les logiques d'actions et l'identité. Cela nous amène à revisiter notre modélisation ontologique du changement pour le construire en fonction de l'acteur dans son individualité.

Dans un premier temps, nous nous concentrons donc sur l'acteur dans sa spécificité. Dans un deuxième temps, nous ouvrons notre cadre théorique à la dimension des interactions entre acteurs et à leurs implications, notamment aux structures qu'elles produisent, telles que l'organisation et l'institution, à leurs composantes respectives et à leurs rôles pour le changement. Deux autres modélisations sont proposées, pour rendre compte du changement dans son aspect organisationnel et institutionnel.

3.1. L'acteur, ses actions et ses interactions

Depuis le début de ce cadre théorique, nous avons parlé d'acteur et d'individu, sans prendre le temps de justifier l'utilisation de l'une ou l'autre de ces notions. Souvent utilisé en sociologie, en particulier dans le fonctionnalisme et le structuralisme, l'«individu» fait en général référence à des êtres humains plutôt passifs, soumis aux structures et déterminés par elles, n'ayant que peu, voire aucune marge de choix. Cette vision déterministe limite les possibilités d'analyse du changement, mais permet de mieux comprendre les fonctions et le fonctionnement des structures.

L'interactionnisme, l'individualisme méthodologique ou encore la psychologie sociale aborde le social en considérant que les structures sociales ne suffisent pas à expliquer et encore moins à déterminer les choix et les actions individuels (Bernoux, 2010). Ils postulent ainsi que même s'il est indéniable qu'il existe des contraintes structurelles limitant les choix et les actions de l'acteur³⁴, même si le rôle de celui-ci est défini par les structures, il dispose toujours d'une certaine marge de manœuvre dans ses actions, dans l'interprétation de ses rôles, cela peu importe les situations et les contraintes (Bernoux, 2010)³⁵.

Plus encore, les choix de l'acteur ne peuvent être complètement déterminés, cela parce que de très nombreuses variables entrent en ligne de compte, propre à la nature de l'acteur, considéré comme éminemment complexe, composé de multiples facettes, notamment stratégiques, identitaires, culturelles, sociales, historiques, groupales et pulsionnelles (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005, p. 206).

Ainsi, pour Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (2005), l'acteur ne préexiste pas à l'action, « l'acteur n'existe pas en soi, mais il est construit et défini comme tel par son action » (p. 200). L'acteur existe parce qu'il agit, parce qu'il choisit.

Cette complexité de l'acteur se reporte sur ses actions, qui elles aussi sont multiples, rendant impossible toute tentative de définition a priori de l'action ou d'élaboration d'une typologie. En effet, l'action est extrêmement variée (Weick, 1995), elle peut concerner autant les pratiques et les comportements (Bernoux, 2010), que la construction de pensées (Koenig, 2003), d'attitudes et de croyances (Boudon, 2004), ce peut être des apprentissages (Giordan 2018), des décisions (Gaglio, 2011), l'élaboration d'imaginaire ou encore des discours (Cros, 2004) ; elle résulte de choix, qui peuvent être de s'abstenir d'agir ou de subir volontairement (Weber, 1913/2016, p. 168).

S'il semble impossible de décrire a priori les actions parce qu'elles sont aussi à chaque fois uniques et spécifiques que les acteurs qui les actent, la sociologie compréhensive initiée par Max Weber (1922) propose de s'intéresser à la manière dont les actions s'agencent et se pensent, soit à ce qu'il appelle les « rationalités de l'action », que d'autres auteurs appellent aussi « raisons » d'agir, « motivation » (Abernot & Eymery, 2013), « intention » (Boudon, 2004) « système d'action » (Crozier & Friedberg, 2007) ou « logique d'action »³⁶ (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005), ce dernier concept étant celui que nous avons choisi d'utiliser³⁷.

3.1.1. Rationalité et cohérence

La théorie du choix rationnel considère que la logique d'action principale est la maximisation de l'utilité (Bernoux, 2009, p. 154), cela étant contesté par l'interactionnisme symbolique ainsi que par l'individualisme

³⁴ Notons que l'approche de l'acteur pour laquelle nous optons n'est pas la seule possible, d'autres existent notamment celle de l'acteur réseau proposé par Callon et Latour (2006), qui englobe aussi les institutions.

³⁵ Les études menées par Goffman (1979) ou Foucault (1975) sur les institutions dites totales sont un exemple de cette marge de manœuvre.

³⁶ La sociologie des organisations s'intéresse plus particulièrement aux logiques d'action, notamment l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977), qui se concentre sur les rapports de pouvoir au sein de l'organisation, et propose le concept de jeu, qui permet d'appréhender les espaces de lutte, de compétition, d'incertitude, de négociation et de confrontation (Ruitort, 2014). L'organisation n'est ainsi pas considérée comme un organisme vivant, elle n'a pas d'évolution naturelle, elle est sociale, composée d'acteurs dont les logiques sont différentes, conflictuelles (Bernoux, 2010).

³⁷ Nous avons choisi de privilégier ce concept, puisqu'il laisse transparaître à la fois la rationalité et l'orientation vers l'action.

méthodologique, qui avancent que l'acteur dispose d'une rationalité à la fois limitée, et multiple (Weber, 1922 ; Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005).

Postuler la rationalité limitée implique que l'acteur ne dispose en principe pas de l'ensemble des informations nécessaires pour faire un choix rationnel (Ruitort, 2014), et que même si tel était le cas, rien ne garantit qu'il fera effectivement le choix le plus rationnel : il se peut très bien qu'il choisisse non pas selon son intérêt effectif, mais par émotion, par hasard, par précipitation, par erreur, selon une logique ou une stratégie « boiteuse », irrationnelle (Bernoux, 2010).

Plus encore, les différentes rationalités de l'acteur peuvent entrer en concurrence ; elles peuvent être plus ou moins pertinentes selon la situation d'action³⁸ (Bernoux, 2009). Dans le cadre de la vie en société, les rationalités des différents acteurs s'affrontent, produisant jeux de pouvoir et contraintes qui influencent les logiques d'actions (Bernoux, 2010).

Postuler l'existence d'une rationalité mène à considérer que l'acteur recherche une certaine cohérence. Pour Weick (2003) en effet, « les gens agissent comme si les événements avaient une cohérence dans le temps et l'espace » (p.65) et cherchent de même à ce que leurs actions, leurs motivations et leurs croyances soient liées, cohérentes (Weick, 2003), cela étant un moteur essentiel de l'action (Piaget, 1975) :

telle est l'idéologie de la modernité, socialement nécessaire, bien que scientifiquement erronée : l'individu doit croire en lui-même comme entité stable et autonome, dégageant un système de valeur indubitable. Il doit se présenter avec constance, sans hésitation, et être immédiatement identifiable par autrui. (Kaufmann, 2004, p.55)

Cette cohérence prend du temps pour s'élaborer, elle se transforme lors du parcours biographique (Bernoux, 2010) et peut potentiellement échouer à se réaliser (Weick, 2003), notamment lors de dissonance cognitive (Weick, 1967), de rééquilibration (Piaget, 1975) ou de conflit sociocognitif (Iannaccone, 2010) qui peuvent amener le changement. Goffman (1973) Lahire (2011) ou encore Kaufmann (2004) avancent ainsi que la cohérence n'est pas forcément globale, mais peut s'arrêter à un contexte donné, sans concerner les contextes voisins. Lorsque le changement modifie les périmètres des contextes, l'acteur peut être amené dans un premier temps à mobiliser des logiques d'actions antagonistes et incohérentes, pour les ajuster ensuite au nouveau contexte ainsi construit.

Ainsi, la rationalité et la cohérence, tout comme les logiques d'actions qui les sous-tendent peuvent être considérées comme des irréversibilités propres à l'acteur. Afin d'appréhender comment ces irréversibilités se construisent et se transforment, soit comment l'acteur agit dans ces situations de changement Weber (1913/2016), Bernoux (2010), Grossetti (2004), Alter (2002) ou encore Boudon (2004) mobilisent la notion de « sens ». Weick (1995 ; 2003) propose le concept de « sensemaking », soit de construction de sens pour appréhender les actions des acteurs : « L'être humain n'agit que dans la mesure où il donne du sens à son action » (Bernoux, 2010, p. 192).

³⁸ Les situations d'action prennent en compte le contexte historique et institutionnel, les mythes et les symboles, l'histoire de l'entreprise, le dispositif structurel (Amblard, Bernoux, Herreros & Livian, 2005).

3.1.2. L'acteur, un constructeur de sens

Construire du sens implique une certaine rationalité, une recherche de logique, cela consiste en l'organisation ou le classement de « matériaux », soit de stimulus, d'actions ou d'objets³⁹, dans des structures de pensée (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005, p. 410). Il s'agit pour l'acteur de faire des liens de causalités entre ses actions, ses logiques d'action et ses croyances – qui constituent donc eux aussi des matériaux – à assurer une continuité entre passé, présent et futur, à mettre de l'ordre, à atteindre une certaine cohérence dans ses prises de décision (Vidaillet, 2003, p. 41). Il s'agit parfois de créer, d'inventer de toute pièce un sens à partir des matériaux disparates d'une situation d'autrefois, d'inscrire ces matériaux dans des catégories de pensées déjà existantes, ou alors de labéliser, de catégoriser, de trier les matériaux (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005).

Sensemaking is about such things as placement of items into frameworks, comprehending, redressing surprise, constructing meaning, interacting in pursuit of mutual understanding, and patterning (Weick, 1995, p. 6).

Les matériaux de sens sont multiples, ce peut être des contraintes, des ressources, des novations ou des enjeux liés à l'identité, à la reconnaissance, au projet personnel ou professionnel, aux relations, au jeu de pouvoir, à leur légitimité et leur justice (Bernoux, 2010).

Le sens ne peut être compris qu'en tenant compte des identités, du sens donné au travail que les acteurs sont seuls à pouvoir faire et dire, des accords qu'ils constituent, de la représentation de la justice à laquelle ils tiennent tant. Ce sens ne peut jamais être réduit à son utilité matérielle ni à une absence d'action dans une attitude de soumission (Bernoux, 2010, p. 238).

L'acteur est donc un « faiseur de sens », faculté qui constitue une action à part entière, laquelle est consciente (Bernoux, 2009, p.154) et mobilisée à de multiples reprises dans la vie quotidienne :

In the context of everyday life, when people confront something unintelligible and ask «what's the story here?» their question has the force of bringing an event into existence. When people then ask «now what should I do?» this added question has the force of bringing meaning into existence, meaning that they hope is stable enough for them to act into the future, continue to act, and to have the sense that they remain in touch with the continuing flow of experience (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005, p. 410).

Selon la conceptualisation de Weick (2003), la construction du sens est donc un processus, composé de plusieurs phases, créant et utilisant différents « matériaux de construction » (croyance, conception, logique d'action, action, histoire), le sens serait alors le ciment qui les fait tenir ensemble, avec pour objectif de rendre la construction de sens suffisamment stable pour servir de logique d'action.

(...) malgré leurs origines et leurs modes de fonctionnement disparates, les conceptions des apprenants, aussi morcelées soient-elles, ne constitue pas un « ramassis » aléatoire ou anarchique. Elles correspondent à un tout, plus ou moins structuré et durable, possédant sa logique ou du moins sa cohérence propre. (Giordan & Vecchi, 1987, p.91)

³⁹ Weber (1913/2016, p.167) parle également d'objet intelligible.

3.1.3. Les phases de la construction de sens selon Weick (2003)

La construction du sens commence par une phase d'incompréhension qui ébranle le sens déjà construit par l'acteur (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005, p. 410) et questionne ses actions et leur cohérence. Si l'incompréhension est suffisamment importante, soit lorsque le sens construit ne parvient pas à s'adapter (Koenig, 2003) à la nouvelle situation, l'acteur peut être confronté à une perte de sens et se trouve dans ce que Weick (2003) appelle un « "vu jaded" - l'inverse du « déjà vu » : « je ne me suis jamais trouvé ici, je n'ai aucune idée de l'endroit où je suis, et je n'ai aucune idée de ce qui pourrait m'aider » (p. 65).

Dans une situation de perte de sens, ce qui constituait des éléments de sens stable, comme la cohérence et les logiques d'action, est remis en question et devient trouble, incertain, chaotique (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005). Les acteurs sont alors contraints d'adopter une rationalité contextuelle (Weick, 2006, p.30), soit à interpréter des plausibilités (Weick, 2003) et à agir avant même de pouvoir construire le sens de leurs actions, ce qui est le propre du « vu jaded ». L'acteur improvise, bricole et tente après coup de donner du sens à ses actions (Weick, 2003).

Cela implique que la construction du sens émerge donc principalement de manière rétrospective⁴⁰ (Weick, 1995 ; Koenig, 2003 ; Becker, 2006). En redonnant du sens, l'acteur reconstruit des éléments de sens stables et les relie, créant un nouvel ordre, une nouvelle cohérence, une nouvelle logique.

Le sens dans l'action vient la plupart du temps «après coup». Il n'est donc pas immédiat, mais attribué a posteriori par une interprétation. Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. En schématisant et en simplifiant, il est possible d'identifier quelques caractéristiques du processus de construction de sens (Barbier & Galatanu, 2000) : il peut être tout autant cognitif qu'affectif; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes; il conduit à une transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. (Blais & Martineau, 2003, p. 4)

Lorsque la construction de sens devient moins floue et chaotique, plus claire et ordonnée, elle permet à l'acteur d'entrer dans un processus de décision, débouchant sur de nouvelles logiques d'actions rationnelles et argumentées, soit sur une rationalité stratégique, faite de questions et de réponses claires qui visent à diminuer l'incertitude (Weick, 2003). Ce processus de décision s'appuie sur le sens construit rationnellement et tend vers une cohérence entre action, logique d'action et sens.

Ces phases de construction de sens s'imbriquent pertinemment dans notre modélisation ontologique du changement pour rendre compte de la réalité de l'acteur. Ainsi, l'incertitude propre au changement est relative à l'incertitude vécue par l'acteur, lorsque l'incompréhension le gagne face à ses actions et qu'il n'est plus sûr de pouvoir leur donner du sens grâce à ses logiques d'actions actuelles, qui peuvent être considérées comme des irréversibilités telles que les conçoit Grossetti (2004). C'est le cas lors de crise, de dysfonctionnement, de déséquilibre. Mais cette situation d'incertitude n'amène pas forcément le changement, elle peut aussi simplement être éliminée par des petites adaptations (Koenig, 2003), qui ne transformeront fondamentalement pas les logiques d'actions.

⁴⁰ Cela rejoint le concept de réversibilité biographique développé par Berger (2006).

Cependant, si l'incertitude grandit et que l'acteur est confronté à une perte de sens, nous entrons dans une phase de rupture, indiquant la présence d'un changement. Cette rupture est caractérisée par le « vu jaded », soit l'inefficacité des logiques d'actions à donner du sens, l'acteur ne sachant plus exactement pourquoi il agit. L'acteur se lance alors dans une tentative de reconstruction de sens, soit de logiques, d'ordre, de cohérence, cela en utilisant ses ressources et celles de la situation et en faisant face à des contraintes.

Le changement implique alors d'abandonner ce qui faisait sens, ce qui avait été incorporé dans son histoire. Même si, le cas échéant, ce que le sujet faisait lui paraissait absurde, vivre avec cet absurde avait été l'occasion d'une élaboration du sens, peut-être très coûteuse en énergie, en préoccupation. Dans tous les cas, modifier son activité, c'est devoir reconstruire du sens dans cette nouvelle donne, et ce qui est sollicité chez la personne, c'est la capacité à tisser de nouveaux liens entre son passé et le changement présent. (André, 2009, p. 4)

3.1.3.1. Le sens et l'Apprendre

Au niveau personnel, le changement « (...) induit donc une modification dans la structure cognitive, en intervenant tour à tour sur les catégories préétablies, les règles de classement et de reconnaissance de ces catégories, ou les liens établis entre eux » (Abernot & Eymery, 2013, p.57), laquelle correspond selon Giordan (2016) à un processus d'apprentissage.

En effet, le processus de construction du sens décrit par Weick (2003) est similaire à certaines théories de l'apprentissage, en particulier le modèle allostérique développé par Giordan (2016), qui reprennent et actualisent les approches de Piaget et de Vygotsky en les actualisant à la lumière des sciences cognitives et des neurosciences (Giordan, 2018)⁴¹ et présentent l'apprentissage comme un processus de déconstruction et de reconstruction de conceptions par l'apprenant, cela en réponse à une situation problématique qu'il n'arrive pas appréhender avec son « réseau sémantique » initial⁴² (Giordan, 2018).

Dans la vie de tous les jours, l'acteur mobilise son réseau sémantique pour donner du sens à ses expériences, mais lorsqu'il fait face à une situation nouvelle que son réseau ne parvient pas à appréhender, créant incompréhension et incertitude (Giordan, 2018), l'acteur peut alors réagir de différentes manières, notamment par le retrait ou une tentative d'apprentissage. S'il choisit ce dernier, ce qui n'a rien d'une « sinécure » (Kaufmann, 2004, p.81), l'acteur devenu apprenant tente alors de déconstruire ses conceptions pour les reconstruire afin de donner sens à la nouvelle situation : « apprendre, c'est transformer ses conceptions. Ou plutôt, passer d'un réseau explicatif à un autre, plus pertinent » (Giordan, 2016, p.112).

L'apprendre procède alors d'un processus d'élaboration d'un individu confrontant les informations nouvelles et ses conceptions mobilisées, et produisant de nouvelles significations à même de répondre à ses interrogations. La transformation de la pensée de l'apprenant s'opère de façon discontinue, à coup de mini-crisis qui peuvent aller parfois jusqu'à la crise d'identité, tant un individu peut s'investir dans ses actes. (Giordan, 2016, p.124)

Ainsi, au niveau de l'acteur, la dynamique du changement consisterait en apprentissage (Crozier & Friedberg, 1977 ; Bernoux, 2010 ; Abernot & Eymery, 2013), soit en un processus de déconstruction et de reconstruction

⁴¹ Vygotsky (1931/1974) ayant d'ailleurs appelé cette actualisation de ses vœux (Schneuwly, 2012)

⁴² Ce réseau sémantique est composé de modes de raisonnement, de signifiants et de réseaux de référence, notamment de conceptions, notamment de valeurs ou encore de connaissances (Giordan & Pellaud, 2001) qui constituent des logiques d'action et donc des entités de sens construites.

de sens non linéaire, coûteux et complexe, provoquant de l'incertitude et mobilisant l'affect et la cognition (Giordan & Pellaud, 2001)⁴³.

L'apprenant ne s'approprie un savoir que s'il produit un surcroît de sens pour lui. (...) un savoir est une « chose » que l'on s'invente pour expliquer – c'est-à-dire donner du sens à – une situation (Giordan, 2016, p. 156).

3.1.3.2. Le sens comme construction de conceptions

Pour Giordan (2016), l'apprentissage est une création de sens, soit un processus complexe, multifactoriel, interactionnel et personnel, qui provoque incertitude et rupture, et qui prend forme grâce à des « matériaux », lesquels peuvent être des savoirs, des informations, des références, des raisonnements. Giordan utilise pour les désigner le terme de « conceptions », ce dernier correspondant au concept de représentations tout en marquant un angle d'analyse individuel (Giordan & De Vecchi, 1987 ; Bernoux, 2010 ; Giordan, 2016)⁴⁴.

Une conception n'est jamais gratuite, c'est le fruit de l'expérience antérieure de l'apprenant (qu'il soit enfant ou adulte). C'est à la fois sa grille de lecture, d'interprétation et de prévision de la réalité que l'individu a à traiter et sa prison intellectuelle. Il ne peut comprendre le monde qu'à travers elle. Elle renvoie à ses interrogations (ses questions). Elle prend appui sur ses raisonnements et ses interprétations (son mode opératoire), sur les autres idées qu'il manipule (son cadre de références), sur sa façon de s'exprimer (ses signifiants) et sur sa façon de produire du sens (son réseau sémantique). Ces divers éléments ne sont évidemment pas facilement dissociables, ils sont totalement en interaction (Giordan, 2008, par. 8)

Les conceptions sont actualisées en permanence par les expériences de l'acteur (Giordan & De Vecchi, 1987 ; Giordan, 2016), ce sont des tentatives de donner du sens, de la pertinence à l'action (Giordan, 2016, p. 231). Une nouvelle conception se construit lorsque l'apprenant se trouve soumis à un problème, soit à une absence de sens, une situation que ses conceptions initiales ne peuvent pas appréhender, cela correspondant au vu jaded de Weick (2003). S'il a besoin de sens (Giordan, 2016) parle de la motivation comme d'une pulsion), l'apprenant se lance alors dans un processus d'apprentissage, qui consiste à intégrer une nouvelle conception à son système de pensées, et à déconstruire les conceptions initiales qui lui font obstacle (celle-ci étant « prodigieusement » résistantes (Giordan & Vecchi, 1987)). En effet, changer ou surmonter ses conceptions n'est jamais anodin, c'est une expérience désagréable vécue comme une menace pour l'apprenant, puisque cela affecte aussi le sens de ses expériences passées, et trouble la façon dont il interprète la réalité ou donne du sens à sa vie (Giordan, 2016).

Pour la dimension de l'acteur, le changement devient ainsi identifiable à la construction de sens qui s'effectue par la transformation des conceptions dans des dynamiques d'apprentissages. Il s'agit dès lors de mieux cerner ces conceptions, lesquels semblent être extrêmement variées, à tel point que Boudon (1984) estime qu'elles nécessitent d'être identifiées de manière inductive dans le cadre de chaque changement spécifique (pp.193-195). Cependant, plusieurs recherches et théories proposent des catégorisations de conceptions qui permettent de mieux les identifier : nous avons ainsi choisi de définir les conceptions selon trois catégories, soit les croyances (Weick, 2003 ; Vidaillet, 2003 ; Cros, 2004 ; Grossetti, 2004 ; Giordan, 2016), les logiques

⁴³ Nous reviendrons sur ces facteurs sociaux ultérieurement

⁴⁴ L'annexe 1.4 donne quelques explications supplémentaires sur les liens entre représentations sociales et conceptions, mettant en lumière les dynamiques sociales sous-jacentes.

d'actions⁴⁵ (Weber, 1922/1971) et enfin les composantes identitaires (Cros, 1997 ; Bernoux, 2010 ; Giordan, 2016)

3.1.4. Focus sur quelques conceptions déterminantes pour le changement : croyances, logiques d'actions et identité

3.1.4.1. Les croyances de l'acteur

Parmi les différentes conceptions de l'acteur, une catégorie importante semble être constituée par les «croyances», lesquelles amènent l'acteur à construire des règles d'action (PIERCE, 1879), des acte de conformisme ou de déviance, cette dernière attitude amenant le changement (Gaglio 2011 p. 54). Nous utilisons ici le terme de croyance de manière générale, comme des énoncés, inférés ou non, valides ou non, auxquels l'acteur adhère (Boudon, 1990)⁴⁶. Comme le terme de croyance est très large et peut définir nombre d'éléments (Boudon, 1990), pour mieux le comprendre, nous relevons plusieurs types de croyances proposées par différents auteurs comme ayant un rôle déterminant pour la construction du sens.

Weick (1995) considère que les opinions ou les prémisses, soit les postulats définissant le monde et l'expérience acquise en son sein qui sont tenus pour acquis par l'acteur, vont influencer le changement en fondant les arguments et conclusions des décisions puis actions des acteurs. Parmi ces prémisses, nous retrouvons les stéréotypes et les préjugés, mais aussi les « connaissances » (Giordan, 2016), qui sont une forme de croyances particulières, argumentée par une méthode spécifique, notamment propre à la science. Ainsi, selon les croyances de l'acteur concernant le changement et ses effets, il aura plus ou moins tendance à s'y engager.

Rabany (2002) relève que les utopies jouent un rôle fondamental dans le changement. Ces projections imaginaires (Cros, 2004) de ce que sera ou devrait être l'avenir selon l'acteur constituent des éléments de sens en soi, qui participe largement au changement : l'innovateur a imaginé ce que pourrait être l'avenir et l'a jugé « meilleur » et atteignable, ce pourquoi il s'est engagé dans le changement (Cros, 2004).

Plusieurs auteurs (Weick, 1995 ; Boudon, 1990 ; Grossetti, 2004 ; Giordan, 2016) identifient parmi les croyances des noyaux de sens stables et solides qu'ils appellent paradigmes ou théories⁴⁷. Constitués entre autres de prémisses, mais aussi d'idéologie, de tradition voire même d'histoire et de mythes, agencés de manière cohérente et rationnelle selon l'acteur, ces théories ou paradigmes sont des systèmes de croyances qui permettent à l'acteur de donner rapidement sens à un changement s'il parvient à l'inclure dans le noyau, ou au contraire d'y résister s'il ne s'incorpore que difficilement. Les paradigmes correspondent donc à des *supra-conceptions*, qui sont des façons particulières de produire du sens : « Pour changer, il faut souvent modifier sa façon de voir le monde » (Giordan, 2016, p.239).

Les théories peuvent être des analyses toutes faites, des problèmes déjà résolus, sur lesquels on peut fonder ou en tout cas justifier une décision sans avoir à opérer une déconstruction et un retour aux

⁴⁵ Nous intégrons les valeurs dans les logiques d'actions, nous développons donc celles-ci plus après.

⁴⁶ Notre définition est donc bien plus large que celle ciblée par Boudon (1990), puisque lui choisit des éléments très précis parmi ceux évoqués.

⁴⁷ Giordan (2016) parle de « réseau sémantique », Weick (2003) de système ou de carte mentale, les deux faisant référence au concept de schème développé par Piaget.

éléments qu'ils agrègent. Ils contribuent à donner un cadre et un support à la formulation des problèmes et à leur solution. (Grossetti, 2004, p.52)

Cependant, les prémisses mobilisées peuvent quant à elles être de différentes formes ; elles peuvent être valides ou non, considérées comme vraies ou non par le milieu social, elles peuvent être inférées, circulaires ou linéaires, conscientes ou non (Boudon, 1990). Les paradigmes sont des sous-constructions de sens en soi, que l'acteur croit valides, cohérentes, rationnelles, et vraies. Ils sont relatifs à l'action et ses conditions d'exercices ; ils sont donc utilisés pour guider l'action. Ils peuvent notamment fonder les logiques d'action, que nous avons choisi de constituer en catégorie indépendante, au vu de leur importance.

Il s'agit d'éléments discursifs et/ou cognitifs mobilisés pour fonder, faciliter ou justifier la décision ou l'action. Une théorie peut très bien être élaborée après coup pour justifier une décision. Elle peut aussi se construire de façon procédurale. Mais elle peut aussi préexister à l'action. Elle est dans ce cas un produit du passé permettant de prendre rapidement des décisions, de produire plus facilement le présent. Plus elle est stable dans le temps et partagée par d'autres acteurs, plus elle peut constituer une ressource pour l'action. (Grossetti, 2004, p.54)

Ces différentes croyances jouent un rôle déterminant lorsqu'elles sont directement appliquées au projet de changement. En effet, le contenu du changement, mais aussi sa présentation, sa communication et sa compréhension par l'acteur sont autant d'éléments qui produisent des croyances et influencent la manière dont l'acteur appréhende le changement (Huberman, 1982; Cros, 1997 ; Bernoux, 2010)

Huberman et Miles (1984) s'intéressent ainsi à l'investissement que le changement demande aux utilisateurs, celui-ci étant subjectif, variable d'un acteur à un autre, cela en fonction de la manière dont l'acteur appréhende et choisit son investissement, initiateur, porteur, suiveur, réfractaire. Les indicateurs se situent au niveau du degré d'énergie, d'apprentissage, de temps, de travail cognitif projeté puis ressenti par les acteurs, qui sont des croyances.

D'autres auteurs (Doyle & Ponder, 1978 ; Huberman, 1982 ; Fullan, 1982) estiment que si le projet de changement répond à certaines caractéristiques, il aura plus de chances d'être investi par les acteurs notamment s'il est considéré comme :

- *Instrumentalisable* : l'acteur parvient à identifier dans le projet de changement des procédures et objectifs précis ainsi que les contraintes auxquelles il fera face. Le projet de changement est jugé clair, précis.
- *Congruent* : l'acteur identifie dans le projet de changement des solutions applicables pour répondre à ses besoins immédiats. Le projet est donc jugé crédible et atteignable, cette crédibilité concernant également les porteurs⁴⁸ du projet.
- *Avantageux* : l'acteur considère au vu du projet de changement que le coût de son investissement dans le projet lui apportera des bénéfices supérieurs et qu'il sera capable de le mettre en place. Le projet propose des aides concrètes, des stratégies, et des opportunités de développement personnel et professionnel, des valeurs.

Ces différentes caractéristiques ne peuvent pas être établies comme des faits, mais comme des croyances sur le changement que chaque acteur développe.

⁴⁸ Nous développerons cette question de crédibilité des personnes dans la construction des rôles.

3.1.4.2. Les logiques d'action de l'acteur

Nous avons déjà évoqué l'intérêt des logiques d'action, qui permettent non pas de catégoriser les actions, celles-ci étant bien trop hétéroclites, mais d'appréhender leur agencement, leur cohérence et leur rationalité. Nous avons utilisé et travaillé le concept de rationalité, sans pour autant nous intéresser aux logiques d'action en elles-mêmes.

Or, Max Weber (1922/1995) identifie quatre idéaux types de logiques d'action lesquels permettent de donner une consistance au concept :

Comme toute autre activité, l'activité sociale peut être déterminée : a) de façon rationnelle en finalité [zweckrational], par des attentes du comportement des objets du monde extérieur ou de celui d'autres hommes, en exploitant ces attentes comme « conditions » ou comme « moyens » pour parvenir rationnellement aux fins propres, mûrement réfléchies, qu'on veut atteindre ; b) de façon rationnelle en valeur [wertrational], par la croyance en la valeur intrinsèque inconditionnée lie – d'ordre éthique, esthétique, religieux ou autre – d'un comportement déterminé qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat ; c) de façon affectuelle [affektuel], et particulièrement émotionnelle, par des passions et des sentiments actuels ; d) de façon traditionnelle [traditional], par coutume invétérée. (Weber, 1922/1995, p.50)

Cette catégorisation a été reprise et développée par de nombreux auteurs, faisant apparaître plusieurs éléments intéressants pour l'analyse du changement. Nous proposons donc de revenir sur chacune de ces logiques d'action pour comprendre en quoi elles influencent le changement.

Rationalité en finalité

Agit de façon rationnelle en finalité celui qui oriente son activité d'après les fins, moyens et conséquences subsidiaires [Nebenfolge] et qui confronte en même temps rationnellement les moyens et la fin, la fin et les conséquences subsidiaires et enfin les diverses fins possibles entre elles. (Weber, 1922/1995, p.50-51)

La rationalité en finalité correspond donc à une construction de sens orienté vers l'atteinte d'un but, d'un objectif, cela avec des moyens accessibles et optimisés. Ce modèle se rapproche de la théorie du choix rationnel, que nous avons précédemment abordé. Boudon (2004) y apporte notamment des amendements, considérant que la finalité n'est jamais parfaite ou objective, et qu'elle ne saurait se résumer uniquement par des logiques économiques.

La rationalité en finalité participe à l'élaboration du sens comme une logique d'action qui amène à considérer la fin et les moyens et à les optimiser au maximum, soit à considérer ce que le changement apportera un résultat qui lui sera favorable par rapport à sa situation actuelle. L'acteur mesure et pèse ses intérêts, mesure les moyens, le coût et les bénéfices qu'il tirera du changement si celui-ci se réalise. Le coût de sa résistance au changement peut également être pris en compte. Il décidera alors sur cette base de s'engager ou non dans le processus.

Rationalité en valeur

Agit d'une manière purement rationnelle en valeur celui qui agit sans tenir compte des conséquences prévisibles de ses actes, au service qu'il est de sa conviction portant sur ce qui lui apparaît comme

commandé par le devoir, la dignité, la beauté, les directives religieuses, la piété ou la grandeur d'une «cause», quelle qu'en soit la nature (Weber, 1922, p. 50) .

La rationalité en valeur amène l'acteur à peser le changement à l'aune de ses valeurs, qui peuvent provenir de différentes sources. Grossetti (2004) propose de considérer les différentes cités de la théorie de la justification proposée par Boltanski et Thévenot (1991) comme des systèmes de valeurs cohérents.

Le concept de valeur peut donc recouvrir un très large panel de matériaux, qui peuvent être définis comme :

tout ce que les hommes apprécient, estiment, désirent obtenir, recommandent voire proposent comme un idéal [...]. Des idées, des émotions, des actes, des attitudes, des institutions, des choses matérielles, peuvent posséder cette qualité en vertu de laquelle ils sont appréciés, désirés, recommandés (Rezsohasy 2006, p. 5).

Les valeurs permettent de considérer la dimension axiologique du changement, amenant l'acteur à le juger comme bon ou mauvais. Elles sont en outre rarement isolées, fonctionnant en système, parfois rattaché à des croyances organisées en paradigme.

Les valeurs sont des critères de hiérarchisation des options qui ont pour particularité d'être indépendants des conséquences de l'action. En ce sens, elles s'opposent dans leur principe aux finalités. (Grossetti, 2004, p. 46)

Nombre d'auteurs signalent l'importance des valeurs pour le changement (Cros, 2004 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010), en particulier de l'adéquation entre les valeurs portées par le changement et les valeurs de l'acteur. En effet, un changement peut être considéré comme régressif ou positif selon les valeurs de l'acteur (Cros, 2004) et ainsi faire sens ou non pour lui.

Cros (2004) ajoute encore que bien souvent, l'innovation est une réponse aux problèmes concrets et aux vices du système que les innovateurs refusent de tolérer, cela se rapportant souvent au domaine axiologique. Les innovateurs sont donc souvent « volontaires » (Huberman & Miles, 1984), voir militant (Cros, 2004), l'innovation se vivant sur l'engagement personnel et la mobilisation constante, comprenant une prise de risque (Cros, 2004). Ces réalités se réfèrent très souvent à une rationalité axiologique.

Rationalité affectuelle

La rationalité affectuelle a souvent été laissée de côté par les sociologues (Grossetti, 2004), parce que fréquemment peu durable et peu prévisible. Elle fait référence aux logiques d'action guidées par l'émotion, les passions, les sentiments. Dans le cas de la construction de sens, deux éléments semblent prépondérants.

Le premier est relatif aux situations d'apprentissage : Giordan (2016) rappelle que la remise en cause des conceptions, nécessaire à l'apprendre, est désagréable, provoquant des émotions de peur, de rejet, de défense, d'incertitude. De même, le changement implique parfois de renoncer à des pratiques et des croyances rassurantes, appréciées, pour entrer dans un processus risqué, incertain, inconfortable.

Dans leur étude portant sur plusieurs changements, Huberman et Miles (1984, p.75-76) identifient plusieurs émotions ressenties par les acteurs dans la phase de lancement de l'innovation, laquelle amène de l'incertitude. Celle-ci conduit les acteurs à ressentir de l'appréhension, de l'inadéquation, de la confusion, de l'anxiété, du

stress, du découragement voire même de l'épuisement. Ces émotions et sentiments⁴⁹ constituent et influencent la capacité de l'acteur à donner du sens et à apprendre, et donc à participer au changement.

Le deuxième est relatif à ce que les auteurs nomment les « préoccupations » des acteurs (Hall & Loucks, 1978 ; Ducros & Finkelsztein, 1996 ; Weick, 2003 ; Cros, 2004).

si l'enseignant joue un rôle central dans la transformation de l'éducation et son amélioration au niveau de l'école, alors il importe de considérer ses conditions de travail, ses préoccupations et ses questionnements comme des facteurs déterminants du processus de changement. (Ducros & Finkelsztein, 1996, p. 30)

Une étude de Hall, Wallace et Dosset (1973)⁵⁰, utilisée à de nombreuses reprises, notamment par Van Den Berg et Vandenberghe (1984) ou encore par Cros (1997), met en évidence sept phases de préoccupations, évoluant d'une centration sur le moi, à une centration sur la tâche puis sur ses effets. Ces phases peuvent éclairer un dispositif d'accompagnement des acteurs lors de la mise en œuvre d'une innovation (Van Den Berg & Vandenberghe, 1984 ; Vandenberghe, 1986 ; Cros, 1997, p. 147).

Résumé des 7 phases de préoccupations des enseignants face à une innovation

(Hall, Wallace & Dosset, 1973 cité dans Ducros & Finkelzstein, 1996)

0. Prise de conscience de l'innovation
1. Recherche d'information concernant l'innovation et ses implications
2. Implication personnelle : l'acteur cherche à comprendre l'implication de l'innovation pour lui, avec une attitude plutôt inquiète
3. Organisation pratique : les préoccupations concernent les problèmes, les tâches et l'optimisation de l'innovation (efficacité, organisation, gestion, exigences)
4. Évaluation des conséquences (les préoccupations s'axent sur l'impact de l'innovation pour les élèves et sur les améliorations qu'elle amène à son apprentissage)
5. Coordination : les préoccupations se portent sur la coopération avec d'autres personnes pour la bonne marche de l'innovation
6. Élargissement du champ : l'enseignement se demande comment améliorer l'innovation par d'autres innovations, ou par des changements encore plus importants.

Figure 7: Les 7 phases de préoccupations des enseignants face à une innovation

Les auteurs remarquent cependant que les phases ne sont pas exclusives, les acteurs ayant souvent plusieurs types de préoccupations en même temps, bien qu'elles restent souvent associées de manière linéaire (par exemple 1, 2 et 3 ou 4, 5 et 6).

Un autre angle pour considérer les préoccupations des acteurs est de prendre en compte la temporalité du projet de changement d'une part, et l'histoire de vie de l'acteur d'autre part. En effet, le changement n'est pas un processus continu indifférencié (Ducros & Finkelsztein, 1996), et les préoccupations des acteurs changent en fonction de l'état de leur construction de sens, mais aussi en fonction du moment où ils rejoignent le projet de changement.

Par exemple, Huberman et Miles (1984) demandent aux enseignants comment ils se sentent dans les premiers mois de l'innovation et constatent que les innovations demandent beaucoup d'énergie et une capacité à gérer

⁴⁹ La différence entre émotion et sentiment n'est pas discutée dans ce travail.

⁵⁰ Les études de Vandenberghe (1986) démontrent que même dans un contexte culturel différent de celui étudié par Hall et Loucks, leur modèle reste pertinent (Ducros et Finkelsztein, 1996, p.32).

l'incertitude. Les préoccupations sont donc centrées sur l'efficacité, la sécurité, l'apprentissage. Par la suite, les préoccupations évoluent, se concentrant plutôt sur l'optimisation, l'amélioration, la généralisation du changement.

De même, il existe des moments plus propices à l'innovation dans les carrières des enseignants, notamment lorsqu'ils sont sortis de la phase de début et lorsqu'ils ne sont pas encore dans un processus de lassitude et de routinisation (Huberman, 1982 ; 1986 ; Cros, 1997). Selon Huberman (1986), la période de l'histoire de vie de l'acteur a ainsi une influence sur ses préoccupations, ses priorités et ses conceptions : un individu plus âgé risque d'être plus réfractaire au changement qu'un individu plus jeune. D'autres éléments entrent cependant en jeu et permettent de ne pas être trop réducteur, comme la vie familiale, le degré d'implication, la psychologie de la personne.

Certains chercheurs admettent volontiers que les enseignants résistent aux changements (Baluteau, 2003). Cependant, d'autres contestent cette vision, avançant que de parler de résistance n'apporte rien, et introduit un jugement de valeur peu objectif. En effet, le changement n'est pas toujours positif, les résistances peuvent être légitimes et sont dans tous les cas explicables.

Ainsi, pour Bernoux (2010, p. 42), il n'existe pas de résistance aux changements, seulement des résistances stratégiques, souvent produites par le fait que les acteurs estiment que le changement dépossède l'exécutant d'une forme d'autonomie (soumission aux spécialistes, incidents ingérables, etc.)

La principale source d'échec des réformes tient cependant à la résistance que les enseignants manifestent envers toute transformation de leurs pratiques, pas nécessairement pour de mauvaises raisons. Les inviter à abandonner leurs pratiques relativement efficaces pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n'a pas fait ses preuves, revient à leur demander des efforts et à prendre des risques qu'ils ne sont pas prêts à consentir (Gauthier Thurler, 2000, p. 15).

De manière générale, Gauthier Thurler (2000) note que de nombreuses études ont démontré la capacité des enseignants à s'emparer des réformes, en particulier des plans d'études, pour les adapter à leur propre priorité.

Rationalité traditionnelle

La rationalité traditionnelle mène l'acteur à agir selon des modèles coutumiers, qu'ils répètent de manière consciente (Weber, 1922/1997). Grossetti (2004) utilise la notion de routines, terme qu'il reprend de Guiddens (1987), et qui désigne selon lui la reconduction de choix qui ont déjà été pris par le passé, correspondant à des options déjà connues, habituelles.

L'option habituelle présente plusieurs avantages : information maximum, connaissance des conséquences, mais aussi économie de temps. Autrement dit, face à un problème donné, un acteur peut ne pas réellement choisir et s'en remettre à ses options habituelles, ses routines. S'il entre réellement dans une procédure de choix, celle-ci peut se trouver biaisée par l'existence d'une option de routine qui n'a pas tout à fait le même statut que les autres. Les « vrais » choix, au sens où l'entendent les théoriciens de l'action intentionnelle, sont finalement assez rares dans la pratique, comparée à toutes les situations où une routine s'impose. (Grossetti, 2004, pp.49-50)

D'autres auteurs préfèrent les termes d'habitudes, d'attitudes ou encore de compétences. Pour Kaufmann (2001, p.158 ; 2004, p.157) les habitudes sont des schèmes d'action opératoires incorporés, intériorisés, naturalisés, qui permettent à l'acteur d'alléger ses activités de conscientisation et de réflexion en réutilisant des

schémas d'action précédemment usités (Lahire, 2011, p.130). Les habitudes permettent ainsi de conserver le passé, cela de manière dynamique, tout en reformulant activement le présent, au travers d'une réflexivité qui peut être plus ou moins ouverte (Kaufmann, 2004, p.158 ; Lahire, 2011, p.131).

Les habitudes sont des gestes cristallisant une socialisation passée, il s'agit donc bien d'irréversibilité, elles participent pleinement à l'identité des personnes qui les ont constituées (Lahire, 2011). Elles sont répétitives, soit conservatrices, mais elles peuvent se transformer, selon le degré d'ouverture, le type d'enchaînement d'action concerné et leur forme. Elles concernent les gestes, l'action visible, le corps sert de mesure (Kaufmann, 2004, p. 172). Elles n'ont aucune composante éthique, bien qu'elles puissent influencer des comportements éthiques (Kaufmann, 2004).

Suivant le conseil de Kaufmann (2004), nous différencions les habitudes des attitudes, qui en sont pourtant une forme particulière. Les attitudes désignent des dispositions mentales durables, des schèmes d'action incorporés qui prennent place dans la pensée, ce qui les rend plus difficiles d'accès parce que partiellement inconscientes⁵¹.

Les routines et les traditions de l'acteur jouent un rôle dans la construction du sens et du changement en général, d'une part parce que le changement concerne principalement des routines, qui sont des irréversibilités, et d'autre part parce que pour changer, l'acteur a besoin de comprendre pourquoi l'innovation remet en cause ses habitudes, qu'il considère souvent comme n'ayant pas si mal fonctionné jusque-là.

Un changement remet ainsi précisément en cause ces schèmes d'action que sont les routines, les habitudes et les attitudes, ce qui provoque de l'incertitude, mais aussi de la pénibilité (Kaufmann, 2004, p.161). L'acteur est en effet contraint de les questionner, voire de les déconstruire puis d'en reconstruire de nouvelles, ce qui est coûteux en énergie.

Nous ne devons pas perdre de vue qu'innover, c'est abandonner des pratiques et des routines, c'est-à-dire se priver de repères sûrs et sécurisants. En bref, innover c'est courir des risques professionnels, mais aussi personnels (Finkelsztein & Ducros, 1996, p.34)

C'est particulièrement le cas lorsque le changement touche aux compétences de l'acteur. Dans ce cas, le changement demande à l'acteur d'apprendre de nouvelles manières d'agir, qui transforment, étendent, voire mettent en doute les compétences acquises et reconnues comme siennes par lui-même. En ce sens, Bernoux (2010) considère que le changement ne se fait que si l'acteur a la possibilité de « maîtriser » la nouveauté et lui donner du sens, notamment en rapport avec ses compétences. S'il ne le peut pas, il est très probable qu'il freine le changement et essaie de garder les anciennes pratiques, mû par une volonté de maîtriser son travail, de rester soi-même, d'exister par son travail (Bernoux, 2010). Or, pour « maîtriser » le changement, l'acteur a besoin de se l'approprier, cela en entrant dans une dynamique d'apprentissage.

Dans nos analyses, nous nous intéresserons donc à la manière dont le changement questionne les habitudes, les attitudes et les compétences des acteurs, cela selon leur propre point de vue. Il s'agit alors de prendre en compte le fait que le sens de l'action se construit de manière rétrospective, et qu'il est donc possible que l'acteur donne plusieurs significations à une même action au cours du temps.

La routine permet ainsi de faire le lien entre le passé et le présent, ainsi qu'entre l'acteur et l'institution ; cette dernière étant notamment constituée de forme stable d'actions. Nous développerons ce sujet par la suite. En effet, certaines habitudes sont issues de milieux sociaux spécifiques, cela impliquant qu'elles sont formalisées par une activité sociale. S'il est difficile de tracer une frontière entre identité pour soi et identité pour autrui,

⁵¹ Nous reviendrons plus après sur cette question en abordant le concept d'habitus

ces éléments peuvent participer à l'une et à l'autre (Dubar 2000). Cependant, nous considérons que l'acteur choisit d'incorporer telles ou telles habitudes comme étant les siennes propres, comme le définissant, cela nous conduisant sur la question de l'identité.

3.1.4.3. L'identité, entre action, histoire personnelle et socialisation

Dans le cadre conceptuel que nous avons construit, l'acteur, ses actions, ses logiques d'actions et le sens qu'il leur donne sont le point de départ, le moteur, irréductible, du changement. Cela signifie que l'acteur en lui-même, c'est-à-dire son identité, intervient très directement dans la construction du sens de l'acteur (Weick, 1995) « Le changement est une expérience extrêmement personnelle » (Ducros & Finkelsztein, 1996, p.32), qui questionne l'identité de l'acteur, cela à différents niveaux (Bernoux 2010).

Elle (*l'identité, ndla*) singularise et unifie l'individu, crée un univers symbolique intégré à un moment et dans un contexte donné, bricole les liens entre séquences d'identification pour assurer une continuité dans la durée biographique, construit, par la valorisation de certaines thématiques, l'estime de soi qui est l'énergie nécessaire à l'action. Bref, elle invente une petite musique, qui donne sens à la vie. (Kaufmann, 2004, p.79)

Or, faire intervenir l'identité comme composante principale de construction du sens n'est pas anodin, impliquant deux corollaires essentiels. La première est que le changement pourrait être théorisé et analysé comme un phénomène identitaire à part entière, et vice versa. Nous constatons en effet que les cadres théoriques du changement et de l'identité se recoupent en de nombreux points et sont complémentaires. Par exemple, les travaux de Dubar (2000 ; 2015) sur l'identité amènent nombre d'éléments pertinents pour l'analyse du changement, alors que Moscovici (1961) ou Bernoux (2010), en analysant des changements en particulier, touchent pleinement aux problématiques identitaires. De son côté, Kaufmann (2004) s'interroge sur ce qu'il appelle les ruptures biographiques pour questionner les changements que produisent les acteurs, et considère l'identité moderne comme la construction du sens de la vie (p. 80), tout en développant de nombreux aspects et concepts connexes au changement. Privilégier l'analyse en termes de changement ou d'identité dépend donc principalement du point de vue choisi et du cadre théorique mis en avant.

Dans ce travail, nous avons décidé de ne pas focaliser notre regard du changement principalement au travers de l'identité, mais plutôt de considérer l'identité comme un élément du changement parmi d'autres, même si effectivement, les conceptions (croyances, valeurs, logiques d'action) font également partie de l'identité, tout comme l'identité peut être considérée comme une conception⁵².

Nous avons donc « dispersé » la question identitaire dans nos différents matériaux, sans en faire un bloc uni et cohérent (ce qui nous permet également d'éviter de buter sur, comme le dit Dubar (2015) le concept « valise » d'identité⁵³). Cela nous semble plus pertinent avec l'angle choisi et nous semble avoir l'avantage de rendre l'analyse du changement plus accessible. Ainsi, même si l'identité ne semble pas apparaître comme prépondérante, elle transparait dans de nombreuses autres variables.

⁵² Au vu de notre cadre théorique et de l'angle que nous souhaitons adopter, il nous a semblé plus pertinent de choisir la deuxième option, à savoir d'insérer l'identité dans la catégorie des conceptions, puisque nous nous intéressons plutôt à la construction du sens en général et non à la construction identitaire plus particulièrement, même si l'un et l'autre sont complètement liés. Il a été difficile de faire ce choix, mais il nous semble pertinent.

⁵³ Ce concept ne nous semblait pas suffisamment opérationnel pour être utilisé tel quel, à moins de développer un nouveau cadre théorique conséquent, ce qui ne manquerait pas d'intérêt, mais dans le cadre d'une autre recherche.

La deuxième corollaire du fait de considérer l'identité comme composante principale du changement permet de remettre en évidence la dynamique interactionnelle du changement, puisque les sociologues avancent que l'identité est elle aussi un construit social et s'élabore dans l'interaction (Goffman, 1973 ; Berger & Luckmann, 1986 ; Dubar, 2000).

Dubar (2000) et Kaufmann (2004) considèrent ainsi que l'identité émerge de paradoxes, entre différenciation et généralisation, entre singularité et appartenance, entre individualité et société, qui ne sont pas opposées, mais interdépendantes.

L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions. (Dubar, 2000, p. 105)

L'individu moderne se construit en effet tout entier sur ce paradoxe : il définit sa spécificité personnelle au croisement d'appartenance collective (Kaufmann, 2004, p. 124)

Cela s'applique donc également au changement, qui n'existe que par l'individualité de l'acteur et par ses interactions avec ses pairs, qui construisent l'individu, le groupe et l'institution. Cela implique que la séparation entre sens, rôle et norme n'est qu'une construction heuristique, permettant certes de mieux appréhender une part du réel, mais ne lui rendant pas toute la complexité de sa globalité, puisqu'il n'est dans les faits pas possible de séparer complètement les éléments individuels des éléments collectifs. Ils sont en effet imbriqués, fondus les uns dans les autres.

Dubar (2015) fait également une même distinction heuristique pour tenter d'appréhender les composantes collective et individuelle de l'identité, en différenciant « l'identité pour soi », soit l'identité revendiquée par l'auteur et qui peut être analysée de manière plus individuelle, de « l'identité pour autrui », soit l'identité attribuée par les autres et pour les autres (Dubar, 2000), qui s'analyse dans l'interaction. Kaufmann (2004) différencie quant à lui l'identité individuelle et l'identité collective, au sein de laquelle il distingue encore l'identité de rôle, cela en fonction de la forme de socialisation qui permet à l'acteur de l'incorporer (p. 121)⁵⁴.

Les liens entre les éléments individuels et interactionnels sont donc multiples, et il n'est pas toujours possible de les isoler et de définir quelle est la « variable indépendante ». Fort heureusement, cela ne semble pas être un problème majeur : si dans ce cadre théorique nous tentons d'identifier et donc d'isoler des matériaux, il n'est pas forcément nécessaire d'en connaître la composition exacte pour appréhender le changement. Nous nous sommes donc permis de faire certains choix, en fonction de certains angles, lesquels sont discutables et pourrait être remis en question. Nul doute que nos choix vont donner une vision particulière du changement, qui pourrait être différente si nous avions pris d'autres décisions.

3.1.5. Modélisation de la dimension de l'acteur

Dans ce sous-chapitre, nous avons interrogé le changement en isolant et en nous concentrant sur la dimension de l'acteur. Nous avons vu combien il est difficile de séparer l'acteur de ses interactions sociales, notant au passage que cet exercice ne sert qu'un objectif heuristique.

Nous avons ainsi considéré l'acteur comme un être complexe, aux multiples facettes, disposant d'une rationalité partielle et ayant besoin d'atteindre un certain degré de cohérence, du moins à l'intérieur les

⁵⁴ L'annexe 1.5 aborde de manière plus détaillée la question de la socialisation.

différentes sphères qu'il occupe. Cette recherche de cohérence prend place dans la construction du sens, laquelle s'effectue par l'agencement de conception au travers de processus d'apprentissage, dont certaines formes favorisent le changement, notamment les dynamiques d'appropriation, de négociation et de traduction.

Nous avons également identifié différents types de conceptions, soit les croyances, les logiques d'actions et l'identité, lesquelles peuvent se décliner en une multitude de sous-catégories avec des caractéristiques propres :

Il y a probablement un gradient de stabilité entre les finalités, les affects, les théories, les routines et les valeurs, les premières étant plus contingentes et les dernières plus durables. Les affects sont les ressources les plus soumises aux aléas des interactions, les plus imprévisibles. Les finalités sont sensibles aux évaluations régulières de leur réalisme, évaluations qui peuvent conduire assez rapidement à des révisions (parfois « déchirantes ») ou des abandons. À l'inverse, une situation partiellement contingente peut être lue comme une opportunité et favoriser l'émergence rapide d'un nouvel objectif (« l'occasion fait le larron »). Les théories peuvent être discutées, amendées, ajustées, collectivement ou plus individuellement, mais avec plus de difficulté. Les routines peuvent s'acquérir (l'entraînement des sportifs ou des soldats, la formation pratique) ou se réformer (« perdre ses mauvaises habitudes »). Même les attitudes les plus « incorporées » peuvent se réformer réflexivement : un accent provincial peut se perdre ou s'acquérir, le maintien peut se travailler, le goût peut s'éduquer. Mais cela prend du temps et mobilise des ressources. Il faut que « le jeu en vaille la chandelle ». Les valeurs sont les plus difficiles à faire évoluer parce qu'elles sont par définition peu sensibles aux résultats des actions. Pour autant, elles n'échappent pas à la possibilité d'examen réflexif, de mise en débat, de formulation. Elles sont particulièrement sensibles aux changements dans l'entourage relationnel des personnes. Changer de « milieu social » (à la suite d'une réussite scolaire, d'un succès économique ou d'un mariage), c'est faire l'apprentissage d'un autre système de valeurs (Grossetti, 2004, p. 55).

À l'aide de ces apports théoriques, nous pouvons revisiter notre modélisation ontologique du changement et l'opérationnaliser afin d'y inscrire l'acteur et sa construction du sens, considérant que « rendre compte du changement dans les organisations, c'est expliciter le sens que les acteurs lui donnent » (Bernoux, 2010, p. 28) :

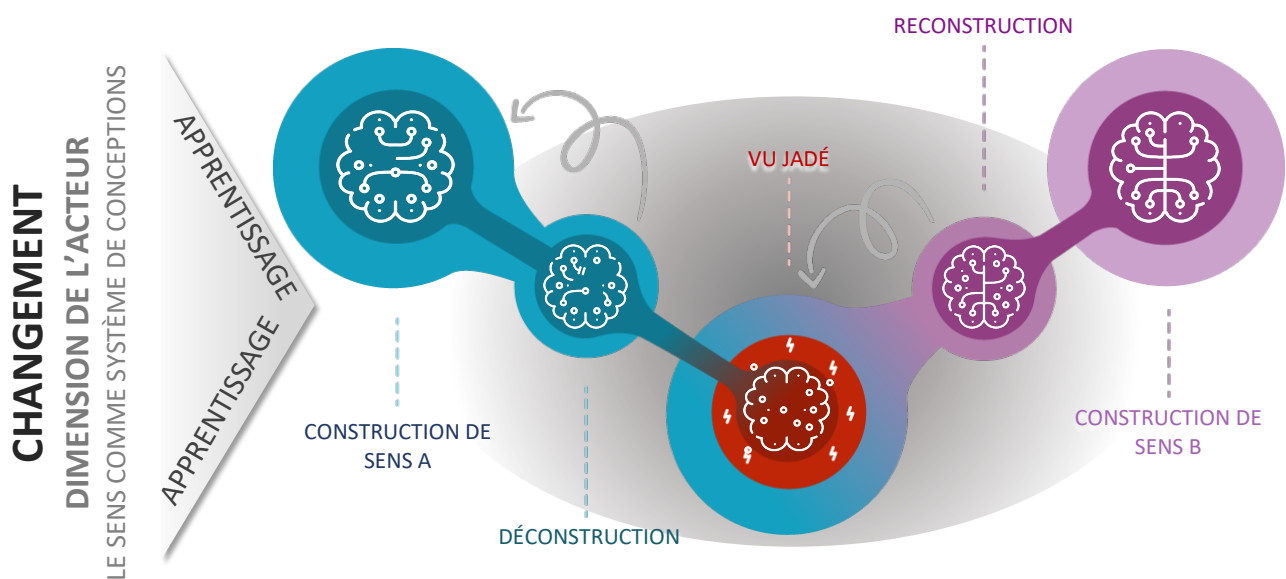


Figure 8: Modélisation du changement selon la dimension de l'acteur

En considérant la dimension de l'acteur, le changement devient un processus d'apprentissage, fait de séquences d'action qui conduisent une construction de sens A, soit un système de conceptions stabilisé (que nous avons représenté à l'aide de connexions neuronales), à être déconstruit par l'acteur jusqu'à une rupture. Cette rupture est caractérisée par un moment d'incertitude où l'acteur ne parvient plus à donner du sens à certains objets concernés par le processus. En recherche de cohérence, l'acteur cherche à reconstruire du sens : celui-ci prend en compte les constructions antérieures, mais les agence différemment, créant des liens et de nouvelles conceptions, jusqu'à ce qu'une nouvelle construction de sens se stabilise durablement.

Cette construction de sens est visible dans les conceptions des acteurs, que nous déclinons en quatre catégories, soit l'identité, les croyances, les logiques d'actions et les rôles, cette dernière catégorie nous amenant à aborder une autre dimension du changement, prenant en compte le social.

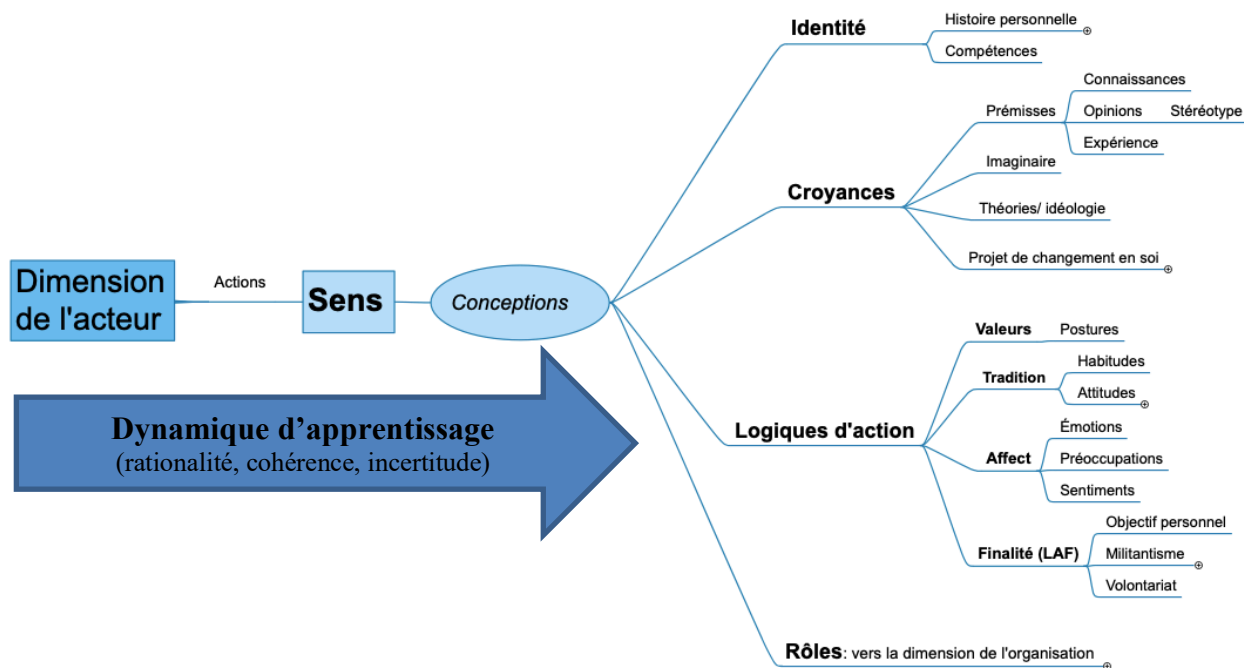


Figure 9: Opérationnalisation de la dimension de l'acteur

Le concept de sens a une portée théorique alors que celui de conception se veut permettre d'approcher la réalité empirique, mais il s'agit de la même dimension. Cette modélisation permet d'identifier dans quelles séquences du processus de changement se trouve un acteur en fonction des réponses de celui-ci. S'il y a présence d'incertitude, d'incompréhension, ou d'incohérence, l'acteur se trouve dans la séquence précédant la rupture, celle-ci étant appréhendable au travers du fait que l'acteur ne parvient pas encore à donner du sens à leur action. La phase de reconstruction implique la présence de déclaration plus claire, plus précise, plus rationnelle, avec une diminution de l'incertitude.

Le fait que la construction de sens soit rétrospective implique également que si le changement est en phase de reconstruction, alors la rupture et l'incertitude, qui sont des phénomènes ponctuels correspondant à un sentiment personnel (ou social) inscrit dans l'histoire, peuvent prendre fin, voir disparaître et laisser à penser que tout était couru d'avance et que l'on avait en réalité seulement à faire à un simple mouvement.

Appréhender le changement en fonction du sens construit par l'acteur permet de préciser notre modélisation et nous amène à une première opérationnalisation par l'identification de l'une de ses dimensions, correspondant à une échelle individuelle, cela rejoignant le postulat de l'individualisme méthodologique selon

lequel « tout phénomène social résulte de comportements individuels, et que ceux-ci ne sont déterminés ni seulement par des contraintes de toute sorte, ni exclusivement par les structures de la société » (Bernoux, 2010, p.21).

Si la dimension individuelle mérite d'être prise en compte, elle n'est cependant pas suffisante pour expliquer à elle seule le changement : « ce n'est pas parce que l'on interroge des acteurs que l'on postule que la société peut être comprise de manière suffisante à partir des individus » (Crevoisier, 2010, par. 20). Bien que nous nous concentrons sur les acteurs, nous tenons compte que les actions individuelles et donc par extension les phénomènes sociaux, sont influencés, souvent de manière prépondérante, par les structures de la société, soit par les institutions, les organisations, bref, par des composantes sociales qui émergent des interactions.

Il s'agit donc de dépasser le dualisme structure-acteur pour les articuler en les considérant comme interdépendants, encastrés (Granovetter, 1985). Si l'acteur est influencé par les interactions et les contraintes ainsi que les structures qui en découlent (Vygotsky, 1934/1985 ; Schneuwly, 2012), celles-ci sont habitées et subjectivées par l'acteur (Baluteau, 2003), alors que le changement n'existe que lorsqu'il est interprété par les acteurs (Bernoux, 2010).

Nous avons développé dans la première partie de ce chapitre la dimension individuelle, psychologique, du changement. Si l'acteur est au centre du processus, l'aspect social ne peut être ignoré, cela au moins pour trois raisons : premièrement, notre objet de recherche est un changement social. Or, pour être social, le changement de conceptions doit dépasser une influence purement cognitive pour impacter concrètement les relations sociales de l'acteur et sa manière d'être au monde.

Deuxièmement, si la construction de sens appartient bien à l'acteur, elle s'effectue le plus souvent dans l'interaction : « Sensemaking is grounded in both individual and social activity » (Weick, 1995, p. 6), tout comme l'apprentissage et la construction de l'identité sont aussi des processus sociaux (Goffman, 1973 ; Berger & Luckmann, 1996 ; Dubar, 2000 ; Giordan 2016). Il s'agit dès lors d'appréhender la dimension sociale du changement, que nous identifions au sein des organisations et des systèmes de rôles.

Troisièmement, l'acteur est en lui-même un être social, il a besoin des autres et de relation, il a besoin que le sens qu'il construit, qui est d'abord subjectif (Weber, 1913/2016, p. 168), puisse être compris par d'autres, partagé (Weick, 2003). Cela nous amène à considérer une nouvelle dimension de l'acteur et donc du changement, celle de l'organisation et de son système de rôles, que nous présentons et développons dans la suite de ce chapitre.

3.2. La construction sociale du sens : l'organisation et ses rôles

Lorsque l'on intègre une dimension sociale au changement, il n'est plus seulement un apprentissage personnel, mais il devient un fait social total (Monetti, 2002a). Ainsi, pour les sociologues, les changements sociaux ne concernent pas les aspects matériels ni même psychologiques, mais les systèmes de relations des sociétés, soit les organisations et leurs rôles (Bernoux, 2010).

Le changement n'est ni une étape logique d'un développement humain inéluctable, ni l'imposition d'un modèle d'organisation social meilleur, parce que plus rationnel, ni même le résultat naturel des luttes entre les hommes et leurs rapports de force. Il est d'abord la transformation d'un système d'action. Ce que nous voulons dire en employant cette expression, c'est que, pour qu'il y ait changement, il faut que tout un système d'action se transforme, c'est-à-dire que les hommes doivent mettre en pratique de nouveaux rapports humains, de nouvelles formes de contrôle social. (Crozier & Friedberg, 1977, p. 383)

Huberman (1973) rejoint cette analyse et considère que peu importe si l'innovation concerne d'abord des structures ou des objectifs d'éducation, elle doit être pensée en termes de comportement et de relation humaine. De leur côté, Bonami et Grant (1996a) définissent l'innovation comme « la modification de l'agencement des ressources humaines et matérielles qui crée à l'intérieur de l'établissement, de nouvelles formes de relation entre les acteurs » (p.7). Et Bernoux (2010) de résumer : « changer, c'est rendre possible le développement de nouveaux jeux de relations » (p. 308).

En plus de prendre place dans les conceptions des acteurs, le changement peut être pensé comme étant influencé par les interactions sociales, comme ayant pour objet ces interactions, qu'il transforme, mais plus encore comme s'effectuant dans les interactions.

Le concept fondamental n'est pas l'acteur, mais bien la *relation*, que l'on appelle cette dernière institution, proximité, convention ou... territoire. De ce point de vue, les acteurs ne sont plus autonomes, suffisants, dotés d'une rationalité indépendante du contexte, ce sont des acteurs *institué*s (Crevoisier, 2010, par. 21).

3.2.1. L'interaction productrice de sens

Lorsque l'acteur construit un sens « stable », il ne cherche pas seulement à ce que ce sens soit cohérent pour lui seul, mais également pour les autres, qui sont amenés à valider la cohérence du sens qu'il construit (Weick, 2003). La construction du sens est ainsi largement influencée par les facteurs sociaux, tout en influençant réciproquement ces derniers, puisqu'elle est en partie collective (Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005).

L'interaction permet aux membres d'un groupe de se mettre d'accord sur les éléments qu'ils retiennent de la situation et sur les liens qu'ils font entre ces éléments. Fondamentalement, c'est parce que la réalité est confuse et équivoque que les acteurs ont besoin de s'influencer réciproquement pour parvenir à une stabilité de leurs représentations suffisantes pour leur permettre d'agir (Vidaillet, 2003, p. 43).

Les interactions permettent et influencent la construction de sens, notamment l'émergence de logiques d'actions collectives, cela permettant de construire des représentations sociales, soit des conceptions partagées par les individus d'une société donnée, celle-ci pouvant être plus ou moins globale (le monde, l'occident, la nation), plus ou moins spécialisée (le village, la profession, l'équipe, la famille) (Abernot & Eymery, 2013). Elles constituent ainsi des systèmes d'idées qui coordonnent les actions des différents acteurs (Allard-

Poesi, 2003), lesquels s'associent pour une activité spécifique, investissant chacun d'eux dans un rôle qui produit un sens spécifique (Weber, 1913 ;1919/2016).⁵⁵

« Pour Weick, les interactions sont plus qu'un simple partage ou échanges d'information ; elles construisent, génèrent "quelque chose" d'autre que ce qui était présent avant l'échange : des significations, des actions coordonnées » (Allard-Poesi, 2003, p. 94). Ce « quelque chose » est conceptualisé comme étant des organisations :

Sensemaking and organization constitute one another: «Organization is an attempt to order the intrinsic flux of human action, to channel it toward certain ends, to give it a particular shape, through generalizing and institutionalizing particular meanings and rules » (Tsoukas and Chia 2002, p. 570). We need to grasp each to understand the other. The operative image of organization is one in which organization emerges through sensemaking, not one in which organization precedes sensemaking or one in which sensemaking is produced by organization (Weick, Sutcliffe, & Obstfeld, 2005, p. 410).

3.2.2. L'organisation comme construction sociale de sens

L'organisation commence par la formation d'un groupe dont les acteurs poursuivent des objectifs propres tout en considérant que le concours des autres est nécessaire pour atteindre leurs objectifs (Weick, 1979). Dans leurs interactions, ces acteurs font émerger une structure comprenant des intérêts communs, des systèmes d'actions et d'interactions, des interprétations et des explications, ainsi qu'un système de communication et des règles partagées vues comme légitimes (Weick, 1979 ; Allard-Poesi, 2003, p. 97, p. 100).

À terme, les membres du groupe expérimentent le coût de l'interdépendance, ce qui peut contribuer à faire diverger les moyens et les objectifs, menant à l'explosion du groupe (Allard-Poesi, 2003). Cependant, si le groupe parvient à se maintenir, à force d'interagir et de développer des relations de confiance, ses différents membres vont construire collectivement le sens et donc produire des représentations et des valeurs communes, ainsi qu'un système de rôles, cela constituant la création d'une organisation (Allard-Poesi, 2003 ; Kaufmann, 2004 ; Bernoux, 2010)⁵⁶.

l'idée de représentation collective, sociale, s'inscrit dans une vision de la société dont la cohérence et les pratiques sont réglées par des croyances, savoirs, normes et langages qu'elle produit, soit en rapport avec sa culture (Moscovici, S. 2011, p. 3).

L'organisation semble donc se définir par un groupe de personne qui s'accordent sur des objectifs communs, interagissent de manière coordonnée, cela au travers d'un système de rôles, lequel dispose de rapports de pouvoir, d'un mode de communication spécifique reconnu des uns et des autres, et donc de règles communes, celles-ci n'étant pas stabilisées, mais en constantes négociations, en vue des objectifs de l'organisation (Weick, 1979 ; Allard-Poesi, 2003 ; Bernoux, 2010).

⁵⁵ Chez Weber, l'association est liée à d'autres concepts, notamment ceux d'entente, d'accord et de convention, repris par la sociologie des conventions (Boltanski & Thévenot, 1991).

⁵⁶ Les critères qui permettent de dire qu'un groupe est une organisation varient d'un auteur à l'autre, mais plusieurs critères semblent faire consensus, notamment une structure et des règles peu formalisées, l'existence de rôle et de subjectivité partagée (Mintzberg, 1983, p. 158 ; Westley, 1990 ; Weick, 2003 ; Bernoux, 2009, p. 135).

Les organisations sont en outre caractérisées par une forte capacité d'adaptation (Alter, 2000), l'état de passage étant un élément structurant de l'organisation puisqu'elles se meuvent dans un environnement mouvant et instable (Alter, 2000, p. 176). Cela implique que le changement n'a rien d'exceptionnel pour l'organisation, puisqu'elle est caractérisée par l'incertitude et par la poursuite d'une forme stable, qu'elle n'atteindrait jamais (Alter, 2000).

Le changement dans l'organisation ne concerne donc pas directement les règles, qui sont par définition mouvantes, mais plutôt les interactions elles-mêmes, soit le système de rôles et le sens que les acteurs leur donnent (Huberman, 1973 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; Bonami & Garant, 1996 ; Bernoux, 2010).

Il ne s'agit pas de décider une nouvelle structure, une nouvelle technique, une nouvelle méthode, mais de lancer un processus de changement qui implique actions et réactions, négociation et coopération. Il s'agit d'une opération qui met en jeu non pas la volonté d'un seul, mais la capacité de groupes différents engagés dans un système complexe à coopérer autrement dans la même action. Le changement réussi ne peut donc être la conséquence d'un remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par des sages quelconques : il est le résultat d'un processus collectif à travers duquel sont mobilisées, voire créés, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux de pouvoir dont la mise en œuvre libre – non contrainte – permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine (Crozier & Friedberg, 1977, p. 391).

Le fait de relationner autrement, de coopérer, de s'engager, de redéfinir les volontés, tout cela consiste à redéfinir un système de rôles et constitue un changement social, organisationnel. Ce changement s'effectue lorsque le système de rôles devient inopérant et entre en crise, les acteurs ne sachant plus comment agir les uns avec les autres (Weick, 1995) « L'importance des organisations se comprend à ce qu'elles peuvent fournir de la signification (meaning) et de l'ordre face aux exigences mal définies et contradictoires de certains événements » (Weick, 2003, p. 66).

L'organisation est donc une forme d'interaction à la fois produite dans et par la construction du sens, mais aussi capable de produire une plus-value de sens, faisant émerger de nouvelles représentations sociales, qui transforment les positions et les relations entre les acteurs, cela étant constitutif du changement social (Bernoux, 2010)⁵⁷. L'organisation devient ainsi l'espace social irréductible qui porte le changement, cela au travers de la transformation d'un système de rôles, ce concept nécessitant un intérêt particulier.

3.2.2.1. Organisation et système de rôles

De l'utilité du concept de rôle

Le concept de rôle a été largement utilisé en sciences sociales dans les deux premiers tiers du 20^e siècle, avec de nombreuses définitions différentes, amenant les chercheurs à progressivement abandonner ce concept,

⁵⁷ Certains auteurs (Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Weick, 1995) considèrent que les organisations sont un élément central de ce que l'on pourrait appeler de manière générique le « contrat social », et donc que le changement social peut s'étudier de manière privilégiée dans l'organisation et son système de rôles.

jugé trop large et trop polysémique, ainsi que trop déterministe (Rocheblave, 1963 ; Kaufmann, 2004 ; Coenen-Huther, 2005).

Cet effacement du concept de rôle semble toujours actuel (Kaufmann, 2004), au vu du peu de références récentes qui l'utilisent comme concept central, les auteurs préférant recourir à des concepts plus restreint et plus précis, plus opérationnel, ou à utiliser le rôle comme une notion plus transversale sans le définir précisément (Coenen Huther, 2005).

Cependant, Coenen-Huther (2005) considère que le désordre accompagnant la notion de rôle est plus terminologique que conceptuel, et regrette l'abandon du concept :

La désaffection relative à l'égard du concept de rôle est sans doute également due à l'air du temps. L'individualisme contemporain s'accorde mieux avec la notion d'identité qui véhicule aisément une quête d'authenticité personnelle qu'avec la notion de rôle social qui renvoie à des attentes normatives plus ou moins flexibles (p.80)

Or, le concept de rôle paraît particulièrement pertinent pour l'analyse du changement, puisqu'il permet de faire le lien entre l'acteur et l'organisation (Kaufmann 2001), mais aussi entre l'organisation et l'institution, étant un point de ralliement pour plusieurs écoles théoriques, notamment l'individualisme méthodologique, l'interactionnisme et même le fonctionnalisme (Etienne, Bloess, Noreck & Roux, 2004 ; Kaufmann, 2004).

En effet, le concept de rôle permet le dépassement de « l'opposition classique entre l'individuel et le social » (Coenen Huther, 2005, par. 27). « Role can thus serve to tie the individual to the organization and the organization to the individual. » (Schuler, Aldag & Brief, 1977, p. 111-112). Deux dimensions semblent ainsi émerger du concept de rôle, une première à tendance fonctionnaliste, une seconde plus interactionniste. Nous souhaitons revenir plus en détail sur chacune d'entre elles afin de mieux comprendre la dynamique du changement organisationnel.

Dimensions fonctionnalistes du concept de rôle

La dimension fonctionnaliste du concept de rôle concerne les attentes sociales qui reposent sur l'acteur (Kaufmann, 2001). Le rôle cristallise ainsi « un stock de connaissances objectivé et commun à une collectivité d'acteurs » (Berger & Luckmann, 1986, p.104), une « mémoire sociale des liens et de leurs fonctionnements » (Kaufmann, 2001, p. 194).

Le rôle est ainsi composé de savoirs, de pratiques, de routines, de valeurs, soit de « modèles d'actions préétablis » (Goffman, 1973, p.23). Ces différents éléments sont des représentations socialement partagées dans une organisation sociale spécifique (Goffman, 1973).

Les rôles permettent de simplifier le fonctionnement de l'organisation et des relations qui la caractérise par l'établissement de mode de fonctionnement que l'acteur peut raisonnablement attendre des autres⁵⁸ et que les autres peuvent attendre de lui (Goffman, 1973).

Bien souvent, ces attentes ne sont pas équilibrées, elles sous-tendent une certaine hiérarchie. Le rôle consiste ainsi en des comportements prescrits (Coenen-Huther, 2005) donnant naissance à des systèmes de droits et de

⁵⁸ On retrouve ici des éléments de définition du concept d'entente développé par Max Weber (2016, p.202).

devoirs, à la construction de statut, qui engendre des dynamiques de prestige, d'honneur et de reconnaissance sociale, ainsi que des relations de pouvoir (Cherkaoui, 2012, p.227).

Pour exécuter un rôle, le sujet doit donc être au fait des droits et devoirs de la position qu'il occupe. Les attentes peuvent spécifier de façon stricte le comportement requis ou être simplement des indications qui offrent à l'acteur la possibilité de jouer librement son rôle. Ces variations sont fonction de la sanction, de la certitude et du consensus relatif aux attentes (Cherkaoui, 2012, p. 204).

L'acteur qui endosse un rôle dans une organisation dispose de droits et de devoirs, relatifs à un système de règles et à un système hiérarchique qui relève de l'organisation, et auxquels il doit se conformer. Or, pour être au fait des droits et devoirs d'un rôle, mais également pour l'exécuter au sein d'un réseau spécifique, l'acteur passe par un processus d'apprentissage, lequel n'est pas individuel, mais collectif, se déroulant au sein de l'interaction, au travers d'une forme de socialisation.

Socialisation organisationnelle

Nous avons déjà discuté de la dimension identitaire pour l'acteur ; les théories de la socialisation peuvent être mobilisées pour saisir l'apprentissage du rôle, cette fois-ci en prenant en compte l'aspect social, interactionnel, qui permet de faire le lien entre le sens et le rôle, entre acteur et organisation.

L'acteur apprend son rôle en le jouant avec d'autres acteurs disposant d'un autre rôle dans l'organisation. L'interaction des rôles permet l'apprentissage collectif, soit une socialisation mutuelle et l'établissement d'une culture d'organisation, soit un cadre de pensée, de valeurs, de règle, d'actions concrètes guidant les relations, qui a fait ses preuves de manière suffisante pour être validé, partagé, enseigné (Bernoux, 2010, p. 175).

Ainsi, la socialisation organisationnelle⁵⁹

se définit comme le processus par lequel un individu acquiert les valeurs, les comportements et les connaissances nécessaires afin d'assumer pleinement les rôles qui lui sont confiés au sein de l'organisation, et ainsi en devenir un membre à part entière (Louis, 1980; Van Maanen & Schein, 1979). Plusieurs auteurs, notamment Wanous (1980), Jones (1983) ou Dubar (1998), ajoutent à cette notion d'apprentissage le concept d'internalisation ou d'intériorisation des normes et valeurs du groupe de référence, indiquant que la socialisation organisationnelle a pour effet de modifier les croyances de base de l'individu (Bourrhis, 2004; p. 683).

L'organisation dispose de nombreuses influences socialisatrices pour l'acteur, notamment au travers de l'enseignement de compétences professionnelles – soit l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être requis pour les tâches à accomplir (Bourrhis, 2004)– , de l'établissement de relations avec les autres membres de l'organisation, lesquelles consiste en relation de pouvoir, dans la maîtrise d'un langage technique et d'un jargon propre au champ organisationnel (Weick, 2005), ou encore au travers de l'intériorisation de valeurs et de règles, d'une histoire organisationnelle, de traditions et de coutumes (Chao et al. cité par Bourrhis, 2004).

Plus encore, le système de rôles assigne à chaque acteur une place dans la hiérarchie, avec des codes qu'il est censé respecter, sans quoi un système de sanction est mis en place. La socialisation influence ainsi l'acteur, lui

⁵⁹ Il existe d'autres « types » de socialisation, comme la socialisation anticipée, institutionnelle ou encore professionnelle (Guibert & Périer, 2012). Ces distinctions se réfèrent au contexte de socialisation: elle est anticipée lorsqu'elle se réalise en prévision d'une socialisation future, elle est institutionnelle lorsqu'elle se déroule en formation, et elle est professionnelle lorsqu'elle s'effectue durant l'exercice d'une profession.

fournissant des contraintes et des matériaux pour sa construction de sens, lesquelles correspondent aux besoins de l'organisation.

Le changement organisationnel d'un point de vue fonctionnaliste

De ce point de vue, le changement organisationnel provient principalement du haut de l'organisation, soit au travers de l'impulsion des décideurs qui choisissent de transformer les règles, cela parce qu'ils le peuvent (Baluteau, 2003 ; Cros, 1997 ; Bernoux, 2010). Reste que si le changement d'organisation prend souvent une forme top-down, cela ne doit pas faire oublier qu'il ne devient réalité que lorsque tous les acteurs sont concernés et transforment conjointement leur rôle, et qu'ils ne peuvent être imposés.

Tout changement nécessite, comme condition nécessaire, la prise en compte des rationalités des différents acteurs impliqués et donc la reconnaissance non seulement qu'ils peuvent et doivent infléchir les actions de changement, mais que concrètement ils les infléchissent et les modifient (Bernoux, 2010, p. 307).

Cela implique que le système de rôles et la socialisation inhérente ne peuvent ainsi pas se penser uniquement d'un point de vue fonctionnaliste, en termes de règle et de domination, puisque toute domination comporte un minimum de volonté d'obéir, il n'y a aucune automaticité, l'acteur dispose d'une marge de manœuvre (Weber 1922; Bernoux, 2010)

Selon les lunettes que l'on porte, on peut mettre l'accent sur la force de la domination ou bien sur l'autonomie des acteurs et sur leur capacité de construction-reconstruction des règles. Mais l'une n'exclut jamais l'autre, ce qui veut dire que si les changements sont produits sous contrainte de la concurrence, de l'évolution des technologies, ou d'autres raisons, ils ne sont réalisés que lorsque ceux qui ont à les appliquer en comprennent et en acceptent le sens et en font l'objet de leur action. Si les changements sont introduits le plus souvent par la volonté des décideurs, ils ne réussissent que s'ils sont acceptés, légitimés et transformés par les acteurs chargés de les mettre en œuvre (Bernoux, 2010, p. 50).

L'organisation est ainsi caractérisée par des règles et des rôles qui gardent un aspect informel (Mintzberg, 1983), intuitifs, subjectifs (Weick, 2003), non stabilisés (Alter, 2000), ce qui leur permet de s'adapter rapidement au contexte instable de l'organisation⁶⁰. Les règles ne représentent ainsi pas une valeur en soi et restent soumises aux interactions, et c'est précisément dans celles-ci que le changement prend place.

Ainsi, en ouvrant le concept de rôle à un point de vue plus interactionniste et dynamique, d'autres formes de changements organisationnels peuvent apparaître (Kaufmann, 2001). Il s'agit ainsi de développer la dimension interactionniste du concept de rôle, cela en analysant comment l'acteur s'approprie son rôle et comment son apprentissage du rôle conduit ce dernier à être modifié pour toute l'organisation.

Dimension interactionniste du concept de rôle : dynamique d'apprentissage collectif

Kaufmann (2001, p.198) identifie plusieurs moments d'acquisition de rôle. Dans un premier temps, l'acteur observe d'autres acteurs jouer les rôles de l'extérieur, et en tire des enseignements qu'il mettra à profit lorsqu'il tentera d'entrer lui-même dans ce rôle. C'est un moment d'extériorisation-objectivation, qui correspond à la

⁶⁰ C'est en parlant de cette dynamique qu'Alter (2000) propose de ne pas parler de changement, mais de mouvement, ce qui nous a amenés à différencier les « véritables changements » de ces mouvements, qui ne représentent que des adaptations ou des évolutions.

construction d'entité sociale stabilisée. La socialisation prend le dessus, ce d'autant plus lorsque l'acteur entre effectivement dans ce rôle et se conforme fortement aux exigences. Nous nous situons ici dans la dimension fonctionnaliste du rôle.

Mais plus l'acteur prend de l'aisance à jouer son rôle, plus le rôle devient son identité, plus il prend des libertés et commence à l'interpréter à sa manière, créant une distance au rôle qui à son tour devient constitutive de son identité : « l'identité subjective, mouvante et fragile, ne parvient à se fixer et à se densifier que par la prise de rôle, concrétisation et confirmation collective de soi » (Kaufmann, 2001, pp.193-194). L'acteur ne se conforme ainsi plus totalement aux exigences de son rôle, faisant apparaître une distinction entre rôle vécu et rôle prescrit (Goffman, 1973 ; Etienne, Bloess, Noreck & Roux, 2004 ; Coenen Huther, 2005)⁶¹.

La dimension interactionniste du concept considère ainsi le rôle de manière moins déterministe (Kaufmann, 2004, pp.64-65), prenant en compte la manière dont l'acteur incarne et interprète les attentes, avec une certaine marge de manœuvre qui permet une certaine distance au rôle (Dubet, 2002 ; Kaufmann, 2004). Il s'agit de s'intéresser à ce que l'acteur fait des attentes, des règles, du stock de connaissance et de la mémoire contenue dans le rôle et de la manière dont il l'incorpore, cela en fonction des autres acteurs.

La perception des rôles médiatise la plupart des interactions. Dans la négociation identitaire avec autrui, ego reconnaît des rôles sociaux avant d'évaluer comment X ou Y les occupe (Kaufmann, 2004 p. 73)

L'individu a de plus en plus le choix face à des rôles multiples. Mais au regard d'un rôle donné, il doit aussi s'impliquer de façon personnelle, notamment en choisissant une « identité » (une image de soi) parmi toute une gamme d'autres possibilités. (Kaufmann, 2004 p. 74)

Or, ce processus de choix n'est pas individuel, il est social. En effet, lorsque l'acteur interprète un rôle, sa prestation est observée, interprétée et jugée par ses pairs, qui lui fournissent un feedback confirmant ou infirmant que leurs attentes ont été contentées : « Ces actions réciproques nous permettent d'anticiper les conduites d'autrui, de nous ajuster et de créer des normes et règles de conduite » (Bruner, 2014, par. 22). Le moment d'instabilité du rôle est donc un moment d'apprentissage, lequel n'est pas qu'individuel, mais social, collectif, prenant place au sein des interactions (Crozier & Friedberg ; 1977 ; Giordan & Pellaud, 2001) et ayant la potentialité de provoquer le changement.

En effet, lorsque l'acteur choisit de ne plus se conformer à son rôle, il questionne le rôle des autres acteurs, cela pouvant déboucher sur de nouvelles conventions et donc sur une redéfinition des rôles de chacun, cela constituant précisément un changement au sein de l'organisation. Crozier et Friedberg (1977) considèrent ainsi que pour changer, les acteurs passent par « l'apprentissage, c'est à dire la découverte, voire la création et l'acquisition, par les acteurs concernés, de nouveaux modèles relationnels, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives » (Crozier & Friedberg, 1977, p.392). Bernoux (2010) résume en considérant que le changement, c'est l'apprentissage de nouvelles règles qui transforment les relations, et donc par extension des jeux de pouvoir et des règles (Crozier & Friedberg, 1977) :

Prenons l'exemple du « *commun law* », c'est-à-dire de l'ensemble des codes qui gèrent la vie en commun. Ce droit n'est pas une entité extérieure aux personnes. Sans cesse, les individus en discutent, l'interprètent, se l'approprient de façon différente. Il y a des conflits d'interprétation entre le canonique

⁶¹ Goffman (1973) et Kaufmann (2004, p. 74-75) notent également que des conflits peuvent exister entre différents rôles, considérant que les acteurs endossent de multiples rôles différents, en fonction du public et de la situation. Cela s'accorde avec la théorie de l'homme pluriel de Lahire (2000). Les conflits entre rôles permettent également de penser la cohérence : un acteur peut être très cohérent dans un rôle, puis en endosser un autre comportant des incohérences, et avoir plusieurs rôles incohérents les uns avec les autres.

et le possible. Il en va de même pour les idéologies politiques, les systèmes d'interprétation religieux... Ce ne sont pas des systèmes culturels figés qui s'imposent de l'extérieur aux individus. Dans chaque culture existent des tensions, des espaces d'interprétation, des reformulations (Bruner, 2014, par.16).

Le changement organisationnel intervient donc lorsque certains acteurs n'agissent plus selon leur rôle et remettent ainsi en question les règles de l'organisation, ses rapports de pouvoir et sa culture, qui deviennent inopérants. Les différents rôles ne correspondent plus, la communication est brisée, l'incertitude augmente, le sens que les acteurs donnent aux différents rôles est contesté (Weick, 2002). Puisque tous les acteurs sont concernés, indépendamment de leur place hiérarchique et de leur volonté, cela implique que bien souvent, la rupture prend la forme d'un conflit (Alter, 2002), lequel peut prendre différentes formes et n'est pas à être considéré comme négatif (Baluteau, 2003), puisqu'il peut être mené de manière pacifiée, le rapport de force n'étant pas toujours nécessaire, le changement pouvant passer par des procédures de justification (Boltanski & Thévenot, 1991).

Le changement organisationnel n'est effectif que lorsque l'ensemble du système de rôles est redéfini, transformé, soit lorsque les comportements d'abord déviants sont acceptés comme nouvelle manière de fonctionner pour l'organisation (Cros, 1997 ; Gaglio, 2011, p. 54).

Le changement social prend donc place au sein de l'organisation, dans les relations, par la transformation du système de rôles. Cette transformation se déroule lors d'un processus d'apprentissage collectif, où la socialisation des acteurs est caractérisée par un processus d'action et de rétroaction, qui modifie autant l'identité de l'acteur, les règles de l'organisation et les rapports de pouvoir.

Plusieurs travaux empiriques se sont penchés sur ces dynamiques et ont identifié des conditions favorables ou défavorables au changement organisationnel, faisant appel à plusieurs cadres théoriques qui donnent un éclairage complémentaire, notamment la sociologie de la traduction et la sociologie de la justification.

Apport de la sociologie de la traduction

L'acteur s'engage dans une organisation lorsqu'il considère que cet engagement produit un sens rationnel et cohérent. En entrant dans cette organisation, il est confronté à d'autres acteurs, qui ont leurs propres raisons d'adhérer. Leurs interactions donnent vie à l'organisation, laquelle représente plus qu'une simple addition d'acteurs, puisqu'elle amène notamment des problématiques de communication et de hiérarchie (Weick, 1995 ; Bernoux, 2010), qui questionnent la construction de sens respective de chacun des acteurs. Ensemble, ils construisent du sens commun, lequel est sans cesse soumis aux interactions, aux fluctuations du contexte, cela amenant de facto de l'incertitude et potentiellement du changement.

Or, lorsque l'organisation est amenée à changer, cela remet en question les engagements des acteurs et leurs rationalités. Cela implique que le changement dans l'organisation ne peut se dérouler que dans la négociation :

Il n'y a acceptation du changement dans les organisations que lorsque l'acteur comprend pour quelles raisons le nouveau mode d'action remet en cause ses logiques d'action, ses manières de faire, c'est-à-dire les raisons qui, à son avis, lui ont permis de réussir ou au moins de faire son travail de manière satisfaisante à ses yeux et à ceux de la hiérarchie. Ce qui renvoie à l'idée de légitimité. Être convaincu, c'est reconnaître le changement comme légitime, donc en accepter la mise en œuvre (Bernoux, 2010, p. 329).

Akrich, Callon et Latour (2006) proposent de s'intéresser à la négociation et à l'appropriation du changement au travers de la sociologie de la traduction, que Callon (1986) décrit en quatre étapes, esquissant ainsi une stratégie d'action pour les porteurs du changement :

1. Dans un premier temps, il s'agit de prendre en compte le contexte dans lequel s'insère le changement, et de repérer les acteurs, les réseaux et les enjeux de chacun. Cette étape rejoint largement le cadre théorique déjà développé dans les chapitres précédents, et renforce le fait que les enjeux des acteurs sont primordiaux, de même que les réseaux.
2. Dans un deuxième temps, Callon (1986) propose de rechercher une question commune qui permet de fédérer l'ensemble des acteurs concernés. Il met ici en évidence plusieurs nouveaux indicateurs, soit la prise de conscience de l'acteur de la nécessité du changement pour une réalité qui le concerne, ou encore l'importance de fédérer les acteurs et d'éviter la concurrence, pour parvenir à une réelle coopération.
3. Le troisième temps est celui de l'investissement : il s'agit de créer des « biens communs provisoires », des « laboratoires », qui permettent à chacun des acteurs de s'investir, et de « créer » le changement, ce qui rejoint les théories de l'appropriation. Les indicateurs pertinents sont la coopération, l'implication des acteurs, l'existence pour chacun d'eux de biens communs partagés, qui peuvent être des objectifs très concrets.
4. La quatrième étape concerne la « propagation » de l'information. La théorie de la traduction s'oppose aux modèles de diffusion de l'innovation, en considérant que la place de l'acteur et du réseau est centrale, et qu'il n'est justement pas possible de diffuser, mais seulement de faire traduire.

Si l'acteur a l'impression d'avoir pu négocier le changement, et s'il l'a adapté, transformé pour sa propre réalité, soit s'il en a fait un objectif personnel tout comme collectif, c'est qu'il l'a accepté et qu'il est entré dans une dynamique d'apprentissage, laquelle participe à la modification du changement. En ce sens, le changement transforme les acteurs, lesquels transforment le projet de changement lorsqu'ils se l'approprient, il y a donc un phénomène d'actions et de rétroactions simultanées (Huberman & Miles, 1984).

Ainsi, si les instigateurs du changement communiquent bien concernant le changement avant, dans la phase de préparation, pendant, dans une phase de réalisation, ainsi qu'après sa mise en place, dans la phase d'évaluation, et cela à tous les acteurs concernés (Huberman & Miles, 1984), ils facilitent la déconstruction et la reconstruction de sens, limitant l'incertitude. Un changement bien présenté et bien mené par la hiérarchie peut devenir source de fierté et d'identification pour les acteurs, qui vont d'autant plus s'y investir. L'idéal est que le projet soit assez précis pour être compris et assez ouvert pour être négocié (Bernoux, 2010). L'assistance du leadership en cours de route est donc un enjeu déterminant (Huberman & Miles, 1984).

A contrario, un des obstacles aux changements serait que ses tenants et aboutissements ne sont pas clairs pour les acteurs, que ces derniers ne parviennent pas à entrevoir leur avenir suite au changement et n'en comprennent pas le sens, ce qui freine la déconstruction de sens, ou encore son éventuelle reconstruction (Bernoux, 2010). De même, si les acteurs sont sous pression (Huberman & Miles, 1984), s'ils sont contraints, qu'ils n'ont aucune marge de manœuvre et qu'ils ne saisissent pas les tenants et aboutissements du changement, ils ne vont pas pouvoir se l'approprier ni entrer dans une dynamique d'apprentissage, ni personnelle ni collective. Les rôles se transforment sans que les convictions suivent, cela amenant des attitudes de passivité et d'anomie, lesquelles freinent le processus de changement, qui perd sa consistance, puisque les conceptions ne se transforment pas (Hargreaves, 2020). L'ordre de changer peut ainsi être exécuté sans être accepté par les acteurs qui risquent fort d'entrer dans des dynamiques de résistance, de freinage, voire de sabotage (Bernoux, 2010).

Ainsi, les décideurs de l'organisation peuvent favoriser le changement en mettant en place des espaces de liberté et de parole, qui permettent aux acteurs de discuter, de négocier, de s'impliquer de plein gré, de coconstruire le changement et ses objectifs, qui deviennent communs (Bernoux, 2010). Le changement devient ainsi un processus sans cesse transformé, négocié, marchandé, cela par chaque acteur individuellement, alors que le processus d'apprentissage collectif est favorisé par des relations de confiance, par la légitimité des décisions et des décideurs, ainsi que par un sentiment de justice (Bernoux, 2010).

Cela implique que si les liens au sein de l'organisation sont caractérisés par des interactions respectueuses, par une confiance réciproque, alors l'organisation est à même de fournir du sens aux acteurs lorsque ceux-ci entrent dans la phase d'incertitude, les rendant ainsi plus résilient (Weick, 2003, p. 70-72). Le réseau⁶² ainsi que la qualité des liens qui le caractérise deviennent ainsi des éléments déterminants du changement⁶³ (Granovetter, 1985 ; Weick, 2003 ; Cros, 2004 ; Akrich, Callon & Latour, 2006 ; Bernoux, 2010).

Il apparaît que l'innovation ne naît pas du seul hasard, mais que, de façon active, elle s'appuie sur un réseau de pensées, d'idées puisées ailleurs, de connaissances accumulées d'évaluation immédiate et de prise de conscience de la possibilité de prendre des risques pour les acteurs (Cros 2004, p. 139).

Le cœur de la théorie de la traduction est constitué par l'idée que l'innovation, fût-elle géniale, n'a pas d'intérêt intrinsèque en elle-même, qu'elle ne porte de force que dans la mesure où elle est mise en réseau avec un ensemble d'éléments, des acteurs-actants, qui vont lui donner vie (Bernoux, 2010, p.221).

La force des liens du réseau et l'efficacité de sa communication sont ainsi des éléments de résilience à la perte de sens, alors que le changement se situe dans un dispositif de communication. Son efficacité, son développement et son élaboration préalable favorisent le changement.

3.2.3. Modélisation de la dimension organisationnelle du changement

La spécificité des interactions au sein d'une organisation est qu'elles débouchent sur la construction d'un système de rôles⁶⁴ (Weick, 2003) soit d'une certaine division du travail, de jeux de pouvoir et de règles (Crozier & Friedberg, 1977 ; Bernoux, 2010). Or, la création de ces rôles, leur articulation et leur maintien ou non dépendent d'enjeux de construction de sens collectifs de la part des acteurs, cela englobant des questions de légitimité, de confiance, de coopération et de lien sociaux, mais aussi d'identité et d'appartenance (Weick, 2003, p. 68-70). Ces différents éléments constituent ensuite des matériaux et processus de construction de sens pour les acteurs de l'organisation, et sont déterminants dans le processus de changement (Bernoux, 2010)⁶⁵.

La conceptualisation de ce système de rôles nous permet de construire la seconde dimension du changement, celle de l'organisation, qui vient s'articuler à la dimension de l'acteur. Le changement consiste ainsi en « [...] la succession infinie d'actions tendant à déformer des cadres organisationnels établis, puis à en construire de nouveaux » (Alter, 2000, p. 176).

⁶² Callon et Latour considèrent que le réseau doit aussi s'étendre à des acteurs non humains, soit les technologies, les matériaux ou encore la matérialité de l'innovation fait partie intégrante du processus, et influence la possibilité d'une innovation à être traduite ou non (Callon *et al*, 1999).

⁶³ Cela permet de faire le lien avec la sociologie de la justification, que nous n'avons pas exploré plus dans le cadre de ce travail.

⁶⁴ Cela renouvelant l'intérêt du concept d'acteur.

⁶⁵ Nous retrouvons ici entre autres le cadre théorique de la sociologie des conventions (Crevoisier, 2001).

Cette dimension organisationnelle se focalise sur le système de rôles, soit sur le système d’actions partagé des acteurs. En reprenant notre modélisation théorique du changement, l’irréversibilité de départ constitue une configuration de système de rôles. Lors de crise ou de dysfonctionnement au sein de l’organisation, le système de rôles est remis en question, amenant les acteurs à questionner le fonctionnement et la légitimité du système de rôles⁶⁶. Les rôles deviennent alors plus flous, leurs fonctions et périmètres deviennent mouvant, s’alternent ou s’interchangent, les routines et les liens se disloquent, les règles sont questionnées, il y a déviance (Weick, 2003, p. 68).

À nouveau, cela ne signifie pas encore qu’il y aura changement, le système de rôles peut résister, être résilient, notamment à l’aide de liens forts qui engendre le développement de dynamique de confiance, d’honnêteté et de respect (Weick, 2003, p. 70). Mais le système de rôles peut également entrer en rupture, consistant à la désintégration complète ou partielle⁶⁷ du système de rôles, à l’affaiblissement voir à la disparition des liens mutuels, notamment au travers de la baisse de confiance et de légitimité ainsi que du sentiment d’appartenance, les acteurs reprenant leur propre individualité (Weick, 2003, p. 69)⁶⁸. La reconstruction de l’organisation dépendra alors du sens que les acteurs parviendront à donner à un nouveau système d’action collective, soit à un nouveau système de rôles qui redéfinit le périmètre et les règles de ceux-ci, nécessitant un apprentissage collectif capable de reproduire des interprétations communes.

Précisons à nouveau que la temporalité peut être très variable, et que par exemple la rupture, consistant en l’absence de rôle ne peut durer qu’un instant, alors que les processus de déconstruction et de reconstruction peuvent prendre beaucoup plus de temps. Ces éléments nous permettent de proposer une modélisation de la dimension organisationnelle du changement :

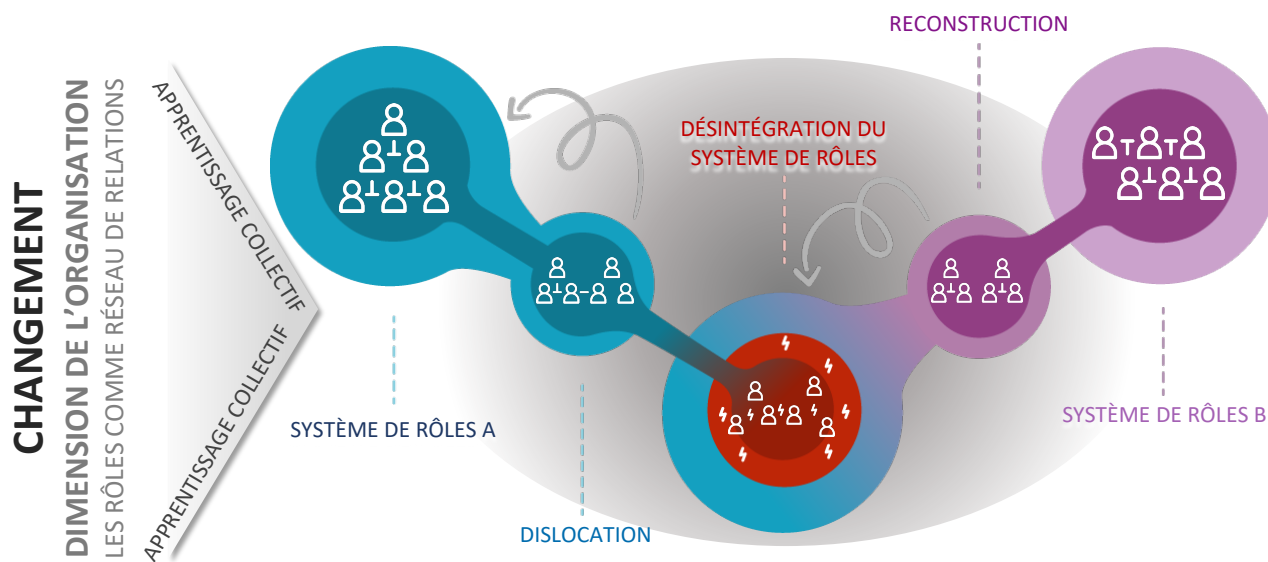


Figure 10: Modélisation de la dimension organisationnelle du changement social

⁶⁶ La personne en charge du rôle peut aussi perdre sa légitimité, mais cela n’implique pas forcément la remise en question du système et de l’organisation en lui-même, mais ce peut donc être l’un facteur.

⁶⁷ Le système de rôles étant souvent complexe, il ne sera pas forcément remis en question dans sa totalité, seuls certains aspects seront remis en question. Cela implique l’existence de sous-systèmes dans l’organisation, qu’il s’agira d’identifier.

⁶⁸ Weick note alors qu’à ce moment, les sentiments prennent une importance grandissante, n’étant plus « soumis » à un système de rôles qui leur donne une place spécifique. Les sentiments sont donc également constitués en matériaux de sens.

Il s'agit également de bien envisager la dimension de l'acteur et celle de l'organisation comme fonctionnant en symbiose. L'organisation est encastrée dans les relations individuelles (Granovetter, 1985 ; Grossetti, 2004). Si « l'innovation pédagogique est affaire privée et subjective initiale pour devenir publique et banalisée » (Cros 1996, p. 17), alors le changement obéit à une double logique : la première prend place « à l'intérieur » de l'acteur et concerne sa propre construction de sens, alors que la deuxième logique est une construction de sens collective, organisationnelle. Or, ces deux processus se déroulent à la fois simultanément et de manière différenciée : il faut que l'acteur soi convaincu – donc qu'il ait construit un sens cohérent pour lui-même - pour partager sa construction du sens et en élaborer une collective avec d'autres, mais sa construction du sens a alors déjà été influencée par ses relations avec d'autres acteurs, permettant la construction de l'organisation.

Ainsi, lorsque le système de rôles dysfonctionne, ce qui peut être appréhendable au niveau de l'organisation, les acteurs, eux, déconstruisent le sens qu'ils avaient attribué aux différents rôles. Dès lors, un « changement » qui ne touche que l'organisation et non la construction de sens individuelle des acteurs ne correspond pas à un véritable changement, ce n'est que du « cosmétique ».

Cette nouvelle modélisation permet de rendre compte du changement dans les organisations, et permet l'identification de nouveaux indicateurs, soit des dynamiques d'actions, propres au système de rôles. Le changement est ainsi appréhendable à partir du sens que les acteurs donnent au système de rôles et à leur définition, à leur légitimité, aux liens qu'ils entretiennent avec les autres membres de l'organisation ainsi qu'aux jeux de pouvoir.

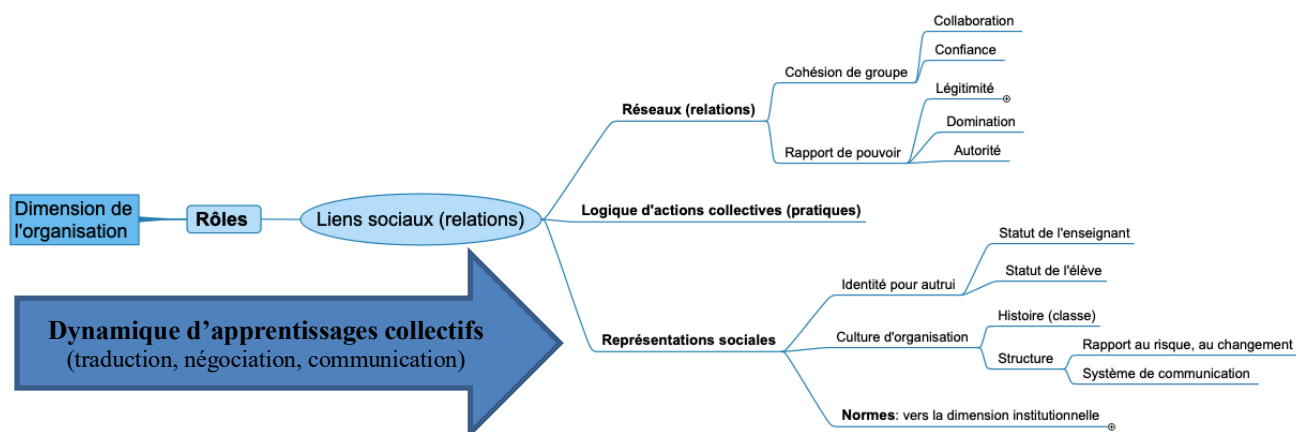


Figure 11: Opérationnalisation de la dimension organisationnelle

Cette dimension implique également qu'il serait possible de commencer à analyser le changement à partir de critères organisationnels, soit au travers d'indicateurs existant en dehors des acteurs et qui rendent compte du fonctionnement du système de rôles. Par exemple, Crozier et Friedberg (1977) parlent de crises et de dysfonctionnements⁶⁹, qui pourraient être identifiés en regardant l'organisation d'abord, alors que le chercheur ne s'intéresse qu'ensuite aux acteurs pour comprendre les effets réels de la crise.

Boudon (1984) fait cependant remarquer qu'il n'est pas nécessaire de chercher la cause première du changement, parce que cela s'avère souvent impossible ou extrêmement simplificateur. Il propose alors

⁶⁹ Notons que ceux-ci peuvent prendre place via des causes externes à l'organisation, ce pour quoi il s'agit de prendre en compte l'environnement

d'analyser le processus du changement sans essayer à tout prix d'en déterminer la source, cela impliquant que la cause du changement n'est pas essentielle à sa conceptualisation.

De l'organisation à l'institution

La modélisation du changement social par le système de rôles correspond à des situations courantes où l'interaction prend une structure organisationnelle, celle-ci étant définie par sa dynamique, son instabilité, ses règles mouvantes. L'apprentissage collectif et la socialisation organisationnelle sont ainsi considérés comme faits d'action et de rétroaction modifiant à la fois les croyances des acteurs et l'organisation, l'identité et le rôle.

Cependant, d'autres formes sociales existent, caractérisées par une plus grande stabilité et par des règles plus strictes et plus ancrées, par des conditions plus contraignantes, où les structures ont une influence prépondérante, et où le changement n'est pas aussi banal et récurrent.

En effet, l'organisation peut aussi voir ses règles s'institutionnaliser (Allard-Poesi, 2003) et devenir plus rigide et moins malléable. Bourdieu (1967) constate que tout système tend vers son autonomisation⁷⁰, donc à des logiques propres, ce qui le mène à avoir une tendance à l'inertie, cela par un processus d'institutionnalisation.

L'organisation devient alors une « forme », créée dans l'interaction (Alter, 2000), mais devenant autonome et indépendante de celle-ci, installant ses logiques propres, qui s'automaintiennent et s'autoreproduisent (Bourdieu, 1967).

La forme serait donc une configuration cristallisée, qui fonde le lien social et la socialisation, assurant ainsi la vie sociale, habitée par des humains qui y trouvent leur appartenance (Alter, 2000). Au contraire de l'organisation, la forme dispose d'une inertie (Simmel, 1981), elle résiste au changement qui la concerne (Alter, 2000) disposant d'une certaine autonomie par rapport à l'action et à l'interaction (Alter, 2000). Pour rendre compte des formes sociales, de nombreux auteurs optent pour la notion d'institution⁷¹.

Crozier et Friedberg (1977) avancent ainsi que l'apprentissage collectif n'est pas suffisant pour qu'un changement social ait lieu, il est également nécessaire que des transformations s'observent dans les structures matérielles et sociales (Crozier & Friedberg, 1977), lesquelles seraient donc observables indépendamment des acteurs, qui doivent composer avec. De nombreux auteurs désignent ces formes et ces structures à l'aide du concept d'institution, dont les changements sont visibles parce que rares et engendrant de nombreuses conséquences en cascade.

Nous considérons ainsi que l'institution constitue ainsi la troisième dimension du changement social (Bernoux, 2010), obéissant à une autre logique que celles de l'organisation et de l'acteur, qui porte notamment sur les normes et les systèmes de sanctions. Dans le prochain chapitre, nous développons le concept d'institution.

⁷⁰ Pour être autonome, un système doit disposer de trois fonctions internes, soit une légitimation culturelle, la transmission de la culture passée, soit une forme de socialisation endocrinale, développement d'habitus, conservation de l'idéal valorisé de la conception de l'homme, et la faculté de se perpétuer elle-même (Bourdieu, 1967).

⁷¹ Vincent (1994) théorise la forme comme étant encore plus générale que l'institution.

3.3. Les Institutions, les normes et le changement

L'institution est une forme particulière d'organisation, cela étant identifiable par la stabilité de ses formes et notamment de ses règles, qui se maintiennent dans un laps de temps dépassant une génération et donc s'imposant aux acteurs. Le concept d'institution a particulièrement été travaillé par les courants fonctionnaliste et structuraliste, que nous avons délaissés jusqu'à maintenant. Bernoux (2010) note que les discussions théoriques sont très vives entre les liens et les différences de nature entre les institutions et les organisations. Pour pouvoir comprendre le débat, nous proposons en annexe 1.6 une analyse de ces discussions en revenant aux approches proposées par Durkheim et Weber, en présentant les critiques dont elles ont été l'objet et en montrant comme des auteurs plus récents ont tenter d'y répondre.

Même si notre positionnement épistémologique s'inscrit dans l'interactionnisme symbolique, nous considérons que les autres paradigmes apportent des éclairages pertinents et complémentaires sur nos objets qui méritent d'être pris en compte ; nous sommes ainsi favorables à un métissage théorique (Bernoux, 2010). Pour aborder la question institutionnelle, l'acteur redevient individu pour un temps.

Le concept d'institution peut être considéré comme un « concept-valise », transversal, utilisé dans un très grand nombre de sciences sociales (Lallement, 2010). Il est largement polysémique et équivoque (Lourau, 1970) voir flou (Tournay, 2011)⁷², disposant d'une multiplicité de grilles de lectures qui rendent tout consensus ou taxinomie extrêmement délicate. Ostrom (2005) ajoute qu'il est difficile de conceptualiser l'institution de par l'extrême diversité de ses formes, alors que Grossetti (2004) identifie de multiples notions qui peuvent de près ou de loin y faire référence, comme les concepts de « configuration » d'Elias (1991a) de « structures sociales » des sociologues des réseaux sociaux, d'« organisation sociale » par White (1995), de « forme sociale » de Simmel (1981). Or, « toutes ont un intérêt dans le cadre théorique dont elles sont issues. » (Grossetti, 2004, p. 56).

Lourau (1970) identifie quant à lui trois phases du concept, la première se développe dans le champ de la philosophie avec Hegel et Marx, la deuxième commence lorsque Durkheim en fait l'objet de la sociologie, et la troisième par sa « démocratisation » à d'autres sciences, notamment la psychologie et la pédagogie. Grossetti (2004) considère donc que devant un paysage conceptuel aussi encombré, il est nécessaire pour le chercheur de faire un peu d'ordre s'il souhaite utiliser le concept d'institution.

Dans la suite de ce chapitre, nous avons fait le choix de concentrer notre attention sur la littérature sociologique et de ne pas trop nous étendre à celle du droit, de l'économie ou des sciences politiques. Nous commençons ainsi par présenter brièvement comment quelques auteurs récents ⁷³qui ont tenté de conceptualiser l'institution, leurs apports mettant en évidence le fait que l'institution est caractérisée par une inertie. Nous discutons ensuite la place du changement dans les théories de l'institution, puis nous proposons un idéal type de l'institution à l'aide de plusieurs caractéristiques qui peuvent être considérées comme autant de dimensions potentielles du changement.

⁷² Il nous semble déclarer cela pour tous nos concepts. La question épistémologique se pose donc : est-ce qu'un concept n'est pas nécessairement polysémique et flou avant qu'il ne soit défini à chaque fois de manière spécifique ?

⁷³ L'annexe 1.6 va cependant abondamment puiser dans les auteurs plus anciens afin de proposer une approche plus globale et située, reprenant les apports de Durkheim et Weber.

Quelques essais de définition

De nombreux auteurs ont travaillé sur le concept d'institution, reprenant les apports de Durkheim et Weber tout en les actualisant. Lallement (2010) propose de définir l'institution comme un processus multipolaire comprenant comme éléments irréductibles l'identification (ou individualisation), l'intégration, la régulation, et la production de représentations collectives. Il ajoute également que d'autres éléments peuvent être ajoutés, par exemple un processus de rationalisation, selon la sociologie wébérienne. Ostrom (2005) rejoint une bonne partie de ces observations:

Broadly defined, institutions are the prescriptions that humans use to organize all forms of repetitive and structured interactions including those within families, neighborhoods, markets, firms, sports leagues, churches, private associations, and governments at all scales. Individuals interacting within rule-structured situations face choices regarding the actions and strategies they take, leading to consequences for themselves and for others (p.4).

Reboul (1989) définit l'institution comme une réalité sociale contraignante, disposant d'une relative autonomie, d'une stabilité et d'une régularité. Elle peut bénéficier d'un support matériel ou non et les transgressions tout comme les sanctions peuvent être matérielles ou symboliques. Une institution est en outre investie d'une fonction sociale, fondée en valeurs et en idéaux, qui donne du sens et de la légitimité à ses « choses » et à ses actes (Reboul, 1989). Quant à lui, Tournay (2011) tente une définition générique : « l'institution équivaut à une composante essentielle du corps social déterminée par une structure ou un système de relations sociales, et dotée d'une certaine stabilité dans le temps ainsi que d'un caractère contraignant » (p. 11)⁷⁴.

Dubet (2002) rejoint cette proposition, avançant que « parfois »⁷⁵, l'institution désigne la plupart des faits sociaux dès lors qu'ils sont organisés, qu'ils se transmettent d'une génération à l'autre et qu'ils s'imposent aux individus. Dubet (2002) reprend également la définition de Boudon et Bourricaud (1982) qui décrit l'institution comme « toutes les activités régies par des anticipations stables et réciproques » (p. 312) ou encore celle de Radcliff-Brown (1968), pour qui l'institution est une « norme de conduite établie et reconnue comme telle par un groupe social distinct dont elle est par là même une institution » (p.113). En référence à Douglas (2004), Dubet (2002) rappelle que « les institutions ne sont donc pas seulement des ' faits ' et des pratiques collectives, mais aussi des cadres cognitifs et moraux dans lesquels se développent les pensées individuelles » (p. 22).

Berger et Luckmann (1986), ainsi que Searl (2009) proposent une approche plus wébérienne, l'institution correspondant à des éléments de sens stable qui permettent d'appréhender des faits réels, observables par l'esprit de l'individu. Ils donnent ainsi une place importante au contexte et à l'individu et rappellent que l'institution n'est ni éternelle, ni inévitable, ni universelle. Tournay (2011) corrobore cette analyse : « les institutions existent, non pas parce que leurs fonctions sont a priori indispensables, mais parce qu'elles sont le produit d'une histoire collective qui a progressivement rendu leurs pratiques indispensables » (p. 18).

Dans ses travaux, Bourdieu (1982) ne se focalise pas directement sur l'institution, mais aborde notamment le concept de rite, qu'il considère comme faisant partie intrinsèque de l'institution (Bourdieu, 1982). Plusieurs de ses concepts clés semblent préciser ce qu'il entend par institution, notamment le concept de champ qui permet de définir le rayon d'action de l'institution de manière plus précise que si l'on prend la référence sociétale ou géographique.

⁷⁴ Les auteurs qui proposent une analyse structuraliste de l'institution ont l'habitude de proposer une définition rapide de l'institution (Dubet, 2002 ; Bourdieu, 1982 ; Tournay 2011 ; Ostrom, 2005), aussi irréductible que possible, pour la complexifier ensuite dans le cadre d'analyse qui les intéresse particulièrement et selon les angles choisis.

⁷⁵ Ce « parfois » indique bien l'absence de consensus sur la définition.

De même, le concept de violence symbolique amène à mieux comprendre l'exercice de la domination de l'institution, alors que sa théorie de la socialisation rend compte du processus par lequel l'individu s'approprié l'institution et s'y conforme, ce qui participe autant à la reconnaissance de son identité qu'à la limitation de sa liberté : pour Bourdieu (1982) « Deviens ce que tu es » (p. 61) est l'acte de l'institution par excellence.

L'habitus est donc façonné par l'institution et incorpore ses choses et son sens, notamment la catégorisation, les normes et les valeurs. Le concept d'habitus est en effet très proche de celui d'institution, le premier correspondant à une réalité individuelle, le deuxième à une réalité sociale. Bourdieu (1982) considère également que le corps est un support privilégié pour l'institution. De manière générale, le cadre conceptuel proposé par Bourdieu nous semble apporter un éclairage intéressant à celui de l'institution, en précisant comment elle s'impose aux individus.

Si Balandier (2004) considère que le concept d'institution n'a pas gagné en précision depuis les essais des pères fondateurs (Durkheim et Weber), Reboul (1989) avance que malgré les différentes définitions et approches, malgré les différents angles choisis et les variations engendrées, le concept d'institution dispose d'un noyau théorique qui fait consensus et qui est identifiable.

Or, nous considérons que ce noyau théorique, à tendance structuraliste voir fonctionnaliste, amène des éléments théoriques pertinents et opérationnels permettant d'approcher des réalités sociales complexes, en particulier le changement.

En effet, dans le courant fonctionnaliste, l'institution est caractérisée par la stabilité, l'inertie. Si l'institution existe, c'est notamment pour fixer des irréversibilités dans le monde social de manière à ce qu'elles demeurent, assurant ainsi le lien social et la pérennité de la société. Les institutions sont donc construites pour durer, pour résister au changement. La théorisation de l'institution ne laisse que peu de place au changement, voire aucune.

Cela a été l'une des critiques principales aux approches structuralistes : elles font ressortir les côtés déterministes et inertes de l'institution, qui à première vue semble immuable et immobile, l'individu semble déterminé à s'y soumettre et à participer à sa reproduction à l'identique.

Pourtant, au niveau conceptuel, en étant définie par l'imposition de certains invariants et par une continuité dans le temps, l'institution comporte dans sa définition même une tension entre changement et immobilisme, puisque le facteur temps va soumettre l'institution à des mouvements.

En effet, par la force des choses, en se maintenant dans le temps, l'institution doit inévitablement faire face aux changements ou évolutions de son environnement et s'y adapter, cela pour des causes diverses, notamment naturelles – les générations meurent et se succèdent, la population augmente, le milieu géographique se transforme –, technologiques, politiques, ou encore sociétales ou culturelles. Nombre d'auteurs ont théorisé ces adaptations et en ont rendu compte, nous allons nous y intéresser dans la suite de ce chapitre.

3.3.1. Le changement institutionnel

Mauss et Fauconnet (1901) avancent que les changements :

[...] sont toujours, à des degrés divers, des modifications d'institutions existantes. Les révolutions n'ont jamais consisté dans la brusque substitution intégrale d'un ordre nouveau à l'ordre établi; elles ne sont jamais et ne peuvent être que des transformations plus ou moins rapides, plus ou moins complètes. Rien ne vient de rien : les institutions nouvelles ne peuvent être faites qu'avec les anciennes, puisque celles-

ci sont les seules qui existent. [...] Les institutions véritables vivent, c'est-à-dire changent sans cesse : les règles de l'action ne sont ni comprises ni appliquées de la même façon à des moments successifs, alors même que les formules qui les expriment restent littéralement les mêmes. (p. 11)

Cependant, dans ce travail, nous considérons ces adaptations non pas comme des changements, mais comme des mouvements. L'institution semble parvenir à transcender les mouvements de son contexte, s'y adapte pour se maintenir et c'est bien ce qui fait d'elle une institution : elle est en constant mouvement, mais sa forme ne change guère.

Ainsi, pour ce qui concerne ce que nous avons considéré comme étant des « changements », soit un processus disposant d'une rupture, d'incertitude et d'irréversibilité, cela se déroulant dans la construction du sens des acteurs et dans leurs interactions, l'institution se montre bien plus stable que les organisations, le changement y est beaucoup plus rare (Alter, 2000), mais reste existant.

En effet, même si les paradigmes structuralistes sont essentiellement conservateurs, faisant la part belle aux éléments inchangés et immuables de l'institution et au déterminisme qu'elle représente pour les individus en se focalisant sur la transmission d'invariant d'une génération à l'autre par une imposition, ils contiennent cependant plusieurs ouvertures pour le changement.

D'abord, Durkheim (1894) avance que les institutions ne sont pas réfractaires au changement par nature, tout au contraire, certaines d'entre elles peuvent même avoir pour fonction de préparer le changement et participer très directement à sa mise en œuvre. Le conservatisme ou le progressisme d'une institution peut donc dépendre de sa fonction ou encore de son fonctionnement. Certaines institutions peuvent avoir comme fonction de favoriser le changement par des procédures précises, comme c'est le cas par exemple de l'institution « science », qui promeut la recherche et donc le changement, par des procédures scientifiques qui se veulent immuables. Les institutions peuvent donc en soi constituer des matériaux de construction de sens participant aux changements, ceux-ci ne concernant cependant pas directement l'institution en elle-même, mais un contexte plus général, sociétal.

Ensuite, pour ce qui est du changement de l'institution en soi, Durkheim (1894) avance que l'institution évolue sans cesse selon les phénomènes sociaux qu'elle traverse, tout en parvenant à se maintenir dans le monde social. Or, comme l'institution n'a pas de conscience propre, ces changements sont le fait d'individus, qui peuvent apporter les changements de manière volontaire ou non. Ainsi, pour Durkheim (1894), lorsque l'individu s'approprie l'institution, il la transforme quelque peu, il existe donc des marges de manœuvre, il n'y a pas que du conformisme pur (Durkheim, 1894 ; Reboul, 1989 ; Lallement, 2010), et le degré de normalisation varie selon l'institution (Lallement, 2010).

Nous retrouvons dans le processus que décrit Durkheim des éléments qui participent à la construction du sens telle que nous l'avons théorisée au début de ce chapitre. Durkheim atteste donc ici de l'importance des acteurs pour le changement institutionnel, puisque l'appropriation est un processus de construction du sens (Bernoux, 2010).

Cependant, il reste difficile pour l'individu de changer une institution : « Les institutions ne peuvent être que difficilement modifiées, puisqu'elles participent à la suprématie matérielle et morale que la société a sur ses membres, tout en étant largement appréciées par ceux-ci » (Durkheim, 1919).

De plus, comme l'institution existe en dehors des consciences individuelles, l'individu ne dispose pas a priori du pouvoir de changer l'institution à lui seul. Cependant, les actions concertées d'un groupe influent dans lequel

un individu particulier peut jouer un rôle important peuvent quant à elles provoquer des changements au sein des institutions (Durkheim, 1894 ; Grossetti, 2004).

Weber (1913 ; 1919/2016) arrive à une conclusion semblable en considérant que l'institution se caractérise notamment par le fait qu'un groupe d'individus édicte et modifie les règlements de l'institution sans l'accord de l'ensemble des individus qu'elle englobe. Nous retrouvons ici la dimension organisationnelle du changement, laquelle se spécifie dans le cas de l'institution par une configuration particulière de jeux de pouvoir où un sous-groupe de l'organisation parvient à initier le changement à lui seul et à l'imposer aux autres sous-groupes.

Weber pointe ici un élément spécifique: les règles. En effet, pour qu'un sous-groupe puisse imposer un changement aux autres et le rendre évident, il est nécessaire qu'il change les règles de l'institution (Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Searle, 2009). Ce processus semble être au centre du changement institutionnel et mérite notre attention.

3.3.1.1. Des règles aux normes

Les règles sont l'une des composantes de l'institution (Durkheim, 1894 ; Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Bourdieu, 1982 ; Douglas, 1986 ; Reboul, 1989 ; Dubet, 2002). Or, la notion de « règles » telle que nous l'avons utilisée jusqu'à maintenant reste assez floue. Nous les avons décrites comme un produit du système de rôles dont les interactions engendrent la création d'un certain cadre, qui ont pour but de s'assurer de la coordination des actions des acteurs, de façon à ce qu'elles correspondent aux objectifs de l'organisation (Allard-Poesi, 2003). Dans le cadre des organisations, ces règles seraient alors informelles (Mintzberg, 1979), intuitives, subjectives (Weick, 2003), non stabilisées (Alter, 2000) mouvantes.

Cependant, dans une institution, ces règles prennent une tout autre dimension, notamment du fait que contrairement aux règles organisationnelles, les règles institutionnelles disposent d'une valeur en soi. Pour bien appuyer cette différence fondamentale, certains auteurs préfèrent recourir au concept de norme.

Pour Rezsöhazy (2006) dès le moment où des valeurs sont érigées par des acteurs pour commander, prescrire ou réglementer des actions humaines, elles peuvent être définies comme des normes. « Les valeurs fondent les normes, et les normes orientent les actes » (Rezsöhazy 2006, p. 6).

La norme est opératoire, dans le sens où elle répond à un problème, une attente, une question imposée par la vie en société, elle exprime donc une ou plusieurs valeurs, ou/et des intérêts sociaux, leur donnant corps : « Sans les normes, les intérêts et les valeurs restent sur le plan de l'aspiration, voire de l'imaginaire » (Prairat 2009, p. 30). La valeur donne le sens à la norme, laquelle donne une forme concrète à la valeur dans un groupe et institue cette dernière en pratique.

Comme une norme a une existence à la fois en dedans et en dehors de l'acteur, elle dispose d'une forme stable et visible dans l'univers social. Il est donc possible de les identifier de multiples manières, au travers de l'acteur, mais aussi des processus de socialisation, des textes décrivant l'institution ou encore de son histoire (Bernoux, 2010).

Une norme exprime des recommandations ou des prescriptions, elle est collective, régulière, contraignante, repérable et partagée par un groupe donné (Rezsöhazy, 2006). Tout comme les valeurs, les normes peuvent elles aussi être de différentes natures: juridique, sociale, morale, technique ou encore procédurale.

Les normes génèrent des attitudes, orientent des comportements (Rezsohazy, 2006), elles visent à éliminer, modifier ou promouvoir des pratiques et des conduites (Prairat, 2009) au sein d'un groupe, celui-ci sanctionnant alors le respect ou le non-respect de la norme. Le système de sanction-rétribution est ainsi un marqueur institutionnel, indiquant que les règles sont devenues des normes (Gaglio, 2011).

Les normes règlent donc des « conflits » entre plusieurs manières de procéder, elles font office d'arbitres, elles forcent la décision entre plusieurs façons de construire le sens. Elles ont donc pour fonction de structurer, organiser, stabiliser et réguler la vie sociale (Rezsohazy, 2006 ; Prairat, 2009).

La norme vise à éliminer ou à modifier certaines conduites ou pratiques. La norme opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; a contrario, elle interdit des attitudes ou des manières de faire. En bref, le respect d'une norme peut toujours être posé comme un objectif à atteindre. Les valeurs nous indiquent des idéaux et des préférences. Elles fonctionnent moins comme des objectifs que comme des orientations ou des horizons régulateurs. Si les normes visent à supprimer, à modifier ou à conforter certaines pratiques, les valeurs tendent, elles, à les apprécier, à les évaluer, voir à les hiérarchiser (Prairat, 2009, p. 26-27).

D'un point de vue individuel, une norme libère chacun de l'obligation d'effectuer des choix en toute situation (Prairat, 2009), elle a donc un rôle sécurisant, éliminant une part d'incertitude et de hasard. Toute transgression de la norme peut alors être interprétée comme une nouvelle proposition de norme et peut se heurter à une certaine peur de l'imprévisible ou du retour du chaos.

Les normes sont donc fondées en sens par des valeurs, elles ont pour objet des actions humaines, pour lesquelles elles émettent un jugement quant à leur caractère moral⁷⁶, cela en prescrivant l'action bonne et juste (Prairat, 2009), cela au sein d'un groupe constitué en institution (Prairat, 2009). Elles concernent l'ensemble des composantes de l'institution, elles en sont l'élément structurant.

3.3.1.2. La norme comme composante du changement social

Cette articulation entre valeur, pratique et norme nous permet de penser le changement institutionnel en fonction de leur découplage, lequel peut prendre deux formes différentes.

La première correspond à une situation où une source de domination, soit des politiques, des décideurs⁷⁷, des supérieurs hiérarchiques ou encore des personnes charismatiques, décide de changer une norme dans le but de provoquer un changement de rôle au sein de l'institution. Cette configuration est considérée comme la source prépondérante du changement institutionnel par les chercheurs (Bernoux, 2004), elle répond au concept de réforme, mené de manière Top Down.

⁷⁶ Prairat (2009) note que certains courants théoriques considèrent que la morale serait une norme prescriptive, cherchant à définir le bien et le mal, alors que l'éthique serait une somme de conseils visant un objectif, celui de vivre une vie bonne. Nous n'allons pas développer ces aspects, mais nous constatons que dans notre cadre théorique, l'organisation dispose de règles et donc d'une éthique, alors qu'une institution fonctionne à l'aide de normes et d'une morale.

⁷⁷ Notons que pour certaines institutions, parler de décideurs n'est pas toujours pertinent, parce que l'institution en question ne peut être contrôlée par une autorité, elle s'autogère. Dans le cas de l'école, nous pouvons considérer qu'il y a des décideurs, mais ils ne peuvent décider de chacune des composantes de l'institution, certaines échappent à leur contrôle, par exemple l'orthographe semble plutôt « obéir » à l'Académie française, alors que pour certaines réformes, ce sont les théoriciens des Sciences de l'éducation qui font autorité. Les instances de domination peuvent donc être multiples et interagir dans des jeux de pouvoir et de contre-pouvoir.

La deuxième forme de changement de norme apparaît lorsque le système de rôles et les conceptions des acteurs ont changé, soit que le changement organisationnel est effectif : les normes de l'institution, devenues inopérantes et délétères, sont transformées pour rendre compte des pratiques effectives. Le changement de normes ne fait ainsi que confirmer la réalité de changements organisationnels qui ont déjà eu lieu dans l'institution, ce processus bottom-up correspondant à une innovation (Cros, 2004).

Ces deux situations de changement institutionnel ne sont pas contradictoires ni absolues, elles s'articulent bien souvent. Certains auteurs affirment ainsi que les normes permettent de rendre compte du changement social: « Le changement consiste toujours en de nouvelles manières de faire qui se traduit dans des règles formelles ou informelles » (Bernoux, 2010, p. 39).

Guy (2013a) propose d'analyser ainsi les normes formelles, soit les orientations politiques, les projets et programmes d'actions, les dispositifs opérationnels ou encore les codes de déontologie pour rendre compte des changements sociaux. Si les changements formels de normes semblent donc pouvoir servir de marqueur qui permet aux chercheurs d'identifier de potentiels changements sociaux, cela n'est pas systématique, puisqu'il peut d'une part y avoir une différence entre normes formelles et normes informelles, et d'autre part une transformation de norme formelle peut contribuer à l'inertie d'une norme informelle.

Changement de norme formel sans changement social

Si un changement de norme peut indiquer un changement social, cette condition ne suffit pas à faire le changement. Il est en effet nécessaire de considérer les deux autres dimensions, organisationnelle et personnelle, soit des changements au niveau du système de rôles, qui impliquent un changement au niveau de la construction de sens de chacun des acteurs.

Le changement réussi ne peut donc être la conséquence d'un remplacement d'un modèle ancien par un modèle nouveau qui aurait été conçu d'avance par des sages quelconques : il est le résultat d'un processus collectif à travers duquel sont mobilisés, voire créés, les ressources et capacités des participants nécessaires pour la constitution de nouveaux jeux de pouvoir dont la mise en œuvre libre – non contrainte – permettra au système de s'orienter ou de se réorienter comme un ensemble humain et non comme une machine (Crozier & Friedberg, 1977, p. 391).

Une injonction ne suffit pas à provoquer un changement. Les lois et décrets ne sont que des cadres d'action (Abernot & Eymery, 2013), que les acteurs peuvent dire suivre sans le faire concrètement dans leurs actions. Reboul (1989) met ainsi en garde à l'encontre du juridisme, qui amène à considérer le changement de normes comme un changement en soi. « On ne change pas la société par décret » (Crozier, 1979, titre).

Hargreaves (2020) souligne que les changements initiés par les décideurs par un changement de normes rencontrent des difficultés puisqu'ils imposent un changement de rôle sans avoir préalablement changé les convictions (p. 10), cela suscitant des résistances voire l'échec du changement au niveau organisationnel, alors qu'il a été mis en place au niveau institutionnel.

Pour changer une institution, il s'agit de prendre en compte tous ses agents, ainsi que son histoire, ses normes et ses valeurs, en considérant leur force de résistance au changement tout comme leur potentiel de changement (Bernoux, 2010). Plus encore, dans certaines situations, les normes formelles changent non pas

parce que le système de rôles et de conceptions s'est transformé, mais parce que l'environnement l'impose (Weick, 2003)⁷⁸.

Changement social sans changement de norme

S'il peut y avoir des changements de norme sans changement social, l'inverse est aussi vrai. En effet, la norme peut être « vidée » de sa valeur, prendre une valeur en soi ou alors être légitimée par une autre valeur, cela tout en continuant à exister et à orienter les pratiques ou alors justement en n'orientant plus les pratiques. Lorsque « les règles de l'action ne sont ni comprises ni appliquées de la même façon à des moments successifs, alors même que les formules qui les expriment restent littéralement les mêmes » (Mauss & Fauconnet, 1901, p. 11), cela indique que même si la norme formelle n'a pas changé elle n'est plus effective et a été remplacée par d'autres normes informelles.

La norme peut ainsi être considérée indépendamment des valeurs qu'elle est censée incarner, cela en fonction de la place qu'occupe la norme dans l'univers social. Si les normes sont écrites, le fait qu'elles ne soient pas reformulées n'implique pas qu'il n'y a pas eu changement : une norme peut garder la même formulation, mais disposer d'un contenu différent, par exemple au niveau des finalités ou de l'application concrète (Mauss & Fauconnet, 1901). C'est pour cette raison qu'une analyse légale ne permet pas de rendre compte de l'ensemble du processus de changement, une analyse sociohistorique devient nécessaire.

3.3.1.3. Vers un idéal type de l'institution

Ces considérations nous amènent à penser la norme comme une dimension déterminante du changement social. Celle-ci permet de prendre en compte les noyaux durs de l'institution, valeurs, histoire, mode de socialisation, et de les articuler pour comprendre comment et pourquoi ceux-ci résistent ou au contraire contribuent au changement, selon leurs effets sur les acteurs et leurs organisations.

Plus encore, nous sommes rendus attentifs à la complexité des institutions, notamment à la différence entre normes formelles et normes informelles, et aux changements de façades qui peuvent cacher un changement ou au contraire l'absence de changement.

Cela nous conduit à considérer l'institution comme une forme complexe, multidimensionnelle, avec un fonctionnement spécifique, qui s'adapte à son environnement pour se maintenir. Cela implique que bien souvent, le changement institutionnel ne concerne pas l'institution dans son ensemble, mais plutôt une ou plusieurs dimensions, suffisantes pour impliquer des changements des systèmes de rôles et de conceptions.

De ce fait, pour comprendre comment une institution change, nous avons besoin d'une grille de lecture nous permettant d'identifier les différentes dimensions qui participent potentiellement au changement, et ainsi affiner l'analyse, cela correspondant à la nécessité de préciser les échelles d'analyse de contexte.

⁷⁸ De manière générale, l'environnement concerne toutes les variables externes à l'institution, à l'organisation et aux acteurs qui participent au changement, soit les contextes techniques, historiques, scientifiques, culturels, économiques, juridiques, sociaux (Guy, 2013). Bernoux (2010) mentionne également la présence d'idées dominantes « universellement admises sans jamais avoir été éprouvées, qui fournissent un cadre de pensée difficile à remettre en cause tellement il paraît évident à un moment donné » (p. 180), qui existent en dehors des institutions, qui sont extrêmement volatiles, mais qui peuvent induire un changement.

Nous choisissons de construire cette grille de lecture à l'aide d'un idéal type, lequel prend source dans les paradigmes wébérien et durkheimien que nous avons abordés ainsi que les apports des auteurs ayant développé ces modèles. En effet, dans les différentes définitions d'auteurs que nous avons convoqués pour définir l'institution, plusieurs irréductibilités apparaissent (Reboul, 1989 ; Tournay, 2011).

De manière ontologique, l'institution est constituée de faits sociaux qui relèvent de l'action ou qui guident l'action de l'individu (Durkheim, 1894). Ces faits sociaux prennent place de manière généralisée et répétitive dans un champ donné, soit dans un contexte temporel et social précis, cela de manière durable dans le temps (Durkheim, 1894 ; Dubet, 2002). L'institution est construite par des individus pour un projet social global (Durkheim 1894 ; Douglas, 1986) ; elle est considérée comme légitime et faisant sens pour la société dans laquelle elle est insérée (Durkheim, 1894 ; Bourdieu, 1982 ; Douglas, 1986 ; Reboul, 1989 ; Dubet, 2002). L'institution dispose en outre d'un contexte temporel, avec un début, une « vie » et une fin, cela sur un temps moyen à long, qui dépasse généralement une génération⁷⁹. Elle a donc une existence propre en dehors des consciences individuelles, ce qui implique que son fonctionnement même peut induire des logiques qui lui sont propres (Durkheim, 1892 ; Dubet, 2002 ; Buton, 2010).

Nous proposons ainsi de modéliser l'institution en huit dimensions, que l'institution fait fonctionner selon une dynamique à chaque fois particulière. Ce découpage reste arbitraire, plusieurs dimensions se recoupent ou peuvent être fortement encadrées.

Un **champ**, qui comprend un faisceau de pratiques sociales concernées par l'institution, cela lui donnant des frontières, ainsi qu'un *contexte*, notamment sociétal, qui influence la création et la transformation de l'institution. Celle-ci ne peut être lue ni comprise en dehors de la société qui l'a instaurée. L'institution n'est institution que dans une société donnée, il est impossible de séparer société et institution (Weber, 1913 ; 1919/2016). Le champ peut également décrire qui « contrôle » l'institution. Dans notre cas, le champ correspond à l'enseignement et l'éducation prodiguée par l'État.

Des **finalités**, établies dans un premier temps par les fondateurs de l'institution et qui peuvent changer au cours du temps. Ces finalités correspondent en partie au « *programme institutionnel*⁸⁰ » de Dubet (2002), aux *fonctions sociales* de l'institution (Durkheim, 1894 ; Douglas, 1986 ; Bourdieu, 1982 ; Reboul, 1989), à son projet, lesquels peuvent être plus ou moins globaux, avec des déclinaisons différentes selon les moments. Certains projets sont explicites, d'autres implicites voire cachés. Elles sont dépendantes de visions du monde. Les finalités de l'école sont multiples, il s'agit d'un faisceau de volonté plus ou moins bien explicitée.

Des **modes de socialisation** à la culture institutionnelle, soit des méthodes de transmission ou d'enseignement et d'apprentissage des composantes de l'institution. (Durkheim, 1894 ; Weber, 1913/2016 ; Bourdieu, 1982 ;

⁷⁹ Searl (2009) parle d'institutions qui ne se transmettent pas d'une génération à une autre, alors que pour Dubet s'est un élément définitoire.

⁸⁰ Pour sortir de ces débats de définitions, Dubet (2002) a en effet choisi de créer un nouveau concept, celui de programme institutionnel, qui définit un type particulier de socialisation, soit « un processus social qui transforme des normes et des valeurs en action et en subjectivité par le biais d'un travail professionnel spécifique et organisé. (...) Il existe un programme institutionnel quand des valeurs ou des principes orientent directement une activité spécifique et professionnelle de socialisation conçue comme une vocation, et que cette activité professionnelle a pour but de produire un individu socialisé et un sujet autonome » (p. 24). Le programme institutionnel suppose des valeurs et des principes considérés comme universels et sacrés, il est placé hors du monde, ses lieux d'action devenant des sanctuaires, et il est porté par des agents, des professionnels mus par vocation, qui exerce une action socialisatrice pour créer autant un individu qu'un sujet, cela au travers d'une relation particulière. Un système de discipline (sanction, salut, violence) est aussi présent. Nombre de ces éléments sont également présents dans notre définition.

Douglas, 1986 ; Reboul, 1989 ; Dubet, 2002). Cela comprend notamment des systèmes de *communications*. L'apprentissage d'une culture présuppose également l'existence d'éléments d'appartenance qui permettent de marquer la frontière entre qui est dans ou hors institution (Durkheim, 1894 ; Bourdieu, 1982 ; Douglas, 1986 ; Reboul, 1989 ; Searl, 2009). La forme scolaire est typiquement un mode de socialisation.

Des **supports**, qui sont multiples, comme des récits, des rites, des écrits, légaux ou non, mais aussi des représentations sociales spécifiques, comme des manières de parler, de bouger, de penser, des sentiments, des attitudes (Durkheim, 1894 ; Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Bourdieu 1982 ; Reboul, 1989 ; Dubet, 2002). Dans le cas de l'école, les manuels, mais aussi l'architecture sont des supports.

Des **systèmes de rôles**, comprenant des systèmes d'action partagée ainsi que des schèmes identitaires, *des représentations de l'organisation* ainsi qu'un *système de relations*, et notamment des *structures de pouvoir*, généralement organisées et rationnelles (Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Ostrom, 2005 ; Dubet 2002), des hiérarchies, des procédures, lesquelles précisent les rôles. Elles peuvent être explicites ou implicites. Elles contiennent un *système disciplinaire*, avec des rapports de *pouvoir* particuliers considérés comme légitimes, qui vise à assurer le respect de la culture institutionnelle, comprenant des *sanctions*, positives ou négatives. Ce système provoque l'exercice d'une certaine *domination* voir d'une certaine *violence symbolique* (Durkheim, 1894 ; Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Douglas, 1986, Bourdieu, 1982 ; Reboul, 1989 ; Dubet 2002)⁸¹. Cette structure est également définitoire de l'organisation. La pédagogie traditionnelle correspond à un système de rôle bien précis, contenant également un système de valeurs.

Des **systèmes de valeurs**, accessibles et imposés aux membres : certains sont formalisés dans des textes écrits, alors que d'autres sont informels et implicites, mais tout autant existants et prégnants, s'appliquant à tous. Les valeurs peuvent correspondre à des contenus, à des dogmes, des idéologies, des traditions, des histoires.

Des **agents**, soit des individus pour qui l'institution est à la fois créatrice d'identité et d'aliénation (Durkheim 1894 ; Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Bourdieu, 1982 ; Douglas,

1986 ; Reboul, 1989 ; Dubet 2002). Il peut exister plusieurs formes d'agents différents, avec des rôles et des ressources inégales, leur permettant d'agir plus ou moins sur la structure de l'institution. Ces agents incarnent l'institution, ils l'habitent, la rendent réelle, et l'utilise entre autres pour développer leur identité et un sentiment d'appartenance. Les enseignants sont les agents principaux de l'école, mais nous pouvons aussi assimiler les directeurs, les politiciens, les hauts fonctionnaires, voir même les chercheurs en science de l'éducation comme des agents, en fonction des contextes choisis.

Des **constructions de sens ou significations** (Weber, 1913 ; 1919/2016 ; Bernoux, 2004), lesquelles sont cohérentes (Alter, 2000) et qui correspondent à des cadres cognitifs et moraux qui se traduisent par une façon de *classer* et de *catégoriser* (Bourdieu, 1982 ; Dubet, 2002 ; Buton, 2010), mais aussi d'interpréter l'institution elle-même, ses finalités et sa structure. En lui donnant du sens, l'acteur s'approprie l'institution (Durkheim, 1894 ; Bernoux, 2004) et ce faisant il peut contribuer à la transformer, même en dehors des structures de pouvoir. Le sens se construit dans les interactions entre les différents agents de l'institution (Weick, 2003) et n'est que partiellement orienté par les structures de pouvoir (Bernoux, 2004 ; 2010). C'est dans la construction de sens que prend place le changement de l'institution.

⁸¹ Remarquons que les quatre premiers traits idéaux typiques correspondent à la définition des institutions totale que propose Goffman (1979) : « un lieu de résidence et de travail (fonction, but), où un grand nombre d'individus (société), placés dans la même situation (culture, norme), coupés du monde extérieur (frontière, champ) pour une période relativement longue (temps), mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées (norme, sanction) (p. 41).

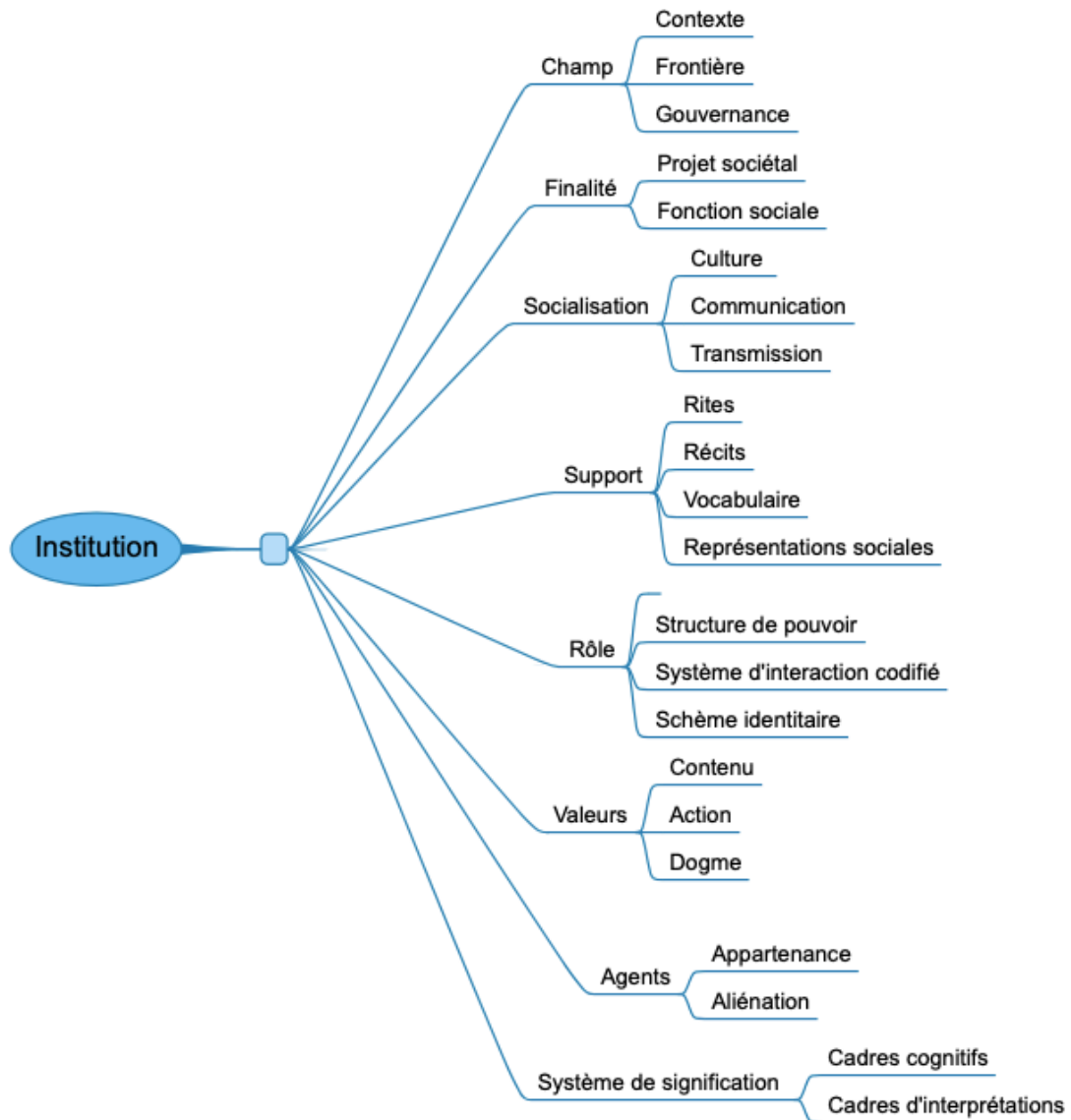


Figure 12: Dimensions idéales typiques de l'institution

De plus, ces huit dimensions sont articulées par chaque institution au travers d'un fonctionnement institutionnel propre, qui lui aussi est normé. Ce fonctionnement est transversal, apparaissant tantôt dans les relations entre les agents, tantôt dans le système de rôles, ou encore dans les modes de socialisation. Ce fonctionnement institutionnel décrit le système communicationnel de l'institution, le fonctionnement de sa structure hiérarchique selon sa forme, le système d'attribution des ressources, de modification des normes, son découpage administratif.

Ces dimensions incluent d'une part les acteurs, qui deviennent des agents embrassant les systèmes de significations, les finalités et les valeurs de l'institution par un processus de socialisation, d'autre part les organisations, qui trouvent dans l'institution une définition claire des rôles ainsi que des supports et un champ d'action. Ce qui différencie l'institution de l'organisation, c'est les normes qui la composent, qui procèdent de choix explicitement préférés et imposés dans le champ de son activité.

Cet idéal type amène trois apports déterminants. D'abord, il permet d'identifier quels sont les éléments institutionnels concernés par les changements étudiés : en effet, si le changement social concerne nécessairement les acteurs et leur système de rôle au sein de l'organisation, au niveau institutionnel, il est probable que seules certaines dimensions soient concernées, d'autres restant insensibles. Ensuite, ces composantes de l'institution permettent d'identifier de nombreux matériaux et processus de construction de sens ou de rôle. Enfin, cet idéal type met en avant l'importance des normes comme moyen d'identification de l'institution et donc comme composante irréductible du changement social.

Notons également que cet idéal type peut être complexifié par le contexte choisi, soit par l'existence de plusieurs institutions et organisations coexistantes et participant à l'existence même d'une institution plus générale. Dans le cas de l'école, l'institution peut intervenir à plusieurs niveaux de contexte, comme étant un construit national, cantonal, régional, communal, selon l'établissement, voire la classe. Chacun de ces niveaux de contexte dispose de leurs propres logiques institutionnelles, qui ne sont pas forcément cohérentes.

Cela implique que plusieurs composantes peuvent exister pour chaque dimension, avec des agencements à chaque fois différents. Ainsi, un rôle particulier peut être associé à des agents spécifiques selon une structure particulière et des normes particulières. Pour saisir ces spécificités, la seule solution est d'étudier précisément l'institution objet du changement, afin d'être en mesure de saisir si le changement concerne une composante en particulier, mais également un sous-système spécifique, lequel peut toucher plusieurs composantes.

3.3.2. Modélisation de la dimension institutionnelle du changement

Dans ce chapitre, nous avons identifié une troisième dimension du changement social, celui de l'institution et de ses normes. Le changement de norme peut survenir au début du changement social et en constituer le déclencheur, amenant incertitude et forçant la déconstruction, voire même en provoquant une rupture, à la suite de quoi les acteurs reconstruiront un nouveau système de rôles et de nouvelle construction de sens. Mais ce changement de normes peut également apparaître plus tard, lorsque le changement de sens ou de rôle est en cours voir terminé. Il peut simplement consister en la validation et la visibilisation de changements déjà effectifs du système de rôles et de construction du sens.

La dimension institutionnelle prend en compte l'existence d'un système de normes dont la légitimité, la pertinence ou l'efficacité va être remise en question lors du changement social, cela parce qu'il ne répond plus aux réalités de l'environnement, parce qu'il suscite une élévation des désobéissances, des transgressions et des déviances sans que le système de sanction ne puisse l'endiguer, voir même amène ce système de sanctions à être considéré comme néfaste, injuste, inadéquat par les acteurs. Cette phase du changement peut être le théâtre de luttes entre plusieurs groupes et organisations au sein de la même institution.

La rupture survient lorsque le système de normes et de sanctions devient inopérant et ne permet plus de maintenir l'unité de l'institution, lorsque des luttes internes provoquent un renversement de pouvoir ou encore lorsque globalement, un décalage s'installe entre les normes et les pratiques – cela peut être de manière très pacifique – (Sainsaulieu, 1977).

Suite à la rupture, plusieurs scénarios semblent pouvoir se profiler qui consistent en la tentative de reconstruire un système de normes. Cela peut se traduire par la décision de redéfinir et de soumettre aux acteurs un nouveau système de normes, formelles ou informelles, avec plus ou moins de transformation par rapport au système initial. Ce procédé dépend également du système de gouvernance, le fonctionnement de l'institution

est ainsi déterminant. Mais il peut aussi arriver que l'institution se désagrège, menant à l'abandon du système de normes, pour un retour vers un fonctionnement organisationnel.

Ces considérations nous amènent à construire la troisième dimension du changement social, qui concerne donc l'institution, ses normes et son fonctionnement.

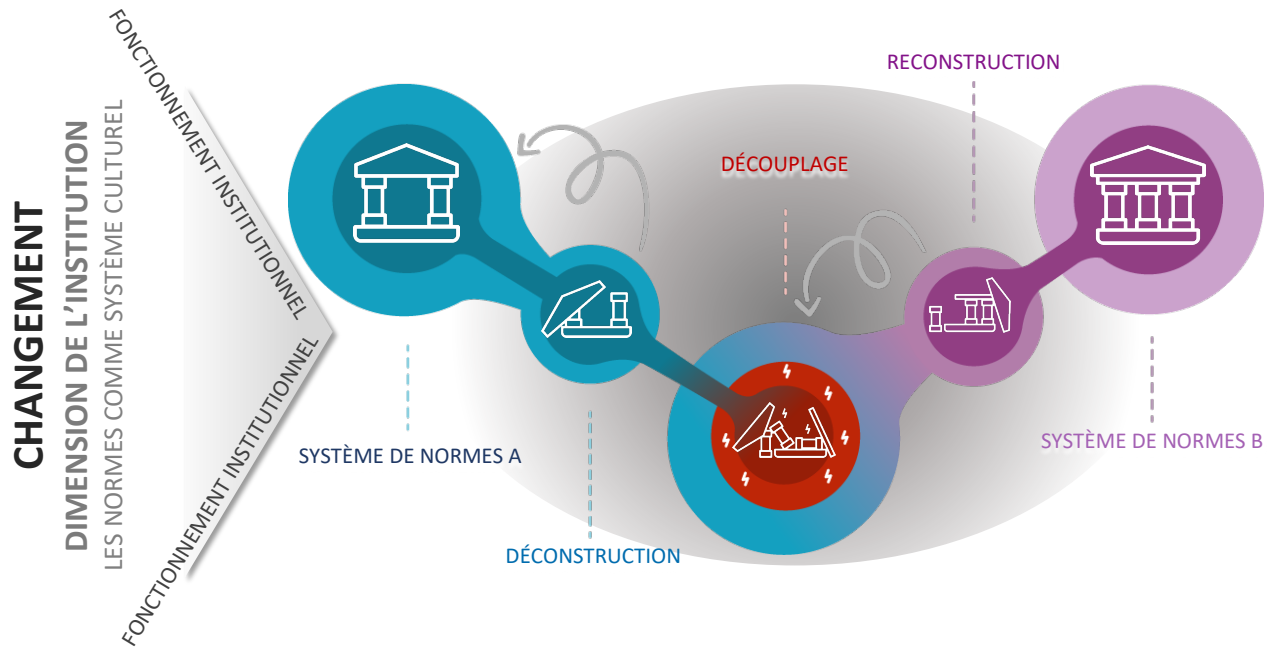


Figure 13: Modélisation de la dimension institutionnelle du changement social

La dimension institutionnelle du changement social a pour spécificité de ne pas être strictement essentielle au changement social, puisqu'elle n'est valide que pour les groupes qui peuvent être considérés comme une institution – d'où l'intérêt d'avoir construit un idéal type pour nous permettre d'identifier l'institution et ses éléments changeants -. Les institutions sont cependant omniprésentes dans le monde social et leur prise en compte semble nécessaire pour analyser le changement social : sans la composante institutionnelle, le changement social est situé dans un contexte spécifique extrêmement réduit, qui ne permet pas d'analyse méso ou macro.

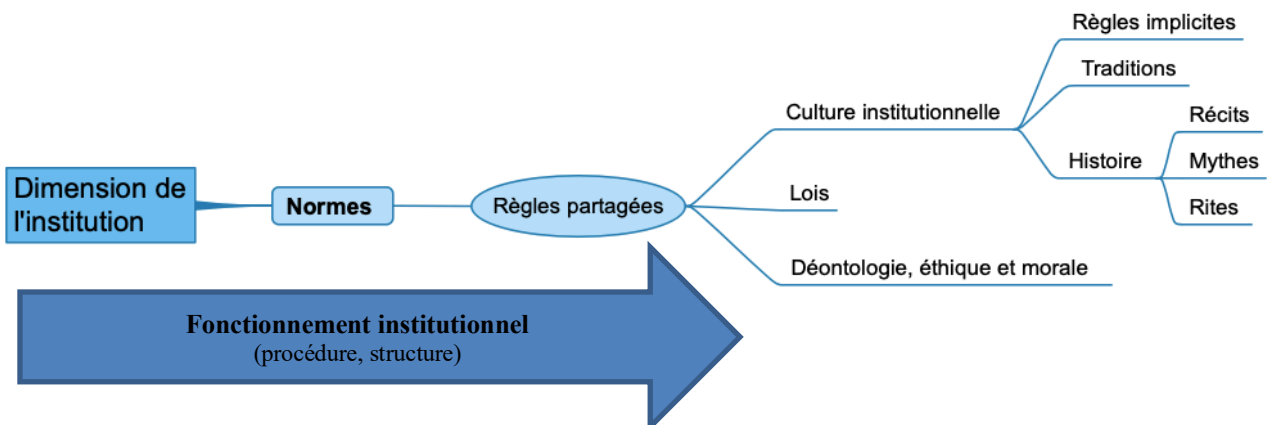


Figure 14: Opérationnalisation de la dimension organisationnelle

3.4. Innovations et réformes comme changements particuliers

À l'aide de la dimension institutionnelle, nous complétons notre cadre théorique du changement social, lequel est ainsi composé de trois dimensions, l'acteur et ses constructions de sens, l'organisation et son système de rôle, l'institution et ses normes. Ces dimensions passent toutes par un processus aux phases semblables, déconstruction, rupture et reconstruction d'une irréversibilité, celles-ci s'agencent selon des configurations à chaque fois différentes et spécifiques, dans des contextes particuliers.

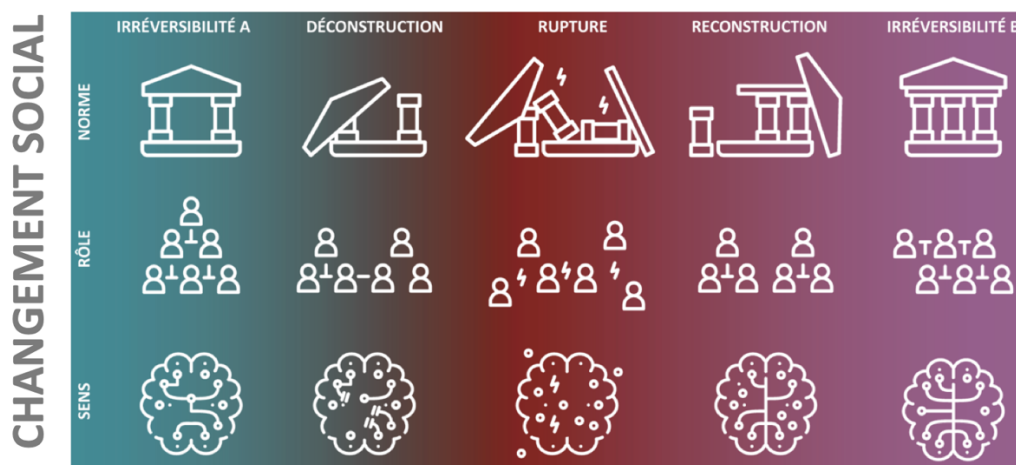


Figure 15: Modélisation complète du changement social

Ces trois dimensions interagissent, elles peuvent se coordonner ou se confronter, elles peuvent être successives ou surviennent dans un même temps, selon les situations. Cela nous permet de reprendre les concepts de réformes et d'innovation pour les actualisés à la lumière de notre construction théorique comme des types particuliers de changement social.

Notre modélisation du changement social implique que l'ensemble des dimensions doivent être prises en compte pour attester d'un changement. Ainsi, le changement social au sein d'une institution est dépendant des acteurs soit d'une transformation de leurs systèmes de rôle, ce qui implique une transformation de leur construction de sens.

Ainsi, un changement social dû à une transformation de norme implique que les acteurs sont parvenus à lui donner du sens et qu'elle a transformé leur système de rôles. À l'extrême, le changement peut donc résulter d'une décision unilatérale des décideurs de transformer une norme, souvent formellement, mais celui-ci n'est effectif que s'il est ensuite accepté par les acteurs. À l'opposé, des acteurs peuvent transformer leurs conceptions et par extension leur système de rôles, puis les décideurs peuvent accepter d'en tenir compte en adaptant les normes formelles de l'institution.

Cette dernière configuration attire l'attention sur deux considérations d'importance. Premièrement, il est possible qu'un changement de normes formelles (lois, règlements) soit observé, mais qu'en interrogeant les acteurs et leurs interactions, il soit constaté que cette nouvelle norme n'a eu aucun impact significatif sur le système de rôles et sur les conceptions. Dans ce cas de figure, l'analyse doit permettre de déterminer s'il y a eu un changement dans les conceptions et les rôles dans un passé plus ou moins lointain, et si la norme est ainsi la dernière dimension à suivre. Mais l'analyse peut aussi révéler que la norme est transformée pour répondre à des besoins environnementaux sans qu'il n'y ait une intention de changement au sein de l'institution, des rôles et des conceptions, tout au plus quelques adaptations.

Deuxièmement, s'il y a rupture d'un système de normes, il est possible qu'un système de normes concurrent existe en parallèle, et donc que la phase de reconstruction ait débuté avant même la rupture institutionnelle. Cette situation met en lumière le fait que les dimensions institutionnelle et organisationnelle englobent de nombreux acteurs, pour lesquels le processus de changement ne suit pas la même temporalité ni les mêmes logiques.

En effet, si un système parallèle se développe avant la phase de rupture institutionnelle, c'est que des acteurs, formant une organisation, ont déjà vécu leur propre rupture à leur niveau et ont déjà anticipé ou du moins souhaité la rupture institutionnelle. C'est le cas des innovateurs. Si la rupture institutionnelle conduit l'institution à adopter l'innovation et à institutionnaliser les dimensions organisationnelles qu'elle reprend pour son compte, nous nous trouvons dans le cas où une innovation est récupérée par les décideurs, ce que nous pouvons modéliser ainsi⁸² :

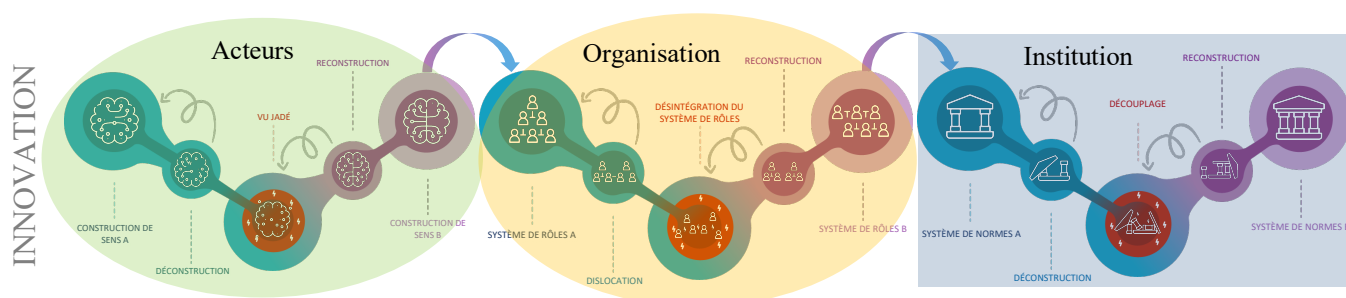


Figure 16: Modélisation d'un processus d'innovation

Une réforme est caractérisée par le fait que les décideurs transforment les normes (cela impliquant qu'il y a eu changement et apprentissage dans leurs conceptions), ces nouvelles normes devant ensuite être comprises par les acteurs et appliquées dans leurs relations, ce que nous pouvons modéliser ainsi :

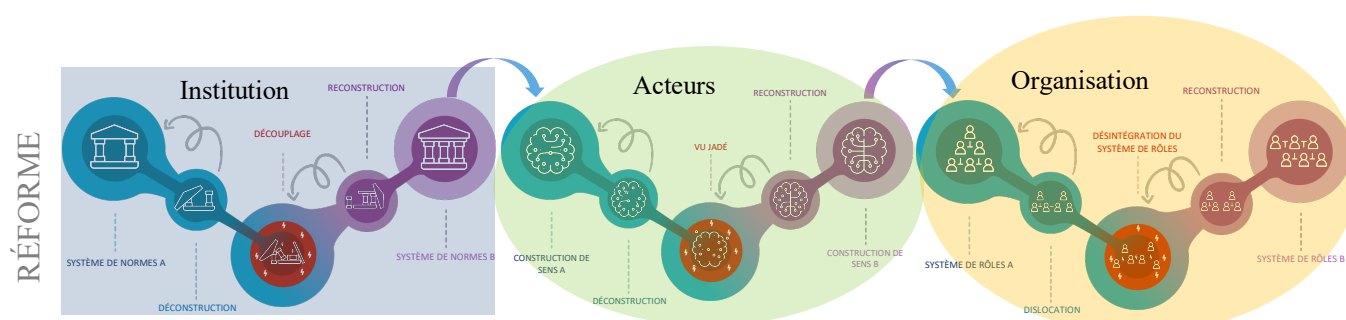


Figure 17: Modélisation d'un processus de réforme

Ces modélisations ne doivent pas faire oublier que l'institution n'est pas un tout unifié et que les phases du changement ne sont pas les mêmes pour chacun de ses acteurs. Les différences peuvent s'expliquer par leur rôle différencié, mais pas seulement. Certains acteurs vont déconstruire leurs conceptions bien plus vite que d'autres, indépendamment du fait qu'ils soient ou non dans un rôle de décideur. L'analyse d'un changement social va donc montrer une multitude de processus, et ces modélisations ne sont que des idéaux types. En effet, une réforme pourrait toucher le système de rôle avant de toucher le système de sens, ou plus probablement, les toucher tous les deux en même temps.

⁸² Cette modélisation et ses étapes s'approchent de celle proposée par Huberman (1973, p. 25).

Cela nous rappelle que ce ne sont que des modélisations qui ne parviennent en aucun cas à rendre compte de l'infinie complexité du terrain. Notre modélisation sera dépassée lorsque nous irons sur le terrain (Admaszweski, 1996), ce qui reste extrêmement intéressant, nous évitant de tomber dans l'illusion que la réalité est totalement appréhendable par une seule démarche rationnelle.

En effet, nous sommes conscients que nos séquences pourraient être agencées de multiples manières différentes, parfois de manière simultanée, avec des aller et retour, avec une multiplication des ruptures dans plusieurs dimensions, etc. Nous sommes également conscients que selon les changements, d'autres séquences particulières peuvent apparaître. Les changements sont toujours spécifiques et doivent être appréhendés en tant que tels. Ces modélisations idéales typiques ont pour but de leur donner une certaine intelligibilité et de permettre leur analyse.

3.5. Retour sur le parcours théorique effectué

Maintenant que nous avons proposé un modèle théorique pour l'analyse des changements sociaux, il s'agit de l'appliquer à notre objet, la pédagogie. Mais avant de nous y mettre, revenons sur le parcours théorique effectué pour le résumer.

Notre cadre théorique débute sur le constat que le changement social est un processus complexe qui porte sur un objet spécifique, encadré dans un contexte spécifique qu'il s'agit de définir. Afin d'ancrer notre travail dans son contexte et d'éviter de nous perdre, nous avons défini l'objet de changement qui nous intéresse dans ce travail, soit la pédagogie, et nous avons proposé des échelles d'analyse du contexte (champ, masse, temporalité), sans pour autant les opérationnaliser, cela nécessitant au préalable de mieux comprendre les enjeux du processus de changement.

Nous sommes ensuite entrés dans une conceptualisation du changement social pour lui-même, en commençant par nous intéresser aux propositions des sciences de l'éducation et notamment à son champ conceptuel, qui constitue pour ce travail le contexte immédiat de la pédagogie. Nous avons utilisé ces apports pour identifier ce qui différencie les changements des autres types de mouvements, et nous avons proposé une modélisation ontologique du changement social, qui comprend la présence d'incertitude, de rupture(s), de déconstruction(s) et de reconstruction(s) d'irréversibilités.

Ce modèle étant purement théorique, nous avons cherché à l'opérationnaliser à l'aide de dimensions plus précises, constituant le changement social. Nous avons considéré que l'analyse du changement social nécessite l'utilisation systématique et simultanée de plusieurs angles théoriques, nous avons ainsi proposé une conceptualisation en trois dimensions.

La première se concentre sur l'acteur, ses conceptions et ses apprentissages. Les conceptions sont une construction du sens qui s'effectue dans un processus d'apprentissage (Giordan 2016 ; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 2008). L'identité pour soi est alors considérée comme une conception, tout comme les croyances, les logiques d'action ou encore la perception du projet de changement en soi.

La deuxième sur l'organisation, les rôles et les apprentissages collectifs, prenant appui sur l'interactionnisme symbolique. La construction des rôles s'effectue dans l'interaction, lesquels donnent naissance aux représentations sociales (Weick, 2003 ; Bernoux 2010), aux réseaux et aux rapports de pouvoir, cela au travers

d'un processus d'apprentissage collectif et de socialisation. L'identité pour autrui est assimilée à une représentation sociale, au côté des règles, des pratiques et de la culture d'organisation.

La troisième sur l'institution, ses normes et son fonctionnement, reprenant des cadres théoriques fonctionnalistes et structuralistes. La construction des normes s'effectue par le fonctionnement institutionnel, dépendant de la culture de l'institution, de son système hiérarchique, de son histoire. Les normes comprennent des matériaux de morale, de tradition partagée. Elle dépend du fonctionnement institutionnel.

Suivant le conseil de Bernoux (2010), nous avons évoqué une « dimension transversale », celle de l'environnement, qui comprend les événements, les idées dominantes, ainsi que les pressions externes à l'institution, notamment politiques, culturelles, sociales, économiques (Bernoux, 2010). Plutôt que de créer une nouvelle dimension, nous avons choisi d'intégrer la question environnementale à l'institution.

Ces différentes dimensions sont encadrées les unes aux autres, elles ne sont donc pas indépendantes. Les acteurs construisent dans leurs interactions le sens, lequel produit l'organisation, les rôles et les normes (Weick, 2003). Le sens et la règle sont donc complémentaires et s'articulent pour constituer des organisations (Bernoux, 2010), alors que les règles peuvent devenir des normes si elles prennent un sens prescriptif, transformant l'organisation en institution, laquelle est influencée par son environnement.

Si à l'échelle individuelle, le changement consiste en une nouvelle construction de sens, il se décline à l'échelle des organisations en de nouvelles interactions, soit de rôle, alors qu'au niveau organisationnel, il consiste en une nouvelle construction de règle.

Le sens se construit ainsi dans les conceptions, et parmi celles-ci se trouvent les rôles. Le rôle fait entrer le changement dans la dimension organisationnelle. Les rôles sont construits par des représentations sociales, et parmi elles se trouvent des normes. Celles-ci font entrer l'analyse dans une dimension institutionnelle. Les normes construisent donc les rôles, qui construisent le sens. On peut aller dans un sens ou dans l'autre en fonction de la théorie sociologique que l'on choisit.

Cette conceptualisation rejoint celle de Bernoux (2010), bien qu'elle apporte quelques aménagements. Ces trois niveaux sont également identifiés par Vidaillet (2003, p. 41) comme étant des thèmes centraux pour Weick (2003), ou comme condition à l'existence de l'organisation : « Si l'organisation 'tient', c'est parce qu'elle existe sous forme de représentation dans l'esprit des individus, qu'elle est 'enactée' par leurs actions et qu'elle se maintient par leur interaction » (p. 43).

[...] l'innovation est envisagée comme un élément « fluide » de la société, qui s'inscrit dans une dynamique de transformation des individus, de leurs relations ou des organisations, tout en régénérant les institutions (Cros, 1997, p. 137).

Elle correspond également au modèle proposé par Huberman (1973) qui prend en compte trois unités d'analyse du changement, l'acteur, le groupe – que nous avons considéré comme une organisation – et l'institution :

En analysant le processus de changement, nous devons donc étudier une série large et complexe de variables agissant dans un système fortement intégré : perception individuelle, normes de processus de groupe, structures organiques, pressions de la communauté et du ministre, code culturel. Une manière de classer ces variables consiste à les diviser en participants, structures et rôles ou relations» (p. 23).

Notre cadre théorique fait émerger une multitude de variables, soit de matériaux et de processus qui influencent le changement. Leur identification permet d'inventorier des catégories d'analyse qui amènent à la compréhension du processus de changement. Ces variables ont été mises en évidence dans chaque sous-chapitre et schématisées par une carte conceptuelle. Les catégories mises en avant par nos cartes conceptuelles nous permettent concrètement de guider nos analyses et orientent notre regard du changement. Ces cartes ne prétendent à aucune exhaustivité, elles n'obéissent pas à une structure fermée et préétablie, tout au contraire, puisque les matériaux sont particulièrement nombreux et dépendent du contexte du changement (Huberman, 1973 ; Boudon, 1984). Il ne s'agit pas non plus de les hiérarchiser selon leur importance pour le changement, puisque cela est impossible à faire a priori, mais plutôt de leur donner une appartenance théorique, selon qu'ils interviennent plutôt dans la construction du sens, dans la construction des rôles ou dans la construction des normes, soit au niveau individuel, organisationnel ou institutionnel.

Nous différencions ainsi les conceptions de l'acteur des représentations sociales en fonction de la marge de manœuvre de l'acteur : s'il en a une entière maîtrise, il s'agit de conception individuelle. Si elles lui échappent, c'est qu'elles sont sociales, elles participent donc à l'organisation. S'il s'agit de normes, elles entrent dans la dimension de l'institution.

Reste que la limite entre le social et l'individuel n'est pas objective elle dépend des paradigmes et axiomes théoriques choisis. Nous considérons ainsi qu'elle a une existence théorique et une utilité heuristique, tout en étant consciente qu'au niveau empirique, la délimitation reste souvent problématique, voire impossible à faire. Plus encore, chacune des variables et son implication pour le changement peuvent à elles seules constituer un cadre théorique à part entière.

Nos catégories sont ainsi assez générales, pouvant comprendre de multiples variables différentes, elles se recoupent parfois, cela pouvant compliquer leur inventaire ou le démêlage des liens qu'ils entretiennent. En effet, comme il existe ainsi une forte interaction entre le sens, le rôle et la norme, et il n'est pas toujours possible de déterminer une origine claire, cela d'autant plus que parfois, ils se construisent mutuellement, simultanément et en complète interdépendance. Mais comme nous optons pour une méthode abductive (Hallé & Garneau, 2019) et non statistique, il ne semble pas problématique de ne pouvoir ni identifier la variable dépendante ni démêler ce type de cercle paradoxal⁸³. Alter (2000), notamment, avance qu'il n'est pas nécessaire de connaître l'origine du changement pour pouvoir l'analyser.

Ainsi, cette souplesse dans la catégorisation des matériaux a pour but de maintenir notre théorisation ouverte, permettant de faire émerger les matériaux propres à chaque changement dans leurs spécificités, matériaux qui ne peuvent en aucun cas être érigés comme postulat a priori Boudon (1984, p. 193-195).

Plus encore, le fait de ne pas décrire de manière trop précise nos catégories nous a permis d'aborder dans ce chapitre le changement social de manière générale, proposant ainsi un cadre théorique pouvant s'appliquer à différents types de contexte. Cependant, dans ce travail, nous allons nous intéresser à un changement social spécifique, le changement pédagogique, dont les acteurs sont les enseignants, l'organisation correspond à la classe et l'institution à l'école. Dans la suite de ce travail, nous contextualisons le changement pédagogique, nous précisons ses dimensions et nous explicitons les conséquences méthodologiques sous-jacentes.

⁸³ Par exemple, les représentations sociales interviennent d'une part au niveau individuel dans la construction du sens, et d'autre part au niveau organisationnel pour la construction des rôles, voire même au niveau institutionnel pour les normes, lesquelles peuvent être considérées en elles-mêmes comme des représentations.

Chapitre 4 : Contextualisation et historiques des changements pédagogiques

Dans le chapitre précédent, nous avons proposé une conceptualisation du changement social de manière générale et théorique. Cependant, comme nous l'avons explicité dans le premier chapitre, pour pouvoir analyser le changement, il est nécessaire d'identifier son objet et son contexte spécifique et d'opérationnaliser le concept en fonction (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012 ; Guy, 2013).

En effet, l'objet de changement et son contexte influencent la manière dont se construisent les dimensions, les variables et les indicateurs du changement social (Baluteau, 2003). Cros (1993 ; 1997) constate ainsi que dès lors que le changement s'inscrit dans un contexte d'éducation, le cadre théorique qui l'accompagne doit être adapté à ce contexte particulier, lequel est particulièrement complexe et spécifique. Ainsi, dans la suite de ce chapitre, nous allons utiliser notre cadre théorique pour faire de la pédagogie un objet de changement et le replacer dans le contexte scolaire.

Notre objectif est de comprendre comment les pratiques pédagogiques des enseignants changent, en prenant notamment comme irréversibilité à la pédagogie traditionnelle, prépondérante dans la forme scolaire actuelle. Or, ce questionnement précise plusieurs éléments de contexte : les enseignants sont les acteurs premièrement concernés par la construction de sens, les pratiques pédagogiques s'exercent dans la classe, qui correspond à une forme d'organisation, laquelle s'insère dans le contexte institutionnel scolaire, notamment dans un établissement scolaire, une région, un canton, une nation.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons donc nous intéresser à un changement social spécifique, le changement pédagogique, et tenter de le théoriser et de le définir précisément. Ainsi, dans une première partie, nous présentons une définition du changement pédagogique et ses dimensions dans le contexte spécifique de l'école, prenant en compte l'acteur en tant qu'enseignant, la classe en tant qu'organisation et l'école en tant qu'institution. Nous abordons enfin quelques conséquences et implications méthodologiques qui découlent de ces choix d'objets et de contexte pour présenter dans une deuxième partie l'histoire récente de l'école francophone bernoise afin de dresser le contexte et les dynamiques de changement en cours, cela nous menant à nous intéresser plus spécifiquement à trois réformes légales récentes, pour lesquelles nous identifions des composantes pédagogiques.

4.1. Opérationnalisation du cadre théorique : le changement pédagogique

4.1.1. Définition du processus de changement pédagogique

En nous appuyant sur la définition de la pédagogie proposée en début de ce travail, soit comme des pratiques enseignantes soutenues par des conceptions cohérentes composées de valeurs et de théories, qui donnent un cadre d'intelligibilité aux actions, nous situons le changement pédagogique comme s'inscrivant dans la construction de sens des enseignants qui en se transformant découlent sur de nouvelles pratiques pédagogiques, lesquelles impactent les élèves et leurs constructions de sens lors d'apprentissages collectifs (Crozier et Friedberg, 1977 ; Weick, 2003 ; Vellas, 2008 ; Houssaye, 2014b ; Giordan, 2016) .

Cette première approche du changement pédagogique inscrit celui-ci dans la classe, cela impliquant une masse et une temporalité limitée à l'enseignant et ses élèves. Or, la classe est encadrée dans une institution, dont les normes conditionnent les actions et représentent autant de ressources et de contraintes pour les acteurs (Crozier & Friedberg, 1977 ; Bernoux, 2010). Le changement pédagogique peut donc concerner différents niveaux de contextes spécifiques, celui de la classe, puis de l'établissement et enfin de l'institution scolaire, cela nécessitant la prise en compte des normes propres à ces contextes (Lahire, 1996 ; Grossetti, 2006). Or, dans l'institution scolaire, l'enseignant est établi comme responsable des choix et des pratiques pédagogiques (Cros, 2004). Nous l'identifions donc comme le dépositaire du changement pédagogique, lequel se déroule dans l'organisation classe et son système de rôle, cela faisant entrer les élèves pleinement dans l'équation.

Le changement pédagogique peut donc être défini comme un processus de transformation des conceptions et des pratiques pédagogiques de l'enseignant lié à un processus de transformation du système de rôle du groupe classe au travers d'apprentissages collectifs qui conduit à un changement des conceptions des apprenants quant aux apprentissages et aux savoirs. Comme ce processus s'inscrit dans des institutions spécifiques, notamment la classe, encadrée dans un système scolaire plus large, le changement pédagogique concerne également les normes institutionnelles et leur transformation.

Cette définition du changement pédagogique s'inscrit au sein du triangle de Vellas (2008) : le changement de conceptions de l'enseignant englobe les dimensions axiologiques et théoriques, alors que les pratiques pédagogiques et leurs effets sur le système de rôle constituent l'axe praxéologique. Plus encore, notre définition du changement pédagogique englobe la relation des apprenants à l'enseignant et aux savoirs, cela reprenant les éléments du triangle pédagogique de Houssaye (2014) comme la relation pédagogique ainsi que le rapport au savoir, qui s'inscrive dans la transformation du système de rôle. La dimension de l'environnement (Faerber, 2003 ; Bernoux, 2010) ou de la situation d'apprentissage (Altet, 1997 ; Bassis, 2007) est prise en compte au travers des normes institutionnelles, qui en définissent le contexte. Nous considérons également que la pédagogie traditionnelle correspond à l'irréversibilité A (Grossetti, 2004) qui constitue un état stable permettant de constater le changement au niveau institutionnel. Nous notons cependant qu'au niveau organisationnel, un changement pédagogique peut aussi être constaté lorsqu'un enseignant passe par exemple d'une pédagogie active à une pédagogie traditionnelle. Notre définition du changement ne comprend donc pas une direction précise.

Avec la dimension institutionnelle, le changement pédagogique peut avoir des implications plus globales, sociétales. Nous ajoutons ainsi à notre définition que le changement pédagogique peut être considéré comme un changement social étendu lorsque la transformation des rôles et des conceptions est traduite par un changement de normes institutionnelles, qui peut intervenir avant, pendant ou après la transformation du système de rôle et du sens construit par les acteurs. Le changement de norme peut être considéré comme

abouti lorsque les acteurs lui donnent du sens, transforment leurs rôles, alors que le fonctionnement institutionnel leur permet effectivement de réaliser le changement de normes.

L'institution vient ainsi se positionner entre le changement et son contexte, dont elle est une composante plus précise et opérationnelle. Cependant, l'institution n'est que rarement seule, elle est soutenue et encadrée dans d'autres institutions, ou alors elle est décomposable en plusieurs dimensions, ce qui demande de définir à quelle échelle l'analyse se situe et quelles sont les masses concernées. Une approche structurale peut éclairer ce découpage, le chercheur pouvant par exemple considérer l'État, le canton, l'établissement, ou alors opter pour des objets plus transversaux, comme la pédagogie traditionnelle ou la forme scolaire, cela dans un contexte spécifique.

Nous pouvons ainsi modéliser le changement pédagogique ainsi :

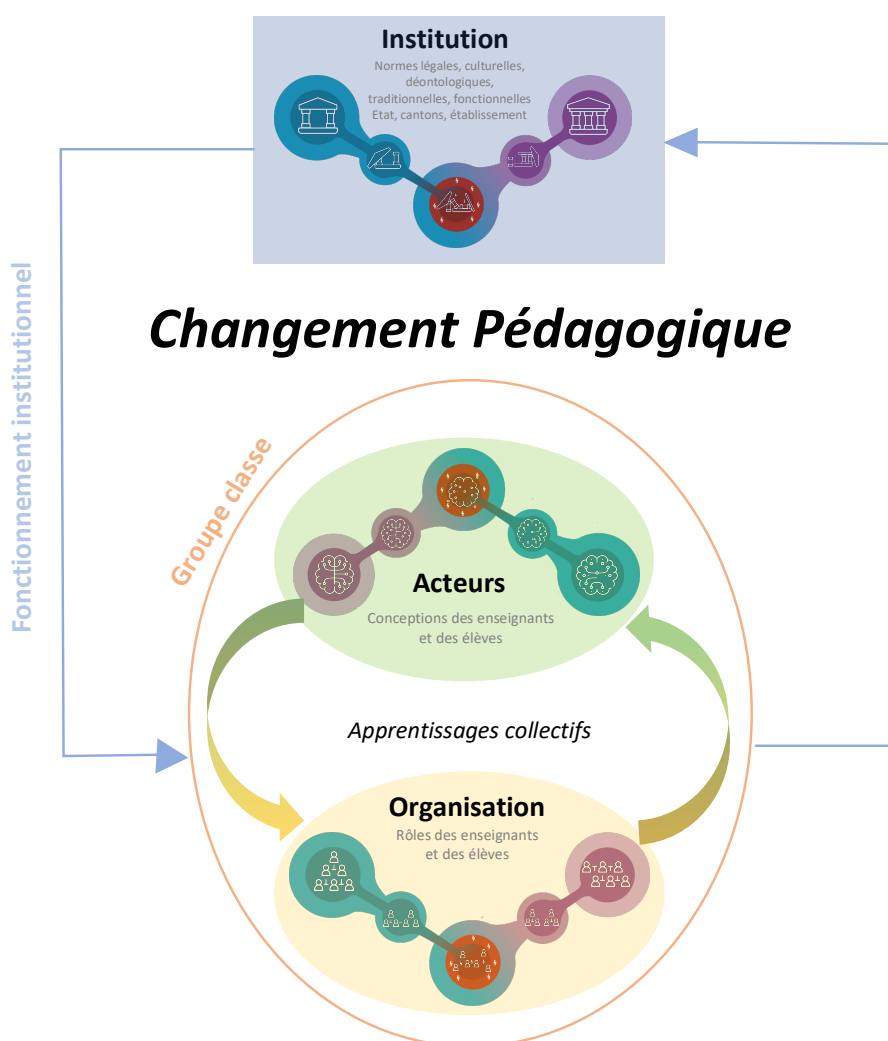


Figure 18: Modélisation du changement pédagogique

Cette définition nous amène à chercher à mieux définir et cerner la nature et les composantes de chacune des trois dimensions du changement pédagogique, soit l'enseignant comme acteur, la classe comme organisation et l'école comme institution. Dans la suite de ce chapitre, nous revenons sur chacun de ces trois objets afin d'identifier leur spécificité dans le contexte particulier de la forme scolaire et de la pédagogie traditionnelle, pour ensuite préciser encore ce contexte à notre lieu d'étude spécifique, l'espace francophone bernois.

4.1.2. Les enseignants comme acteurs

Notre cadre théorique nous amène à considérer que le centre du processus de changement social est l'acteur. Le changement ne peut exister que grâce à lui : ça change parce que l'acteur change, parce que l'acteur dit et pense que ça change. Le changement est observable dans les croyances, l'identité, les attitudes et les discours des acteurs.

Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que les enseignants sont les acteurs clés du changement pédagogiques, ce sont eux qui sont déterminants et capables de le réaliser. En effet, la pédagogie dispose de dimensions axiologique, théorique et pratique, laquelle appartient d'abord à l'enseignant. Les enseignants sont responsables de la pédagogie, cela fait partie de leur fonction.

La tendance professionnalisante de la formation des enseignants corrobore cette analyse : l'objectif est que les enseignants s'approprient la pédagogie, fassent preuve de réflexivité et puissent expliciter les valeurs et les théories qui sous-tendent leur pratique. La professionnalisation des enseignants fait d'eux les acteurs principaux de l'école (Hargreave, 2020), ils sont la pièce maîtresse du système scolaire (Honoré & Bricon, 1981 ; Heer & Akkari, 2003): c'est sur eux que cette institution s'appuie pour répondre à chacune de ses fonctions et de ses rôles.

L'importance du rôle que joue l'enseignant en tant qu'agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, n'a jamais été aussi patente qu'aujourd'hui. Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au XXI^e siècle. Les nationalismes étroits devront faire place à l'universalisme, les préjugés ethniques et culturels à la tolérance, à la compréhension et au pluralisme, le totalitarisme à la démocratie dans ses diverses manifestations, et un monde divisé, où la haute technologie est l'apanage de certains, à un monde technologiquement uni. Cet impératif confère d'énormes responsabilités aux enseignants, qui concourent à former les caractères et les esprits de la nouvelle génération. L'enjeu est considérable, et met au premier plan les valeurs morales acquises dans l'enfance et tout au long de la vie. Pour améliorer la qualité de l'éducation, il faut d'abord améliorer le recrutement, la formation, le statut social et les conditions de travail des enseignants, car ceux-ci ne pourront répondre à ce que l'on attend d'eux que s'ils ont les connaissances et les compétences, les qualités personnelles, les possibilités professionnelles et la motivation voulue» (UNESCO, commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle 1999, p. 142)

Les enseignants disposent ainsi de conceptions quant à l'enfant, à l'éducation, aux savoirs, à l'école qui influencent leurs choix d'enseignement et de gestion de classe. Ils décident de la manière dont ils incarnent l'autorité, dont ils travaillent le groupe classe, ils décident des modes d'enseignements. Ils choisissent les règles de la classe et la manière de les mettre en place, de les exécuter.

La classe en tant qu'organisation est entièrement soumise à leurs décisions pédagogiques, ils sont investis d'une responsabilité et d'une marge de manœuvre qui fait d'eux les acteurs principaux des changements pédagogiques, lesquels prennent donc place dans les conceptions des enseignants.

Dès qu'un enseignant déconstruit une conception et arrive à un *Vu Jadé* pour ensuite reconstruire une autre conception, il y a potentialité de changement pédagogique. Les irréversibilités qui nous intéressent sont celles qui entrent dans le concept de pédagogie tel que nous l'avons défini au chapitre 1. Elles peuvent notamment concerner les logiques d'actions de gestion de classe, les croyances sur les enfants ou les savoirs, les théories sur les apprentissages.

Mais le changement pédagogique ne s'arrête pas à l'enseignant et à ses conceptions pédagogiques. Pour qu'un changement soit social, il est nécessaire que la transformation des conceptions amène l'enseignant à transformer également ses pratiques pédagogiques. Cela implique que le changement de conception pédagogique a un effet visible, sans pour autant qu'il s'agisse de facto d'un changement pédagogique.

En effet, pour qu'il y ait changement pédagogique, il faut que le changement de pratiques de l'enseignant transforme les rôles des élèves, et donc les actions et les conceptions des élèves. Cela prend place dans la classe en tant qu'organisation.

4.1.3. La classe comme organisation

Nous choisissons de positionner la classe comme étant la dimension organisationnelle du changement pédagogique. En effet, la classe répond en tout point au concept d'organisation : elle fonctionne selon des règles non institutionnalisées (certaines le sont, nous en discuterons dans la dimension institutionnelle), elle dispose d'un système de rôles hiérarchisé, avec l'enseignant qui assure le leadership et les enfants qui deviennent élèves, cela étant un rôle en soi (Perrenoud, 2017).

Même si l'enseignant est le maître de la classe et qu'il impose sa pédagogie de par sa simple présence, les élèves ont une influence : selon leur comportement, leur engagement dans leurs apprentissages, leurs engagements dans la relation pédagogique, leurs relations entre eux, le système de rôles de la classe va voir ses règles et son fonctionnement se transformer.

Or, l'enseignant est tributaire de ses élèves, qui peuvent saboter ou favoriser ses choix pédagogiques. De ce fait, le changement pédagogique prend également place dans l'organisation classe et donc dans le système de rôles, dans les relations, cela le rendant appréhendable à l'aide d'indicateurs observables.

Dans le cadre d'un changement pédagogique, l'enseignant va ainsi transformer ses conceptions, puis ses pratiques pédagogiques, donc sa façon de jouer son rôle d'enseignant. Cela déséquilibre le système de rôles de la classe, les élèves sont ainsi amenés eux aussi à changer de rôle, et donc à travailler sur leurs conceptions. Un changement pédagogique initié par l'enseignant implique également que ses élèves jouent leur rôle différemment et construisent un sens nouveau.

Cependant, l'enseignant comme les élèves ne peuvent pas vivre n'importe quel changement pédagogique, puisque la classe tout comme leurs rôles, et notamment l'autorité de l'enseignant, sont définis et encadrés par l'institution « école ». Les rôles sont ainsi encadrés dans des systèmes plus vastes, soumis aux décisions institutionnelles.

4.1.4. L'école comme institution

Si la classe correspond à l'organisation, elle s'encastre dans l'institution « école », laquelle peut être déclinée en plusieurs niveaux de contexte :

L'école est une *institution* sociale régie par des *normes* concernant l'obligation scolaire, les horaires, l'emploi du temps, etc. Par suite, l'intervention pédagogique d'un enseignant (ou d'un groupe d'enseignants) sur des enseignés se situe toujours dans un cadre institutionnel : la classe, l'école, le lycée la faculté, le stage. La recherche pédagogique devrait donc poser clairement ce problème des institutions et de leur vécu, dans son ensemble, en distinguant des institutions externes à la classe – celles dont s'occupe déjà la Sociologie de l'Éducation –, et des institutions internes (Lapassade, 1971, p.145).

Nous proposons ainsi d'identifier quatre niveaux de contexte :

Le premier niveau correspond à l'environnement de l'institution, soit le monde social dans son ensemble. Il s'agit notamment des tendances internationales, provenant notamment de la société, de la recherche, de la technologie et dans le cas de la Suisse, de la politique nationale sur les questions d'éducation. « Toute société est déterminée, consciemment ou non, par un ensemble de choix qui relève de pratiques, de croyances, de valeurs, de conceptions théoriques » (Lenoir, 2008, p. 45), celle-ci influence directement le système éducatif dans son ensemble (relation, programme, profession, vision de l'être humain), en instituant une culture scolaire notamment composée de normes qui interviennent au niveau des conceptions des enseignants et de la construction du système de rôles. Ces éléments sont difficilement appréhendables parce que diffus, construits au cours de l'histoire et ancrés dans les consciences collectives.

la sociologie analyse l'école comme une institution, c'est-à-dire comme un réseau de positions qui préexistent aux acteurs, organisées de telle sorte que s'y accomplissent des fonctions sociales plus vastes, notamment de socialisation, de préparation au monde du travail et d'intégration sociale. Certes nous y reviendrons, on conteste de plus en plus cette conception "classique" de l'école comme une institution toute puissante forgeant les individus, dont la société à besoin. Toujours est-il que dès lors qu'elle résonne en termes de fonction sociale, de rôles ou de socialisation, une analyse sociologique de l'école intègre nécessairement certains phénomènes qui prennent place en dehors d'elle, dans le contexte local ou dans d'autres instances de socialisation comme la famille. (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012, pp. 3-4).

Le second niveau de contexte correspond à ce que nous avons défini dans le chapitre 1 comme étant la forme scolaire et la pédagogie traditionnelle, lesquelles sont mondialisées, issues de paradigmes néolibéraux. Cette forme scolaire influence chaque dimension de l'institution en fournissant des constructions de sens traditionnelles. Les normes implicites de l'institution « école » proviennent pour la plupart de cette forme scolaire, laquelle est également appuyée par le fonctionnement institutionnel, cela nous menant à un troisième niveau de contexte.

Celui-ci est relatif au système scolaire étatique, qui définit le fonctionnement institutionnel et les normes légales. Pour la Suisse, il s'agit de systèmes cantonaux, puisque les systèmes de formation sont décentralisés, la Confédération assurant une forte autonomie aux cantons, qui sont souverains en matière de scolarité. Ils sont ainsi l'organe législatif et exécutif de l'école, édictant les lois scolaires et les faisant appliquer, cela étant déterminant pour le fonctionnement de l'institution.

Les réformes légales émanent toutes de ce niveau de contexte, cependant, dans le domaine pédagogique, l'administration n'a que des relais indirects : expert juridique, inspecteur, expert des disciplines travaillant sur les manuels, institut de formation (Gauthier-Thurler, 2000). Même en étant indirect, ce niveau de contexte dispose d'une influence non négligeable et est assez facilement identifiable, ce niveau de contexte étant caractérisé par l'importance d'une communication claire, qui prend forme notamment par des changements de lois et des notices explicatives. Dans le cadre de notre travail, nous allons nous concentrer sur un canton particulier, Berne, lequel dispose de la particularité d'avoir une section francophone.

Le quatrième niveau de contexte est celui de l'établissement dans lequel s'insère la classe. De nombreuses recherches ont en effet montré l'influence importante de l'établissement, de sa direction et de son fonctionnement, autant quant à ses règlements qu'à sa manière de soutenir le changement pédagogique, puisqu'il constitue le contexte immédiat de la classe, lui fournissant ses ressources humaines, matérielles, administratives et même pédagogiques (Finkelsztein & Ducros, 1996 ; Gauthier Thurler, 2000).

Le rôle des chefs d'établissement est apparu, de manière plus récente, comme un élément clef du développement des innovations (Fullan, 1992 ; Leader et Boldt, 1994 ; Hopes, 1988 ; Stegô, Gielen, Glatter et Hord, 1988 ; Pelletier, 1994). L'auto-analyse de l'établissement scolaire est apparue comme un excellent instrument de mise en œuvre des innovations, par le chef d'établissement et son équipe, dans leur cohérence et dans leur efficacité (Bollen et Hopkins, 1988). C'est donc l'établissement dans son entier qui joue un rôle important de déploiement des innovations. (Cros, 1997, p.147)

L'établissement, et plus particulièrement sa direction et son organisation, jouent donc un rôle déterminant, puisqu'elles gèrent le nombre d'élèves par classe, ils régulent les ressources matérielles et humaines, organisent les séances, les collaborations, les intervenants, les formations. Une partie de ces indicateurs sont aisément décelables parce que formels et explicites, mais ceux-ci peuvent cacher des dynamiques implicites. Pour cette recherche, nous n'allons pas cibler d'établissements particuliers.

Ainsi, au niveau institutionnel, le changement pédagogique prend forme dans les changements de normes, que ce soit au niveau des tendances internationales, de la forme scolaire, des lois cantonales ou du fonctionnement de l'établissement, de l'équipe pédagogique, des représentations sociales de l'école.

Ces considérations nous permettent d'identifier des indicateurs du changement pédagogique, lesquels sont encore nombreux et fortement éparpillés, lesquels permettent de renseigner sur l'état du processus de changement et nous permet de prendre quelques orientations méthodologiques.

4.1.5. Quelques orientations méthodologiques

Cette définition conduit à plusieurs implications méthodologiques. D'abord, si Boudon (1984) considère qu'il n'est pas nécessaire de chercher la cause première du changement, parce que cela s'avère souvent impossible ou extrêmement simplificateur, nous avons quand même besoin de pouvoir cerner le déroulement du processus. Nous souhaitons éviter de chercher le changement à l'aveugle. Ainsi, une première orientation est de mettre l'enseignant au centre du changement, considérant que dans le cadre de l'institution, il sera forcément un acteur actif et déterminant du changement, parce qu'il est considéré autant par l'institution que par ses élèves comme le dépositaire de la pédagogie. Cela implique que c'est à lui d'initier en premier le changement pédagogique.

Or, la source de cette initiative de changement est intéressante. Elle peut venir de l'enseignant lui-même, de ses lectures, de ses intérêts, de ses logiques d'actions. Mais elle peut aussi venir de ses élèves, qui peuvent par leur comportement et la façon dont ils jouent leur rôle confronter la manière dont l'enseignant conçoit la classe, et ainsi amener voire contraindre ce dernier à entreprendre un changement pédagogique. Ces deux types d'impulsions correspondent à des innovations.

Le changement pédagogique peut également provenir de réformes légales cantonales, ou de décisions de la direction de l'établissement. Or, plusieurs auteurs considèrent que les réformes, soit des changements imposés par le haut, par un changement de normes censé conduire à un changement de sens et de rôle, sont le mode privilégié de changement dans l'institution scolaire, bien que celles-ci ne concernent plus souvent des questions administratives, technologiques ou techniques que des questions pédagogiques.

D'autres auteurs signalent cependant que certaines réformes ne font que confirmer des innovations déjà installées. Face à cette situation, nous choisissons de ne pas rechercher à étudier des innovations, mais de nous concentrer sur des réformes afin de comprendre ce qu'elles impliquent au niveau pédagogique et ce que les

enseignants en font. En effet, ce n'est pas parce qu'il y a changement de norme que les pratiques pédagogiques se transforment : les enseignants vont traduire ces réformes à leur manière, ils ont la possibilité en cela de favoriser, de freiner voire d'ignorer un changement pédagogique.

Le choix de cibler notre analyse sur les réformes et sur les enseignants a des implications méthodologiques importantes, nous menant à envisager une analyse en deux étapes. La première étape consiste à analyser l'institution scolaire actuelle ainsi que son histoire, cela afin d'identifier la construction de ses normes institutionnelles, sa culture et son fonctionnement. En effet, une analyse sociohistorique de l'école nous permet d'identifier de nombreux matériaux de construction de normes qui participent à la construction du système de rôles des classes et des conceptions des enseignants. Cette analyse sociohistorique permet ainsi de dresser le contexte du changement pédagogique.

Plus encore, cette analyse permet d'identifier les réformes pédagogiques récentes ou en cours, avec lesquelles les enseignants doivent composer et qui ont la potentialité d'influencer leurs conceptions et leurs pratiques, et par extension le système de rôles de leur classe. Il s'agit également dans la partie sociohistorique de déterminer quels changements pédagogiques nous intéressent et en quoi ils sont pédagogiques.

En effet, pour pouvoir parler de changement pédagogique, il s'agit d'identifier la présence de rupture, laquelle n'est visible qu'en prenant en compte l'historicité de la pédagogie et de l'école. Le chercheur argumente pourquoi il considère que son objet d'étude change, quelle est la rupture qu'il voit et ce qu'elle implique, cela en tenant compte de l'environnement et du contexte, en considérant chaque changement comme un processus particulier, unique. Cela fait partie intégrante de l'analyse, mais n'en constitue que la première étape, qui constitue l'hypothèse d'un changement.

La deuxième étape s'intéresse aux acteurs, pour voir comment ils définissent et appréhendent le changement, et dans des cas précis, s'ils ont expérimenté cette rupture et cette incertitude, et comment ils vivent le changement. Il s'agit donc d'aller à la rencontre des acteurs concernés par l'objet d'étude, soit les enseignants, et de leur demander de parler de leur vécu, de leur sentiment, de leurs conceptions, de leurs éventuels apprentissages et transformations de l'action et des rôles au sein de leur classe. Il s'agit de demander aux acteurs d'explicitier ses conceptions pédagogiques, d'identifier les changements pédagogiques qu'il vit, puis de le questionner sur les réformes pédagogiques que nous avons identifiées.

L'analyse porte alors sur les différents changements qui ressortent du discours de l'enseignant, et a pour but de déceler des transformations ou des inerties au niveau des conceptions et du système de rôles de la classe et d'en comprendre la raison, cela afin de faire des hypothèses quant au processus de changement et de saisir les mécanismes à l'œuvre, les défis du changement, les transformations qu'il subit et qu'il fait subir en étant appliqué.

Bien que cela serait très intéressant, il nous paraît difficile dans le cadre de cette étude de prendre en compte les élèves, et d'observer les pratiques réelles – ce pourrait être l'objet d'une recherche ultérieure –. De même, aller interroger les directions, les fonctionnaires ou les politiques, serait pertinent et donnerait un apport non négligeable à cette recherche, mais cela dépasse nos possibilités. Nous les considérerons donc au travers des yeux des enseignants, comme des ressources ou des contraintes potentielles.

4.1.5.1. La question de l'orientation du changement

Nous avons déjà discuté du fait que la pédagogie dispose d'un axe axiologique, et donc que le changement pédagogique est porteur de valeurs, lesquelles peuvent entrer en concurrence avec des valeurs qu'elles devraient remplacer.

Or, dans cette recherche, nous ne souhaitons pas émettre de jugement de valeur sur les changements pédagogiques, seul le processus nous intéresse. De ce fait, lorsque nous analysons le changement dans le discours d'un enseignant, il est possible que nous décelions effectivement un changement, mais que celui-ci se produise dans une direction contraire à ce qui est souhaité par la réforme.

Par exemple, une réforme pourrait viser à plus d'autonomie des enseignants au niveau du choix des manuels en laissant une totale liberté, et un enseignant pourrait se sentir si désécurisé qu'il demande à sa direction qu'elle lui impose un manuel, alors que jusqu'à maintenant, il choisissait lui-même entre trois manuels officiels. Cet enseignant procède bien à un changement, mais celui-ci va à l'encontre des finalités de la réforme.

Ainsi, lorsque nous analysons les changements, nous ne cherchons pas à dire si le changement est positif ou négatif, nous n'émettons aucun jugement de valeur, nous rendons compte d'un processus, peu importe la direction axiologique qu'il prend.

4.1.5.2. Vers une contextualisation historique des changements pédagogiques

Notre objectif est de comprendre comment s'effectue un changement pédagogique. Pour cela, nous allons aller à la rencontre des enseignants, pour comprendre comment ceux-ci ont appréhendé les réformes pédagogiques, comment ils les « traduisent », très concrètement, dans leur classe, avec leurs élèves, au niveau de la relation pédagogique, de la gestion de classe et des pratiques d'enseignement. Nous profiterons également de cette occasion pour mieux comprendre comment les enseignants appréhendent le changement de manière générale dans leur vie professionnelle.

Mais avant d'aller questionner les enseignants, nous avons besoin de mieux connaître le contexte historique dans lequel s'insèrent les réformes pédagogiques, les enseignants, les classes, les élèves, et d'identifier a priori quelques réformes récentes et en cours. Cela implique que notre temporalité est relativement courte, puisqu'elle s'inscrit dans les mémoires des enseignants, et se réfère donc à leur carrière d'élève et d'enseignant, éventuellement à celle de leurs parents ou de leurs grands-parents s'ils mobilisent ces souvenirs. Notre temporalité est donc dépendante de celle invoquée par les acteurs. Sans pouvoir à ce stade fixer une temporalité, nous souhaitons nous intéresser à des changements dont la rupture peut être identifiée dans les vingt dernières années.

Le prochain chapitre a ainsi pour but de répondre à la question suivante, qui consiste en une contextualisation historique des changements pédagogiques dans l'école francophone bernoise.

4.2. Contexte historique et changements pédagogiques récents de l'école francophone bernoise

Une approche historique de l'institution scolaire et de ses changements est utile pour trois raisons : d'une part, elle permet de préciser les échelles de contexte, au niveau temporel, mais aussi au niveau des champs concernés. D'autre part, elle participe à l'identification du changement, celui-ci étant un processus disposant d'une composante temporelle qu'il s'agit d'argumenter pour éviter de cibler d'autres types de mouvement (adaptation, mouvement circulaire). Enfin, l'approche historique renseigne plus largement sur les composantes institutionnelles qui peuvent constituer des irréversibilités déterminantes pour le processus de changement des acteurs.

Ainsi, la forme scolaire et la pédagogie traditionnelle que nous avons définies au premier chapitre de ce travail correspondent à ce type d'irréversibilité qui est concernée par le processus de changement. Plus encore, nous pouvons considérer que la forme scolaire correspond aux irréversibilités propres aux normes institutionnelles, lesquelles influencent autant la classe que l'enseignant.

Dans le cadre de ce travail, nous avons cherché à comprendre d'où vient cette forme scolaire, comment elle s'est construite au cours de l'histoire, comment elle se traduit dans l'espace francophone bernois et quelles sont les réformes récentes qui cherchent à la transformer, ayant potentiellement des composantes pédagogiques⁸⁴.

Nos analyses nous amènent à considérer que les prémises de la forme scolaire émergent dès le Ve siècle en Grèce (Houssay, 2002c ; Marrou, 1948a ; Riché, 2016 ; Rouche, 1981 ; Tardif et Gauthier 2012). Lorsque les Romains conquièrent le territoire, ils reprennent les écoles grecques à leur compte. L'Église chrétienne va également se montrer intéressée par cette « technologie d'éducation » et l'investir pour former ses clercs (Marrou, 1948b ; Rouche, 1981 ; Troger, 2006 ; Riché, 2016). Lors des grandes invasions et de la chute de l'empire, les écoles se maintiennent grâce à leur prise en charge par l'institution ecclésiastique, qui les transforme en écoles pour la chrétienté, fonction qu'elles vont garder pendant plusieurs siècles dans les périodes monastique (4^e-8^e siècle), carolingienne (8^e-11^e siècle) puis scolastique (11^e -15^e siècle).

Durant cette première période, la « forme scolaire » est plutôt une protoforme : l'école n'est pas généralisée, elle ne concerne qu'une part minime de la société ; elle institue cependant déjà la classe comme lieu d'apprentissage, la supériorité du maître sur l'élève comme base relationnelle, tout comme un mode de socialisation bien spécifique, caractérisé par un enseignement du simple au complexe, cloisonné, répétitif (Lebrun, Venard, Quéniart, 1981)

La période humaniste, qui s'étend du 16^e au 18^e siècle représente un tournant : le nombre d'élèves augmente, les écoles sont prises en charge par des grandes congrégations d'enseignant, de nouvelles techniques d'enseignement sont systématisées, en particulier l'enseignement simultané (Dancel, 2002), accompagné de méthode d'évaluation, ainsi que l'émergence d'un paradigme de l'enfance (Ariès, 1973) et une réflexion pédagogique (Gauthier, 2012c)

Entre les 19^e et 20^e siècles, les États-nations naissants ambitionnent d'utiliser l'école pour fonder les démocraties : l'école devient obligatoire, universelle, gratuite, cela massifiant les effectifs, alors que des formations étatiques pour les enseignants se généralisent. Cela marque l'apparition de la forme scolaire moderne qui se maintient jusqu'à aujourd'hui, malgré quelques adaptations de passage, notamment suite aux

⁸⁴ Nous présentons les détails de l'historique de la forme scolaire en annexe 1.7, celui-ci contenant de nombreuses références. Les paragraphes suivants résumant cette annexe.

critiques du mouvement d'Éducation Nouvelle, qui conduit à la prise en compte des apprentissages et des intérêts de l'enfant (Hofstetter & Schneuwly, 2007 ; Tinembart, 2015a)

En reprenant notre conceptualisation de l'institution, la forme scolaire du 20^e siècle peut être schématisée ainsi :

	Champ	Finalité	Socialisation	Supports	Rôles	Normes	Agents	Significations
Forme scolaire	L'État-nation	Former le citoyen patriote	classe Répétition	Auteurs classiques	Maître Apprenant	Raison pure	Enseignants formés par l'État	Laïcité démocratie
	L'économie	Former le travailleur compétent et obéissant	Récitation Exercice Enseignement individualisé	Manuels scolaires Sciences	Émulation Relation asymétrique	Esprit critique	École normale	
	École étatique, gratuite, obligatoire, laïque		Du simple au complexe	Lois	Enseignement simultané	Idéal humaniste		

Figure 19: Schéma de la forme scolaire du 20^e siècle

La forme scolaire est propre aux sociétés occidentales, capitalistes et néolibérales, elle a été exportée aux quatre coins du monde, à chaque fois adaptée à son contexte spécifique. Elle correspond ainsi à un idéal type de l'institution scolaire : de nombreux traits peuvent se retrouver d'un État à l'autre, d'un canton à l'autre, mais elle prend à chaque fois une configuration différente.

Si l'aube du 20^e siècle connaît une école publique, gratuite et laïque, celle-ci est le résultat d'une longue et inégale construction dans les divers cantons suisses. Ses bâtisseurs ont mis progressivement en place l'édifice scolaire en imaginant ses structures, en les consolidant par des lois, en agençant le système par la formation des enseignants, en façonnant les programmes et en ajustant les méthodes (Tinembart, 2015, p. 159)

Si la forme scolaire est reconnaissable, mais différente dans chaque canton suisse, depuis les années 2000, les politiques et administrations scolaires des cantons suisses redoublent d'efforts pour harmoniser leurs écoles⁸⁵. Du côté romand, cela a conduit à la création de la CIIP en 1995, avec l'objectif de créer un espace romand de formation.

Sous l'égide de la CIIP et de l'harmonisation, les cantons romands lancent des chantiers d'envergure, notamment la création de nouvelles institutions de formations des enseignants dans un objectif de professionnalisation (Criblez & Hofstetter, 2000 ; Giglio & Boéchat-Heer, 2012), l'implémentation du nouveau Plan d'Études Romands (PER) lequel est accompagné par l'édition de nouveaux moyens d'enseignements romands (MER) (Maradan, 2014), ou encore l'harmonisation de l'enseignement spécialisé, en tenant compte du paradigme de l'inclusion (Ramel, 2015).

Pour répondre à leurs nouvelles compétences et responsabilités en matière d'enseignement spécialisé, les systèmes scolaires sont appelés à se modifier concrètement. Ces changements ne vont pas sans

⁸⁵ L'annexe 1.9 présente brièvement le contexte suisse, abordant le fédéralisme et l'harmonisation au niveau national.

susciter craintes et inquiétudes dans les écoles. Pris entre les attentes sociales et les modifications des programmes, les enseignant-e-s sont inquiets face à ce qu'ils perçoivent comme une augmentation de leur charge de travail. Ils appréhendent l'accueil de ce nouveau public pour lequel ils ne se sentent pas toujours préparés. (Gremion & Paratte, 2009, p.159)

Dans ce contexte, deux réformes nous paraissent avoir un intérêt pédagogique : le paradigme de l'inclusion et l'implémentation du Plan d'Études Romand (PER). Suite à ce choix, juste avant d'entrer sur le terrain, le département de l'instruction publique du canton de Berne a imposé une réforme des devoirs, cela de manière assez soudaine. Nous avons pris cela comme une opportunité et avons choisi de mener l'analyse sur cette réforme également.

Dans la suite de ce chapitre, nous présentons chacune de ces réformes, leur contexte, leur histoire, leur mise en place et nous identifions leurs composantes pédagogiques.

4.3. Contexte régional : les réformes de l'école francophone bernoise

4.3.1. Trois réformes scolaires actuelles dans le canton de Berne

Nous avons choisi de mener notre étude sur l'école francophone bernoise. Ce choix s'argumente principalement par des raisons pratiques, l'accès au terrain étant aisé, puisqu'il n'y a aucune restriction institutionnelle (ce qui n'est pas le cas dans tous les cantons) et que nous avons préalablement des contacts dans cette institution.

Or, le canton de Berne présente certaines caractéristiques intéressantes : bilingue, moins de 10% de ses élèves suivent un cursus en langue française. Le canton ne dispose ainsi que d'un seul département de l'instruction publique, lequel est sous la responsabilité d'un seul conseiller ou conseillère d'État, mais dispose de deux sections séparées, l'une francophone, l'autre germanophone. Chacune de ces sections participe à la collaboration intercantonale et à l'harmonisation de l'école, mais chacune de son côté, dans la conférence propre à sa langue. Cela se justifie par le fait que l'harmonisation passe par les plans d'études et les moyens d'enseignement, lesquels sont intimement liés à la langue.

En d'autres mots, l'école du canton de Berne est régie par une seule base légale, tout en ayant deux harmonisations et donc deux réalités différentes, l'une pour la partie francophone, l'autre pour la partie germanophone.

La partie francophone étant minoritaire autant au niveau cantonal qu'au niveau intercantonal (Berne ne compte qu'une dizaine de milliers d'élèves francophones, très loin derrière les plus de 100'000 élèves genevois, les 90'000 élèves vaudois ou même les presque 20'000 Neuchâtelois), nous postulons que la gouvernance de cette école est profondément empreinte d'une intense politique du compromis. Cela se vérifie notamment par le fait que la formation de ses enseignants se fait de manière conjointe avec deux autres cantons, Neuchâtel et Jura. La gouvernance francophone de l'école bernoise est donc particulièrement amenée à collaborer, cela rendant moins probables les spécificités locales et donnant à nos analyses une possibilité de généralisation.

Cependant, la majorité alémanique peut également faire office de « perturbateur » et de détonateur pour certaines réformes qui, développées pour l'école germanophone, sont automatiquement reportées pour l'école francophone, produisant une anomalie à l'échelle romande.

Cette situation s'est justement présentée alors que nous allions débiter notre récolte de donnée. Le canton de Berne, sous l'impulsion de la dynamique de la partie francophone, a imposé à la rentrée 2019 sous forme de décret un temps maximum de devoirs pour les élèves de l'ensemble du canton. Cette réforme strictement cantonale nous a fortement intéressés, puisqu'elle peut potentiellement engendrer des changements pédagogiques, qu'elle est dans une temporalité très récente, et qu'elle suscite aussi des réflexions dans le reste de l'espace romand de formation, notamment dans les cantons du Jura et de Vaud, ce dernier ayant lancé un projet pilote en 2021. Nous avons donc choisi cette situation comme réforme à analyser.

Deux autres réformes nous ont également fortement intéressées pour leurs potentielles composantes pédagogiques : la première est l'implémentation du plan d'étude romand, construit comme le fer de lance de l'harmonisation, lequel est accompagné de nouveaux moyens d'enseignement. La deuxième est le paradigme de l'inclusion, qui se matérialise dans le canton de Berne par une politique intégrative qui impose aux enseignants d'accueillir des élèves à besoins particuliers dans leur classe, en collaboration avec un ou une enseignant-e spécialisé-e.

Ces trois changements ont des échelles bien différentes, que ce soit au niveau des temporalités, des objets ou encore des finalités, ainsi que des composantes qui se rejoignent, en particulier la question de la différenciation. Dans la suite de ce chapitre, nous présentons ces trois réformes en les remettant dans le contexte du canton de Berne et le fonctionnement de son école et en explicitant leurs potentielles implications pédagogiques.

4.3.1.1. Réformes des devoirs à domicile

Contexte de la réforme

En 2018, le nouveau plan d'étude germanophone Lehrplan 21 est officiellement mis en place dans le canton de Berne. La cheffe du département de l'instruction publique du canton souhaite alors profiter de cette occasion pour actualiser plusieurs éléments du plan d'étude romand qui a été implémenté six ans plus tôt. Il s'agit ainsi de reporter certaines réflexions et décisions effectuées lors de l'élaboration du Lehrplan 21 sur la partie francophone.

En mai 2019, un courrier parvient aux enseignants, aux commissions scolaires ainsi qu'aux directions francophones annonçant des changements pour la rentrée d'août de la même année, cela dans trois domaines principaux, soit des ajustements de la grille horaire, la réduction des rapports d'évaluation et le renforcement des entretiens avec les parents, et enfin la limitation du volume des devoirs à domicile.

Ainsi, dès août 2019, le volume maximal de devoirs est fixé par ordonnance du département à 30 minutes par semaine pour les 3-4H, 30 à 45 minutes par semaine pour les degrés 5-8H et enfin 90 minutes par semaine pour les secondaires. Ces chiffres semblent réduire drastiquement les devoirs par rapport aux pratiques en place (Jones, Bund, 2019 ; Talos, TDG, 2019). À titre de comparaison, c'est assez proche des recommandations neuchâteloises de 2021 – qui sont donc aussi récentes – , mais c'est la moitié moins que les chiffres limites inscrits dans la loi jurassienne en 2009, et beaucoup moins que les temps proposés pour les devoirs surveillés.

La décision du département de l'instruction publique semble tomber de nulle part et n'avoir aucunement été préparée, les enseignants romands sont sur le fait accompli, cela quelques mois à peine avant la mise en vigueur de la directive. Celle-ci est cependant accompagnée d'une notice qui précise les tenants et aboutissements de la décision.

Les raisons invoquées sont que la révision de la grille horaire engendre un surplus d'heures à l'école, et donc qu'il est normal de limiter les devoirs en conséquence. De plus, la notice affirme la nécessité pour les enfants de disposer de suffisamment de temps pour se reposer et pratiquer des activités de loisir. Elle mentionne cependant que l'école doit encourager le travail autonome et la prise de responsabilité des élèves dans les apprentissages, et donc que les phases d'exercice et d'approfondissement font partie intégrante de l'enseignement.

La notice demande en outre aux enseignants de collaborer pour développer des pratiques communes concernant les devoirs et transmettre celles-ci aux parents. Il est précisé que les devoirs doivent pouvoir se faire sans aide, et ne peuvent pas être utilisés pour rattraper un retard ou compléter un sujet d'enseignement. Il s'agit de limiter les inégalités. Les devoirs doivent en outre être accompagnés d'un retour formatif, autant sur les résultats que sur les démarches.

Les enseignants n'ont plus l'obligation de donner des devoirs, ils peuvent y renoncer, cela étant spécifiquement spécifié. Il est également rappelé que les parents doivent pouvoir se faire une idée des apprentissages scolaires de leurs enfants, il s'agit donc de développer d'autres outils que les devoirs pour informer.

Composantes pédagogiques

La question des devoirs à domicile est récurrente dans l'espace romand de formation, et suscite de nombreux débats :

En fonction de leurs croyances et de leurs représentations, parmi les enseignants, certains estiment que les devoirs à domicile sont essentiels pour consolider les apprentissages. D'autres pensent qu'ils ont un effet négatif, car ils sont rébarbatifs, cassent la motivation des enfants et détériorent leurs relations avec eux. Parmi les parents, certains les plébiscitent, car ils estiment que cela leur permet de rester informés de ce que leur enfant fait à l'école et de s'impliquer. D'autres les jugent pénibles, sources de conflits et de tensions. Une étude genevoise, réalisée par le chercheur Olivier Maulini au début des années 2000, avait montré que plus de la moitié des parents sont sur cette deuxième ligne. Quand on interroge les élèves, force est de constater que tous ne sont pas d'accord. Ceux qui montrent de la facilité tendent à penser que les devoirs ne constituent pas un problème. Ceux qui affichent davantage de difficultés les trouvent pénibles, démotivants, et tendent à les éviter. Pour ces derniers, ils font l'effet d'une punition. (Tinembart, cité par Gaitzsch, 2020, para. 7-9)

Les sciences de l'éducation n'ont pas tranché la question (Maulini, 2016), alors que le débat est constant, chacun allant de son avis (Tinembart, 2020), les recherches montrant des résultats contradictoires, que ce soit au niveau de l'utilité pour les apprentissages, pour le renforcement des inégalités ou encore pour la limitation du temps de loisir (Tinembart, cité par Gaitzsch, 2020, para.2)

Ainsi, les auteurs, à l'exemple de Meirieu (2004), différencient plusieurs types de devoir avec des finalités et des procédures spécifiques, comme apprendre une leçon, faire un exercice, préparer un exposé ou un dossier, réviser pour une épreuve ou encore terminer des exercices non terminés. Hong, Thopham, Carter, Wozniak, Tomoff et Lee (2000) catégorisent quant à eux quatre types de devoirs, les devoirs d'application, qui visent le renforcement de connaissance, les devoirs de préparations, qui sont une introduction à l'enseignement en classe d'un nouveau savoir, les devoirs de perfectionnement et d'approfondissement et enfin les devoirs créatifs (Tinembart, 2015).

Les chercheurs ont également mis en évidence que les devoirs peuvent être source d'inégalités, certaines pratiques étant donc plus éthiques et plus efficaces. Les devoirs devraient ainsi être formatifs, amenant l'élève à développer ses compétences, notamment l'autonomie, fonctionnelle, permettant à l'enseignant d'avoir un aperçu des compétences acquises, différenciées, prenant en compte le rythme, les difficultés, les intérêts des élèves, et enfin valorisant pour les élèves (Tinembart, 2015 reprenant le rapport des journées d'étude des Écoles des devoirs de Bruxelles)

Tinembart (cité par Gaitzsch, 2020) souligne ainsi que les effets des devoirs dépendent beaucoup des pratiques enseignantes, soit de la manière dont ils sont donnés, de leur nature et de ce qui en est fait ensuite, notant que des recherches ont montré que pour être efficace, les devoirs devaient notamment être différenciés, réinvestis en classe, viser l'autonomie et l'engagement des élèves.

Pour profiter à tous les élèves, il apparaît que les devoirs doivent être donnés assez régulièrement, mais en petite quantité, être suffisamment simples et clairement articulés avec le travail de la classe, avoir du sens et demander de remobiliser les savoirs abordés auparavant, faire l'objet d'un suivi et d'une correction par l'enseignant. Lorsqu'on interroge les élèves, ils disent d'ailleurs faire volontiers leurs devoirs si ceux-ci sont raisonnables en quantité, clairs et intéressants (Maulini, 2016, p. 2)

La plupart des éléments soulevés par les recherches précédemment citées semblent être pris en compte dans la notice du canton de Berne, qui trie les différents types de devoirs et explicite les attentes au niveau des démarches. Or, s'ils sont appliqués, au niveau pédagogique, cela implique plusieurs éléments :

- Le rôle de l'élève est d'être proactif et autonome, de s'organiser dans son travail sans aide. Il ne s'agit plus d'effectuer des tâches répétitives déjà effectuées, mais de s'engager différemment dans les apprentissages.
- Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves avant, mais aussi après les devoirs, ceux-ci étant fonctionnels (Tinembart, 2015)
- Les devoirs ne servant plus à rattraper du retard, ils imposent à l'enseignant de trouver des dispositifs de différenciation pour gérer les différences de rythme dans la classe (Tinembart, 2015). Cela donne également à l'élève en difficulté un rôle plus centré sur le temps en classe, où il peut bénéficier d'aide.
- La limitation du temps de devoir impose à l'enseignant de faire certains travaux en classe plutôt que de les reporter sur la maison, cela lui donnant l'occasion de proposer des dispositifs différenciés voir coopératif, impactant de fait le système de rôle. C'est par exemple le cas si le vocabulaire est travaillé à l'école plutôt qu'à la maison.
- Au niveau de la relation pédagogique, la diminution de l'importance des devoirs au profit du temps en classe peut faciliter la gestion des devoirs non faits et des conflits qui en découle, laquelle devrait prendre moins d'ampleur.
- Finalement, le rôle de la classe en tant qu'organisation apprenante est mis en exergue, puisque la diminution des devoirs peut aussi impliquer une diminution des temps d'apprentissage en individuel.
- La diminution des devoirs va de pair avec l'augmentation des collaborations, entre enseignants d'une part, et entre enseignants et parents d'autre part.
- Maulini (2016) appelle également à transformer les devoirs pour qu'ils deviennent « une occasion de reconnaître la culture et les savoirs familiaux *dans l'école*, donc de tisser un lien explicite et davantage

équilibré entre les devoirs des enseignants et des parents dans la formation des enfants », ce qui transforme de fait le rôle à la fois des parents, des enfants et des enseignants

La directive bernoise sur les devoirs a donc de multiples potentialités de provoquer des changements pédagogiques, notre liste n'étant pas exhaustive.

Ainsi, lorsque nous questionnons les enseignants, nous essayons de comprendre qu'est-ce qu'un devoir pour eux, comment ils ont accueilli et compris la nouvelle directive et enfin qu'est-ce qu'elle a changé concrètement dans leurs pratiques et leur salle de classe, au niveau des relations et des rôles.

Nous serons alors en mesure d'identifier des pistes pour comprendre les effets de cette directive sur les conceptions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques.

4.3.1.2. Le Plan d'Études Romand

Contexte de la réforme

L'idée de créer un plan d'étude pour la Romandie remonte à une cinquantaine d'années : en 1972, un plan d'étude est proposé par la CIRCE aux différents cantons romands pour les premiers degrés, et en 1973, pour la première fois, chaque écolier romand reçoit un même moyen d'enseignement, pour les mathématiques.

Ce premier plan d'étude commun sera alors étendu aux degrés supérieurs, cela étant achevé en 1986, mais il reste une proposition non obligatoire et ne semble pas convaincre. En effet, ces plans d'étude ne semblent pas être très efficaces, ou alors vieillissent vite.

En 1992, un plan d'étude pour les deux premières années d'école enfantine est proposé et en 1995, la conférence des chefs de département de l'instruction publique de Suisse romande charge son secrétariat d'étudier la réorganisation de toute la structure notamment en vue de renforcer l'harmonisation par la création d'un plan d'étude commun, donnant naissance à la CIIP.

La CIIP se donne comme objectif principal de consolider et mettre à jour les acquis en matière d'harmonisation des plans d'études de l'école enfantine et de la scolarité obligatoire. Pour cela, elle institue une commission pédagogique, chargée d'élaborer dès 1999 un plan-cadre censé conditionner la création des plans d'études cantonaux, tout en laissant une bonne marge de liberté.

Le souci de ne pas créer un plan d'étude est porté par les cantons de Vaud et Genève, les plus importants en termes de population et de moyens, qui viennent chacun d'élaborer un nouveau plan d'étude et ne souhaitent pas tout recommencer, tout en étant prêt à faire quelques ajustements si nécessaire.

Le projet PECARO

Le PECARO a pour but de définir les missions de l'école au niveau de l'instruction et de l'éducation. Il définit les objectifs de base que devrait atteindre l'élève, nommés objectifs prioritaires d'apprentissages (OPA) qui se veulent constituer une sorte de boussole. Ces OPA sont regroupées en domaine disciplinaire et en capacité transversale, le PECARO ne définit pas ce que l'élève doit savoir, mais quelles sont les compétences qu'il doit acquérir à l'école (Marc, Maradan & Emery, 2007).

Le public que vise le PECARO est constitué des rédacteurs des plans d'études cantonaux. L'objectif n'est donc pas d'obtenir un produit final sous la forme d'un plan d'étude, mais d'harmoniser la manière de construire les plans d'études cantonaux. Il s'ensuit que PECARO est dotée d'un langage spécifique destiné aux spécialistes (Marc, Maradan & Emery, 2007). Des « produits dérivés » de PECARO, destinés aux parents et aux enseignants sont prévus avec un langage plus accessible.

Le PECARO a pour but d'être évolutif, sa structure pouvant changer en fonction des défis à venir. Cela conforte le PECARO comme un projet à long terme, dont le but est de résister à l'usure du temps. En outre, PECARO a pour but de devenir un concordat, soit de revêtir un statut juridique contraignant pour les cantons signataires, ce qui provoque un large débat dans chacun des cantons romands, jusque-là et encore souverain.

La commission pédagogique de la CIIP (COPEP) est chargée de l'élaboration du PECARO. Cette commission doit soumettre à l'assemblée plénière des rapports d'avancement qui doivent être validés par la conférence. Le premier de ces rapports s'intitule « vers un plan d'études cadre pour la Suisse romande » et est validé le 17 février 2000, en même temps que le budget de 1.7 million de francs.

Plus tard, la COPEP explicite les moyens prévus pour la construction du PECARO. Il s'agit de confier la construction du cadre général et de l'orientation de PECARO à un « groupe noyau » constitué de 52 membres. Ensuite, un groupe forum, fort de 150 personnes, est chargé de se prononcer sur le travail du groupe noyau. Un comité de conception, de pilotage et de rédaction est quant à lui chargé de l'organisation globale du projet, de la coordination entre les différentes instances et représente l'exécutif du projet. Un groupe de cinq scientifiques est également nommé comme appuis, ainsi qu'un groupe de relecteur. Finalement, différentes instances, syndicats, association de parents ou d'enseignant sont consultés durant l'élaboration (Marc, Maradan & Emery, 2007).

En 2003, la CIIP adopte la déclaration relative aux finalités et objectifs de l'école publique qui fonde légalement la création d'un plan d'étude commun. L'année suivante, la version zéro de PECARO est mise en consultation. De nombreux organes sont consultés sur cette version, politiques, syndicats, associations de parents et d'enseignant scientifiques et spécialistes.

Dans un même temps, la DIP du canton de Berne lancera les débuts d'un plan d'étude basé sur PECARO, alors qu'au niveau national, la CDIP s'inspire indirectement de PECARO pour élaborer le concordat HarmoS, qui doit être voté au niveau national.

La consultation dure deux ans, les organes choisis par la CIIP comme consultant ont dans l'ensemble bien accueilli le projet, malgré les nombreuses propositions de modification présentes dans les rapports. Parmi celles-ci, on notera la volonté que PECARO comprenne une dimension relative aux systèmes d'évaluation, qu'il soit suivi attentivement et soutenu par le milieu politique, ou encore que PECARO soit plus lisible.

Ce point est celui qui ressort le plus largement : comme PECARO cible comme public les rédacteurs de plan d'étude, soit des spécialistes, il utilise un jargon d'expert difficilement accessible aux non-initiés. Ainsi, beaucoup d'instances consultées réclament une version plus accessible, en premier lieu pour les enseignants et les parents.

Liée à ce phénomène, une autre critique avance que PECARO est trop vague, inutilisable et qu'il est nécessaire de le retravailler pour le rendre plus clair et ainsi applicable. Il semble donc qu'il y ait un certain problème de communication, puisque PECARO a été pensé dès le début comme un cadre de référence vague, dont le but n'était pas une utilité directe, mais bien la conception de futurs plans d'études cantonaux, qui seraient quant à eux lisibles, clairs et opérationnels.

Les réactions à PECARO dépassent le cadre des instances consultatives pour se rendre sur la place publique. Bien que l'harmonisation soit souhaitée de tous, la forme proposée par PECARO ne parvient pas à convaincre, certaines instances⁸⁶ non retenues pour la consultation critique vertement le projet, accusant la CIIP d'avoir mené la construction de ce plan d'étude de manière totalitaire, sans réelle discussion, faussant le résultat de la consultation en orientant les questionnaires selon leur avantage.

PECARO est ainsi accusé de s'inscrire dans une idéologie socioconstructiviste, lui imposant la pédagogie à utiliser, tout en lui laissant la liberté des supports d'enseignement, mais alors que le contraire serait selon eux nécessaire. Ainsi, c'est sur une base idéologique que s'affrontent les promoteurs et les détracteurs de PECARO. Le socioconstructivisme est associé pour les anti-PECARO à une baisse de niveau scolaire et à une théorie d'expert déconnecté de la réalité. La CIIP est accusée d'avoir sorti le PECARO d'un bureau d'expert et de n'avoir pas tenu compte des avis de ceux qui sont sur le terrain. Une rumeur circule selon laquelle le groupe forum n'aura au final été que spectatrice, n'ayant eu aucune emprise sur le travail du groupe noyau, alors que celui-ci aurait été soigneusement choisi pour leur attachement au socioconstructivisme. Des menaces de référendum se précisent, alors que les résultats de PISA 2006, toujours pas très brillants, réveillent une volonté d'axer l'école sur la performance des branches dites principales, alors que PECARO donne une part importante aux branches dites secondaires et aux capacités transversales (Marc, Maradan & Emery, 2007).

L'opposition a raison du projet, il est enterré discrètement fin 2007 par la CIIP, qui met toute son énergie sur l'élaboration et la signature de la convention scolaire romande (CSR), laquelle se veut être la base légale contraignante les cantons signataires à harmoniser leurs pratiques.

Cette convention est ratifiée la même année par l'ensemble des parlements romands, prouvant une fois de plus la forte volonté à parvenir à une harmonisation, sans qu'elle ne soit uniformisation (Maradan, 2014). La CSR conforte en outre la CIIP comme lieu de décision quant à l'école, contraignant les cantons à collaborer sur de nombreux éléments de leur législation quant à l'école obligatoire, et ce en particulier quant à leur plan d'étude, dont le projet est relancé.

Le Plan d'Étude Romand

La CIIP n'a pas eu à reprendre l'ouvrage d'un nouveau plan d'étude pour la Romandie depuis le début. En effet, en 2003, avant le lancement de la consultation de PECARO, le canton de Berne mandate une commission pour travailler sur l'élaboration d'un plan d'étude cantonal, en fonction de la première version de PECARO. Les cantons du Jura, de Neuchâtel et de Fribourg sont intéressés par le projet et le rejoignent, constituant ensemble en 2005 une commission d'étude puis un groupe de pilotage, composé de deux membres par cantons, le Valais rejoignant l'équipe.

Ce groupe de pilotage demande l'appui du groupe de suivi PECARO et met en place des groupes de travail pour chacun des domaines d'enseignement défini par le plan-cadre en consultation. Le choix des membres de ces groupes revient aux cantons qui mandatent principalement des enseignants de différents niveaux ayant de l'expérience de terrain et un certain savoir-faire au niveau de la création de plans d'étude. Au total, c'est une nonantaine de personnes qui prennent part à ces groupes de travail.

Le PER est élaboré en même temps que HarmoS, il est donc construit de manière à y être conforme au niveau des exigences et des objectifs. De plus, le PER s'inspire largement de PECARO pour sa structure, ses domaines

⁸⁶ Notamment l'association refaire l'école (ARLE), l'association vaudoise pour une école crédible (AVEC) ou encore l'association des parents intéressés et concernés par la scolarité (ASPIC).

d'enseignement, ses visées prioritaires, ses objectifs d'apprentissage et leurs composantes, reprenant notamment les Capacités Transversales et la Formation Générale proposée.

Genève rejoint le projet en cours de processus, puis, peu après l'échec de PECARO et la votation d'HarmoS, laquelle impose explicitement la création de plans d'étude communs par région linguistique, le canton de Vaud fait le pas, dans un contexte de jeu de pouvoir⁸⁷. Puisque les sept cantons romands sont ainsi réunis pour un même projet, la CIIP le reprend sous son aile. Le plan prend alors le nom de Plan d'Étude Romand (PER), dont la première version est finalisée en 2008 et entre en consultation.

En tout, 574 organes sont consultés, avec un taux de réponse approchant les 85%, produisant plusieurs milliers de pages de réponse. Cinq scientifiques nationaux et internationaux sont mandatés pour mener une évaluation du PER. Les résultats de la consultation sont synthétisés dans un rapport d'une centaine de pages, reprenant les remarques et proposant des solutions. Le rapport est approuvé par la CIIP et une version 2.0 est élaborée pour tenir compte des remarques, cela avec l'aide de plus de 120 rédacteurs, la moitié n'ayant pas participé à la première phase.

Le PER laisse de côté les aspects méthodologiques ou pédagogiques pour se concentrer sur des objectifs clairs, précis et quantifiables. Il s'agit d'un projet global de formation plutôt qu'une méthode-cadre d'enseignement. Il se divise ainsi en trois cycles correspondant à la scolarité obligatoire. Pour chacun d'eux sont définis les objectifs et les attentes que devra atteindre l'élève au cours du cycle, cela pour chacun des six domaines disciplinaires retenus : les langues, les mathématiques et la science de la nature, les sciences de l'homme et de la société, les arts, le corps et le mouvement, et finalement la formation générale.

Le PER se veut être lisible et accessible à tous : parents, enseignants, spécialistes. Il est en outre plutôt ouvert, laissant ainsi la liberté des méthodes d'enseignement, alors que les moyens d'enseignements romands sont en projets, fortement demandé par les professionnels (Maradan, 2014)

Cette deuxième version est acceptée par l'assemblée plénière de la CIIP le 27 mai 2010 et ne rencontre que très peu d'opposition. Il entre en vigueur en Romandie dès 2011, cela marquant un jalon dans l'harmonisation de l'espace romand de formation (Maradan, 2014). Suite à cela, d'autres éléments d'harmonisation sont mis en place, tels que l'enseignement des langues, la formation des enseignants ou encore les moyens d'enseignement romands (MER).

Les MER sont considérées comme une nouveauté, puisqu'avant, les cantons étaient libres de choisir leurs moyens officiels, et dans certains cantons, les enseignants pouvaient choisir eux-mêmes, selon leur préférence (Maradan, 2014 ; Groothuis, 2014). Les MER sont donc obligatoires, ils sont construits de façon à reprendre les objectifs du PER. Plusieurs choix sont cependant proposés, ainsi que des supports en ligne (Maradan, 2014), alors que les enseignants sont appelés à les compléter avec des apports personnels (Giglio, Matthey & Melfi, 2014).

⁸⁷ En effet, tous les cantons n'ont pas eu la même implication, puisqu'ils ne se sont pas engagés dans le projet au même moment. Berne, Jura Neuchâtel, et Fribourg ont amorcé le projet avec la commission d'étude égalitaire, le Valais les a rejoints pour constituer le groupe de pilotage, qui sera ensuite complété par les membres des cantons de Genève et de Vaud. Aucun membre du canton de Vaud n'a été présent dans un groupe de travail, le canton ayant rejoint le projet lorsqu'il était presque terminé, alors que les représentants du canton de Genève sont arrivés après coup.

Au niveau institutionnel, le parcours du PER est intéressant, puisqu'il s'inscrit à la suite et dans la continuité d'un autre projet qui semble avoir échoué.

PECARO doit cependant être remis dans son contexte : sa consultation se déroule alors que de forts débats se déroulent dans chacun des cantons sur les formes que doit prendre l'harmonisation et l'école de manière générale. Le socioconstructivisme subit une salve de critiques et l'espace médiatique offre un terrain de polémique. Les résultats de PISA renforcent les tensions. De plus, HarmoS est en cours d'élaboration, et PECARO, plus ancien, n'est pas complètement conforme au texte de loi. Ce contexte semble avoir précipité la chute du projet.

De plus, le fait que la CIIP ait connaissance qu'un plan d'étude est en cours d'élaboration par plusieurs cantons sur la base du plan-cadre peut aussi être une explication possible au fait que l'instance ait décidé de l'abandonner, puisqu'au final, il a rempli son rôle et peut donc être considéré comme obsolète. L'échec PECARO n'est peut-être qu'un retrait stratégique qui conduit in fine à la victoire de l'harmonisation.

Une autre hypothèse pour expliquer l'échec de PECARO et la réussite du PER est que le premier contient explicitement des recommandations pédagogiques socioconstructivistes qui exige des enseignants une transformation des pratiques. Le PER se cantonne à des objectifs sans prescrire des pratiques, étant à ce titre moins innovant et moins menaçant (Marc, Maradan & Emery, 2007).

Notons également que les sources sont peu abondantes, l'abandon de PECARO semble s'être fait en silence, alors que les liens forts qu'entretiennent PECARO et le PER n'ont pas été mis en évidence et ne semble apparaître que dans l'historique des projets. Il semble évident que le PECARO a fortement influencé le PER, et donc que les critiques, notamment pédagogiques, faites à l'encontre du plan-cadre soient aussi applicables au plan d'étude, mais son côté moins restrictif semble avoir calmé la polémique.

Ces considérations démontrent qu'un plan d'étude revêt une dimension idéologique forte, sous-tendant un projet d'école pour la société, et à ce titre contient bien des aspects pédagogiques. Un nouveau plan d'étude peut donc découler sur des changements pédagogiques.

Si le PER n'est pas prescriptif au niveau pédagogique, il n'en reste pas moins qu'il s'inscrit dans une vision pédagogique socioconstructiviste, cela étant visible notamment à la façon dont ses objectifs sont formulés, sous forme non pas de contenus, mais de compétences (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). La présence de capacités transversales et de formation générale est également un indicateur de cette orientation (Giglio, Matthey & Melfi, 2014).

4.3.1.3. Composantes pédagogiques

Selon notre analyse, le PER contient donc des composantes pédagogiques qui peuvent potentiellement initier des changements au sein du système de rôle de la classe. Nous en retenons trois qui nous semble être prépondérant :

- Constructivisme : le PER repose sur et propose une vision constructiviste, avec des compétences à atteindre plutôt qu'une centration sur des savoirs prédéfinis. Les enseignants peuvent donc être amenés à concevoir des enseignements où l'élève a un rôle plus actif, plus créatif (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Cela relève cependant du libre choix de l'enseignant, puisque ce n'est pas une injonction (Sieber, 2015b), le PER ne prescrivant aucune pédagogie. Notons cependant que dans le canton de Berne, le PER est accompagné de « dispositions générales » qui prescrivent sans beaucoup de détail

quelques pratiques pédagogiques propres au constructivisme, comme d'utiliser l'erreur comme outil d'apprentissage. Le PER a cependant été présenté par la direction de l'instruction publique comme une réforme donnant aux enseignants une marge de manœuvre et l'initiative pour transformer leurs pratiques (Sieber, 2015b)

- Interdisciplinarité : le PER valorise l'interdisciplinarité ainsi que les capacités transversales et la formation générale, cela pouvant amener d'une part à un rapport au savoir plus dynamique, et d'autre part à une autre forme de hiérarchisation des savoirs, cela impactant les rôles dans la classe (Giglio, Matthey & Melfi, 2014) : les élèves ayant des difficultés peuvent être valorisés au travers de la prise en compte de ces compétences. Ce point est également spécifié dans les dispositions générales et peut notamment être mis en lien avec l'inclusion.
- Evaluation : le PER est construit en cycle avec des attentes dites fondamentales. Cette construction laisse une place à une évaluation plus échelonnée, ventilée sur 4 ans. Cela laisse à l'élève une plus grande liberté quant à son rythme d'apprentissage et peut conduire l'enseignant à évaluer de manière plus différenciée.

Ces éléments ne sont que des potentialités ; Giglio, Matthey et Melfi (2014) considèrent en effet que les conceptions des enseignants vont déterminer la manière dont leurs pratiques vont se transformer ou non suite à l'implémentation d'un nouveau plan d'étude : « *les enseignants peuvent adopter une réforme de curriculum sans s'engager, puis l'appliquer mécaniquement avec rigidité, sans parvenir à s'approprier l'esprit du changement (Claxton & Carr, 1992)* » (Giglio, Matthey & Melfi, 2014, p.47).

Le PER pourrait donc également produire un changement pédagogique qui va à l'encontre des buts institutionnels recherchés, par exemple dans le cas où l'enseignant, qui pouvait choisir ses supports auparavant, est contraint d'adopter les MER et les utilise avec des pratiques plus traditionnelles qu'auparavant.

Nos analyses ont ainsi pour but de comprendre comment les enseignants comprennent le PER et l'utilisent au sein de leur classe.

4.3.2. Le paradigme de l'inclusion

Parmi les changements potentiels d'envergure de la forme scolaire, le paradigme de l'école inclusive semble être l'un des plus ambitieux, contenant des composantes normatives (Noël, 2014), mais également pédagogiques, dépendantes des conceptions des acteurs (Ramel, 2010).

Si l'école inclusive et la pédagogie différenciée semblent être une tendance générale, mondialisée, « cette tendance ne se matérialise pas partout de la même manière, notamment en raison des diverses traditions institutionnelles et professionnelles en présence » (Noël, 2014, p.12), et parfois ne pénètrent pas la salle de classe, qui reste fondamentalement identique (Théorêt, Garon, Himech & Carpentier, 2006). Houssaye (2014b) pointe du doigt le triomphe de la « pédagogie de soutien », qui sous des airs de ressemblance, à contribuer à diluer les changements proposés par la pédagogie différenciée tout en renforçant la pédagogie traditionnelle.

Largement soutenu par les organismes internationaux (notamment ONU, UNESCO) ainsi que par les politiques de nombreux pays, le paradigme de l'inclusion est à l'origine de nombreuses réformes qui tentent de transformer les systèmes scolaires, notamment au travers de déclaration et de texte législatifs (Ramel, 2015).

En 1995, 92 pays signent la déclaration de Salamanque, qui renouvelle le droit à l'éducation de tous et toutes⁸⁸, formulée dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, cela en passant d'un modèle séparatif ou intégratif à une éducation inclusive.

4.3.2.1. L'école inclusive en Suisse

La Suisse est signataire de la déclaration et procède à quelques réformes structurelles en vue de remplir ses obligations : si l'article 62 de la Constitution suisse garantit une formation spéciale suffisante pour les enfants et adolescents handicapés, en 2004, une nouvelle loi fédérale pour l'égalité pour les handicapés demande aux cantons d'encourager « l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (LHand, art.20.al.2).

En 2008, la réorganisation de la péréquation financière remet les compétences législatives, matérielles et financières concernant l'enseignement spécialisé aux mains des cantons, qui sont désormais responsables de l'organiser. Pour assurer un minimum de coordination entre les cantons dans la mise en place de cette réforme, la CDIP a promulgué des principes en vue de créer un cadre commun national pour le domaine de la pédagogie spécialisée.

Ces principes se sont matérialisés en 2007 sous la forme d'un Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, signé à l'heure actuelle par 16 cantons. Notons que ni la législation fédérale, ni les constitutions cantonales, ni même l'accord de la CDIP sur la pédagogie spécialisée ne mentionnent explicitement l'inclusion, lui préférant le terme d'intégration (Ramel, 2015). Si l'inclusion et l'intégration s'opposent sur le fait que la première se concentre sur l'adaptation de l'enfant à l'école, alors que la seconde implique une adaptation de l'école à l'enfant (Plaisance et al, 2007), nous considérons que partant des modèles exclusif, l'intégration est une première marche menant à l'inclusion, laquelle reste très présente dans l'environnement social et institutionnel de l'école suisse, notamment dans les discours, les formations à l'enseignement et les ouvrages scientifiques (Ramel, 2015).

Or, en 2014, la Suisse signe la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et respecte la loi sur l'égalité pour les handicapés, dont l'article 24 engage le pays à rendre son système scolaire inclusif. Noël (2014) considère ainsi que

La Suisse vit actuellement un moment clé, une étape charnière dans ce qui constitue l'histoire de la pédagogie spécialisée, les cantons sont sommés de prendre des décisions sur le plan de leurs politiques socio-éducatives et ont la possibilité de faire des choix dans le sens préconisé par les conventions citées ci-dessus (p. 14)

Ainsi, sans ainsi s'inscrire déjà dans le paradigme inclusif, la Suisse semble résolument œuvrer dans cette direction. Pour l'année 2018-2019, 3.2% des élèves suisses sont dans une institution ou une classe spéciale

⁸⁸ L'annexe 1.8 présente la problématique de l'échec scolaire sous un angle sociologique et historique permettant de comprendre pourquoi l'éducation pour tous est devenue un sujet d'actualité.

(OFSP, 2020)⁸⁹, 4.8% bénéficient de mesures renforcées et 4.6% d'adaptation du programme d'enseignement, cela alors que de très grandes disparités existent d'un canton à l'autre (Doudin, 2011)

4.3.2.2. L'intégration dans le canton de Berne

Pour sa part, le canton de Berne n'est pas signataire de l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée, mais semble résolument travailler dans le même sens. Partant d'un modèle à tendance séparative, le canton a instauré par voie d'ordonnance en 2008 (Ordonnance sur les Mesures Pédagogiques Particulières à l'école obligatoire ; OMPP) de nouvelles mesures de pédagogies spécialisées sont mises en place, favorisant l'allocation des ressources pour des modèles intégratifs, tout en laissant les communes libres de leur politique scolaire :

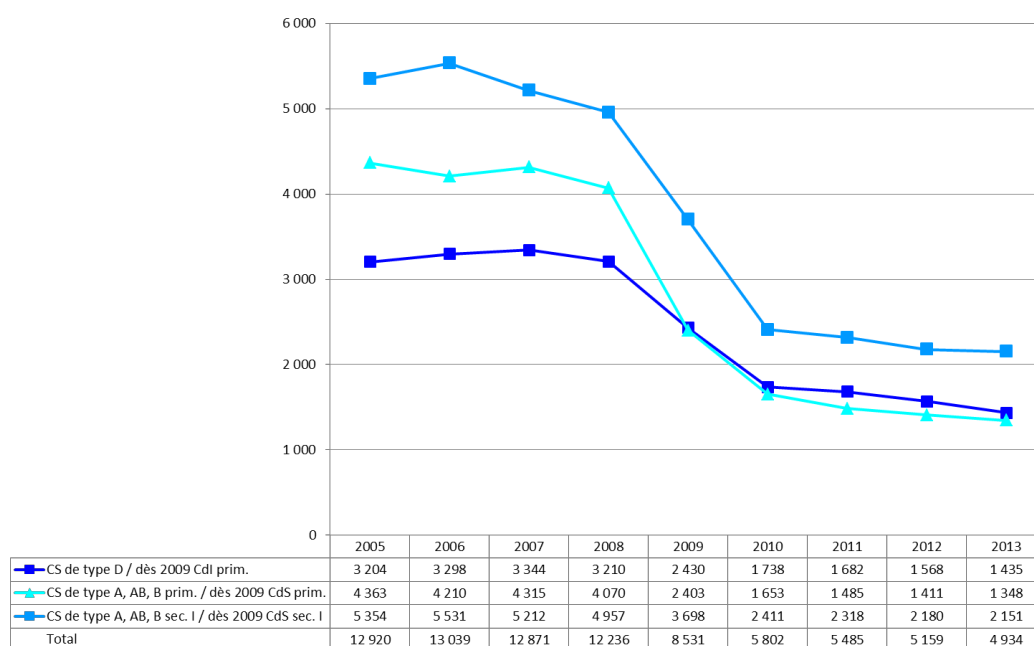
Mit der 2008 neu in Kraft gesetzten Verordnung und der Definition kommunaler Lektionenkontingente zu Gunsten besonderer Maßnahmen, übergibt der Kanton den Gemeinden Richtlinien, auf Grundlage welcher sie in eigener Verantwortung eine „integrative Volksschule“ umzusetzen haben. Im neuen Steuerungsmodus geraten die bildungspolitische Ambition, Chancengleichheit zwischen den Gemeinden sicherzustellen und der Appell an die kommunale Selbststeuerung in Widerspruch zueinander. Insgesamt lässt sich damit von einer intensivierten Steuerung sprechen, welche verbunden mit einer Standardisierung im Bereich der besonderen Maßnahmen zwar interkommunal zu einer Angleichung des organisatorischen Rahmens führt, im Hinblick auf die pädagogische Verbindlichkeit des integrativen Grundsatzes aber nach wie vor Interpretationsspielräume offen lässt. Die Etablierung des Integrationsdiskurses in der Volksschule legte sich dabei über die bestehende Organisation der besonderen Maßnahmen, deren Angebote zwar neu unter dem normativen Grundsatz der „Integration“ laufen, als solche aber weiterhin gesondert wahrgenommen und damit auch separativ umgesetzt werden (Svaton, 2015, p. 143-144).

Ainsi, malgré un contexte peu favorable, la séparation étant bien ancrée dans les mentalités, l'intégration ne faisant pas l'unanimité et le processus de réforme n'étant que peu préparé par le canton, demandant aux communes de travailler dans la précipitation (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015), cette ordonnance semble avoir eu un effet important : quatre ans après sa mise en place, le nombre d'enfants en classe spéciale a chuté de 3600 à 1500.

On constate des transferts significatifs entre les différentes mesures. Les classes spéciales, qui, avec environ 13 000 leçons hebdomadaires sur une base annuelle, représentaient jusqu'en 2008 plus de la moitié de toutes les leçons destinées aux mesures pédagogiques particulières, ont baissé d'environ 60 pour cent depuis l'entrée en vigueur de l'OMPP. En parallèle, l'enseignement spécialisé a pris énormément d'ampleur, en particulier le soutien pédagogique ambulatoire (constitué jusqu'en 2008 par l'appui pédagogique ambulatoire et, dans la partie germanophone du canton, l'enseignement spécialisé dans le domaine de la dyslexie ou de la dyscalculie). Avec près de 16 000 leçons hebdomadaires sur une base annuelle et une offre qui a doublé dans les années 2008 à 2010, l'enseignement spécialisé est à présent la mesure pédagogique particulière la plus demandée (Stricker et Pfister, 2015, p. 3) .

⁸⁹ Cela dénote une amélioration notable, Doudin (2011) spécifiant qu'en 2011, 5.1% des élèves suisses ne sont pas scolarisés dans l'école obligatoire, avec une très grande disparité d'un canton à l'autre, certains chiffres montant à plus de 8%.

Graphique 6 : Evolution du nombre de leçons destinées aux classes spéciales, par degré d'enseignement (PERSISKA ; 31 décembre)



Graphique 14 : Evolution des leçons dispensées dans le domaine de l'enseignement spécialisé (PERSISKA ; 31 décembre)

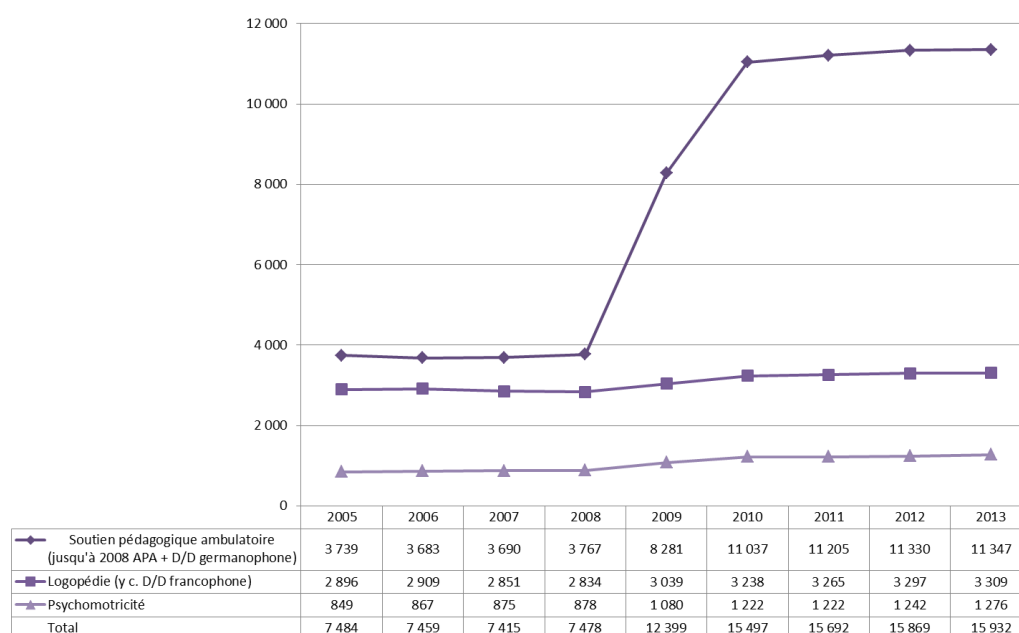


Figure 20: graphiques sur le transfert des mesures de pédagogie spécialisée (Stricker & Pfister, 2015, p.14 et p.25)

Dans la pratique, les mesures intégratives varient d'intensité : un élève peut être rattaché à une classe ou une école spécialisée et passer quelques heures voire quelques jours par semaines dans l'école ordinaire, avec un appui pédagogique ambulatoire. Une autre mesure peut faire bénéficier un élève d'une intégration à 100% dans la classe ordinaire, en étant accompagnée quelques heures par semaine par un enseignant spécialisé.

Cette dernière mesure est surnommée « pool de leçons » : ce sont des leçons mises à disposition pour les mesures pédagogiques particulières, qui se différencient selon la nature des difficultés de l'élève, concernant les apprentissages (pool 1) ou concernant des troubles du comportement (pool 2). Ces élèves sont donc intégrés dans les classes, et bénéficient d'un appui de la part d'un enseignant spécialisé quelques heures par semaine,

six au maximum pour un pool 1, selon les besoins pour le pool 2. L'inspection scolaire décide de l'octroi de ces mesures, en collaboration avec les professionnels et les parents.

Une autre mesure, surnommées Objectifs d'Apprentissages Individuels (OPI), consiste à intégrer l'élève à besoin particulier dans une classe ordinaire tout en réduisant ou en augmentant au les exigences en termes d'objectifs d'apprentissage, lequel peut ou non bénéficier d'un accompagnement pool.

Le canton de Berne dispose donc d'un modèle à visée intégrative qui contient toutefois encore des aspects séparatifs, le choix étant laissé à la commune, qui est tributaire de mesures d'incitation et d'ordonnance cantonale. Lors de l'année scolaire 2018-2019, dans son rapport de 2018, le conseil exécutif du canton de Berne fait le point sur la situation :

Dans le canton de Berne, environ 2600 enfants, adolescents et adolescentes suivent une scolarisation spécialisée (soit 2,4 % des enfants, adolescents et adolescentes en âge scolaire du canton). Une partie de ces élèves ne fréquentent pas une école spécialisée. En effet, grâce à une étroite collaboration entre les écoles ordinaires et les écoles spécialisées et au recours à des moyens supplémentaires, environ 500 élèves sont scolarisés dans des classes ordinaires (scolarisation spécialisée intégrative). Les 2100 autres élèves concernés fréquentent une école spécialisée correspondant à leurs besoins et y reçoivent une formation adaptée (scolarisation spécialisée séparative). Ce système ayant porté ses fruits, il convient, à l'avenir également, de continuer à proposer la scolarisation spécialisée sous forme intégrative ou séparative (p. 3)⁹⁰.

Le conseil exécutif dit également être conscient de la complexité du système et déclare vouloir l'alléger au travers de réformes qui consistent notamment à mettre l'enseignement spécialisé sous le contrôle du département de l'instruction publique plutôt que de la santé publique, cela engendrant une révision de la loi sur l'école obligatoire, REVOS 2020, dont l'entrée en force est prévue en janvier 2022. Cette réforme doit permettre au canton de signer l'accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée de la CDIP.

Si ces réformes légales peuvent paraître avant tout organisationnelles et administratives, elles impliquent un changement de perspectives et modifient concrètement les conditions-cadres de l'école obligatoire, cela ayant des répercussions directes sur le rôle des enseignants et leurs pratiques:

l'enfant n'est plus rattaché à un système de santé bénéficiant des prestations d'une assurance, il est désormais considéré comme un élève relevant lui aussi du Département de l'instruction publique qui veille à pourvoir à ses besoins éducatifs particuliers. Un tel changement de perspective engendre des défis importants pour la pratique (Noël, 2014, p.13-14).

4.3.2.3. Composantes pédagogiques de l'intégration

Sur le terrain, l'omniprésence du paradigme de l'inclusion et la mise en place institutionnelle d'un modèle intégratif pour le canton de Berne concernent directement les enseignants et leurs pratiques :

⁹⁰ Notons que les chiffres évoqués dans ce rapport ne concernent cependant que les élèves relevant de la scolarité spécialisée, et ne tiennent pas compte des élèves de la scolarité obligatoire qui sont dans les classes spéciales (pour l'année scolaire 2018-2019, 1989 élèves, soit 1.8%), qui bénéficient de mesures d'intégration en classe régulière (474 élèves) ou qui sont dans une école privée (5102 élèves).

L'éducation inclusive implique donc de réfléchir aux changements à apporter aux systèmes éducatifs pour qu'ils répondent à la diversité des apprenants, diversité qui doit être considérée comme une ressource plutôt que comme un problème à résoudre. Cela requiert l'articulation d'un ensemble cohérent et articulé de politiques et de pratiques, telles que la formation des enseignants à répondre aux différents besoins des apprenants ; la création d'un curriculum inclusif qui porte sur le développement cognitif, affectif, social et créatif de l'apprenant ; l'adoption d'une pédagogie différenciée ; et la réforme des systèmes d'évaluation (Soo Hyang Choi, 2016).

Les enseignants sont ainsi les principaux acteurs de la réalisation d'un système inclusif ou intégratif (Curchod-Ruedi et al., 2012): il est essentiel qu'ils adhèrent à l'idéologie qu'il sous-tend afin de mettre en place des pratiques pédagogiques adéquates. En effet, l'inclusion repose sur des fondements philosophiques, moraux, sur des valeurs et des croyances, notamment l'éducabilité, la coopération, l'entraide (Ramel & Vienneau, 2016, p.22), qui suppose une posture éthique d'éducabilité universelle et une épistémologie socioconstructiviste (Prud'homme et al., 2011) :

les démarches visant à favoriser une école plus inclusive reposent pour une bonne part sur les croyances des enseignants en la capacité de leurs élèves à progresser (postulat d'éducabilité) et leurs attitudes à cet égard. Mais ces démarches supposent aussi chez les enseignants une confiance tant dans leurs compétences personnelles à pratiquer une pédagogie favorisant la diversité, que dans les compétences collectives permettant à l'établissement scolaire d'évoluer vers une école plus inclusive (Curchod-Ruedi et al., 2012, p. 136).

Les conceptions des enseignants sont donc déterminantes, lesquelles concernent leur façon de concevoir la diversité, mais aussi de se percevoir elles-mêmes ainsi que leurs compétences.

Le travail sur les conceptions est principalement attribué à la recherche, laquelle alimente la formation des enseignants, initiale ou continue. Le défi est de taille, puisqu'« une compréhension lacunaire du paradigme de l'éducation inclusive, plutôt que de soutenir l'évolution des services aux élèves vers plus de justice sociale et d'équité, pourrait au contraire amener à maintenir le statu quo sous la nouvelle étiquette de l'inclusion » (Prud'homme & Ramel, 2016, p.16)

Or, Giglio, Matthey et Melfi (2014, p. 71) constatent que l'adhésion des enseignants à l'intégration est plutôt mitigée, cela parce qu'elle leur impose une adaptation conséquente quant à leurs pratiques :

les enseignants sont les premiers demandeurs de solutions séparatives, en particulier quand l'injonction de prendre en compte la diversité de leurs élèves se fait plus forte et qu'ils ne se sentent pas compétents pour ce faire (Ramel & Lonchamp, 2009). (Ramel, 2015, p. 26)

Dans le canton de Berne, suite aux transformations des conditions-cadres et à la mise en place du modèle intégratif, les enseignants accueillent désormais dans leur classe des élèves avec des besoins particuliers et sont contraints par la force des choses de composer avec cette diversité. Ils sont appelés à offrir des conditions d'apprentissage favorables à chacun des élèves qui leur sont confiés, cela en tenant compte des besoins des élèves, notamment en variant les approches pédagogiques et l'organisation des leçons ou en flexibilisant voir individualisant les parcours scolaires (Dispositions générales complétant le plan d'études romand, 2013).

L'intégration semble avoir plus de chances de réussir lorsque les membres du corps enseignant s'efforcent activement d'améliorer l'ambiance dans la classe, de favoriser l'intégration sociale et de sensibiliser les élèves à la notion d'intégration (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015, p. 7).

Ces situations et ces attentes bousculent les pratiques traditionnelles :

Les exigences liées à une école souhaitant ou tenue de s'ouvrir à l'intégration entrent en résonance avec des enjeux de société et de politiques socio-éducatives, mais également avec les pratiques de terrain. Comme le soulignent Frandji et Rochex (2011), «la démocratisation d'une institution ne peut s'en tenir à des mesures formelles et juridiques, elle réclame aussi une reconstruction de ses pratiques et fonctionnements ordinaires » (p. 3) (Noël, 2014, p. 12).

Rousseau (2006) constate ainsi que la réalisation de l'inclusion ou de l'intégration amène plusieurs changements dans les rôles de l'enseignant, notamment une collaboration étendue à une diversité d'intervenants (collègue, direction, enseignant spécialisé, psychologue, logopédie), la diversification des parcours scolaires par la valorisation de compétences variées dont la coopération, ou encore la prise en compte des besoins de l'ensemble des élèves par la différenciation plutôt que de mettre en place un système standardisé.

La mise en place de pratique pédagogique différenciée, dont la coopération ainsi que la collaboration entre professionnels sont des pratiques concrètes qui semblent être des marqueurs de l'intégration et à plus forte mesure de l'inclusion.

Premier indicateur d'intégration : la différenciation

Il s'agit donc d'une rupture par rapport à l'enseignement de masse ou à l'enseignement traditionnel qui privilégie un enseignement magistral *a priori*. Dans cette optique, nous définissons la différenciation pédagogique comme une pratique d'individualisation de l'enseignement employée par l'enseignant pour privilégier des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans le but de favoriser la réussite des apprentissages de tous les élèves de son groupe-classe, en fonction de leurs caractéristiques. (Paré & Trépanier, 2015, p. 243)

Caron (2008) propose d'opérationnaliser le concept de différenciation en l'identifiant aux pratiques pédagogiques qui proposent des modulations de la présentation et du travail des objectifs d'apprentissage, cela au niveau des processus d'enseignement-apprentissage (moyens par lesquels sont effectués les apprentissages et l'évaluation), des structures organisationnelles (environnement d'apprentissage, soit temps, coopération, autonomie, etc), des contenus d'apprentissage (selon l'intérêt des élèves par exemple) ou des productions des élèves.

STRUCTURES	CONTENUS	PROCESSUS	PRODUCTION
L'environnement dans lequel se font les apprentissages	Ce que l'élève apprend	Les moyens avec lesquels se font les apprentissages et l'évaluation	Comment l'élève montre ce qu'il a appris
<ul style="list-style-type: none"> Adapter le temps en fonction de la tâche; Travail individuel, en dyade, en groupes, etc. Variation des groupements d'élèves en fonction des besoins, des niveaux, etc. Coins ateliers Plans de travail 	<ul style="list-style-type: none"> Sujets différents adaptés aux compétences des élèves. Choix de sujets, lectures diverses, exercices divers, etc. Manuels scolaires divers. 	<ul style="list-style-type: none"> Consignes différentes (collectives, individuelles, pictogrammes, écrites, orales, etc.) Outils à disposition (informatique, matériel de manipulation, aide-mémoire, etc.) Utilisation de diverses approches et démarches, etc. Évaluation formative : co-évaluation, évaluation mutuelle, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Types de productions : affiches, exposés, résumés, schémas, etc. Médiums de présentation : ordinateur, enregistrement audio, rédaction, etc. Types d'évaluation : test écrit, question à choix multiples, texte, autoévaluation, co-évaluation, etc.

Figure 21: La différenciation selon Caron (2008) revisitée par Tinembart (2021)

La différenciation semble ainsi constituer un indicateur concret des pratiques liées à l'intégration des élèves à besoin particulier, et à plus large mesure de tous les élèves si l'enseignant s'inscrit dans une tendance inclusive.

Deuxième indicateur d'intégration : la collaboration entre les différents acteurs

Un second indicateur de pratique intégrative est la collaboration existante entre les différents acteurs concernés par l'inclusion, que ce soit au niveau de la classe entre les enseignants ordinaires, les enseignants spécialisés et les élèves, ou au niveau de l'établissement, entre la direction et les enseignants. Pfister, Stricker et Jutzi (2015) ont mené une étude comparative de plusieurs modèles d'intégration dans le canton de Berne qui confirme l'importance cruciale de la coopération entre les différents acteurs :

la coopération au sein de l'école constitue l'un des facteurs de réussite les plus importants en matière d'intégration scolaire. L'évaluation s'articule autour de deux axes principaux : la collaboration avec la direction d'école et la coopération entre les enseignants et enseignantes de classe ordinaire et les enseignants et enseignantes spécialisés. Les facteurs propices à une bonne collaboration sont les mêmes dans toutes les communes : un intérêt personnel à collaborer, une culture de la coopération, une attitude positive à l'égard de la collaboration ainsi qu'un climat de confiance, une bonne communication et des rôles bien définis (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015, p. 6).

Les auteurs de cette étude comparant différents modèles d'intégration dans le canton de Berne ont également remarqué que la collaboration reste dépendante du contexte et de l'établissement, étant en général soutenue par des conceptions positives dans les modèles d'intégration partielle et totale, alors qu'elle est freinée par des conceptions négatives dans les modèles séparatifs :

Les modèles évalués montrent cependant des disparités importantes en matière de coopération : la coopération porte ses fruits dans les deux modèles d'intégration totale et se traduit par un bon climat au sein de l'établissement, une bonne culture de la communication, un soutien mutuel et un grand investissement au sein de l'équipe. Dans les modèles d'intégration partielle, la coopération est diversement développée, mais fait l'objet de toutes les attentions de la direction d'école : les dispositifs de coopération institutionnalisés mis en place par la direction ainsi que la définition écrite des rôles des différents acteurs se sont révélés bénéfiques à l'intégration. Dans les modèles séparatifs en revanche, la collaboration est minimale. Certains enseignants et enseignantes spécialisés ne se sentent pas bienvenus dans les classes, car les enseignants et enseignantes de classe ordinaire manifestent peu d'intérêt à collaborer (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015, p. 6).

Les auteurs ajoutent également que les ressources sont souvent limitées alors qu'une intégration implique une surcharge de travail pour les enseignants, ce qui ne favorise pas le développement de conception favorable ni le développement de pratique efficace. Ils constatent également qu'une des solutions serait le co-enseignement, mais que cette pratique reste très rare, certainement la faute à la limitation des ressources et à la culture institutionnelle, l'enseignant étant considéré comme une activité solitaire dans la classe.

Pfister, Stricker et Jutzi (2015) ouvrent les perspectives en faisant l'hypothèse que la réussite de l'intégration dépend aussi de la sensibilisation des élèves à la question (p. 7), lesquels deviennent donc partie prenante du processus d'intégration.

Pour résumer cette analyse, le paradigme de l'inclusion et le modèle intégratifs correspondent au concept de réforme, laquelle constitue une rupture d'avec les pratiques pédagogiques traditionnelles (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011) et peut donc potentiellement prendre la forme de changements pédagogiques, dont les composantes sont les suivantes :

Au niveau des conceptions	Épistémologie socioconstructiviste	Postulat d'éducabilité
		Vision positive de la diversité
	Valeurs et croyances	justice sociales
		équité
		coopération
Au niveau des pratiques	Différenciation pédagogique et adaptation	entraide
		structure
		processus
		production
	collaboration	contenu
		Avec les collègues
		Avec les enseignants spécialisés
		Avec les élèves
		Avec les autres professionnels
		Avec la direction

Figure 22: Composantes pédagogiques de l'inclusion

4.4. Conclusion : La forme scolaire dans l'espace francophone bernois

Cet historique nous a permis de mettre en évidence les spécificités locales de la forme scolaire et de la pédagogie traditionnelle dans l'espace francophone bernois et d'identifier les réformes actuelles. Or, ces réformes n'ont pas uniquement comme objectif d'affecter les législations et les structures institutionnelles : leurs objectifs contiennent des dimensions pédagogiques qui sont censées modifier les pratiques pédagogiques des enseignants.

Cependant, si des réformes sont identifiables au niveau institutionnel, elles ne peuvent être définies que comme potentiellement pédagogiques, puisque la réalité effective de leur dimension pédagogique dépend des transformations au niveau des rôles et des conceptions, transformations qui ne sont pas garanties. De plus, il est possible qu'une réforme entérine un changement de rôle et de sens déjà en vigueur dans l'institution, en quoi la réforme ne fait que récupérer une innovation ou une adaptation.

Notre cadre théorique nous invite à aller analyser les effets de ces réformes dans les conceptions des enseignants, dans leurs pratiques au sein de l'organisation classe alors que les pratiques pédagogiques sont caractérisées par un fort attachement à la pédagogie traditionnelle (Gather Thurler, 2000 ; Houssaye, 2014a; Veyrunes, 2017).

Pour pouvoir mener cette analyse, nous proposons d'abord de reformuler notre questionnement en élaborant une question de recherche et de résumer quelques apports à l'aide d'hypothèse de recherche puis de décrire la méthodologie de récolte et d'analyse de donnée qui nous permettra d'y répondre.

Deuxième Partie :

Question et hypothèse de recherche / Méthodologie

Chapitre 5 : Questions de recherche et hypothèses

Notre cadre théorique nous amène à considérer le changement comme un processus complexe qui se déroule dans l'interaction de trois dimensions, le sens que construit l'acteur, les rôles de l'organisation et les normes de l'institution. Ces trois dimensions sont encadrées les unes dans les autres, elles sont donc interdépendantes, entretenant de nombreux liens.

Prenant comme appui une sociologie compréhensive, nous avons choisi d'aborder le changement en privilégiant le sens construit par les acteurs, considérant que les rôles et les normes, bien qu'existantes en dehors de l'acteur, dépendent aussi du sens qu'il leur donne. La construction du sens par l'acteur constitue donc notre porte d'entrée pour aborder le changement.

Constatant l'importance et l'influence du fonctionnement institutionnel sur les réalités et les pratiques des enseignants, ainsi que la fréquence des réformes imposées par des normes légales, qui représente la forme de changement la plus répandue dans l'institution scolaire (Huberman & Miles, 1984 ; Bernoux, 2004 ; Cros, 2009), nous avons choisi de prendre en compte le contexte institutionnel et de nous focaliser sur des réformes institutionnelles en cours.

À l'aide de ces orientations théoriques et conceptuelles, nous formulons notre question de recherche ainsi :

Dans le cas d'une réforme, quels sens les enseignants donnent-ils aux changements pédagogiques et en quoi cela influence-t-il les conceptions de leurs rôles, de celui des élèves, ainsi que leurs pratiques ?

Cette question de recherche nous permet de préciser nos échelles de masses : nous nous concentrons sur la classe en tant qu'organisation, pour laquelle l'enseignant et les élèves sont considérés comme les acteurs, insérés dans des réalités institutionnelles, plus particulièrement l'établissement scolaire et le système scolaire cantonal.

L'enseignant est ainsi considéré comme la clé, le levier indispensable du changement pédagogique, puisque dans l'institution scolaire, il exerce l'autorité dans la classe, cela faisant de lui le principal responsable du changement ou du non-changement (Piaget, 1975, p. 168 ; Huberman & Miles, 1984 ; Ducros & Finkelsztein, 1996 ; Baluteau, 2003 ; Cros, 2004 ; Bernoux, 2009 ; Gaglio, 2011). C'est lui qui est en première ligne pour modifier le système de rôle dans le cadre de la relation pédagogique et qui est responsable d'appliquer les normes institutionnelles.

Les élèves sont également des acteurs prépondérants, puisque c'est par la transformation de leur rôle que le changement devient pédagogique. Nous allons ainsi tenir compte de la manière dont le rôle des élèves se transforme. Mais dans l'institution scolaire, la relation est asymétrique, la responsabilité pédagogique incombe à l'enseignant, qui reste l'acteur déterminant (Honoré & Bricon, 1967, Akkari & Heer, 2003). Le changement de

rôle de l'élève dépend donc en grande partie de ses choix pédagogiques. Nous analysons donc le changement de rôle des élèves au travers du regard de l'enseignant et de ses pratiques.

Nous souhaitons ainsi aller à la rencontre des enseignants pour comprendre comment ceux-ci conçoivent le changement de manière générale et plus particulièrement les réformes institutionnelles, pour comprendre comment ils les « traduisent », très concrètement, dans leur classe, avec leurs élèves, au niveau de la relation pédagogique, de la gestion de classe et des pratiques d'enseignement.

Pour guider notre recherche, nous avons donc formulé plusieurs sous-questions de recherche :

- Comment les enseignants appréhendent-ils les changements de manière générale au sein de l'école? Comment définissent-ils les changements pédagogiques ?
- Quels sens les enseignants donnent-ils aux réformes en cours ? Comment ce sens influence-t-il le système de rôle dans sa classe, quelles sont les pratiques pédagogiques qui en découlent?
- Par quels processus les enseignants construisent-ils le sens et les rôles ? Quels sont les matériaux et les dynamiques utilisés ?
- Quel est le l'état d'avancement des réformes en cours selon les enseignant-e-s, quelle semble être sa trajectoire et quelles pistes existe-t-il pour l'influencer ?

Pour guider nos analyses, nous formulons quatre hypothèses :

1. Notre première hypothèse avance que les transformations de normes au sein de l'institution scolaire ne produisent que rarement des changements pédagogiques, mais amènent fréquemment des adaptations de pratiques qui ne modifient pas le rôle des élèves (Cros, 1997 ; Abernot & Eymery, 2013 ; Hargreave, 2020)
2. Notre seconde hypothèse considère que les transformations de norme vont produire un changement pédagogique lorsqu'elles sont accompagnées de mesures de soutien propre aux processus de traduction, cela au niveau de l'établissement ou du système scolaire (Huberman & Miles, 1984 ; Akrich, Callon & Latour, 2006 ; Bernoux, 2010 ; Hargreaves, 2020)
3. Notre troisième hypothèse avance qu'au-delà des réformes, les enseignants sont initiateurs de processus d'innovation, lesquels ne sont que rarement validés par les normes institutionnelles (Crozier & Friedberg, 1977 ; Alter, 2000 ; Cros, 2004).
4. Notre quatrième hypothèse postule que pour les enseignants, le changement pédagogique est caractérisé par une remise en question d'un sens construit, par sa déconstruction qui conduit à une rupture puis par une reconstruction débouchant sur un nouveau sens (Grossetti, 2004 ; Bernoux, 20010 ; Giordan, 2016), celui-ci conduisant à une remise en question des pratiques et des rôles des élèves (Huberman, 1973 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; Kaufmann, 2001 ; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005).

Pour répondre à nos questions de recherche et vérifier nos hypothèses, nous proposons dans le chapitre suivant notre méthodologie. Miles et Huberman (2003) catégoriserait notre recherche comme étant « intra-site » ou exploratoire, dont le but est de faire émerger et de construire une théorie relative à un champ (p. 172), cela en décrivant et en expliquant ce qui émerge de nos données, en nous focalisant sur les éléments théoriques dits « explicites » que nous avons développés dans notre problématique. Dans le prochain chapitre, nous expliquons dans les détails comment nous avons construit la récolte et l'analyse des données

Chapitre 6 : Cadre méthodologique

Dans notre cadre théorique, nous avons vu que dans l'institution scolaire, les changements les plus fréquents sont des réformes, cela signifiant que les normes changent, à la suite de quoi les instances dirigeantes souhaitent que les acteurs, en l'occurrence les enseignants, transforment leur rôle en conséquence, cela n'étant possible que s'ils parviennent à construire un nouveau sens.

Ainsi, pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'aller questionner les enseignants d'un espace spécifique, l'école francophone bernoise, afin de comprendre comment ils appréhendent les réformes et ce qu'elles impliquent pour leurs pratiques pédagogiques et pour leur classe.

Le choix de ce terrain provient de plusieurs facteurs :

- Cet espace spatiopolitique ne restreint pas l'accès aux chercheurs, contrairement à d'autres espaces. Nous avons donc la possibilité d'accéder aux enseignants du moment que ceux-ci nous en donnent l'aval.
- Nous connaissons bien le contexte de cet espace pour l'avoir déjà étudié à plusieurs reprises, cela nous donnant un certain bagage pour l'analyse sociohistorique et légale.
- Nous disposons d'un réseau conséquent dans cet espace, ce qui nous permet d'approcher facilement les enseignants pour leur proposer un entretien afin de mener des études de cas. Plus encore, nous y habitons, cela simplifiant grandement les démarches.
- Ce canton dispose de deux régions linguistiques, une alémanique et une francophone, qui ont chacune son système scolaire particulier ; chacune influencée par une instance intercantonale et culturelle propre à sa langue. Chacune de ces écoles est signataire d'accords intercantonaux différents, la CIIP pour le côté romand, le NW EDK pour le côté alémanique, donnant donc des conditions-cadres différentes, au niveau administratif, pédagogique ou didactique, voire même culturel. Les plans d'études sont différents, les moyens d'enseignement aussi, l'organisation même est différente. Pourtant, au niveau légal, ces deux écoles sont encadrées par les mêmes lois. Cette situation est propice à des situations de compromis, mais aussi à quelques « mariages » explosifs, par exemple lorsqu'un « changement » acquis côté alémanique, majoritaire, est inscrit dans la loi et doit donc s'appliquer aussi du côté romand. Cette situation devrait potentiellement engendrer des situations de réformes.

Nous avons choisi de mener des entretiens audio-enregistrés avec des enseignants, puis de mener deux analyses : une première en considérant chaque entretien comme une étude de cas afin de préserver le

changement au sein de son contexte. La deuxième analyse est comparative, mettant en résonance les études de cas pour chacune des trois réformes étudiées. Dans la suite de ce chapitre, nous présentons dans le détail l'ingénierie de recherche.

6.1. Analyse du sens et de sa construction par les acteurs

Nous nous intéressons à un type de changement particulier dans un champ particulier, une réforme scolaire ayant des potentialités pédagogiques. Nous adoptons également un angle particulier, celui de la sociologie compréhensive, qui nous amène à nous concentrer sur l'acteur afin de comprendre le changement.

Nous cherchons ainsi à questionner les enseignants sur les changements potentiels, afin de comprendre quel sens ils donnent à ces changements, quelles conceptions y sont associées et comment se déroulent les mécanismes de construction et de déconstruction de sens.

Nous tentons également d'appréhender le système de rôle de la classe, son fonctionnement et ses variations, cela toujours au travers de l'acteur. Il s'agira d'essayer de comprendre comment l'enseignant considère les interactions entre lui, le savoir et ses élèves et en quoi les réformes impactent très concrètement les rôles et les pratiques qui en découlent.

Ces deux éléments ont pour but de nous permettre d'évaluer si les changements précédemment identifiés sont réalisés ou en cours de réalisation, s'il y a d'autres changements en cours, et le cas échéant, de comprendre comment le changement s'effectue en nous focalisant sur les mécanismes de construction de sens et de rôle, cela du point de vue de l'acteur.

Dans la suite de ce chapitre, nous allons décrire plus précisément les techniques de récolte et d'analyse de données que nous avons utilisées ainsi que nos choix méthodologiques, tout en discutant la portée et de la validité de nos données et de nos analyses.

6.1.1. Choix de la technique de récolte de données

Après avoir ciblé trois réformes contenant des composantes pédagogiques et avoir cerné leur contexte ainsi que la manière dont elles ont été communiquées et mises en place par l'institution, nous allons rencontrer les premiers acteurs concernés, les enseignants, afin de comprendre comment ils appréhendent ces réformes et le changement de manière plus générale et quels sont les changements pédagogiques qu'ils ont vécus.

Ensuite, nous voulons comprendre comment ces sens sont construits, quels matériaux et dynamiques sont mobilisés et agencés, et notamment comprendre si et comment les variables institutionnelles identifiées dans la première partie d'analyse sont mobilisées et interprétées.

De plus, nous aimerions comprendre si la réforme et l'éventuelle construction de sens qui peut l'accompagner transforment également le système de rôle, cela dans la classe de l'enseignant, dans ses relations pédagogiques et ses pratiques, puisque l'enseignant est la personne responsable de la répartition des rôles dans la classe.

Or, la sociologie compréhensive avec laquelle nous avons construit notre problématique nous amène à postuler que les rationalités multiples, partielles et limitées de l'acteur, les logiques d'actions, les conceptions ou encore les croyances qui dirigent ses actions ne sont pas appréhendables par un observateur extérieur (Bernoux, 2010)

et donc que la seule façon de prendre connaissance du sens construit par l'acteur, c'est de lui poser directement la question (Weick, 1995 ; Boudon, 2004), à l'aide d'entretiens, lesquels sont audio-enregistrés et retranscrits.

En effet, c'est dans le discours, dans la mise en paroles, en phrases, en arguments que la construction du sens prend forme et est accessible (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy 2017 ; Allard-Poesi, 2003 ; Weick, 2003 ; Blanchet & Gotman, 2001, p. 25). La méthode de l'entretien « vise à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996, p. 312).

l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet & Gotman, 2001, p. 27)

Ces deux auteurs ajoutent que cette méthode permet de saisir l'articulation entre l'expérience concrète de l'acteur, situé dans le temps et l'espace social, en fonction du contexte et des enjeux collectifs et ainsi comprendre la traduction personnelle des faits sociaux, comme l'est le changement.

C'est donc assez logiquement que nous avons choisi de récolter nos données à l'aide d'entretiens, puisque cette méthode permet d'aborder des thématiques précises tout en récoltant du matériel contenant des informations riches et nuancées (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017), subjectivées et assimilées (Blanchet & Gotman, 2001), qui permettent de « donner à l'acteur, à ses questions, à sa rationalité, à ses logiques une place de premier plan » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 23)

Si la méthode d'enquête par entretien est largement reconnue comme fiable en sciences humaines (Kaufmann, 1996), nous souhaitons aborder brièvement comment cette fiabilité est définie et quelles sont ses conditions en abordant quelques éléments d'épistémologie, afin de pouvoir bâtir notre méthodologie sur des fondements solides. Ensuite, nous expliquons comment nous avons construit nos entretiens et quelles sont leurs spécificités, en nous basant sur l'expérience de chercheuses et de chercheurs expérimentés.

6.1.1.1. L'enquête par entretien, quelques éléments d'épistémologie

Kaufmann (1996) explique que l'entretien est bien plus qu'une simple technique de récolte de matériaux, c'est un travail intense et complexe, constamment sur le fil du rasoir, qui comporte inévitablement des biais. De ce fait, il considère qu'il n'est jamais possible de mener un entretien parfait. Mais « heureusement, on peut faire une bonne recherche avec du matériau imparfait » (Kaufmann, 1996, p. 54), cela dépend selon lui uniquement de la qualité de l'analyse.

L'entretien n'est donc pas une méthode neutre et objective, il ne s'agit pas simplement de recueillir des informations, puisque dès le début, dès la prise de contact, le premier regard ou la formulation de la première question, puis tout au long de l'entretien, avec les stratégies d'écoute et d'intervention du chercheur, la récolte d'information se couple à une forme d'interprétation (Miles & Hubermann, 2003)

Ensuite, lors de l'analyse des informations à proprement parler, l'interprétation est encore plus poussée et aboutie, puisqu'elle est orientée vers les questions et hypothèses de recherche, voire vers la production de savoirs théoriques (Kaufmann, 1996, p. 75).

Ainsi, lorsque les méthodologies qualitatives, dont l'entretien, sont comparées aux sciences dites dures et à leur protocole d'expérience reproductible à l'identique et fonctionnant avec la précision d'une horloge (Kaufmann, 1996), elles se trouvent parfois contestées dans leurs scientificités.

Iannaccone et Cattaruzza (2015) expliquent que deux positions méthodologiques s'opposent, entre ceux qui considèrent que « le point de vue verbalisé du sujet à l'aide de ses descriptions de l'expérience vécue pendant sa participation au dispositif d'investigation » (p.78) est fiable scientifiquement et ceux qui refusent quasi totalement toute subjectivité. Ces auteurs regrettent les radicalisations des positions et proposent une articulation des deux postures. Ils considèrent que « les avantages de l'adoption d'une approche scientifique orientée vers la récolte de données en premières personnes ne sont pas négligeables », permettant notamment de prendre en compte le point de vue des acteurs concernant leurs expériences et de « mieux comprendre les subtils processus d'interprétation de la tâche, qui souvent se déploient sous une dimension implicite » (p. 88)

Kaufmann (1996), reprenant le parti de Mills (1959) et d'Elias (1991), considère que la définition de « l'objectivité » en sciences humaines ne peut répondre aux mêmes critères que pour les sciences dures, puisque la subjectivité fait partie intégrante du processus. Au contraire, l'objectivité des sciences humaines serait ainsi construite au travers d'une subjectivité encadrée par des protocoles de validité.

Ces auteurs dénoncent ce qu'ils appellent « l'empirisme abstrait d'un méthodologisme techniciste », auquel ils opposent « l'artisan intellectuel »

l'artisan intellectuel est celui qui sait maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie, dans un projet concret de recherche. Il est tout à la fois : homme de terrain, méthodologue et théoricien, et refuse de se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni par la théorie. (Kaufmann, 2001, p. 12)

Sans vouloir prolonger le débat, cette amorce nous permet de considérer que même si l'entretien qualitatif s'inscrit dans un protocole de recherche rigoureux, obéissant à des règles et des principes de validité, il reste un phénomène imprévisible, unique, exceptionnel, une forme de bricolage (Kaufmann, 1996), qui exige une improvisation réglée (Blanchet & Gotman, 2001)

une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissances particuliers ; réglée, car, pour produire des effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien (p. 22)

Ainsi, les conseils de Kaufmann (1996) sont de ne pas suivre une méthode toute faite, mais de construire une méthode pertinente et argumentée selon l'objet de recherche. Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) ajoutent qu'il existe bien des règles essentielles pour que les entretiens soient valides, mais celles-ci doivent être adaptées au cas par cas. Chaque méthode, chaque entretien sont donc singuliers (Blanchet & Gotman, 2001).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de prendre en compte les critères suivants comme garant de la fiabilité et de la validité de nos analyses, lesquels sont inspirés de Miles et Huberman (2003) ainsi que de Paquay, De Ketele et Crahay (2006) :

- 1) La rigueur de la méthode de récolte et d'analyse de donnée, qui se veut être
 - a) Argumentée et transparente : cela implique qu'il est possible de suivre le cheminement de récolte et d'analyse de données du début à la fin, et que chaque étape est explicitée, argumentée, discutée, cela

de manière rationnelle, alors que les biais potentiels sont mis en lumière. En effet, comme il semble impossible que deux chercheurs s'accordent totalement sur la pertinence des méthodes de récolte et d'analyse de données parce que leur subjectivité respective les pousserait à interpréter les données différemment, l'argumentation rationnelle des analyses devient un critère essentiel, permettant à d'autres chercheurs non pas de souscrire entièrement, mais au moins de comprendre les logiques de sens et d'interprétation de l'auteur de la recherche.

- b) Rigoureuse et rationnelle : cela implique que la méthode est appliquée de manière constante et uniforme pour chaque cas, avec pour but de réduire au maximum les variations et les omissions, lesquelles restent inévitables au vu de la masse de données et de la réalité des études qualitatives (Miles & Hubermann, 2003). Si la récolte et l'analyse de données ne peuvent prétendre à une exhaustivité stricte, elles se doivent de faire sens, d'être logiques et argumentées.
 - c) Reproductible et confirmable : si un chercheur souhaite vérifier ou reproduire nos données, notre description de la méthodologie doit lui permettre de reproduire la récolte de données dans des conditions similaires et de les analyser avec un canevas identique. Bien entendu, comme notre recherche est située dans le temps et l'espace social, cette reproductibilité ne sera jamais parfaite, il ne s'agit pas de reproduire une expérience physique dans des conditions strictement similaires. Mais notre méthodologie doit pouvoir expliciter les écarts qui pourraient s'observer et argumenter ces différences.
- 2) La validité des données⁹¹ récoltées. Ce critère est lié au premier, puisqu'une méthodologie rigoureuse de récolte de donnée assure une certaine viabilité des données. Cette la validité peut encore être affermie par les éléments suivants :
- a) L'identification et la prise en compte des biais : l'entretien produit un discours particulier, qui est porteur de biais : il s'agit de les identifier et de prendre en compte pour nuancer l'analyse.
 - b) La question de la vérité des informations est cruciale : Miles et Huberman (2003) parlent de validité interne, de crédibilité et d'authenticité des données, cela étant une question d'interprétation du chercheur lors de l'analyse.
 - i) Nous faisons l'hypothèse, largement partagée dans la communauté scientifique des sciences humaines, que d'une part l'acteur apprécie de pouvoir parler de lui, de tisser le fil qui donne sens à sa vie, mais plus encore qu'il en a besoin, cela faisant partie à part entière de sa construction sociale de la réalité et partant de son identité, et que cela le mène à être authentique (Kaufmann, 1996, p. 60).
 - ii) D'autre part, nous considérons que les représentations sociales actuelles de la science conduisent l'acteur à prendre le rôle du « bon élève » (Kaufmann, 1996) et à raconter la vérité telle qu'il la voit.
 - iii) De fait, si la méthodologie de récolte de donnée est bien construite, si la méthodologie d'analyse des données permet la contextualisation de ces dernières, si l'identification des biais et le croisement des données pour vérifier leur convergence sont pertinents, le discours de l'acteur peut être considéré comme représentatif de ce que l'acteur considère comme vrai et valide, tout en

⁹¹ Nous avons utilisé le mot « information » plutôt que donnée, mais Miles et Hubermann (2003) font justement remarquer que dès le départ de la recherche, au travers des choix théoriques et conceptuels, du choix du terrain et de l'échantillon, les informations sont de fait déjà en partie interprétées et constitue des données, certes assez brutes.

laissant au chercheur la liberté d'en douter s'il parvient à argumenter ce doute. C'est le cas par exemple lorsque l'acteur déclare une chose, mais raconte une situation où son action est incohérente avec ses déclarations.

- iv) Il s'agit cependant de ne pas considérer toute chose égale par ailleurs, le matériau n'est pas homogène, il y a des passages plus ou moins engagés, plus ou moins relatifs à l'objet de recherche, plus ou moins profond et élaboré. Le statut des affirmations n'est pas égal, certaines sont sûres et bien argumentées, d'autres plus diffuse et moins stabilisée (Kaufmann, 1996, p. 72), ces éléments étant à prendre en compte dans l'analyse.

Ces différents critères de rigueur et de validité donnent un sens précis à la notion « d'objectivité » (Miles & Huberman, 2003, p. 501⁹²) : il s'agit d'explicitier nos méthodes de récoltes et d'analyse de donnée, d'argumenter leur rigueur et leur validité, d'identifier de manière transparente les biais potentiels et observés, cela afin que nos lecteurs comprennent d'où et comment nous avons tiré les informations et les données pour parvenir à nos résultats, de manière à ce que d'autres chercheurs puissent s'ils le souhaitent reproduire notre recherche et comprendre les écarts de résultats (Miles & Huberman, 2003).

Ainsi, dans les chapitres suivants, nous allons commencer par décrire dans le détail comment nous avons construit nos entretiens pour récolter des données, quels biais ont été identifiés et comment nous avons tenté de les atténuer ou de les mettre à profit de l'analyse. Ensuite, nous détaillons comment nous avons analysé les informations que contiennent ces entretiens, quels ont été les biais et comment nous les avons assemblés pour arriver à des résultats

6.1.1.2. Construction des entretiens

Il existe de multiples formes d'entretien qualitatif, développé dans différentes traditions méthodologiques et cadres théoriques. Pour notre part, comme notre point de départ est la construction de sens par l'acteur, laquelle est individuelle, nous nous orientons vers des entretiens individuels.

Ensuite, nous avons développé un cadre théorique et conceptuel conséquent, contenant de nombreux indicateurs, et notre questionnement est assez précis, concernant notamment trois réformes spécifiques. Nos entretiens sont donc de type semi-directif, puisque nous souhaitons éviter d'être totalement directifs (de nombreux chercheurs avant nous ont attesté de l'improductivité de cette posture (Kaufmann, 1996), tout en « imposant » certains thèmes à l'interviewé, sur lesquels il peut ensuite parler librement. De plus, nos questions et nos hypothèses sont orientées théoriquement, guidant a priori nos questions et impliquant une méthodologie abductive (Hallée & Garneau, 2019), postulant la nécessité de lier les approches déductive et inductive, impliquant un aller-retour entre notre cadre théorique et nos analyses, afin d'adapter le premier au second en fonction de ce que nous trouverons dans nos données.

L'abduction est une démarche opérant à partir d'une théorie compréhensive de la réalité qui permet de préparer le travail empirique et de réduire le champ à étudier. La place de l'hypothèse n'est pas *a priori* ; elle émerge des données pour, ensuite, s'ouvrir vers une phase de vérification de cette hypothèse. (Moscoso, 2013, p.2)

⁹² Miles et Huberman (2003) utilisent le terme sérieux plutôt que rigoureux, l'auditabilité plutôt que la reproductibilité, nous considérons ces termes comme synonyme.

La déduction prouve que quelque chose *doit être* ; l'induction montre que quelque chose est *réellement* agissant ; l'abduction suggère simplement que quelque chose *peut être*. Sa justification est que de sa suggestion la déduction peut tirer une prédiction qui peut être mise à l'épreuve par l'induction et que si jamais nous apprenons ou comprenons quelque chose des phénomènes, ce doit être par abduction (CP 5.171, cité par Moscoso, 2013, p.10)

Nous laissons ainsi notre cadre théorique ouvert pour pouvoir accueillir des éléments qui émanent des données et discuter les éventuelles incohérences. C'est donc avec ces orientations que nous avons construit notre guide d'entretien.

Guide d'entretien

Pour mener à bien nos entretiens, nous avons élaboré un guide d'entretien⁹³, que nous avons testé et retravaillé à la suite de deux entretiens d'exploration, lesquels n'ont pas été utilisés pour l'analyse, mais nous ont permis d'ajuster nos questions, d'évaluer le temps et le rythme adéquat, de prévoir des relances.

Le guide que nous avons élaboré contient quatre parties distinctes :

1. La première, située au début de l'entretien, est constituée de questions relatives à l'histoire de vie de l'enseignant, soit à une approche biographique (Grossetti, 2006, p.15), bien qu'elle se limite à un aspect très précis, celui de la profession (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy 2017). Les premières questions sur l'histoire de vie sont censées mettre en confiance l'acteur, en abordant des sujets qu'il connaît et sur lesquels il ne peut être mis en défaut (Kaufmann, 1996) puisqu'il s'agit de raconter son « histoire professionnelle », soit son entrée dans le métier, sa formation, son expérience d'enseignants.
2. La deuxième partie, de nature compréhensive (Kaufmann, 1996) a pour but de permettre à l'interviewé d'exprimer ses conceptions pédagogiques et de parler des changements pédagogiques qu'il a vécus selon lui. Les questions portent sur la manière dont l'acteur perçoit et définit les changements de l'école, sur sa manière d'appréhender et de vivre le changement dans sa profession, dans son vécu et dans ses conceptions, cela de manière générale. Ces questions sont très ouvertes et peu spécifiques, elles ont pour but de laisser une grande liberté de parole, et de respecter le vocabulaire, les cadres de références et les catégories mentales de l'acteur (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy 2017)
3. La troisième partie, elle aussi compréhensive, s'intéresse aux conceptions de l'enseignant quant aux trois réformes sélectionnées, soit le PER, l'inclusion et les devoirs, pour lesquelles l'acteur est interrogé sur ses ressentis, son vécu, ses conceptions et ses actions concrètes. Il s'agit de comprendre ce que ces réformes ont provoqué pour lui, ce qu'il en pense et pourquoi, ce qu'elles ont concrètement changé pour lui, dans ses conceptions et sa pratique. De manière générale, nos questions sont ouvertes, avec pour but de donner un cadre thématique dans lequel laisser l'acteur parler librement. Nous avons essayé de construire une cohérence et un fil rouge entre nos questions et de les organiser de manière pertinente, par thème (Kaufmann, 1996).
4. La quatrième partie, qui s'insère en intermittence dans la seconde et la troisième, contient des questions dont le but est de susciter de l'explicitation de pratiques, ayant pour objectif de mettre en

⁹³ Disponible dans l'annexe 3.1.

lumière le système de rôle de la classe. Nous questionnons l'enseignant sur ses pratiques concrètes qu'il juge significatives, en lui demandant de les expliciter dans le détail.

Cette dernière partie portant sur les pratiques déclarées demande une méthode spécifique, différente de l'entretien compréhensif, qui permette de focaliser le discours sur l'action tout en limitant l'écart entre pratiques déclarées et pratiques réelles.

Pour ce faire, nous avons choisi de nous inspirer des techniques de l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994 ; 2011), qui propose justement de

ne pas confondre la recherche des conceptions du sujet, ses représentations spontanées, ses explications du monde et de son fonctionnement cognitif avec le témoignage de ce qu'il s'est passé dans un moment vécu singulier, dans les limites de ce qui est conscientisable et exprimable pour lui (p. 130)

En effet, les conceptions permettent de construire des intentions pour guider l'action, mais bien souvent, « (...) il peut y avoir une distance importante entre l'intention ou le but, conscientisé, et l'intention telle qu'elle est reflétée par l'exécution de la tâche. » (Vermersch, 1994 ; 2011, p. 51).

Or, notre conceptualisation du changement nous amène à considérer que l'intention qui pousse à l'action est dépendante du sens construit par l'acteur, mais lorsque l'action s'effectue, elle s'inscrit dans l'interaction sociale et est influencée par le système de rôle, qui dispose d'une logique différente et qui peut potentiellement engendrer un décalage entre l'intention et l'action. Ce décalage est un indicateur que le changement n'a pas encore eu d'effet sur la dimension des rôles et donc n'est pas encore devenu « social », ou encore que le sens n'est pas encore stabilisé.

Pour aborder la dimension des rôles, il s'agit donc de s'informer sur les actions :

S'informer de comment quelqu'un s'y est pris pour effectuer une tâche particulière, un exercice, c'est s'informer du détail de ses actions effectives, de leur enchaînement, de leur succession, de leur articulation entre prises d'information sur lesquelles se sont basées les identifications et les opérations de réalisation. C'est s'intéresser aux savoirs pratiques, présents en actes, que ce soit avec des actions à dominante mentale, matérielle ou matérialisée. (Vermersch, 1994, p. 44)

Alors que dans la deuxième et la troisième partie, nous avons abordé la verbalisation des intentions, dans cette quatrième partie, les questions et relances proposées à l'interviewé ont pour but de toucher au procédural :

Le procédural nous permet d'inférer le but effectivement visé par le sujet, but immanent à l'action, alors que la seule verbalisation du but risque de nous apporter que le but conscientisé, dont on ne peut savoir a priori s'il correspond au but effectif (Vermersch, 1994, p. 51)

Iannaccone et Cattaruzza (2015) ajoutent que la technique de l'explicitation permet de mieux appréhender l'articulation entre théorie et pratiques, ce qui est propre à la pédagogie et nous intéresse très exactement dans le cadre des changements étudiés. Ces quatre parties d'entretiens ont donc été initialement agencées ainsi ⁹⁴:

partie	Thèmes	Focus	Types de méthode
1	Entrée dans la profession	Vision pédagogique	Histoire de vie
2	Changements pédagogiques	Identification et conceptions	Entretien compréhensif
4		Pratiques concrètes	Entretien d'explicitation

⁹⁴ Le guide d'entretien complet est disponible en annexe 3.1

3	Situation PER	Conceptions	Entretien compréhensif
4		Pratiques concrètes	Entretien d'explicitation
3	Situation Inclusion	Conceptions	Entretien compréhensif
4		Pratiques concrètes	Entretien d'explicitation
3	Situation Devoirs	Conceptions	Entretien compréhensif
4		Pratiques concrètes	Entretien d'explicitation

Cependant, sur le terrain, les entretiens se sont à chaque fois déroulés de manière différente. Dans le prochain sous-chapitre, nous décrivons comment nous avons constitué notre échantillon, quels sont les biais potentiels de celui-ci, puis nous reviendrons dans les détails sur la manière dont les entretiens se sont déroulés, quels biais ont été identifiés et quels sont selon nous les impacts sur la qualité des informations.

6.1.1.3. Population et entrée sur le terrain

Nous avons précédemment délimité notre terrain comme étant l'école francophone bernoise, le premier critère avec lequel nous avons choisis les enseignants pour les entretiens est qu'ils enseignent dans ce système scolaire précis.

Afin de nous assurer des données pertinentes, nous avons choisi d'interroger des personnes qui sont engagées avec un taux d'occupation de plus de 50% (au moins sur les trois dernières années, ou qui viennent de sortir de la HEP)⁹⁵. En effet, cela garantit qu'ils ont un avis quant à la signification et à l'application des changements dans les classes et qu'ils sont concernés et impactés.

Nous avons également décidé de choisir des profils hétérogènes et d'équilibrer ces profils les uns par rapport aux autres : nous avons choisi des enseignants de toutes les tranches d'âges, avec des années d'expérience variées, qui enseignent dans différents cycles de l'école obligatoire, des hommes et des femmes.

Pour contacter concrètement les personnes, nous avons procédé à l'aide de notre réseau et d'informateurs relais (Blanchet & Gotman, 2001, p. 58), ce qui consiste à passer par des connaissances pour toucher un cercle plus éloigné de personnes-ressources.

Nous connaissons en effet deux enseignants spécialisés qui ont contact avec de très nombreux enseignants, puisqu'ils prennent soin d'élèves à besoins particuliers dans leur classe. Nous avons demandé à ces deux personnes de nous mettre en contact avec leurs collègues pour solliciter un entretien, en leur annonçant le thème de notre recherche et notre démarche.

Cette méthode d'accès au terrain s'est révélée efficace, nous n'avons eu aucune peine à réunir les personnes nécessaires, qui ont accepté sans aucune réticence de nous accorder un entretien enregistré. Le fait que ce ne soit pas le chercheur en personne qui fasse la première approche permettait aux personnes contactées de refuser librement et il leur a été annoncé qu'ils pouvaient se retirer à tout moment.

Suite à un premier accord de principe, nous avons contacté les enseignants par téléphone ou par SMS pour redemander leur accord, organiser le rendez-vous et leur donner si besoin des explications complémentaires.

⁹⁵ Un seul enseignant a fait exception à la règle (Charles), il travaille à 40% ; cette situation particulière a été prise en compte dans l'analyse et a débouché sur des résultats intéressants.

Les enseignants ont choisi le lieu et le moment de l'entretien, cela ayant l'avantage de leur permettre de choisir un endroit où ils sont censés être à l'aise.

Nous avons commencé par mener deux entretiens d'explorations, dans le but de tester notre guide d'entretien, d'évaluer sa cohérence ainsi que d'écouter les audios afin de réguler nos interventions, de retravailler nos relances et d'évaluer le temps.

Après ce travail d'exploration et de régulation, nous avons mené treize entretiens qui ont duré entre une heure et plus de deux heures. Les enseignants interrogés travaillent dans une dizaine d'écoles différentes, implantée dans trois localisations différentes, la plupart dans une ville spécifique.

Nom code	H/F	Niv. ens	expé. pro	Cat.âge	% engag.	Formations	Num analyse
Aïko	F	C1 ⁹⁶	20 ans	40-49	60%	École normale, ens. Spé.	11
Basil	H	C1 / 3-4H	2 ans	20-29	80%	HEP primaire	4
Carl	H	C3/ G, M, P	8 ans	30-39	90%	HEP secondaire	10
Charles	H	C2/ 7-8H gymnase	6 ans	50-59	40%	Université, remplacement Ens. Dans tous les degrés	9
Dana	F	C2/ 5-6H Classe spé	42 ans	60-64	100%	École normale	6
Eli	H	C2 5-6H	5 ans	20-29	90%	HEP BP primaire	3
Kaela	F	1-2H	30 ans	50-59	70%	École normale/ école enfantine	1
Lucie	F	5-6H	6 ans	20-29	100%	HEP BP primaire	5
Jean	H	C3	16 ans	30-39	80%	École normale / uni pour ens secondaire	12
Jeanne	F	3-4H	25 ans	50-59	60%	École normale/ primaire	7
Jude	F	C3 / M et P	7 ans	30-39	100%	Sec 1 / FLS	13
Yohann	H	C3 / G et M Classe spé	21 ans	40-49	100%	École normale prim Ens. Spé.	2
Zahir	H	C2/ 5-6H Primaire ->9h	42 ans	60-64	80%	École normale	8

Figure 23: Tableau de présentation des personnes interviewées

Le choix de varier les profils a une incidence sur la représentativité des résultats : ils ne seront pas généralisables, puisque la variation des profils s'apparente plus à un « carottage » qu'à une analyse complète. Il faudrait ainsi multiplier les entretiens afin de pouvoir faire émerger et vérifier des profils types en fonction des différentes variables.

Cependant, ce choix nous permet de brasser large et de faire émerger une multiplicité de variables qui influence le processus et d'aller chercher des réponses dans les détails. Nos résultats bien qu'issus d'un échantillon d'enseignants visent à mieux comprendre les enjeux et les influences des variables sur le changement.

Le fait que les personnes interrogées travaillent pour la plupart dans la même ville ou dans les villages avoisinants pourrait aussi provoquer un biais de représentativité, puisque la situation pourrait être très différente dans d'autres endroits géographiques de la même région.

⁹⁶ C1 correspond à « cycle 1 », soit des élèves de 4 à 8 ans. Le cycle deux concerne des élèves de 8 à 12 ans et le cycle 3 des élèves de 12 à 15 ans.

Néanmoins, considérant que les contraintes institutionnelles sont uniformisées pour tout le canton, que la formation est également centralisée en un seul lieu, et que les règlements d'établissement varient pour chaque collège et direction, ces trois éléments nous mènent à considérer que cette concentration géographique n'engendre aucun biais spécifique. Il se peut qu'en prospectant plus largement, quelques différences culturelles régionales auraient pu apparaître, mais nous considérons que ces variations seraient mineures et n'influeraient pas sur la représentativité de nos données.

6.1.1.4. Déroulement des entretiens

Nous avons ainsi un guide d'entretien qui regroupe quatre parties distinctes et aborde trois types d'entretiens particuliers, l'histoire de vie, l'entretien compréhensif (Kaufmann, 1996) et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)

Le but de ce guide d'entretien est de servir de référence, de compiler les questions incontournables et de permettre à l'interviewer, selon les détours de la conversation, de la recentrer sur l'objet de recherche (Van Campenhoudt, Marquet & Quivy 2017).

Reste qu'il s'agit de ne pas oublier que l'entretien est aussi une rencontre, un acte social et interpersonnel (Blanchet & Gotman, 2001, p. 21) contenant incertitudes et surprises, et qui ne peut de fait ni être reproduit parfaitement à l'identique, ni être prévu dans une absolue précision.

Au niveau pratique, nous avons donc commencé nos entretiens par clarifier le « contrat », en explicitant pour l'interviewé le but de notre recherche, le pourquoi de l'entretien et son déroulement, notamment l'enregistrement audio, ainsi que l'intérêt de leur discours, l'utilisation, l'analyse et l'anonymisation des données (Blanchet & Gotman, 2001), l'objectif étant d'introduire la rencontre, de rassurer et d'essayer de donner un cadre agréable à la rencontre.

Lors des entretiens, nous nous sommes permis d'adapter notre guide d'entretien aux situations qui se sont présentées, de changer l'ordre des thèmes, d'ajouter des questions, de parler plus ou moins longuement de certains éléments, cela afin de rendre la conversation plus naturelle (Kaufmann, 1996 ; Van Campenhoudt, Marquet & Quivy 2017).

En effet, c'est au chercheur d'adapter son guide à chaque situation pour qu'il soit productif, même si cela l'écarte de son guide d'entretien et l'amène à bricoler quelque peu. « L'interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 22) La meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur (Kaufmann, 1996, p. 48).

Les chercheurs chevronnés insistent ainsi sur l'impossibilité de suivre scrupuleusement un quelconque guide d'entretien ou d'adopter une méthodologie parfaitement uniforme (Blanchet & Gotman, 2001). Nos entretiens n'ont pas fait exception, ils ont tous suivi leurs propres logiques, même si dans l'ensemble, nous avons pu aborder toutes les questions qui nous intéressaient.

Chaque entretien a donc été mené avec le même guide d'entretien, lequel a été utilisé de manière flexible en fonction de la situation d'entretien. Cependant, les questions principales ont toutes pu être posées, et nous avons recueilli des propos de chacun des enseignants concernant les trois changements identifiés dans notre contextualisation historique, soit le Plan d'Étude Romand, l'inclusion et les devoirs.

Nous avons mené deux entretiens d'exploration, afin de tester la pertinence de notre guide, d'évaluer la longueur et de nous entraîner aux questions d'explicitations. Ces deux entretiens ont été menés avec nos deux informateurs, lesquels ont un lien proche avec nous. Nous avons donc pu avoir un retour sur nos pratiques, ce qui nous a conduits à ajuster quelques questions au niveau de la formulation ainsi qu'au niveau de l'ordre. Nous avons ainsi choisi de ne parler de changement qu'après avoir posé des questions plus générales sur la vision pédagogique. Nous avons également appris à moins intervenir pour laisser plus de latitude à nos interviewés. Ces deux entretiens ont été retranscrits, mais n'ont pas été utilisés dans l'analyse, cela pour éviter que des biais ne se manifestent, en particulier dus à notre proximité avec ces deux personnes et au fait que notre analyse serait nécessairement orientée par cette proximité, nous amenant des éléments annexes.

La COVID-19 s'est invitée durant la période de recueil de données. Outre le fait qu'elle a entraîné plusieurs annulations d'entretien, elle est également la cause de la fermeture des écoles durant plusieurs semaines. La moitié de nos entretiens ont donc été menées alors que les enseignants assuraient l'enseignement à distance. Nous avons choisi d'inclure quelques questions à ce sujet comme sous thématique des devoirs. En effet, le travail à distance se rapproche des devoirs, et permettait de mieux comprendre comment les enseignants définissent les devoirs ainsi que leur rôle et celui de l'élève en les mettant en comparaison avec la situation d'enseignement à distance. Nous n'avons cependant que très peu exploité ces données supplémentaires, considérant que nous avons une masse de données assez importante à négocier.

6.1.1.5. Écoute et stratégies d'intervention

Nous avons également essayé de réfléchir en amont à notre écoute et à nos stratégies d'intervention. En effet, Blanchet et Gotman (2001) jugent crucial de préparer et d'être conscient de ces stratégies, de les expliciter et de les prendre en compte lors de l'analyse pour contextualiser le discours et identifier d'éventuels biais.

Kaufmann (1996) ou encore Blanchet et Gotman (2001) conseillent de ne pas essayer de poursuivre une objectivité inatteignable en diminuant ses interventions, cela contribuant à rendre l'interaction artificielle et diminuant la richesse et la pertinence des informations. Kaufmann (1996, p. 61) propose plutôt au chercheur d'agir en tant que tel, rendant ainsi paradoxalement sa position banale.

De manière générale, nous avons pensé nos stratégies d'interventions et d'écoutes de manière à laisser l'interviewé s'exprimer pour que nous puissions découvrir le maximum de choses. Nous avons entraîné ces stratégies d'intervention et d'écoute lors de deux entretiens exploratoires, qui nous ont permis de réguler et d'ajuster nos pratiques.

Nos relances ont eu comme objectifs de faciliter l'expression de l'interviewé, de la canaliser et de la focaliser en lui permettant d'atteindre un maximum de sincérité et de profondeur (Van Campenhout, Marquet & Quivy, 2017), de créer la confiance entre l'interviewé et l'interviewer, ce qui permet d'assurer la validité et la qualité des données récoltées par l'entretien.

L'écoute elle-même est productrice de signification, puisqu'« elle met en œuvre des opérations de sélections, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 78). De ce fait, l'écoute n'est elle-même pas neutre, elle est à l'origine de stratégies d'intervention qui influencent le discours de l'interviewé, elle contient déjà des éléments d'interprétation, mais Kaufmann (1996) considère que cela n'enlève en rien la validité du discours, tant que le chercheur ne s'arrête pas en surface et s'intéresse aux logiques sous-jacentes qui ont conduit l'acteur à donner ses réponses et qu'ils prennent en compte ces influences dans l'analyse des informations.

Nous avons ainsi cherché à adopter une écoute active sans être trop orientée, qui permet à l'interviewé de se sentir à l'aise, en confiance, ayant la conviction que ce qu'il dit est intéressant et important, sans être limité dans ses propos. Nous avons également réfléchi à notre posture, afin que selon les conseils de Kaufmann (1996, p. 55), elle puisse être perçue comme ouverte, égale, empathique, mettant de côté nos prénotions et notre propre moralité pour tenter de comprendre intimement ce que lui dit l'interviewé, en essayant de se mettre à sa place.

Suivant les recommandations de Kaufmann (1996) ainsi que de Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017), nous nous sommes entraînés à laisser dans nos entretiens des espaces libres, des « respirations », qui laissent des moments de flous et de silence permettant à l'interviewé de s'exprimer sans consignes, spontanément. Il s'agit également de lui demander s'il a encore envie de s'exprimer sur quelque chose avant de passer à la question suivante ou de terminer l'entretien.

6.1.1.6. Identification des biais induits par les relances et l'écoute

Bien que nous ayons fait des efforts, il nous est apparu durant les retranscriptions que notre pratique n'était pas complètement idéale : nous avons certes laissé des temps de respiration, mais pas beaucoup, nous avons eu des moments de flou permettant à l'interviewé d'ajouter des choses sans être contraint par une question, mais force est de constater que nos entretiens ont plutôt eu un débit élevé et que nous avons parfois eu tendance à interrompre les enseignants pour demander des précisions. Nous ne sommes ainsi pas toujours parvenus à respecter le rythme de l'interviewé (Iannaccone & Cattaruzza, 2015).

Concernant les moments d'explicitation en particulier, nos pratiques n'ont pas été très concluantes. Nous avons bien tenté de suivre les conseils de Vermersch (1994, p. 34-60) d'utiliser des relances qui permettent aux participants de verbaliser leurs actions dans une ou deux situations très précises, pour atteindre une position de parole impliquée, ou encore ceux de Iannaccone et Cattaruzza (2015) qui consistent à revenir sur les langages sensoriels, à poursuivre le dialogue sur des indicateurs verbaux implicites ou encore à respecter des silences qui permettent l'élaboration interne du sens par l'interviewé, nous sommes conscient que nos pratiques n'y étaient conformes que par intermittence, sans que nous osions prétendre à une bonne expertise.

Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017) mentionnent que les entretiens demandent une certaine expérience pour être bien menée, et que parfois, le chercheur débutant ne se rend pas compte de son incompetence. Kaufmann (1996) rappelle toutefois que l'artisan intellectuel est nécessaire pour le chercheur qui s'attaque à ses premiers travaux de recherche et se veut rassurant, puisque le dispositif d'analyse peut compenser certains biais (p. 75). Blanchet et Gotman (2001) ajoute que si les stratégies d'intervention du chercheur sont productrices de biais, ceux-ci sont inévitable, mais représentent aussi la seule façon de rendre les données significatives. Il s'agit donc pour nous de compenser ces biais lors de l'analyse.

6.1.1.7. La question de la relation pour l'entretien

L'entretien est « un dispositif technique visant à produire un discours traduisant un certain nombre de faits psychologiques et sociaux » (Blanchet & Gotman, 2001, p. 23), qui débouche sur une interaction sociale particulière (Kaufmann, 1996 ; Van Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2017), inscrite dans une forme de contrat de communication (Blanchet & Gotman, 2001).

Ce contrat implique une relation sociale particulière : l'interviewé est « soumis » aux besoins du chercheur, qui est censé mener l'entretien. Il en ressort que la relation n'est pas horizontale, il y a une double dépendance :

l'intervieweur est dépendant de ce que veut bien lui dire l'interviewé, ce dernier se mettant à la merci des questions de l'interviewer, qui est censé être garant du cadre et ainsi diriger l'entretien (Blanchet & Gotman, 2001). Ces dynamiques peuvent engendrer des jeux de pouvoir problématiques, Kaufmann (1996) conseillant au chercheur de maintenir une relation à l'horizontale.

La relation sociale émanant de l'entretien est donc complexe, elle n'a rien de naturel et nécessite à ce titre quelques artifices et illusions (Blanchet & Gotman, 2001), cela pour que le discours qui en découle ne soit pas lui aussi artificiel, mais correspondent à des réalités subjectivées par l'acteur.

Ainsi, le but du chercheur est de donner autant que possible à l'entretien le caractère d'une discussion « naturelle » (Kaufmann, 1996), en faisant oublier autant que possible la situation contractuelle, tout en y faisant appel pour recentrer les propos. Il y a donc une certaine ambivalence qui peut influencer le discours, en particulier lorsqu'elle est couplée à d'autres biais, notamment environnementaux, émanant par exemple du lieu de l'entretien, de l'habillement, de la posture et des réactions du chercheur, le thème et la formulation des questions.

Dans le cadre de nos entretiens, il nous a semblé être parvenu à créer cet artifice la plupart du temps, les discussions nous ont semblé être naturelles et conviviales, relevant d'une relation horizontale. Nous nous sommes plutôt présentés comme des collègues intéressés par les pratiques pédagogiques que comme des chercheurs, cela facilitant la mise en place d'une relation horizontale. Nos discussions ressemblaient ainsi plutôt à des échanges en salle des maîtres.

Nous avons ainsi eu l'impression que dans la plupart des entretiens, la relation et la discussion étaient plutôt naturels, nous avons principalement utilisé le tutoiement. Avec les jeunes enseignants, la relation a eu parfois tendance à être un peu plus déséquilibrée. Un entretien a été mené en « nous », il a été particulier parce que la personne en face était plutôt de la vieille école et très érudite, elle a une autre fonction dirigeante à côté de son métier d'enseignant, et il nous a semblé plus naturel de rester en « nous ».

6.1.1.8. Spécificités du discours construit par l'interviewé

Au-delà des spécificités de son contexte de production et des biais qui peuvent survenir dans la relation, la production du discours de l'entretien est en elle-même particulière, cela pour plusieurs raisons.

D'abord, la « mise en discours » par l'acteur de ses faits, de ses actions, de ses conceptions n'est pas une action anodine et ne va pas de soi. En effet, elle demande à l'acteur de mettre des mots sur des actions, des expériences, des pensées des savoirs qu'il ne sait pas qu'il sait (Vermersch, 1994), qu'il n'a pas encore objectivés :

Explicitant ce qui n'était encore qu'implicite, s'expliquant sur ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis (Blanchet & Gotman, 2001 p. 29)

Outre la difficulté en elle-même bien réelle de passer de la pensée aux actes, de trouver le vocabulaire et la syntaxe adéquate, l'acteur peut se sentir fragilisé par les nouveautés qu'il verbalise, cela pouvant le mener à vouloir couper court à la discussion.

Tout ne se dit pas à n'importe qui à n'importe quel moment dans n'importe quel endroit, il y a une « régionalisation » des représentations auquel le chercheur doit être attentif (Blanchet & Gotman, 2001).

Mentionnons également la problématique de la désirabilité sociale, qui pourrait influencer l'acteur de manière à ce qu'il donne des réponses attendue et conventionnelle plutôt que d'émettre un discours potentiellement gênant ou compromettant.

Dans le cadre de notre recherche, comme nous questionnons des professionnels concernant leurs pratiques et leur monde professionnel, nous avons l'avantage de rester dans un champ lexical où l'interviewé est expert, spécialiste de son sujet, puisque non seulement il est professionnel, mais il parle de son propre rôle (Kaufmann, 1996, p. 73).

Plus encore, l'objectivation est l'une des compétences attendues de l'enseignant, cela au travers de la pratique réflexive. Cela n'empêche pas les difficultés pour exprimer ce qui va de soi, mais rend le problème du vocabulaire certainement moins important.

Nous n'avons ainsi pas observé de fragilisation des interviewés ni de problème de vocabulaire, au contraire, les enseignants nous ont semblé utiliser un vocabulaire propre à leur profession. Nous nous sommes cependant retrouvés à plusieurs reprises dans des situations où l'interviewé relevait des éléments qui pouvaient être considérés comme problématiques par les collègues ou pour la direction. La plupart du temps, les interviewés s'en sont rendu compte sur le moment, cela étant visible par une baisse du rythme de parole et par des hésitations, plus rarement par une explicitation du type « tu ne leur diras pas hein ? », mais aucun ne semble avoir cessé de parler, cela certainement parce qu'ils avaient la garantie de l'anonymisation.

Si l'entretien est un fait social imprévisible, s'il n'y a aucune garantie que la discussion débouche sur un discours exploitable, ou que l'ensemble de l'entretien soit uniforme, puisqu'il est possible que l'interviewé soit plus ou moins sincère ou profond en fonction des questions, c'est au chercheur d'y être attentif et d'être réflexif. Pour cela, nous avons constitué des notes d'entretien ou « mémos », qui reviennent sur nos impressions, nos émotions, nos interprétations sur le vif, afin de contextualiser le discours de l'entretien en fonction de l'interaction (Blanchet & Gotman, 2001).

Au final, nous considérons que nos entretiens se sont déroulés de manière assez adéquate et que les données qu'ils contiennent peuvent être considérées comme valides et fiables si tant est qu'elles soient contextualisées et que la méthode d'analyse des données est cohérente et prenne en compte les biais rencontrés. Le prochain chapitre décrit ces méthodes d'analyse de données.

6.1.2. Techniques d'analyse des entretiens

Les entretiens ont pour but de nous permettre de comprendre quel est le sens que les acteurs donnent aux changements, notamment aux réformes, comment ce sens se construit, et quelle est son influence sur les dynamiques de rôles dans la classe.

Or, le cadre théorique que nous avons constitué nous amène à penser que le sens est d'abord une construction personnelle de l'acteur, ce d'autant plus dans le cadre du changement à l'école, puisque l'enseignant est seul dans sa classe à assumer la responsabilité pédagogique. La construction du sens fait intervenir des matériaux proprement sociaux, mais ils sont agencés à chaque fois de manière particulière par l'acteur. De ce fait, chaque acteur construit, traduit, suit, résiste au changement, il y fait face à sa manière.

Cela nous conduit à considérer chaque entretien comme un cas particulier, et donc à les analyser comme tels. Chaque entretien a donc d'abord été analysé pour lui-même, avec pour objectifs de comprendre les mécanismes du changement pour chaque acteur, en ne prenant en compte que les éléments contenus dans

l'entretien. Nous avons ainsi constitué un premier corpus d'étude de cas correspondant à une personne en particulier, qui décrivent dans le détail comment chaque acteur pense et acte les changements.

Dans un deuxième temps, à l'aide de ces études de cas et de la contextualisation historique, nous nous sommes intéressés aux différents changements, et en particulier au trois qui ont été abordés durant chaque entretien, cela afin de comparant les différents cas entre eux et de mettre en lumière les thèmes, les différences, les cohérences, les éléments exceptionnels. Il s'agit donc de ce que Blanchet et Gotman (2001) appellent une analyse thématique, laquelle est basée sur les études de cas.

Deux types d'analyses ont donc été effectuées, la première concerne des études de cas, ou analyse intra-site (Miles & Huberman, 2003), la deuxième étant une analyse inter-site. Dans la suite de ce chapitre, nous décrivons comment nous avons mené ces analyses, en abordant les questions de retranscription, de codages, de catégorisation, de reformulation et enfin de présentation des données. Nous expliquons ensuite comment nous avons organisé l'analyse inter-sites.

6.1.2.1. Études de cas : méthode d'analyse

Retranscriptions

Une fois les entretiens effectués et audio enregistrés, nous avons choisi de les retranscrire en intégralité afin de pouvoir mener plus facilement un codage des données.

Kaufmann (1996) Beaud et Weber (2010) signalent que la retranscription transforme doublement le matériel de base, d'abord par l'enregistrement, ensuite par la transcription, ces deux transformations n'ayant rien de neutre.

Si le premier préfère éviter la transcription pour se concentrer sur le matériel audio, les seconds proposent une transcription aussi précise que possible, rendant compte des intonations, des mimiques, des gestes, des silences, etc. Tous deux se mettent d'accord pour dire que la fidélité de la transcription est altérée par la mise en texte, et qu'il est important de bien décrire le type de transcription qui a été utilisé.

Pour notre part, nous avons choisi de mener une retranscription intégrale, mot à mot, en respectant le langage parlé, avec le moins d'aménagement possible. Les dires de l'interviewé ont été retranscrits aussi précisément que possible, selon le protocole suivant :

- La retranscription se fait mot à mot, de manière très exacte, sans oubli de mots ou insertion de synonyme.
- les répétitions de mots sont écrites telles quelles, il s'agit de respecter le langage parlé aussi précisément que possible. Si les mots sont « mangés » à l'audio, ils sont écrits dans leur intégralité. Les « fautes » de grammaire et de syntaxe sont reproduites.
- Si les phrases sont très longues, la ponctuation est ajoutée pour faciliter la lecture à l'écrit, sans que cela n'altère le sens.
- À chaque tour de parole, le texte est mis à la ligne et nous indiquons qui parle avec la ou les premières lettres du prénom.

- Lorsque les personnes parlent en même temps, il s'agit d'essayer de dissocier. Les dires de l'interviewé sont prioritaires lorsqu'il y a « cafouillage ».
- Les hausses de voix consécutive sont indiqués en gras (il n'y en a eu aucun).
- Les silences sont indiqués entre parenthèses avec la durée approximative, lorsque celle-ci dépasse les 3 secondes : (3s) .
- Lorsqu'il n'est pas possible de comprendre les dires, ils sont néanmoins indiqués ainsi : XXXXXXXX.
- Si quelqu'un mentionne des gens ou des lieux, ils sont remplacés par un nom de substitution pour garantir l'anonymat, en gardant une certaine cohérence (par ex en gardant des villes d'un même pays).

Nous avons jugé inutile d'indiquer les tons, les inflexions de la voix, les mimiques et les gestes, cela parce qu'ayant mené nous-mêmes les entretiens, nous avons constaté que les entretiens sont restés très professionnels, sans que beaucoup d'émotion ou d'informations non verbales ne soient émises qui peuvent altérer le sens, du moins quant aux informations qui nous intéressent. Nous n'avons par exemple aucun haussement de voix sur les entretiens.

Ainsi, notre transcription fournit suffisamment d'information pour assurer la cohérence du sens. Il nous est arrivé à quelques reprises lors de l'analyse de revenir à l'audio pour nous assurer d'avoir bien compris le sens d'une phrase, mais la plupart du temps, les retranscriptions étaient bien explicites et transmettent correctement les informations récoltées lors des entretiens.

Nous avons cependant pris soin d'écrire un mémo pour chaque entretien afin de garder des informations sur l'ambiance générale et sur certains aspects qui nous ont interpellés.

6.1.2.2. Les étapes d'interprétations : catégorisation, reformulation et reconstruction de sens

Nombreux d'auteurs décrivent les étapes qui permettent au chercheur de rendre ses données intelligibles et de proposer des résultats. De manière générale, trois étapes semblent se distinguer (Blais & Martinau, 2006) :

- la première est une phase de « réduction » des données (Miles & Huberman, 2003), qui consiste notamment à les catégoriser et à les sélectionner dans l'ensemble du matériau. Cette phase a pour effet de déstructurer la structure globale de l'entretien ainsi que le sens, cela permettant de dépasser une analyse purement descriptive.
- La deuxième est une phase de condensation des données (Miles & Huberman, 2003) qui a pour but de réunir les données du même type et de les condenser dans un format résumé (Thomas, 2006), celui-ci permettant au chercheur de reformuler les propos en utilisant des catégories correspondant à son cadre théorique
- la troisième phase consiste à les présenter les données, cela en reconstituant le sens en fonction de ce qui est recherché par le chercheur (Thomas, 2006). Miles et Huberman (2003) proposent de le faire sous forme de matrice, alors que Paillé et Mucchielli (2003) préfèrent les formes narratives.

Dans la suite de ce chapitre, nous décrivons dans le détail comment nous avons organisé et construit ces différentes phases pour analyser nos entretiens

6.1.2.3. 2.1 Phase de réduction : catégorisation par codage

Nos études de cas ont pour but de comprendre comment chacun des enseignants interrogés a vécu, vit et appréhende le changement. Pour cela, nous prenons en compte le parcours professionnel de l'enseignant, puis nous nous concentrons sur des situations de changement bien précises (PER, inclusion, devoirs), mais également sur d'autres situations que les interviewés considèrent comme cruciales au niveau pédagogique.

Pour chacun de ces changements, nous cherchons à rendre compte des processus et des matériaux évoqués pour identifier les dynamiques en jeu. Finalement, nous tentons de déterminer comment l'enseignant appréhende le changement de manière plus globale, au niveau du processus.

Ces objectifs sont soutenus par notre cadre théorique, et nous donnent les prémises d'une structure d'analyse. Ainsi, une fois l'entretien retranscrit, nous avons choisi de procéder à une analyse par catégorisation des données, cela à l'aide de codes. Ce procédé permet de classer les données en fonction de thème, dans le cas de notre recherche en fonction d'une part des différentes situations de changements rencontrées, puis d'autre part en fonction des processus de changement.

Miles et Huberman (2003, p. 115) proposent de créer des catégories puis des codes à partir du cadre conceptuel, puis de les revisiter en fonction de leur efficacité et de leur pertinence. Les codes sont ainsi censés être reliés entre eux de manière cohérente et s'insérer dans une structure théorique globale.

Notre cadre conceptuel propose effectivement une structure bien précise, imagée par la carte conceptuelle que nous avons proposée en fin de problématique. Or, cette carte nous a semblé trop détaillée pour être utilisable telle quelle, nous avons donc choisi de coder à l'aide de catégories plus générales, et de mentionner les sous-catégories dans l'analyse textuelle lorsque cela est pertinent.

Conformément au processus itératif de la recherche (Miles & Huberman, 2003) et à l'approche abductive, si dans un nous avons retravaillé certaines de nos catégories pour rendre compte du discours des enseignants.

Dans un premier temps, nous avons tenté de coder nos entretiens avec les catégories issues de notre cadre théorique. Nous avons rencontré certaines difficultés, qui nous ont amenés à réguler nos codes, notamment :

- Certaines catégories ont été renommées ou réorganisées :
 - o par exemple, la catégorie « Pratiques Pédagogiques » a été mise en avant alors qu'elle était auparavant incluse dans les représentations sociales. En effet, ce code a été souvent utilisé et au niveau théorique, nous pouvons considérer que les relations sociales dans la classe s'ancrent dans la relation pédagogique et donc concernent directement les pratiques de l'enseignant.
 - o La catégorie « projet de changement en soi » a quant à elle été assimilée à une logique d'action en finalité, puisqu'elle n'était que très peu utilisée et toujours relative à des finalités, comme on aurait pu s'y attendre de la part de professionnels.
- D'autres catégories ont dû être redéfinies, parce qu'insuffisamment claires, elles ne nous permettaient pas de trancher entre deux codes proches. Or, Miles et Huberman (2003) notent l'importance que les codes soient définis de manière univoque.
 - o Par exemple, il n'était pas très clair au début comment différencier les apprentissages individuels des apprentissages collectifs. Nous avons défini que les apprentissages collectifs correspondaient à des situations où l'enseignant raconte développer des savoirs et des

compétences dans un groupe ou une formation dont l'objectif est le même pour tous, alors que les apprentissages individuels correspondent à des situations où l'enseignant apprend seul, à l'aide d'un livre ou d'une expérience.

- Autre exemple : il n'était pas tout à fait évident de séparer les logiques d'action des croyances, qui sont très proches. Nous avons ainsi choisi de considérer comme « croyances » les éléments de sens qui ne conduisent pas à des actions concrètes, alors que les logiques d'actions sont généralement des « croyances » qui sont devenues des valeurs ou des finalités et à ce titre entrent dans des logiques qui poussent à l'action.
 - La différence de codage entre un apprentissage individuel effectué dans un réseau et l'apprentissage collectif n'est que très minime. Nous avons donc décidé de coder « apprentissage collectif » uniquement des situations qui visent explicitement à apprendre en groupe, comme des groupes de travail, des séances de mise en commun, des formations qui travaillent sur le groupe, des moments d'échange et de collaboration qui débouchent sur des apprentissages pour tous les protagonistes. Lorsque la formation ne consiste qu'en un cours ex cathedra et ne prend pas en compte l'équipe enseignante, ou lorsque l'enseignant va chercher des conseils auprès d'un collègue, nous avons codé comme « apprentissage » individuel le contenu et comme « réseau » la situation.
 - Les discours concernant des collègues spécifiques ont été codés comme des influences du réseau, soit comme une dynamique de rôle. Les discours qui concernent les collègues de manière plus générale, moins nominative, ont été codés comme des éléments de culture institutionnelle, puisque les interviewés semblent les considérer comme des contraintes ou comme des réalités généralisées dans l'institution.
 - Pour ce qui est des réseaux, où nous avons différencié en fonction des acteurs, s'il s'agissait des parents d'élève, des élèves ou encore des collègues, puisque ces réseaux pouvaient avoir des influences différentes.
 - La catégorie des lois s'est transformée en règles partagées, puisque certaines règles sont bien des lois, alors que d'autres sont des règles implicites, ou des règles institutionnelles qui ne sont pas formellement des lois.
- De nouvelles liaisons théoriques ont été mises à jour entre différentes catégories, par exemple entre le projet de changement en soi et la préparation du changement par les acteurs institutionnels.
 - De manière générale, nous avons souvent précisé nos codes en ajoutant des « sous-codages », par exemple en précisant les acteurs en jeu lorsque nous codons le réseau, à savoir s'il s'agissait de parents, de collègues ou d'élèves. De même, les représentations sociales propres aux statuts des élèves ou des enseignants ont souvent été précisées à l'aide du code « statut élève » ou « statut ens. ».

Notre codage a été construit a priori à l'aide de notre cadre théorique, cela étant en effet essentiel devant la complexité du changement, permettant de lui donner une intelligibilité. Cependant, dans cette étape de codage et d'analyse, nous avons adopté une posture abductive, nous amenant à modifier les codes voire à en créer de nouveau en fonction des analyses et des spécificités du terrain.

De même, nous avons choisi de questionner les enseignants sur trois changements précis, mais nous avons également laissé les enseignants choisir d'évoquer d'autres changements selon leurs propres perceptions, cela donnant à nouveau place au processus abductif et à l'émergence de nouvelles catégories.

Ainsi, au fur et à mesure du codage des entretiens, la grille a été modifiée. Après ce travail itératif, nous sommes parvenus à élaborer une grille de codage pertinente pour permettre le codage de l'ensemble des entretiens, suffisamment générale pour s'appliquer aux spécificités de chaque cas, et suffisamment précises pour permettre d'élaborer des analyses. Cette grille de codage a été élaborée en étroite discussion et sous la supervision des directeur-trice de mémoire, ces échanges permettant de développer une intelligibilité commune. Nous n'avons cependant pas mené de test interjuge pour des raisons de faisabilité, la complexité de la problématique ne permettant pas une appropriation rapide des catégories par un tiers. Nous considérons cependant que les échanges et les régulations menées en équipe assurent un codage systématique et méthodique valide.

Une fois la grille stabilisée, nous avons repris les premiers entretiens afin d'ajuster le codage aux nouvelles catégories. En définitive, notre grille de codage a donc pris cette forme :

	Catégories	Sous-catégories	codes	
matériaux	sens	conceptions	Identité pour soi	IDS
			croissance	Cr
		Logique d'action (finalité, valeur, affect, tradition)	LAF/LAV/ LAA/LAT	
		Apprentissage		app
	rôle	Liens sociaux	Représentation sociale (statut élève/statut enseignant)	RS
			Réseau (parent, collègue, élève)	réseau
			Pratiques Pédagogiques	PP
		Apprentissage collectif (traduction, socialisation, évaluation)		App coll.
	norme		Culture institutionnelle	Cul. insti
			Règle partagée	Règle pa.
		lois	lois	
	Fonctionnement institutionnel (Hiérarchie et pouvoir/ établissement scolaire)		FI	
environnement			enviro	
Processus		Vu jaded	Vu Jaded	
Situations		PER	vert	
		Inclusion	violet	
		Devoirs	Bleu	
		Autre cas 1	orange	
		Autre cas 2	orange	
		Eléments d'histoire de vie	Reste en noir	
		Discours non pertinent	gris	
	Propos sur le changement	rouge		

Figure 24: Tableau des codes utilisés dans l'analyse

Ce codage reste cohérent par rapport aux cartes conceptuelles que nous avons proposées tout au long de notre cadre théorique tout en respectant les éléments issus du terrain⁹⁷. Il fait apparaître des concepts théoriques comme catégories, alors que les sous-catégories sont composées de concepts analytiques qui précisent les concepts théoriques et leur permettent de se lier et de s'ancrer dans les données. Par exemple, les normes (concept théorique) sont différenciées selon qu'elles proviennent des textes légaux ou des règles partagées par

⁹⁷ Notons que notre cadre conceptuel utilise les travaux de Miles et Huberman (2003) et s'accorde avec ceux-ci. Or, ces deux auteurs déclarent que pour une recherche similaire à la leur, leurs catégories étaient aussi pertinentes, nous ne faisons donc que confirmer leurs résultats.

la profession (déontologie, tradition, etc.), lesquelles sont ainsi renommées à l'aide de concept analytique⁹⁸, alors qu'il s'agit de la même dimension. De même, les rôles correspondent à un concept théorique, qui se traduit dans l'analyse par des liens sociaux spécifiques, prenant place dans des représentations sociales, des réseaux et des pratiques pédagogiques, qui constituent autant de concepts analytiques relatifs aux rôles.

La principale difficulté a été d'appliquer dans le codage le fait que selon notre théorisation, chacun de nos codes peut être considéré comme des conceptions : certaines sont très personnelles, c'est le cas des croyances, d'autres sont relatives aux rôles et touche donc directement d'autres acteurs, alors que d'autres concernent l'institution. Or, l'institution influence le système de rôle, et il s'agit toujours de conceptions sur les rôles et sur les normes. Dès lors, nos codes sont tous des conceptions, mais elles sont spécifiques, tout comme le carré est un rectangle ou un losange spécifique.

Dans l'analyse du sens, notre intérêt se porte sur le sens que l'enseignant donne à ses pratiques et aux définitions. Dans l'analyse de pratique, nous cherchons à comprendre comment l'enseignant gère sa classe et pourquoi il le fait ainsi (ce qui reste des conceptions, mais spécifiques aux pratiques), et on analyse l'impact probable ou possible sur les élèves. Dans l'analyse des normes, nous identifions comment les normes apparaissent dans le discours, ce que l'enseignant en pense (c'est aussi des conceptions) et nous analysons ce qu'il en fait.

Par exemple, selon l'articulation du discours, ce qui a été codé comme une croyance peut devenir une logique d'action en valeur, lorsque l'acteur investit sa croyance et y met suffisamment de valeur pour le pousser à agir. Cette action, basée sur une croyance devenue logique d'action en valeur, peut provoquer une transformation des rôles dans la classe, puis se positionner par rapport à une norme. Le codage de ce processus est fin et nécessite des unités de sens assez longues pour permettre de percevoir ces subtilités dans le discours, ce pour quoi nous avons opté pour des unités de sens assez conséquentes, comme nous l'expliquons ci-après.

Pratiques de codage

Lorsque nous nous lançons dans le codage d'un entretien, nous avons procédé en deux étapes pour effectuer un double codage. À la première lecture, nous codons les différentes situations à l'aide des codes couleur. Ce codage est relativement simple et univoque, il concerne des parties longues et assez bien identifiables du discours. Il est arrivé à plusieurs reprises qu'une partie d'un discours concerne deux situations, par exemple lorsque l'interviewé parle du PER (code vert) et mentionne l'utiliser pour différencier (code violet), donnant ainsi des indications sur la différenciation. Dans ces cas-là, nous avons codé les phrases portant sur la différenciation en violet, tout en mentionnant dans l'analyse du PER qu'il est utilisé pour différencier.

Lors d'une deuxième lecture, nous lisons situation après situation, en codant les matériaux de sens, de rôle et de normes. Ces seconds codages sont plus délicats, dans le sens où ils demandent de définir plus précisément les unités de sens pertinentes et les unités minimales de contextes pour pouvoir comprendre ce sens, unité qui peut varier du mot au paragraphe selon les recherches (Mucchielli, 2006).

Mucchielli (2006) considère comme important de coder des unités qui disposent en elle-même d'un sens global, unitaire, dont le contexte permet d'assurer un codage pertinent. Or, notre objectif est de comprendre les processus de construction de sens, de rôle et de norme ; les unités de sens pertinentes concernent donc un

⁹⁸ La difficulté de traduire des concepts théoriques en concepts analytiques est notamment relevée par Huberman (1973), qui constate un difficile transfert entre la pratique et les théories scientifiques. Or, l'un des objectifs de notre analyse consiste à théoriser les différents processus de changements vécus dans les pratiques, nous tentons donc d'effectuer ces liens entre théorie et pratiques.

processus, lequel est souvent complexe et demande plusieurs phrases d'explicitation. Nous avons donc choisi de prendre comme unité de sens les descriptions processuelles, lesquelles sont principalement des paragraphes entiers.

Or, ces processus contiennent différents matériaux, qui peuvent être assimilés à des codes différents. Ainsi, une construction de sens peut faire intervenir des éléments normatifs. Nous avons donc été confrontés à des situations où nos paragraphes contiennent plusieurs phrases qui ont des codes différents. Dans ces situations, nous avons suivi les conseils de Miles et Hubermann (2003), qui propose au chercheur de choisir le code qui est le plus approprié ou prédominant.

Nous avons donc choisi de coder des blocs de façon à garantir l'homogénéité et la cohérence du discours afin de sauvegarder au maximum le sens que l'acteur lui donne dans sa globalité. Cela nous donne des blocs conséquents, avec plusieurs codages. Nous avons ensuite choisi de catégoriser l'extrait dans la catégorie qui nous semblait proéminent au niveau du sens, et d'utiliser dans la reconstruction les codes secondaires lorsqu'ils étaient pertinents.

Par exemple, dans cet extrait, l'enseignant raconte qu'il est important pour lui que les élèves lèvent la main pour parler. En disant que c'est important, il laisse entendre que c'est une valeur qui le pousse à l'action, soit à l'imposer à ses élèves. Il continue ensuite par dire que c'est pénible pour lui, ce qui semble plutôt être relatif à de l'affect. Enfin, l'enseignant décrit comment il fait pour éviter de questionner toujours les mêmes, ce qui est une valeur, cela en décrivant une pratique (PP).

L : (6s) Pour moi, c'est vraiment important que ils lèvent la main pour parler. Ça peut sembler élémentaire, mais dès que y a du bruit, c'est très pénible, autant pour moi que pour eux et c'est vrai que j'ai une relativement faible tolérance au bruit, alors après quand on fait des travaux de groupe et tout ça, ben on fait avec, ça pour moi, c'est aussi, c'est, c'est nécessaire pour pouvoir travailler. Qu'est-ce que je prendrais d'autre avec ? (3s) Je sais pas. Euh, ce que je fais aussi, c'est par exemple pour les interroger ou bien pour lire, pour être sûre que je n'en oublie pas, je les tire au sort. Enfin parfois, j'en prends spontanément bien sûr, mais pour être sûr que chacun ait son tour de parole, ils sont là, dans mon bocal, j'ai des petites spatules avec leur nom dessus, je les tire... (l.109-118)	LAV
	LAA
	LAV
	PP

Comme l'origine du discours est relative à une valeur, et que la pratique n'est finalement que secondaire, nous codons cela comme une logique d'action en valeur. Si le détail des informations est important pour une autre catégorie, par exemple les pratiques, nous réutilisons cette donnée lorsque nous analysons les pratiques, elle n'est ainsi pas perdue, mais reste contextualisée.

Dans ce deuxième exemple, l'enseignant explicite une pratique (PP) qui mène les élèves et les parents à fonctionner différemment, ce que nous avons interprété comme un apprentissage collectif. Le code « réseau » aurait aussi pu être utilisé, mais dans ce cas-là, les acteurs apprennent plus qu'ils ne soutiennent une pratique, même si de fait, en apprenant, ils en viennent à soutenir la pratique. Finalement, l'enseignant explique que cette pratique affecte le statut de l'élève, puisqu'ils entrent dans des démarches d'autonomie et de recherche.

<p>Ils voient bien, si on commence par faire du chant, ce n'est pas parce qu'on veut commencer par faire du chant, qu'on ne veut pas finir peut-être en parlant d'environnement, ça dépend de ce qu'on chante, du Français, tout à coup il y a un mot qui nous, dans le chant, qu'on ne comprend pas qui nous amène ailleurs, donc, mais ils adorent ça, ça je sais, ça ils aiment et les parents contrairement à tout ce qu'on peut attendre des parents, fonctionne très bien comme ça. Les parents ils aiment ça. Ils n'ont pas, je ne crois pas qu'ils ont l'impression que leur enfant il ne fait rien. Je crois qu'ils comprennent très vite que leur enfant fait différemment. Et ce qu'ils aiment aussi c'est l'autonomie, c'est la recherche (I.1054-1061)</p>	<p>PP App coll. Statut élève</p>
---	---

Cette unité de sens a été catégorisée dans les rôles, en tant que pratiques pédagogiques, même si d'autres éléments apparaissent, lequel sont ensuite détaillés et pris en compte dans la reconstruction de sens.

Au fur et à mesure de notre processus de codage, nous avons observé les tendances suivantes :

- Nous avons eu de moins en moins de « déchet », cela impliquant que nous avons codé et utilisé pour l'analyse presque l'ensemble du matériau disponible. Nous avons donc été de moins en moins sélectifs. Cela nous a conduits à de très longues analyses, lesquels sont de plus en plus fine. En revenant aux premiers entretiens analysés, il nous est cependant apparu que même en sélectionnant, nous n'avions pas perdu de matériaux pertinents. La conclusion qui s'impose est donc qu'au fil de l'analyse, nous avons été de de moins en moins efficaces dans la sélection des éléments les plus pertinents. Cela ne péjore aucunement l'analyse, mais nous a certainement coûté du temps, ce qui provient certainement du fait que nous avons codé l'ensemble des entretiens sans discontinuer, et que nous nous sommes un peu noyés dans les données au fil du temps. Miles et Hubermann (2003) conseillent justement l'inverse, soit de coder au fur et à mesure des retranscriptions, mais nous avons lu ce conseil trop tard.
- Nous avons de plus en plus catégorisé les blocs à l'aide d'une seule catégorie, celle jugée la plus préminente, sans indiquer systématiquement toutes les sous-catégories. Cette pratique s'est imposée par le fait que nous avons été de plus en plus efficaces pour identifier la catégorie principale, mais aussi par économie de temps. La qualité des analyses n'en est pas péjorée, puisque l'ensemble des données codées ont été reprises dans la reconstruction du sens, laquelle est le produit déterminant de l'analyse. La reconstruction de sens est ainsi suffisamment souple pour nous permettre d'opter pour des unités de sens plutôt longues, même si celle-ci contient des sous-unités qui pourraient répondre à des catégorisations différentes. Ces catégories ne sont cependant pas perdues, puisqu'elles réapparaissent dans la reformulation et la reconstruction de sens.
- Certaines catégories ont disparu : nous avons notamment prévu de mettre en évidence en soulignant les discours propres à de l'explicitation. Cela s'est révélé difficile parce que d'une part, nous n'avons pas été complètement convaincus par notre pratique, l'entretien d'explicitation étant très complexe, et d'autre part parce que la catégorie des pratiques pédagogiques code systématiquement et largement majoritairement l'explicitation.

6.1.2.4. Classement des unités de sens selon le codage

Une fois le codage effectué, pour chaque situation de changement ainsi que pour la vision pédagogique et le changement en général, nous avons classé les blocs d'unités de sens dans un tableau, cela en fonction de leur appartenance théorique, soit s'ils correspondent à des matériaux de construction de sens, de rôle ou de

normes. Pour chaque catégorie, nous les avons organisés par famille et selon l'ordre d'arrivée dans le discours (n° de ligne) :

Sens	rôle	normes
croissance	Pratiques pédagogiques	Règles partagées
Logique d'action	Réseau	Culture institutionnelle
IDS	Représentation sociale	lois
apprentissage	Apprentissage collectif	Fonctionnement institutionnel
		environnement

Ce processus a pour effet de déstructurer le discours et d'isoler les unités de sens, cela permettant au chercheur de dépasser le sens immédiat pour tenter de mieux comprendre l'articulation des différents éléments. Pour parvenir à une analyse, le chercheur procède ensuite à une reconstruction de sens, guidée par ses apports théoriques, c'est ce que nous décrivons dans le prochain chapitre.

6.1.2.5. Phase de condensation des données : Reformulation et résumé

Une fois les unités de sens organisées en catégorie, nous avons procédé à une première analyse qui consiste à reformuler chacune des unités de sens, cela d'une part en sélectionnant et résumant les éléments importants et d'autre part en utilisant autant que possible un vocabulaire plus proche de notre cadre conceptuel.

L'objectif est de rendre compte du discours de l'interviewé en limitant l'analyse à la sélection et la présentation d'éléments qui nous apparaissent comme prépondérants ainsi que par d'éventuelles reformulations des dires de l'interviewé pour les identifier à nos catégories théoriques. L'analyse est ainsi limitée puisque fortement ancrée dans le discours, elle ne contient aucune inférence.

Ce faisant, nous essayons d'altérer aussi peu que possible le sens du discours, tout en produisant un résumé pertinent permettant une analyse plus approfondie, cela nécessitant nécessairement de limiter les données.

Cette étape nous a permis de réaliser des tableaux d'analyse et d'amorcer l'analyse, cela en étant au plus proche de nos données initiales, ce qui permet une vérification.

J: Oui...Mais dans l'enseignement, je vais pas articuler mieux pour les dysorthographiques ou je ne sais pas du tout quoi, enfin les... dysphasiques... Non... C'est plus au niveau de l'évaluation que ça se joue. (l.612-614)	PP	Il ne réfléchit pas à mieux articuler son enseignement pour qu'il convienne mieux aux dysorthographiques
---	----	--

Dans ce premier exemple, la reformulation est très proche du discours de l'enseignant au niveau du contenu, elle est cependant plus lisible puisqu'elle n'est plus transcrite en langage parlé.

L : (7s) Je dirais en début d'année quand je fais un peu le programme de l'année, voir quels sont les thèmes, les compétences auxquelles je dois tendre avec les élèves, à ce moment-là et après c'est sûr que dans l'année, ça m'arrive de jeter un coup d'œil, mais c'est pas quelque chose que j'utilise tous les jours ou toutes les semaines. (l.753-756)	LAF	Lucie utilise le PER pour effectuer sa planification annuelle, puis de temps à autre pour vérifier l'un ou l'autre élément.
--	-----	---

Dans ce second exemple, la reformulation résume les dires de l'enseignant en ne sélectionnant que quelques éléments. Le fait que les thèmes représentent des compétences auxquelles elle doit tendre n'est plus présent, généralement parce l'élément en question est déjà pris en compte dans une autre unité de sens présent à un autre endroit du discours, ou plus rarement qu'il n'a pas été retenu. Nous sommes également plus précis, transcrivant le « quelque chose » par ce que c'est, soit le PER.

L : (4s) Son rôle ? Euh (4s), bon, son rôle il commence à l'école quand on les écrit, c'est préparer son matériel, de savoir de quoi il s'agit et de demander si nécessaire, ensuite c'est de les faire, mais d'essayer bien sûr le plus possible, le plus possible de façon autonome et de les faire du mieux qu'il peut je dirais pas juste les faire pour les faire, mettre des petites croix n'importe où comme ça, et puis pour finir, les rapporter le lendemain ou bien le, le jour prévu. (l.995-1000)	Statut élève PP	Pour Lucie, le rôle de l'élève est de se donner les moyens de faire ses devoirs, incluant préparation, action et rendu, cela de manière autonome.
--	------------------------	---

Dans ce troisième exemple, le discours est clairement résumé, l'exemple proposé n'a pas été repris (faire des croix n'importe où), et la composante de pratique pédagogique a été écartée.

Cette première étape d'analyse, consistant en sélection, reformulation et interprétation, a pour but de baliser la reconstruction de sens qui consistera en la présentation des données.

6.1.2.6. Reconstruction de sens

La reconstruction de sens prend comme base les résumés effectués pour chaque unité de sens, et cherche à les articuler afin de reconstituer le potentiel processus de changement.

C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2000), la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données. Ainsi, le fait d'extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent *a priori* (Denzin, Lincoln et al., 2005). (Blais et Martineau, 2003, p.4)

Si dans la première étape d'analyse, les éléments de discours sont isolés les uns des autres en unité de sens, dans cette seconde étape, les liens et les interdépendances sont exploités, entre les catégories d'une part (sens, de rôle et de normes), mais aussi entre les différents changements. Nous proposons ainsi une analyse plus interprétative de ces éléments de discours, en effectuant des liens avec notre cadre théorique et en formulant des hypothèses. Nous intégrons à cette analyse l'ensemble des unités de sens sélectionné, en les intégrant dans le potentiel processus de changement.

Pour cela, nous avons commencé par décrire la vision pédagogique de l'enseignant, ce qui permet de contextualiser les conceptions. Le mémo décrivant le contexte d'entretien et les ressentis du chercheur est exploité dans cette partie, afin de prendre en compte les éventuels biais dans l'analyse. Ensuite, nous passons en revue les différents changements, en explicitant les liens entre eux. Pour chaque changement, nous tentons d'identifier la présence de processus de déconstruction ou de construction de sens, de rôle et de normes⁹⁹, cela du point de vue de l'acteur, en reprenant les résumés de ses propos.

L'objectif est ainsi double : d'une part, il s'agit de s'intéresser de manière plus précise aux conceptions de l'enseignant pour comprendre comment dans le cas précis de ces réformes, imposées par le haut, l'enseignant a interrogé le sens qu'il avait construit, si cela à consolider le sens existant ou à plutôt provoquer sa déconstruction et le cas échéant comment il reconstruit le sens. L'analyse porte donc sur les conceptions passées et présentes, ainsi que sur le passage des unes aux autres.

D'autre part, il s'agit d'appréhender comment ce travail sur les conceptions ont influencé très concrètement les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Cette analyse est la seule qui nous permet d'aborder la dimension du rôle, cela à l'aide des pratiques déclarées. En effet, la verbalisation des pratiques des enseignants nous permettrons de comprendre comment leur rôle s'est transformé si tel est le cas et comment ils ont pensé celui de leurs élèves, puisque ce sont eux qui le définissent en premier lieu.

Il s'agit également de tenter de prendre en compte la réalité de la réversibilité biographique et du caractère rétrospectif de la construction de sens. Cela implique que selon le moment où l'on questionne un même acteur, il pourrait avoir des réponses différentes. De plus, il se peut que le sens soit inexistant ou incohérent. Ainsi, si les acteurs ne sont pas conscients de leurs actions, s'ils ne parviennent pas à les expliquer, si elles ne sont pas rationnelles et cohérentes, alors cela signifie éventuellement que l'on est encore dans la rupture. S'il y a du sens, il s'agit de vérifier s'il correspond à l'ancien modèle (pas de changement donc) ou à un nouveau modèle de compréhension, cela impliquant un changement, mais qui n'est peut-être pas celui prévu par l'institution.

Cette reconstruction de sens prend la forme d'un texte analytique, voire narratif, qui permet de mettre en évidence des traits spécifiques des données, les éléments saillant ou atypique (Miles & Huberman, 2003) et donc en propose une sélection, laquelle laisse place à une certaine subjectivité du chercheur. Si celle-ci semble inévitable (Chiseri-Strater, 1997 ; Malterud, 2001 ; Austri & Berger, 2009), elle peut cependant être limitée et en partie contrôlée (Morrow, 2005), notamment par une prise de distance et une prise de conscience de la part du chercheur sur son rapport à son objet de recherche Van den Maren (2007).

6.1.2.7. Rapport du chercheur aux analyses et subjectivité

Dans notre situation, notre rapport à notre objet de recherche est assez complexe et engagé, puisque la question du changement pédagogique nous occupe depuis plusieurs années déjà, ce qui a guidé le choix de l'objet de recherche. En effet, nous travaillons dans le monde de l'éducation, en tant que formateur à la Haute École Pédagogique dans le champ de la gestion de classe ainsi qu'en tant qu'enseignant dans le cadre d'un projet d'une petite école privée qui cherche à réaliser des changements pédagogiques sur la forme scolaire. Ces deux occupations sont profondément marquées par la question du changement pédagogique, avec un

⁹⁹ Dans un premier essai, nous avons essayé de séparer l'analyse du sens, des rôles et des normes, mais cela n'a pas été concluant, il y avait bien trop d'interdépendance et d'interaction.

aspect engagé, et donc une certaine axiologie, propre à toute pédagogie. Nous avons donc un rapport étroit à notre objet, qui nécessite un travail de mise à distance.

En effet, en tant que chercheur, nous cherchons à adopter une posture qui est nécessairement différente de celle qui est la nôtre dans nos rôles d'enseignements, délaissant les questions axiologiques pour prendre une distance analytique. Si nos engagements professionnels et nos liens forts avec le terrain nous permettent d'avoir une bonne connaissance du terrain et de son contexte, nous considérons que la construction de notre cadre théorique nous permet d'endosser une posture réflexive et une distance critique permettant l'analyse scientifique (Girard, Bréart De Boisanger, Boisvert, & Vachon, 2015).

Il n'en reste pas moins que lors de nos reconstructions de sens, plus enclines à laisser place à une certaine subjectivité, il est possible que l'analyse soit subrepticement influencée par nos positions professionnelles sur la pédagogie. Si ces positions sont largement étayées par les recherches en sciences de l'éducation, comme le montre notre cadre théorique, il nous semble pertinent de rappeler ici que nos choix bibliographiques, nos constructions théoriques et nos analyses ne sont pas purement objectifs et relèvent d'une certaine subjectivité, qui se veut limitée et contrôlée par une démarche scientifique méthodique et rigoureuse.

Ce contrôle s'effectue par une argumentation rigoureuse, explicite et transparente de nos analyses, notamment par le fait que les liens entre les données et les analyses sont constamment traçables, afin d'être reproductible et confirmable par nos lecteurs, cela nous conduisant à proposer les trois étapes d'analyses décrites précédemment : la première consiste en la réduction des données par la sélection du discours par unité de sens, la deuxième par un classement et une reformulation de chaque unité de sens, la troisième condense les données par une reconstruction de sens. Afin de faciliter la lecture de cette reconstruction de sens, nous proposons pour chaque situation de changement un résumé du processus sous forme de matrice.

6.1.2.8. Matrice du changement

À la fin de l'analyse des différents matériaux, nous proposons une interprétation de la présence ou non d'un changement, ou de son éventualité, en explicitant les différentes dynamiques du processus, notamment les freins et les facilitateurs.

Miles et Hubermann (2003) avancent que les textes narratifs peuvent conduire à des biais de par la longueur et la quantité des données présentées, et proposent, pour une analyse plus poussée et plus large qui correspond au format à la fois descriptif et explicatif, d'autres modes de présentation qui condensent encore les données, notamment des « matrices », qui permette de présenter de manière succincte les résultats, en mettant en évidence les éléments prépondérants et en proposant une lecture à la fois descriptive et explicative, sans être strictement causale (Hubermann & Miles 2003, p. 265), ce qui correspond bien aux études exploratoires, notamment aux études de cas.

Le problème pour le chercheur qualitatif est de savoir comment sélectionner et présenter des données qui représenteront fidèlement le nouvel état des personnes, relation, groupe ou organisation, perçu comme significatif de plusieurs résultats dignes d'intérêt. Les mots sont à cet égard beaucoup plus difficiles à manipuler que les chiffres (...) avec les données qualitatives, la simple appréciation de ce qui s'est effectivement passé s'avère parfois difficile (Miles et Hubermann, 2003, p. 246)

En nous inspirant de ce que Miles et Hubermann (2003) appellent des matrices conceptuelles thématiques et des matrices des effets (Miles & Huberman, 2003, p. 237-246), nous avons créé pour chaque changement potentiel une matrice qui se base sur le processus (concept) et sur le résultat. Elle prend la forme suivante :

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A			
Déconstruction :	catalyseurs	catalyseurs	catalyseurs
	freins	freins	freins
Vu Jadé			
reconstruction	catalyseurs	catalyseurs	catalyseurs
	freins	freins	freins
Irréversibilité B			

L'abscisse fait apparaître les trois dimensions prises en compte dans le changement, tandis que l'ordonnée rend compte du processus de changement pour chacune des dimensions. Nous inscrivons ainsi dans les cases les indicateurs qui émergent du discours et qui permettent de rendre compte des éventuelles irréversibilités de sens, de rôle et de normes, puis de leur déconstruction, des ruptures et des reconstructions éventuelles. Certaines cases peuvent rester vides, c'est notamment le cas lorsque le changement n'est pas abouti ou est à l'arrêt. Cela permet de rendre compte de processus en cours tout comme de processus terminés.

Pour chaque changement, nous avons complété les cases de cette matrice à l'aide de nos codes et de brèves explications qui permettent de prendre en compte les spécificités, ce qui permet de mettre en évidence les enjeux principaux qui émergent de l'analyse. Les cases vides indiquent ce qui n'a pas été identifié.

Ces matrices nous permettent de visualiser l'état du changement ainsi que ses principaux matériaux (ce qui est descriptif), mais aussi l'état du processus et ce qui le compose (explicatif). Elles doivent ainsi être lues de manière transversale : le sens peut concerner une pratique ou une norme, et une pratique ou une norme peut mener l'acteur à créer ou détruire du sens. La matrice laisse voir un processus temporel, et lorsqu'il n'est pas possible de déterminer la chronologie des événements, nous les avons positionnés au même niveau.

Ces matrices sont en outre composées de plusieurs types de concept. Les colonnes et les lignes du tableau sont nommées selon des concepts théoriques, alors que le contenu des cases contient des concepts analytiques. Par exemple, le sens est un concept théorique, relié au concept analytique de conceptions, lequel se décline en plusieurs concepts plus précis. Les matrices permettent ainsi de revenir au niveau théorique et seront utilisées à cette fin lors des analyses transversales.

6.1.2.9. Processus de vérifications

Notre système d'analyse est donc composé de plusieurs étapes¹⁰⁰, soit :

1. Codage couleur par thème
2. Codage par catégorie
3. Sélection, catégorisation et reformulation

¹⁰⁰ L'annexe 3.2 présente un canevas d'analyse type vide.

4. Reconstruction de sens
5. Résumé de sens sous forme de matrice
6. Analyse globale de l'entretien

Dans la pratique, cette analyse nécessite un temps conséquent, qui peut prendre plusieurs jours. Or, la concentration de l'analyste n'est pas constante, cela laissant la possibilité à des erreurs et des imprécisions de se glisser dans l'analyse.

Les objectifs de ces procédures de vérifications sont d'assurer une certaine homogénéité des données et des analyses, cela parce qu'au fil de l'analyse des entretiens, nous nous sommes bien rendu compte que notre codage et nos sélections évoluaient, devenant plus complets, mais aussi plus économiques : alors que nous codions plus de matériaux, nous arrivions mieux à sélectionner une catégorie précise pour une unité de sens pourtant complexe afin de l'inscrire dans le discours.

Ainsi, puisque notre capacité à analyser a évolué au fil des entretiens, il nous a semblé nécessaire de procéder à des processus de vérifications. Afin de réduire les différences entre les premières et les dernières analyses, nous avons mis en place successivement les cinq procédures de vérification suivantes :

- Les retranscriptions ont été relues après le premier codage pour vérifier que les sélections étaient pertinentes et que les informations principales avaient été prises en compte.
- Après avoir analysé l'ensemble des entretiens, les codages des sélections ont été vérifiés, cela après que les catégories aient été retravaillées. Les premiers entretiens en particulier ont été retravaillés pour les adapter aux modifications des catégories. Cette étape a permis une certaine homogénéité du codage.
- Les reformulations ont été relues après un temps de repos (plusieurs semaines) afin de revérifier les liens avec le texte original et la pertinence de la sélection d'information.
- Toutes les reconstructions de sens, soit les textes d'analyses, ont été relues dans le but de vérifier que les informations étaient bien reprises.
- Les matrices ont été revérifiées en portant l'attention sur les informations retenues.

Suite à ces vérifications, nous avons considéré que nos données étaient suffisamment homogènes et travaillées pour permettre une analyse inter-cas. La présence d'imprécision aurait encore pu être réduite par une analyse en double aveugle, mais notre cadre théorique est trop spécifique pour permettre ce dispositif dans un temps raisonnable pour ce travail.

6.2. Analyses transversales multi-cas (inter-sites)

Une fois l'ensemble des analyses de cas effectué, nous avons procédé à d'autres analyses, cela en changeant de point de vue, ne prenant non pas l'acteur comme point d'entrée, mais les trois changements communs à chacun des cas, soit le PER, l'inclusion et les devoirs.

Ces analyses sont donc thématiques, elles ne prennent plus en considération la spécificité de chaque acteur, sans pour autant couper les données de leur contexte (Miles & Hubermann 2003), et cherchent plutôt à mettre en évidence les régularités et les spécificités qui ressortent d'une analyse transversale.

Pour ce faire, nous avons extrait de chaque cas les matrices propres à un changement, et nous avons constitué ce que Miles et Hubermann (2003) appellent une méta-matrice, ou matrice « dinosaure ». Ces matrices résument et incluent toutes les données, le chercheur ayant pour rôle de les faire évoluer vers des matrices plus synthétiques, en identifiant les thèmes, les patterns, les contrastes, les comparaisons possibles, cela afin de regrouper et de compter (Miles & Hubermann, 2003, p. 434).

L'objectif est d'identifier s'il existe des tendances communes quant aux constructions de sens des enseignants pour chacune des trois réformes et ainsi d'esquisser le stade dans lequel se trouve le changement au niveau institutionnel, si l'on se trouve avant la rupture, dans la rupture ou dans la reconstruction de sens, dans un cas de réforme, d'innovation ou de simple évolution.

Nous proposons également une analyse de notre modèle théorique du changement, afin de comparer nos résultats aux résultats attendus (Hubermann & Miles, 2003, p. 249) et de nous prononcer sur sa pertinence et son applicabilité.

Ces résultats ont pour objectif de faire des liens avec le cadre théorique développé dans la problématique, de se prononcer sur les hypothèses et d'en proposer de nouvelles, qui pourraient proposer une piste de généralisation, laquelle devrait être vérifiée par d'autres méthodes de recherches, notamment quantitatives.

L'objectif n'est ainsi pas d'enfermer le changement dans une direction unique, mais de découvrir des modèles qui sont généraux « non pas parce qu'ils valent pour toutes les situations observables, mais parce que leur forme est modulable en fonction de chacune des conjonctures empiriques que l'on veut expliquer » (Étienne, 1985, p. 170), considérant que l'analyse du changement a pour but « d'observer chaque innovation dans sa diversité et d'essayer d'en dégager sinon les invariants, du moins les éléments transversaux.» (Cros, 1997, p. 134).

Nous n'avons donc pas la prétention de proposer un modèle universel qui permet de rendre compte de manière exhaustive du changement, puisque comme le précise Boudon (1984) personne jusqu'à aujourd'hui n'y est parvenu, mais nous souhaitons tenter de proposer un modèle d'intelligibilité qui peut permettre de poser certaines questions et d'appréhender certaines réponses, notamment en proposant des conjectures plausibles qui peuvent permettre de mieux comprendre un phénomène et de construire les probabilités d'une situation similaire.

6.3. Discussion sur d'autres méthodologies envisageables

Nous avons choisi comme méthode de récolte de données principales des entretiens de type semi-dirigé, considérant qu'ils permettent de questionner très directement les enseignants sur le sens qu'ils donnent aux changements, cela en demandant à l'acteur de produire un discours sur le vif, et d'accéder ainsi à ses conceptions. Les avantages de cette méthode sont la profondeur ainsi que la pertinence des données récoltées, ainsi qu'une certaine économie de moyen, cela qui nous permet à la fois d'obtenir des matériaux de qualité et de mener une analyse approfondie, cela dans un laps de temps réalisable considérant le temps imparti pour une thèse.

L'objectif premier de cette méthodologie est de tester, d'éprouver et d'améliorer la conceptualisation du changement développée dans notre cadre théorique, de mieux comprendre les enjeux, les dynamiques et les matériaux en jeu, et d'analyser trois changements en cours selon les processus des acteurs.

D'autres méthodes auraient pu être envisagées pour atteindre ces objectifs. Nous souhaitons présenter brièvement trois autres méthodologies que nous avons envisagées, en discutant leurs avantages et leurs faiblesses et en explicitant pourquoi nous avons décidé de les écarter.

La première méthode aurait été de recourir à plusieurs entretiens différents, en questionnant non seulement les enseignants, mais aussi les directeurs et les élèves eux-mêmes. Cela aurait permis de croiser les conceptions des différents acteurs, ainsi que les pratiques déclarées des enseignants avec les pratiques ressenties des élèves, cela amenant des informations précises sur le système de rôle. Nous avons choisi de renoncer à multiplier les entretiens pour des raisons de faisabilité, nous estimons qu'il nous faudrait plus de temps pour mener à bien une telle enquête.

Une deuxième méthode serait de recourir à des focus groups (Salazar-Orving & Grossen, 2004 ; Dervin, 2015), puisque le changement est social, donc partagé. Le focus group permet de saisir les aspects relationnels et de réseau du changement, et plus particulièrement la construction des rôles. Cependant, les focus groups doivent composer avec un biais de forte désirabilité sociale, il se peut donc que le changement esquissé dans les discussions ne soit pas conforme à ce qui est vécu individuellement, surtout à l'école, où l'enseignant est seul dans sa classe. Les focus groups ont l'avantage d'être économiques, mais ils ne permettent pas de saisir la construction de sens de l'acteur dans son individualité. Or, c'est cette construction de sens qui nous intéresse en premier lieu, puisque nous la considérons comme la première étape incontournable du changement. Cette réalité de solitude de l'enseignant semble donc légitimer des entretiens semi-directifs.

La troisième méthodologie aurait été de baser notre recherche sur une méthode d'observation en milieu scolaire. Des observations, notamment de type ethnographique, permettent d'accéder aux constructions de sens quotidiennes des enseignants, cela en particulier au travers de leurs actions en classe, de leurs pratiques réelles. Dans le cas de l'observation, le discours est donc plutôt indirect, les actions sont aux premières loges et en second lieu ce qu'en disent leurs auteurs, cela permettant de saisir des aspects inconscients ou cachés. Cette méthode ne permet donc pas d'accéder directement au sens, mais plutôt au système de rôle et amène des éléments permettant de juger de l'effectivité du changement. Pour accéder au sens, nous pourrions étayer les observations par des entretiens informels avec les enseignants, mais aussi avec les élèves, voire par des entretiens d'autoconfrontation (Muller & Lussi Borer, 2018), cela afin de comprendre le sens que donne l'enseignant à ses pratiques.

Cette méthodologie mixte, observation, entretiens et entretien d'autoconfrontation nous sembleraient particulièrement intéressants, dans le sens où elle permet une analyse très fine et complète, touchant autant le sens, les rôles, et les normes.

Cependant, elle ne se révélerait que peu efficiente et représentative, puisque le temps d'observation serait nécessairement limité et qu'il faudrait choisir un nombre très restreint d'enseignants et de situations.

Or, pour gagner en représentativité, il serait nécessaire de mener en premier lieu des entretiens semi-dirigés, pour ensuite pouvoir étayer et argumenter le choix des situations que nous choisissons d'approfondir.

Plus encore, il nous semble primordial de d'abord éprouver notre problématisation du changement, avant de l'utiliser pour mener des analyses plus approfondies. Or, notre problématique fait passer la construction du sens au premier plan, ce qui légitime une méthodologie permettant d'accéder au sens. Nous estimons ainsi

qu'il est nécessaire d'abord tester notre modèle du changement, cela au travers d'entretiens semi-dirigés permettant une bonne représentativité, avant d'éventuellement prolonger notre recherche par le choix de quelques situations particulièrement pertinentes pour approfondir nos données par une méthodologie d'observation, entretiens informels avec les enseignants et les élèves, et entretien d'autoconfrontation, laquelle permettrait dans un deuxième temps de vérifier la réalité du changement dans le système de rôle.

Le choix des entretiens semi-dirigés est donc une affaire de problématique et de faisabilité, ainsi que de pertinence, puisqu'ils ciblent la construction de sens. Les trois méthodologies mentionnées ci-dessus permettraient de réunir plus d'information quant à la construction des rôles et aux pratiques réelles des acteurs, qui ne peuvent être abordés en profondeur avec des entretiens, mais ne permettent pas de valider notre modèle. Une fois la certitude que nous pouvons nous appuyer sur notre conceptualisation, ces trois méthodes seraient de très bon prolongement de cette recherche, afin en particulier d'approfondir la construction des rôles, qui ne sera abordée que de manière superficielle dans ce travail.

Troisième Partie :
Présentation des résultats

Chapitre 7 : Analyses individuelles des 13 études de cas

Dans ce chapitre, nous présentons les analyses individuelles de chacun des entretiens que nous avons effectués, qui constitue donc autant d'étude de cas. Pour chacun d'entre eux, nous décrivons la situation d'entretien (7.N.1), soit le contexte (7.N.1.1), nous analysons la vision pédagogique de l'enseignant (7.N.1.2), puis nous décrivons comment l'enseignant a vécu chacun des trois changements (7.N.2.1 pour le PER; 7.N.2.2 pour l'inclusion; 7.N.2.3 pour les devoirs), cela en essayant de comprendre le processus qu'ils décrivent. Lorsque l'enseignant a évoqué d'autres types de changement durant l'entretien, nous les analysons de la même manière (7.N.2.4). Enfin, nous proposons une analyse transversale des processus de changement de l'acteur, qui tient compte des différents processus qu'il a explicités (7.N.3).

Le chiffre N. correspond au numéro de l'entretien, de 1 à 13. Ce chiffre permet de relier l'étude de cas à ses deux annexes spécifiques, la première correspondant à la retranscription complète (annexe 4.N), la deuxième à l'analyse complète (annexe 5.N), qui contient en plus de l'analyse présentée ci-dessous, les tableaux répertoriant les extraits d'entretiens, les codages et les premières interprétations. Ainsi, pour chaque entretien, les numéros de lignes font référence aux retranscriptions complètes qui se trouvent donc en annexe 4.N.

De plus, si le lecteur souhaite lire ces analyses en ayant un regard direct sur le discours des enseignants, nous lui proposons de se rendre à l'annexe 5.N qui reproduit les analyses présentées ci-après tout en les mettant directement en lien avec les tableaux d'analyses correspondants, dont les citations directes des enseignants.

7.1. Etude de cas Kaela (N=1)

7.1.1. Description de la situation d'entretien

7.1.1.1. Contexte d'entretien

Kaela a été contactée par SMS, nous avons obtenu son contact par le biais d'une connaissance avec qui elle travaille. L'entretien se déroule au domicile de Kaela, dans sa salle à manger, vers 10h le matin en mars 2020, durant le premier confinement dû au COVID19. Il dure 1h04, un temps relativement court en comparaison aux autres entretiens. Nous sommes interrompus à la 26^e minute par l'arrivée de sa famille, nous faisons une brève pause et reprenons 5 minutes plus tard.

Au début de l'entretien, Kaela semble quelque peu inconfortable, mais elle prend confiance au fil des minutes. Il nous semble qu'elle cherche à identifier et à répondre à nos attentes et à orienter ses réponses pour « faire juste », pour obtenir notre accord. Cependant, il nous semble que cette tendance n'oriente pas ses propos de manière déterminante, Kaela nous apparaît comme authentique, cela notamment parce que des incohérences jalonnent son discours et qu'elle procède à sa propre autocritique. Son discours est professionnel et expérimenté.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Kaela	F	1-2H	30 ans	51-60	École normale/ École enfantine

7.1.1.2. Portrait factuel¹⁰¹ et vision pédagogique

Kaela a 55 ans, elle enseigne depuis plus de 30 ans en 1H-2H, toujours dans la même ville, à temps partiel (fluctuant entre 40% et 60%). Être enseignante d'école enfantine est le premier choix professionnel de Kaela et elle a persévéré pour obtenir son diplôme. Elle a fait l'école normale, puis des remplacements, un voyage puis une courte expérience dans une crèche, ne trouvant pas de poste fixe. Elle remplace ensuite dans une classe de 1H-2H et obtient un poste fixe lors du départ à la retraite de l'enseignante initialement en convalescence.

Le rapport de Kaela à sa profession est vocationnel, elle est passionnée par ce qu'elle fait, elle cherche sans cesse à se perfectionner et à atteindre le bien de l'enfant, elle s'accomplit dans cette activité. Cependant, au côté de son enthousiasme transparaît une fatigue face à certains éléments de la profession, en particulier la charge administrative et ce qu'elle perçoit comme un manque d'aide face aux élèves en difficulté.

Kaela considère l'apprenant comme un sujet à part entière et veut lui laisser une marge de choix. Elle a une approche pédagogique constructiviste et humaniste, cherchant d'abord le bien de l'enfant, cela transparaissant lorsqu'elle décrit ses pratiques pédagogiques dont elle est fière.

Elle cherche à prendre en compte les envies, les besoins, la personnalité de ses élèves. Une de ses préoccupations principales est de parvenir à s'occuper de chaque élève sans en laisser un de côté, c'est également un facteur de stress que d'imaginer ne pas y parvenir.

Au début de sa carrière, Kaela a choisi d'enseigner en 1H-2H pour des raisons quasi militantes, parce que les réalités pédagogiques lui semblent complètement différentes des autres degrés, notamment beaucoup moins de contraintes, pas de note, un plan d'étude très large, peu ou pas d'aspect scolaire : l'école enfantine n'est pas obligatoire et est principalement un lieu d'apprentissage social et ludique.

K : justement j'avais choisi l'école enfantine pour l'ouverture et le fait de ne pas avoir de notes et tout ça laissait la liberté à l'enseignant et aux élèves... » (I.252-254)

Kaela semble avoir une approche réflexive quant à sa propre socialisation, elle est consciente qu'elle réfléchit en fonction de ce qu'elle connaît. Elle semble disposer d'une bonne lucidité quant à sa carrière, ses compétences, ses forces et ses faiblesses.

¹⁰¹ Le portrait est considéré comme factuel parce qu'il correspond aux déclarations de l'interviewé. Il s'agit donc de faits déclarés issus du discours. Pour observer les liens entre discours (faits déclarés) et portrait pédagogique, veuillez vous référer à l'annexe 5.N.

7.1.2. Analyse des situations de changement

7.1.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'études romand (PER)

Lorsque le PER fait son arrivée, il semble ne pas faire sens pour Kaela, qui le juge incompréhensible, sa lecture est fastidieuse voir illisible. Le PER semble alors être un objet non identifié qui pénètre dans le champ conceptuel de Kaela sans qu'elle ne sache à quoi l'attacher.

Ensuite, lorsqu'elle parvient à lui donner des bribes de sens, celles-ci contiennent des valeurs et des croyances antagoniques aux siennes propres, provoquant un conflit cognitif qui se traduit essentiellement par des émotions de peur et d'angoisse.

Elle croit qu'elle ne peut échapper au PER, que c'est un projet de changement qui s'installe définitivement. L'incertitude grandit, le sens s'aliène, Kaela ne sait que faire de toute ces nouvelles informations, qui remettent en doute ses conceptions de l'enseignement à l'école enfantine.

Lorsque ces éléments de sens deviennent suffisamment forts pour concurrencer ses constructions de sens antérieurs, notamment du fait que le PER est présenté comme inéluctable parce qu'imposé par sa hiérarchie, Kaela fait part d'un sentiment d'impossibilité, caractéristique d'une rupture et de l'entrée dans un *Vu jaded* (Weick, 2003).

Kaela commence à reconstruire du sens lors des journées de formations spécifiquement dédiées au PER. Cette reconstruction commence par la déconstruction de fausses croyances que Kaela a associées au PER, lesquelles sont remplacées par d'autres croyances. Ces secondes croyances parviennent à supplanter les premières parce qu'elles sont jugées comme valides, d'une part parce qu'elles sont enseignées par un organe hiérarchique légitime, d'autre part parce qu'elles ne sont pas uniquement personnelles, mais sociales, construites dans l'interaction avec ses collègues.

Plusieurs facilitateurs de construction de sens semblent apparaître dans cette phase : d'abord, le stress diminue du fait qu'elle comprend disposer de temps pour apprendre à utiliser le PER. Ensuite, ses sentiments de craintes s'apaisent à mesure que l'incertitude se réduit et que ses connaissances grandissent, lesquelles lui permettent de donner une cohérence entre le PER et ses conceptions, en particulier ses logiques d'actions et ses croyances. Elle parvient ainsi à relativiser, à saisir comment elle peut utiliser ce plan d'étude dans sa pratique pour continuer de faire ce qu'elle faisait, mais en mieux. Finalement, Kaela parvient à canaliser son intérêt personnel et sa curiosité dans le sens du changement afin de le mettre en œuvre.

Ses déclarations démontrent le chemin effectué jusqu'à une nouvelle stabilisation de sens qui semble maintenant bien avancée.

J'ai eu un peu peur au moment où tout a changé, surtout lorsque le PER est arrivé, de sombrer dans quelque chose de trop scolaire, et puis en fait je vois que le PER nous laisse une ouverture incroyable encore (I.44-47)

On voit bien dans cette affirmation le sentiment de peur qui émerge lors de la perte de sens, puis la reconstruction de sens qui se fait ensuite et qui reste valide, donnant une trame au discours de Kaela et élude certainement d'autres souvenirs propres au processus. Cependant, les sentiments de peur et de stress semblent avoir été suffisamment forts pour qu'il en reste une trace.

Kalea semble donner beaucoup d'importance aux constructions collectives de sens, soit aux représentations sociales qu'elle co-construit avec ses collègues. Son apprentissage personnel est intrinsèquement lié aux apprentissages collectifs qu'elle effectue lors des journées de formation.

Ces journées de formation mettent en avant plusieurs éléments clés : d'abord, l'importance des liens proches, en particulier ceux développés dans l'établissement scolaire et à plus forte mesure entre les collègues qui interviennent dans la même classe, pour le processus de changement : c'est en effet avec les collègues qu'elle côtoie qu'elle parvient à construire collectivement du sens.

Ensuite, ces constructions de sens sont élaborées dans des lieux spécifiques, à savoir des endroits dédiés au changement et à son apprentissage collectif, organisés en espaces de paroles, collaboratifs, où chacun peut s'exprimer, poser des questions, échanger.

Enfin, ces journées sont nombreuses et espacées dans le temps, ce qui permet une assimilation, un transfert entre les constructions de sens collectives et personnelles. Ces cours ont clairement contribué à réduire l'incertitude et à permettre à Kaela de construire du sens et d'entrer dans le changement de PER. Le changement de rôle se fait donc de manière collective, tout le monde change en même temps.

Notons également que les liens faibles semblent plutôt alimenter l'incertitude : lorsque Kaela reçoit des tables pour évaluer les objectifs dans les classes, lesquelles correspondent à des essais de « traduction » du PER par des enseignants, cela a plutôt pour effet d'augmenter l'incertitude, la peur et contribue à la création de fausses croyances. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que de s'appuyer sur des liens faibles en temps de changement est risqué.

Cependant, au niveau des pratiques, Kaela dit ne pas utiliser le PER de manière systématique ni régulière, elle n'est pas encore allée au fond des choses et pense qu'elle le devrait. On observe en outre dans son discours quelques brèches de cohérence quant aux changements effectifs que le PER a produits pour elle et pour les élèves. Ces éléments semblent indiquer que si le changement est bien avancé, la construction de sens n'est pas encore tout à fait stabilisée.

Concernant le rôle de Kaela dans sa classe, elle semble déceler de nouvelles attentes qui pèsent sur elle, à savoir d'être plus précise, plus méthodique, plus intentionnelle dans ses enseignements, voir même plus « scolaire », et elle identifie également la présence de nouveaux outils à sa disposition pour répondre à ces attentes. La transformation des rôles de l'enseignant et des élèves semble également toucher aux normes de l'institution. Le fait que le rôle de l'élève et de l'enseignant se précise augmente les outils de contrôle et les possibilités de mieux les normer, notamment à l'aide d'évaluations.

Plus encore, ces précisions quant aux apprentissages peuvent contribuer à diminuer les marges de manœuvre des élèves. Cela se confirme par exemple lors de l'analyse de l'explicitation de pratique : les élèves ne sont plus libres de choisir les ateliers, lesquels sont obligatoires et cible des apprentissages très précis, alors qu'avant le PER, Kaela faisait plus de jeux et laissait plus de liberté à ses élèves, sans trop se soucier de cibler des apprentissages particuliers. Quant à la marge de manœuvre de l'enseignant, si Kaela semble dire qu'elle sent plus de responsabilité, cela semble signifier qu'elle a plutôt été étendue par le PER. Le fait qu'il soit très vaste et très technique semble aller dans le sens d'une professionnalisation du métier.

Il semble que pour Kaela, son statut se soit transformé, à ses yeux et à moindre mesure aux yeux des autres enseignants. Elle se considère comme une enseignante primaire, et non plus comme une jardinière d'enfants. Le PER aurait changé ses pratiques dans le sens où elle se sent plus « enseigner », faire de vraies leçons, ce

qu'elle oppose à une vision précédente qui identifie l'école enfantine comme un lieu de jeux plutôt que de travail, où les objectifs sont travaillés de manière moins intentionnelle et consciente.

K: je sais bien que maintenant l'école enfantine est devenue de l'enseignement, plus qu'avant puisque ça fait partie de l'école obligatoire, que je dois arriver à faire certaines choses que je dois amener mes enfants à faire quelque chose qu'avant, avant c'était pas obligatoire maintenant ça l'est devenu (l.197-200)

Kaela semble ainsi opposer l'enfant à l'élève, et assimile le plan d'étude à une recrudescence du « scolaire », qu'elle abhorre. En plus d'une transformation de sens, cela affecte le rôle de l'enfant en augmentant les attentes sociales: les enseignants et les parents auraient un autre regard sur les élèves, cela dès l'école enfantine.

Ainsi, dans la classe, les changements pédagogiques induits par le PER prennent forme par le fait que l'enseignante cible beaucoup plus les apprentissages, qui deviennent plus scolaires, moins ludiques. Même si Kaela considère que le PER n'a pas changé l'avancement ou les apprentissages des élèves, leur rôle semble avoir changé: ils doivent satisfaire à plus d'attentes, plus précises qu'avant et dont ils sont plus conscients. Les élèves perdent ainsi une certaine marge de manœuvre tout en ayant une conscience des objectifs tout en étant sujets à une pression plus grande. L'accompagnement semble s'être déplacé des préoccupations sociales aux acquis cognitifs individuels.

Un troisième changement pédagogique semble émerger du discours de Kaela. Elle considère le PER comme un outil qui permet de mieux cibler les apprentissages, d'avoir une ligne directrice, de mieux comprendre la continuité. Ainsi, en proposant des critères précis, le PER lui permet de mieux visualiser l'état des connaissances de ses élèves et leurs besoins, puis de les cibler. Si Kaela juge que l'accompagnement est le même qu'avant le PER, elle identifie les impacts du PER sur sa pratique par une meilleure différenciation au travers d'une perception plus fine et plus méthodique des objectifs.

L'explicitation de pratiques montre en effet que les ateliers mis en place par Kaela ont pour but de suivre individuellement les apprentissages de ses élèves et de faire intervenir une différenciation pédagogique. Pour Kaela, le PER semble donc être passé d'une obligation à une opportunité, d'une contrainte à un outil qu'elle utilise au jour le jour. Le PER semble ainsi plutôt être un guide qu'un impératif. Cependant, ce guide obéit à une structure, laquelle est normée – ici marquée par le « il faudrait » -, celle-ci n'étant que peu visible du fait qu'elle est très vaste, donnant un sentiment de liberté. Il est possible que celui-ci soit particulièrement présent pour l'école enfantine, puisque le PER est organisé en cycles et que l'école enfantine se situe au début du cycle, cela permettant à ce qui n'a pas été fait d'être vu plus tard.

Les analyses du sens et du rôle laissent apparaître plusieurs éléments intéressants quant aux normes dans le processus du changement. Du fait que le PER est une réforme, elle repose donc sur un fonctionnement institutionnel et sur une hiérarchie. Or, le récit de Kaela semble mettre en évidence que lors de l'élaboration du PER, l'institution n'a pas sollicité les enseignants, elle les a à peine informés. Plus encore, lorsque le PER était prêt, elle l'a transmis aux enseignants sans spécifier ses attentes clairement, ni en explicitant la suite des événements. Plusieurs inhibiteurs d'apprentissages apparaissent: le fait que les attentes ne soient pas claires et que le PER arrive d'un coup provoque une rupture brutale. Le champ des possibles semble trop vaste pour Kaela, de même que les attentes qu'elle imagine reposer sur elle. La peur de ne pas y arriver émerge, accompagnée de fausses croyances.

Ces choix managériaux ont contribué à augmenter l'incertitude et à favoriser la création de fausses croyances au travers de tentative de traduction. Nous faisons l'hypothèse qu'il y a eu quelques lacunes dans la préparation du changement.

Dans un deuxième temps, l'organisation de la transition semble avoir bien mieux été gérée, au travers des cours donnés par des personnes proclamées et reconnues comme légitimes, en utilisant les ressources des établissements, en créant des espaces de paroles et en laissant une marge de manœuvre aux enseignants. Les intervenants contribuent à diminuer la pression en cadrant et précisant le rôle de chacun, puis en explicitant la présence d'un temps d'adaptation assez long.

Pour Kaela la reconstruction de sens s'est faite lorsque l'obligation cesse de peser, notamment parce qu'elle a acquis la certitude d'avoir du temps pour apprendre son nouveau rôle, et lorsque son rôle s'est fait plus clair (lire que ce qui la concerne, application large, etc.) par le discours de supérieurs hiérarchiques légitimes et compétents. Il nous semble identifier ici plusieurs principes proposés par la sociologie de la traduction (Callon, 1986) pour implémenter une innovation. Cela pourrait laisser penser que les initiateurs du PER aient tenté de renverser la logique de réforme pour tenter de mieux impliquer les acteurs concernés. Le fait de choisir des cours sous forme d'espace de paroles est un choix judicieux qui montre l'attitude de la hiérarchie.

Le PER semble être pour Kaela un changement complet, touchant l'ensemble des dimensions. Plus encore, ce changement semble accompli, Kaela étant entrée ou ayant achevé la reconstruction de sens, de rôle et de normes. Notons que pour ce qui est du rôle, cette construction n'est pas encore achevée, Kaela est encore à la recherche de pratiques plus efficaces et a encore des doutes à résoudre.

Matrice (résumé ; 1)¹⁰²

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAV/F : école enfantine Croyance : PER négatif, très normé		
Déconstruction :	LAF : congruence	Réseau/traduction : cours, espace de parole	FI : annonce de l'imposition du PER
	LAA : peur LAA : préoccupations (hist.vie)	Réseau/traduction : fausse interprétation Rapport pouvoir	FI : préparation changement
Vu Jadé		Réseau/ traduction : fausse interprétation/cours	FI : arrivée du PER
reconstruction	LAF : applicabilité, congruence, instrumentalisation Apprentissage : temps	Réseau/ traduction : cours, espace de parole PP : différenciation RS : statut enseignante	Établissement scolaire
		RS : Statut, responsabilité des élèves plus lourde	
Irréversibilité B	Croyances : PER utile LAF/V : PER comme élément de différenciation		

¹⁰² Pour rappel, la matrice se lit à l'aide de deux axes : l'abscisse fait apparaître les trois dimensions prises en compte dans le changement social, tandis que l'ordonnée rend compte du processus de changement pour chacune des dimensions. Nous inscrivons ainsi dans les cases les indicateurs qui émergent du discours et qui permettent de rendre compte des éventuelles irréversibilités de sens, de rôle et de normes, puis de leur déconstruction, des ruptures et des reconstructions éventuelles. Certaines cases peuvent rester vides, c'est notamment le cas lorsque le changement n'est pas abouti ou est à l'arrêt. Cela permet de rendre compte de processus en cours tout comme de processus terminés. Dans ce premier exemple, la matrice fait apparaître le processus de changement de conception de l'enseignante, qui considérait le PER comme négatif au début, et le voit comme utile à la fin. Au niveau des normes, l'intronisation du PER au niveau légal constitue la rupture, laquelle est « aggravée » par des traductions de collègues. Au niveau des rôles, nous n'avons pas d'autres informations. Dans la suite de ce chapitre, pour chaque changement, nous allons proposer une matrice sur ce modèle. Chaque matrice dispose d'un numéro d'analyse, qui permet notamment d'identifier aux chapitres 8.5 comment les situations ont été catégorisées.

7.1.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Lorsque l'on aborde frontalement les notions de différenciation et d'inclusion, Kaela hésite quant à la signification, elle ne semble pas à l'aise, elle dit ne pas comprendre où nous voulons en venir. Kaela est consciente que ces notions sont largement utilisées dans son univers professionnel et elle les considère des nébuleuses vastes et indéfinies dont tout le monde parle, sans vraiment parvenir à les définir précisément.

Sans orientation de notre part, elle continue sur la voie empruntée dès le début de l'entretien et parle de ce qu'elle connaît, soit la différenciation qu'elle met en place dans sa classe, conception qu'elle généralise à l'école, à tous les élèves et à tous les enseignants. Elle affirme avoir choisi d'enseigner à l'école enfantine parce qu'elle croit que ce degré permet à l'enseignant de vivre concrètement cette différenciation large, tout en considérant que dans ce degré, il est d'autant plus nécessaire de différencier puisque les élèves entrent pour la première fois en scolarité et ont des maturités complètement différentes.

Dans son discours, Kaela évoque de nombreux éléments concernant une inclusion très large, qui comprend notamment la prise en compte de chaque élève personnellement, et l'identification de ses besoins, notamment le rythme d'apprentissage, la façon d'apprendre, les intérêts personnels, le moment de vie, les émotions, et la liberté d'action, la maturité, la coopération avec les parents (par exemple l. 79-87/l.98-108 / l.109-117 / l.380-392).

Kaela semble avoir des conceptions et des convictions fortes quant à la différenciation et à l'inclusion, supportées par une vision constructiviste de l'apprentissage, qui concerne non seulement les élèves en difficulté, mais chacun de ses élèves. La différenciation semble être un élément central, organisateur des logiques d'action de Kaela et de son identité professionnelle, elle pense impossible d'enseigner sans différencier et en fait une de ses préoccupations premières. Ses conceptions concernant la différenciation semblent donc être anciennes, c'est un fait allant de soi, une certitude.

Si Kaela semble connaître le sens du noyau dur de ce qu'est différencier, ses conceptions sont si larges qu'elle ne semble pas en connaître les limites exactes, d'où sa difficulté à les définir. Elle ne parvient plus à isoler du reste de ses schèmes de compréhension. De plus, le fait que ces notions soient à la mode et disposent de plusieurs sens dans son milieu professionnel ne l'aide pas à démêler les significations. L'inclusion semble ainsi s'apparenter à une idée dominante. Kaela se concentre donc sur ses pratiques propres, argumentant que les besoins de différenciation pour l'école enfantine sont encore plus importants que dans les autres degrés.

Le sens que Kaela donne à la différenciation ne semble ainsi pas avoir subi de déconstruction ou de rupture, tout au contraire, il se renforce avec le temps. Cependant, les pratiques de Kaela et ses conceptions des outils permettant de différencier semblent s'être transformées avec le temps.

Kaela semble ainsi penser qu'elle différencie mieux aujourd'hui qu'au début de sa carrière, cela parce que plusieurs outils et éléments lui permettent de le faire mieux, selon elle. Or, ces outils ont tous une influence sur son rôle et sur celui de ses élèves, ce pour quoi nous les développerons comme des éléments de rôle.

Cependant, même avec ces outils, Kaela juge ne pas avoir toutes les cartes en main pour atteindre ses idéaux de différenciation. Elle pense qu'il y a un ratio élèves/enseignants trop défavorable pour pouvoir bien différencier, elle souhaite voir se développer le co-enseignement.

Le cycle ou l'enseignement spécialisé semble être considéré par Kaela comme des débuts de solution, mais encore de loin insuffisants, et elle a conscience que d'avoir plus de co-enseignement pose des problèmes au niveau politique et financier. Cette voie sans issue semble péjorer sa capacité à produire du sens lorsque d'autres solutions émergent : Kaela identifie de multiples outils de différenciation qui sont nouveaux pour elle, elle parvient à leur donner du sens et à les utiliser, mais elle considère systématiquement qu'ils ne suffisent pas pour bien différencier. Cela pourrait expliquer son manque d'intérêt pour les formations continues.

Kaela ne semble pas avoir complètement confiance dans ses propres compétences à différencier. Concernant le cycle, elle a souci de travailler avec un groupe plus grand, elle entrevoit les nombreux jonglages que le cycle va provoquer et les complications administratives que cela va engendrer. Elle imagine l'énergie qu'elle devra investir dans la collaboration et la formation d'un groupe d'enseignants plus nombreux, dont deux qu'elle ne connaît pas.

D'un autre côté, Kaela s'est lancée dans ce changement par choix – qu'elle a fait d'entente avec sa collègue -, elle le considère comme un objectif pour sa fin de carrière, comme une motivation qui la tire en avant pour ses 10 dernières années d'enseignement. Elle se rassure en pensant qu'elle a encore le temps de se préparer et avertit qu'elle aura besoin que les choses soient bien ciblées au début, qu'elle a besoin de sécurité.

La variable du rôle comprend deux aspects : le premier, essentiellement pédagogique, concerne les pratiques enseignantes de Kaela et leurs impacts sur le rôle des élèves dans la classe. En effet, les outils évoqués par Kaela (notamment pédagogie de projet, ateliers et cycle) ont la particularité d'avoir des spécificités pédagogiques communes : elles sont toutes propices aux travaux de groupes, notamment hétérogènes (âge, niveau, etc.), à l'élasticité temporelle, à l'ouverture du programme, à offrir une marge de manœuvre plus grande à l'élève et à diminuer le contrôle de l'enseignant sur la tâche.

La composante du groupe semble ainsi déterminante, portant la différenciation à une autre sphère que les connaissances académiques, soit l'inclusion sociale. Pour Kaela, l'inclusion concerne le vivre ensemble, l'intégration dans un groupe, ce qui concerne chacun des élèves, pas seulement ceux qui ont besoin de mesures spécifiques. Les compétences sociales semblent ainsi être identifiées par Kaela comme centrales pour le développement des élèves et comme un élément clé de la différenciation. Le rôle de l'élève est clairement impacté par ces choix pédagogiques qui lui donnent plus de place, cela étant confirmé par l'explicitation de pratiques : Kaela laisse l'élève s'exprimer, transformer le programme, adapter l'atelier en fonction de ses besoins (I.98-108).

Le rôle des élèves semble ainsi disposer de plus de latitude, allant vers une reconnaissance plus grande de leur individualité et la possibilité de l'explorer, tout en étant confronté à une description plus fine de celle-ci. Les ateliers par exemple permettent de mieux prendre l'enfant là où il en est, de lui donner une tâche qu'il pourra réaliser indépendamment de son niveau. Dans un même temps, ils permettent de mieux comprendre ce niveau et de cibler les besoins. Il y a une sorte de doubles manœuvres, qui augmente l'autonomie de l'élève, mais accroît son évaluation, laquelle pourrait être une forme de contrôle.

Le deuxième aspect du rôle concerne l'équipe enseignante. Si les ateliers semblent être des pratiques acquises pour Kaela : c'est une pratique ancienne pour elle, le PER semble l'avoir dynamisée et transformée, sans qu'elle soit déjà totalement stabilisée, puisque c'est encore un sujet de crainte pour Kaela. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que Kaela n'aurait pas forcément effectué ces transformations sans sa collègue.

Les liens sociaux semblent ici d'une importance cruciale : Kaela évoque à plusieurs reprises que sa collègue directe, celle avec qui elle travaille en duo, a eu un poids décisif dans son engagement personnel. La collaboration entre ces deux enseignantes, leur entente leur a permis de développer des représentations et des

pratiques communes, notamment la mise en place d'ateliers centrés sur la différenciation, ainsi qu'à moindre mesure une pédagogie de projet. Elles se sont également engagées ensemble dans le cycle.

Comme Kaela est convaincue de la nécessité de l'inclusion et de la différenciation, elle ne fait pas appel aux normes institutionnelles pour les appuyer, mais aux normes déontologiques, ce qui appuie une construction de sens stable et solide.

Le fonctionnement institutionnel est, par contre, clairement identifié par Kaela comme un frein, et comme elle considère qu'elle n'a aucun pouvoir pour faire changer la situation, elle accepte de subir passivement et ne s'implique pas plus, notamment en formation continue. Elle considère qu'elle fait le maximum pour les conditions cadres existantes, et elle ne cherche pas à les transformer.

Pour Kaela, l'inclusion n'a pas provoqué un changement de sens, mais plutôt un renforcement de celui qu'elle avait construit précédemment. Cependant, ses pratiques de différenciation se sont étoffées et ont changé. Kaela semble en outre être entrée dans l'inclusion sans pression d'aucune norme, même si la déontologie est un argument.

Matrice (résumé ; 14 & 42)¹⁰³

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyances : constructivisme LA/valeurs : enfant	Pratique : Différenciation générale	Règle partagée : Déontologie
Déconstruction :	LA/ finalité : Globalité de la classe Pratique/ suivre chaque élève/objectif perso IDS/compétences insuffisantes		Fonctionnement institutionnel : Nb élèves par classe
Vu Jadé	LA/finalité : Cycle	Réseau : collaboration	Loi : PER
reconstruction	LA/finalité : Objectif PER	Pratique : projet, atelier, PER, Cycle, rituel, jeu Réseau/traduction : collaboration/ Co enseignement	
	LA/affect : peur		
Irréversibilité B		Pratique : Différenciation ciblée Réseau des élèves : cohésion sociale entre les élèves Statut des élèves : plus de liberté	

7.1.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Les propos de Kaela démontrent que le sens des devoirs n'est clairement pas construit pour elle, et qu'elle ne connaît pas les problématiques de rôle qui y sont associées. Cela est très certainement dû au fait qu'elle n'a

¹⁰³ Cette situation de changement dispose de deux numéros d'analyses, cela parce qu'elle peut être catégorisée autant comme une réforme (14) que comme une innovation (42). Nous avons donc fait le choix de la comptabiliser deux fois, considérant qu'il est possible de distinguer deux processus simultanés qui se rejoignent.

aucune expérience professionnelle des devoirs, puisqu'elle n'en a jamais donné, et qu'elle n'a donc pas eu besoin de creuser la question, qui ne la touche aucunement. Cela se confirme par le fait qu'elle ne considère pas le travail à la maison comme faisant partie de l'enseignement.

Notons qu'au vu de la situation, à savoir que Kaela n'est que peu concernée et impliquée dans ce changement, nous ne nous aventurons pas à développer une analyse conséquente qui comprendrait une large part d'inférences.

La thématique des devoirs fait resurgir l'opposition que Kaela fait entre l'élève et l'enfant, le jeu et le travail, l'école et l'enfance. Elle limite ainsi le rôle d'élève à l'espace scolaire, lequel est spécialisé dans l'enseignement de savoirs spécifiques. Elle ne veut pas mélanger les deux, ce qui pourrait provoquer chez les élèves une dissociation du rôle d'élève et d'enfant. Nous n'avons cependant pas d'explicitation de pratiques ni d'autres données pour approfondir la question.

Les normes apparaissent principalement en tant qu'agents de changement, mais elles ne concernent pas Kaela, puisque son degré d'enseignement n'est pas concerné. Elle évoque cependant d'autres normes, comme le fait que les devoirs sont intrinsèquement des normes, ils sont obligatoires, sans quoi ce ne sont plus des devoirs.

Elle hésite à considérer les devoirs comme une nécessité, ne sachant pas s'ils sont nécessaires ou non pour l'apprentissage. Elle évoque la tradition, son propre vécu des devoirs, mais ne s'y arrête pas, considérant qu'elle ne connaît pas le sujet.

Kaela ne se sent pas concernée par ces normes, elle les regarde de loin sans vraiment prendre position, si ce n'est au niveau moral, où elle semble préférer sauvegarder l'enfance des enfants et ne pas les soumettre trop vite ou trop fort aux normes scolaires, étant favorable à l'abolition des devoirs.

Le discours de Kaela semble montrer que le changement de normes concernant les devoirs remet en cause des éléments de sens de manière assez restreinte, puisque les enseignants ne pensent pas à toucher les constructions de sens plus importantes qui y sont liées, comme la collaboration avec les parents, l'évaluation ou les processus d'apprentissages en général.

Ce tableau montre que pour Kaela, les devoirs ne représentent pas un changement abouti, bien qu'il soit possible d'identifier quelques prémices, notamment au niveau du sens, qui ont la potentialité de mener à un changement si d'autres variables interviennent à l'avenir.

Deux variables sont en outre à relever: selon Kaela, l'institution n'a pas bien préparé ce changement. Le changement de loi ne semble avoir affecté que les devoirs, sans avoir touché d'autres pratiques.

Matrice (résumé ; 29)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyances : devoirs négatifs Croyances : devoirs nécessaires		Règle partagée : Déontologie
Déconstruction :	Apprentissage Manque de cohérence RS : statut enfant et élevé	Apprentissage collectif : manque de préparation	Règle partagée : loi
	LAF : aucune congruence Croyances : nécessité des devoirs pour les évaluations		
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.1.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : le cycle

Le seul autre changement ayant été évoqué est celui du cycle, qui est en cours de préparation. Nous avons cependant choisi de l'analyser dans le cadre de l'inclusion comme instrument de différenciation, puisque Kaela l'a évoqué dans ce cadre. Nous ne l'analyserons donc pas en soi, nous n'avons pas cherché à approfondir le sujet dans l'entretien.

7.1.3. Analyse transversale des processus de changement

Kaela semble avoir une approche ambivalente du changement : elle se montre d'un côté très motivée par les nouveautés, mais de l'autre les appréhende fortement. Kaela semble ainsi vouloir s'engager dans des changements, mais fait face à ses propres freins psychologiques, en particulier la peur. Elle semble également dans une période de vie où elle ressent une certaine fatigue qui accentue les freins.

Au niveau de ses conceptions du changement, Kaela affirme à de multiples reprises que le métier a beaucoup changé, tout en identifiant de nombreuses constantes : cela conforte le fait qu'il est important de bien chercher à définir dans les détails ce qui change et ce qui ne change pas pour pouvoir analyser le changement. Cela reste difficile parce que Kaela lie les différents changements entre eux, par exemple le PER, jugé au centre des changements, l'inclusion, la pression sur les enseignants et l'augmentation de paperasse, ainsi qu'un accroissement des échanges et de la collaboration entre enseignants. Cependant, ces liens démontrent que les constructions de sens sont interdépendantes et ont plus de force en étant interreliés.

Ensuite, au niveau des facilitateurs de changement, la coopération est un élément prépondérant pour Kaela, en particulier avec ses collègues. Si la perte de sens et la perte de rôle semblent se vivre de manière essentiellement individuelle – même si les actions des uns et des autres ont une influence –, la reconstruction de sens se déroule principalement dans des espaces de coopération.

D'un autre côté, cette coopération fait partie des défis et peut si elle est négative jouer le rôle inverse. Kaela constate notamment qu'elle ne connaît pas beaucoup de collègues prêts à entrer dans des changements. Il

semble ainsi que le type de relation et la confiance qui les caractérisent soient déterminants pour la réussite du changement.

En particulier, l'arrivée d'une nouvelle collègue semble être un élément qui a catalysé l'entrée et la réalisation de Kaela dans d'autres changements, ce qui montre l'importance du rôle, puisqu'en ayant une nouvelle collègue, les rôles doivent être redéfinis et les occasions de confronter le sens construit et de le reformater augmentent.

La formation ressort comme un élément favorisant le changement, d'une part parce que dans le cas des réformes, les formations sont validées comme correspondant aux volontés de la hiérarchie, ce qui assure leur légitimité et permet aux enseignants de s'appuyer sur des éléments de sens validés. D'autre part, si les formations sont organisées de manière à laisser des espaces de paroles et à favoriser la co-construction de représentations collectives, sociales, elles permettent d'accélérer et d'unifier les constructions de sens individuelles.

Le caractère de Kaela semble également être un facilitateur de changement, puisqu'elle semble apprécier le changement, c'est pour elle une source de motivation qui la tire en avant. Pourtant, même avec ces dispositions favorables au changement, le changement reste une cause de peur et d'inquiétude. Kaela n'est pas toujours cohérente à ce sujet, elle dit vouloir éviter le conflit, mais a une tendance à vouloir le changement, malgré les conflits que cela engendre. Elle apprécie lorsque le changement lui offre plus de liberté, mais aimerait des outils clé en main pour gagner du temps. D'un côté, elle cherche l'ouverture, mais de l'autre elle en a peur et ne la souhaite pas trop.

Au niveau de ce qui freine le changement, trois éléments semblent prépondérants. D'abord, la rupture trop brusque provoquée par une préparation lacunaire et la non-prise en compte des acteurs dans la construction initiale du changement provoque une situation de non-sens qui freine l'adhésion des acteurs au changement. Ensuite, les attentes peu claires et le manque de communication d'une vision à long terme ne permettent pas aux acteurs de déconstruire et de reconstruire du sens, ce qui provoque des sentiments désagréables propres à inhiber la construction de sens. Enfin, le manque de moyen de mise en œuvre jugé adéquat par les acteurs peut retenir un acteur pourtant convaincu d'entrer dans une redéfinition de son rôle.

Le processus de changement du cycle est particulièrement intéressant: au premier abord, on peut l'analyser comme une réforme, puisque le cycle est une production connexe au PER à qui elle donne substance, elle est portée par le politique, l'impulsion vient d'en haut, ce sont les normes qui ont changé en premier.

Cependant, la réforme du cycle a un statut particulier propre à sa situation temporelle, puisqu'elle n'est actuellement pas généralisée, mais s'installe petit à petit sans aucune pression du calendrier. Ainsi, actuellement, les enseignants choisissent librement d'entrer dans ce processus de changement et disposent d'une large marge de manœuvre, ce qui est plutôt le propre d'une innovation. Ainsi, le cycle semble être un changement hybride entre réforme et innovation.

Les normes de l'école ont changé et le cycle est devenu une possibilité, laquelle est entrée en résonance avec les conceptions de Kaela, qui y voit une possibilité de pousser plus loin ses pratiques de différenciation. Le dernier pôle de changement est celui du rôle, et le discours de Kaela démontre bien que l'enjeu du cycle se trouve à ce niveau-là: Kaela ne parvient pas à imaginer ce que sera son rôle et a besoin qu'il soit au départ très précis et normé pour qu'elle puisse y entrer. Cela a pour conséquence que Kaela voit le cycle de manière encore très cloisonnée, puisqu'elle dit qu'elle ne s'occupera pas des 3-4H, et que pour l'instant, elle n'est pas encore certaine que cela lui permettra réellement de mieux différencier.

Ce changement met en lumière le fait que pour être sociologique, le changement nécessite de toucher aux trois dimensions, sens, rôles et normes. En effet, si Kaela est amenée à vivre le cycle de manière très cloisonnée, s'il ne s'agit que de faire quelques leçons en mélangeant les âges, le changement ne sera guère effectif, puisque les rôles des enseignants et même des élèves n'auront pas changé, mais simplement les conditions cadres. De plus, pour que le changement puisse être qualifié de pédagogique, il s'agirait de vérifier son impact effectif sur la différenciation et le rôle des élèves.

Le cas de Kaela semble exemplifier comment une personne favorable aux changements et militante en vient à craindre les changements tout autant qu'elle les désire, et montre les différents tiraillements qui opèrent, entre les conceptions et les réalités du terrain, les limitations en ressources, autant personnelles qu'institutionnelles.

7.2. Etude de cas Yohann (N=2)

7.2.1. Description de la situation d'entretien

7.2.1.1. Contexte d'entretien

Yohann a été contacté par téléphone, nous avons obtenu son contact par le biais d'une enseignante spécialisée qui travaille dans le même collège que lui. L'entretien se déroule au mois de janvier 2020 dans un restaurant dans la ville où travaille Yohann. Il dure 1h33, sans interruption (si ce n'est une commande de boisson). Du fait de l'environnement, le son n'est pas de très bonne qualité, ce qui augmente le nombre d'incompréhensions dans la retranscription. Yohann est assez peu à l'aise au départ, mais se décontracte rapidement lors de l'échange, jusqu'à porter des propos qui semblent critiques et lui tenir à cœur.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Yohann	H	C3 / G et M	21 ans	40-49	École normale primaire Ens spé.

7.2.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Yohann est dans la deuxième partie de la quarantaine. Initialement, il dit avoir choisi l'enseignement en raison de la brièveté des études et du fait que ses sœurs avaient fait la formation avant lui. Ses études se déroulent à l'École Normale, il redouble deux fois, et après 7 ans il obtient le diplôme qui lui permet d'enseigner dans tous les degrés (1-9). Il commence par enseigner le français aux chômeurs pendant 7 ans, complétant une formation de formateur d'adulte, puis il enseigne dans un collège en s'occupant exclusivement d'une classe spéciale. Lorsque celles-ci disparaissent, il devient enseignant de classe de soutien, qui permet de sortir les élèves de temps à autre de leur classe respective pour donner des cours d'appuis dans une autre classe.

Il développe alors dans son collège un dispositif de co-enseignement qui consiste à venir soutenir les élèves dans leur classe plutôt que de les sortir de leur groupe. Il est maintenant maître de classe en secondaire I et continue de faire de l'enseignement spécialisé, c'est la première fois qu'il enseigne dans une classe dite « normale ».

Yohann cumule 21 ans d'enseignement, la majeure partie en secondaire I avec des élèves en difficulté. Il a reçu le titre d'enseignant spécialisé sur la base de son expérience, mais sans reconnaissance salariale (l.81-84). Il n'avait pas envie de faire des études supplémentaires pour valider son titre.

Le discours de Yohann est professionnel et expérimenté, et semble largement orienté par son expérience professionnelle avec des élèves en difficulté. Son parcours paraît atypique à plusieurs égards: élève peu studieux, premier poste d'enseignement avec des chômeurs, formateur d'adulte, enseignement spécialisé sans papier, peu d'expérience en classe dite « normale ». Son identité, sa vision du monde et ses logiques d'actions sont très certainement impactées par son parcours personnel.

Pour appuyer cette hypothèse, nous remarquons qu'il utilise volontiers un vocabulaire proche de celui des jeunes et semble avoir axé son enseignement sur la gestion de classe et les softs skills plutôt que sur les aspects scolaires, mettant plus de valeur au premier qu'au second.

De plus, il ne semble pas convaincu par le système scolaire à cause des élèves n'ayant pas trouvé de formation (l.125), et pense que les savoirs scolaires ne sont pas la première priorité, au contraire des savoir-être et faire.

Yohann adopte à la fois un regard assez détaché et désabusé (l.211-242) et un discours responsabilisant: les élèves ont la responsabilité de trouver la motivation de travailler, et il ne peut le faire à leur place.

Y: Donc c'est ça les plus grosses défaites, c'est que ben de voir qu'à la fin ils ont rien, que ça foire et ben qu'ils ont une vie un peu pourave à la fin. Donc c'est surtout lié à leur vie après en fait. (L.188-189)

Si les élèves ont leur part de responsabilité, Yohann semble cependant sincèrement préoccupé par le sort de ses élèves, cela passe avant tout pour lui, même avant les injonctions institutionnelles. Il semble chercher à faire tout ce qui est en son pouvoir pour que les élèves puissent apprendre, et met en place de nombreuses pratiques, notamment de différenciation.

Yohann semble investi dans son rôle d'enseignant et donne du sien, il semble être très volontaire, comme le montre son investissement dans le développement innovant du co-enseignement. Si dans un premier temps, Yohann dit avoir choisi la profession par défaut, en suivant ses sœurs, plus tard dans l'entretien, il avance qu'il est peut-être devenu enseignant pour ne pas «embêter les gens» (l.394), soit pour faire mieux que les enseignants qu'il a eus, lui. Il est intéressant de remarquer ce double discours, la logique d'action émotionnelle étant explicitée après la logique d'action par finalité.

7.2.2. Analyse des situations de changement

7.2.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Pour Yohann, le PER ne semble pas représenter grand-chose de plus pour lui qu'un classeur qu'il ne consulte guère. Il sait que le PER contient les objectifs à atteindre et que c'est une injonction, mais il préfère se baser sur d'autres moyens pour prévoir ses enseignements, notamment les balises ou encore plus précisément les protocoles établis avec ses collègues (soit un plan annuel), période par période, leçon par leçon, tout en comprenant comment utiliser les manuels scolaires. Il considère que ces outils reprennent fidèlement le PER et donc que celui-ci n'est pas utile, qu'il est ensuite utilisé pour faire ce qu'il appelle un «protocole».

De manière générale, Yohann semble faire une assimilation entre le PER et le protocole strict du plan ou du manuel qu'il suit. Ainsi, de manière générale, il assimile le PER à une norme comprenant d'une part des objectifs et d'autre part une temporalité stricte, ce qui ne correspond pas à ses besoins dans les classes où il enseigne, notamment en classe G.

Dans certains cas cependant, Yohann prend certaines libertés qu'il juge conformes au PER, mais pas aux attentes de son établissement pour une classe normale. Il veille cependant à être capable de justifier ces écarts à ses supérieurs à l'aide du PER.

Yohann ne semble pas beaucoup donner de sens au PER si ce n'est qu'il doit s'y conformer par tradition et par normativité. Il pense s'y soumettre en utilisant les manuels scolaires, comme il le faisait avant l'arrivée du PER.

Cela nous conduit à considérer que le PER n'a pas conduit à une transformation des conceptions de Yohann, le PER n'étant considéré ni comme efficace, ni congruent ou applicable.

Le PER ne semble pas avoir produit d'effet significatif sur les liens sociaux ou sur les apprentissages collectifs de la classe de Yohann, si ce n'est qu'il se sent plus libre de travailler les compétences transversales par des activités extrascolaires, les jugeant essentielles pour pouvoir travailler en classe.

Le PER ne semble pas avoir d'impact sur l'organisation de la classe et sur le rôle des élèves. En tant que nouveau plan d'étude, il semble avoir été intégré comme un simple remaniement de plan, sans aucune conséquence pédagogique, ni pour Yohann, ni a priori pour ses collègues, puisqu'ils travaillent ensemble, mais n'effectue aucun apprentissage collectif à même de transformer les rôles. La seule utilité du PER mentionnée par Yohann concerne la légitimation de certaines pratiques qu'il affectionne.

Plus encore, les séances prévues par l'établissement pour utiliser le PER ne semblent pas avoir amené de transformations de conceptions ou de pratiques: Yohann se souvient plutôt d'avoir juste abordé les éléments transversaux. Le PER semble simplement avoir remplacé le plan d'étude précédent sans amener de réel changement. Notons cependant qu'il a modifié le champ des possibles en incluant capacités transversales, ce qui peut être considéré comme une ouverture pour certains changements.

Cette situation rend le cadre normatif du plan d'étude plus étendu, mais il reste un cadre à respecter. Comme il est large, ce cadre est considéré comme une protection par Yohann, qui lui permet de justifier son travail devant sa direction, les parents ou les « hautes sphères » (I.1070)

Cette analyse du changement fait ressortir que pour Yohann et éventuellement pour son réseau, le PER n'est pas un changement, mais une simple adaptation.

Notons cependant que le PER semble avoir effectué un changement de normes avec l'inclusion des capacités transversale. Le PER semble laisser libre place à des innovations sans initier en lui-même de changement.

Matrice (résumé ; 2)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : plan d'étude à respecter	RS: respect du plan pour les élèves, les parents et les collègues	Loi : plan d'étude
Déconstruction :			
	LAF : pas de congruence, inapplicabilité	Culture d'organisation et réseau non-soutenant	Pas de transformation de la culture institutionnelle
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.2.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Le discours de Yohann est très prolifique quant à l'inclusion : Yohann a terminé une formation en enseignement spécialisé, il connaît donc bien le sujet. De plus, son histoire de vie semble le rendre particulièrement attentif à cette situation, puisqu'il a été lui-même un élève en difficulté et qu'il a travaillé plusieurs années avec des chômeurs, puis en classe spéciale).

Yohann raconte les différentes réformes ayant pour objet l'inclusion : d'abord, la fin des classes spéciales, transformées en classes de soutien, qui ne viennent en aide qu'aux élèves avec des difficultés scolaires, cela stigmatisant cette catégorie d'élèves. Puis la fermeture de ces classes avec l'arrivée de l'enseignement spécialisé qui amène souvent les élèves en difficultés à être sorti de la classe pour être enseigné à part, cela augmentant encore la stigmatisation.

Convaincu de l'importance du groupe classe et de l'appartenance et jugeant en tant qu'enseignant spécialisé que son action pédagogique n'était plus efficace, Yohann décide de travailler à un nouveau modèle, le co-enseignement, qu'il contribue à propager dans son collège comme une nouvelle norme d'établissement.

Cependant, Yohann considère que l'inclusion a de nombreuses limites en fonction des personnes à qui elle s'adresse. Il semble en effet tenir une position ambivalente concernant l'inclusion, cela du fait qu'il en conçoit au moins deux sens, un sens « universel » et un sens « spécifique », soit pour les élèves en difficultés scolaires, soit pour les élèves en difficulté comportementale ou pour les élèves avec un handicap lourd.

- Inclusion spécifique

Il est convaincu par l'inclusion des élèves en difficulté, et serait pour une inclusion partielle des élèves avec un handicap lourd. Il préférerait cependant séparer les élèves en difficulté de comportement, parce qu'ils cassent l'enseignement classique, alors qu'il est possible de les entourer différemment en classe spéciale. Il serait donc favorable à leur réintroduction.

Yohann semble donc concevoir deux types d'inclusion, l'une « spécifique » qui concerne les élèves ayant des difficultés scolaires principalement, et l'autre universelle, qui concerne tous les élèves, ceux ayant des difficultés de comportement comme ceux qui ont des handicaps « lourds ».

Il se montre convaincu par l'inclusion « spécifique », qui accompagne par exemple le co-enseignement : Yohann la considère comme applicable tout en amenant de nombreux avantages, notamment non-discrimination, maintien de l'élève dans son environnement et dans le groupe classe, co-enseignement favorable aux enseignants. Cette inclusion ne concerne qu'un certain type d'élève, ceux en difficulté d'apprentissage et permet de maintenir le fonctionnement institutionnel tout en amenant de nouvelles pratiques, comme la différenciation.

Yohann semble absolument convaincu par la différenciation et semble avoir une construction de sens très forte à ce sujet, notamment confirmée par ses pratiques. Pour Yohann, la différenciation est une conséquence logique de l'inclusion, une nécessité. Yohann raconte que lorsqu'il est arrivé dans l'enseignement spécialisé, il s'occupait d'une classe qui regroupait tous les élèves en difficulté en provenance de trois collèges, et que dans cette classe, il différenciait.

Le sens fort de Yohann concernant la différenciation semble se concrétiser par des pratiques pédagogiques qui influencent le rôle des élèves. Ceux-ci sont considérés par Yohann de manière large, avec des besoins affectifs

et sociaux qui côtoient les objectifs scolaires et que Yohann utilise pour différencier, et cela de manière large, pour chacun des élèves de ses classes. Il conçoit ainsi son rôle d'enseignant spécialisé de manière systémique.

Plus encore, les conceptions de Yohann concernant ses élèves, leurs statuts et leurs responsabilités se voient suivies par des actes de différenciation concrets, qui met l'élève dans une position responsabilisante et valorisante. Yohann est vrai, honnête et direct avec eux, il les considère comme des égaux et cherche leur collaboration plutôt que leur soumission.

Ces pratiques pédagogiques semblent avoir un impact concret sur ses élèves et leur statut, Yohann est à disposition comme un soutien pour leur apprentissage, mais il attend qu'ils développent leur motivation intrinsèque, ce qui les met en position d'assumer leur responsabilité.

Co-enseignement

Plus encore, Yohann s'est engagé de manière très concrète pour l'inclusion et la différenciation à la suite d'un changement de normes mettant fin aux classes spéciales pour en faire des classes de soutien. Yohann est alors enseignant spécialisé et applique les pratiques en vigueur, soit de sortir les élèves en difficulté pour les cours de soutien. Il trouve cela stigmatisant et peu efficace pédagogiquement, périlicant notamment le sentiment d'appartenance de l'élève et l'ambiance de classe. Yohann développe alors un co-enseignement avec un collègue, puis joue un rôle actif dans l'apprentissage collectif qui a conduit à l'implémentation de cette pratique.

Le co-enseignement proposé par Yohann a été soutenu par sa direction sans devenir immédiatement une norme de l'établissement, et s'est trouvé confronté à d'autres normes institutionnelles latentes, notamment à la culture institutionnelle qui rend difficile la collaboration entre enseignants. Le co-enseignement semble cependant avoir réussi à triompher de ces normes en faisant ses preuves dans la pratique et en jouissant du soutien de la direction, qui a entériné par un règlement le fonctionnement du co-enseignement pour tout l'établissement. Plus encore, cette forme d'inclusion est ensuite devenue une norme cantonale, bien que les établissements aient une marge de manœuvre. Le réseau semble ici avoir été déterminant.

Cette pratique du co-enseignement a bousculé les rôles des enseignants en les amenant à plus de collaboration, à conjuguer leurs forces et leur expertise, et à modifier leurs enseignements pour mieux différencier. Selon les dires de Yohann, cette transformation s'est faite au travers du développement de relations de confiance qui paraissent horizontales, alors que l'expertise de Yohann en tant qu'enseignant spécialisé semble avoir été reconnue comme légitime. Pourtant, des résistances se sont fait sentir, lesquelles sont plutôt relatives aux normes. Cette situation semble représenter un changement pour l'établissement, qui fait directement suite aux normes légales propres à l'inclusion.

Il est intéressant de voir comment une réforme a priori anodine comme la transformation des classes spéciales en classe de soutien peut provoquer des changements pédagogiques indirects et amener à la création de nouvelles normes. En effet, le co-enseignement peut être considéré comme une innovation créative née d'un changement de normes qui ne laissait en rien présager un tel résultat, qui semble être contingent.

Le co-enseignement suit ainsi un parcours atypique: un changement de normes provoque le début de ce que nous pouvons considérer comme une innovation: Yohann fait partie des innovateurs, avec quelques autres enseignants spécialisés et conseillers pédagogiques, ainsi que le directeur. Ensemble, ils ont réussi à mettre en place le co-enseignement, d'abord à petite échelle, pour eux-mêmes, dans un effort d'apprentissage collectif, notamment lorsque Yohann a accueilli un conseiller pédagogique dans sa classe pour l'aider.

Dans cette première étape de mise en place, les innovateurs ont perfectionné leurs pratiques et montré l'exemple, effectuant un parcours propre à la traduction, ce qui a conduit à proposer de nouveaux éléments de sens aux autres enseignants, notamment de nouvelles logiques d'actions en finalité – la pertinence, l'efficacité et le confort du co-enseignement -. Cependant, ces éléments de sens entrent en concurrence avec des croyances et des traditions – l'enseignant seul maître à bord de sa classe -, ainsi que des affects comme la peur d'être jugé. Pourtant, l'innovation du co-enseignement semble avoir réussi à s'implanter, certainement grâce à l'aide de la direction qui a édicté des normes faisant de l'innovation une réforme de l'établissement, laquelle rejoint à son tour une réforme de niveau cantonal.

Les normes propres à la différenciation édictées au niveau du canton et de l'établissement, qui se réalisent en partie à l'aide du co-enseignement, semblent cependant subir de nombreux écarts. Les propos de Yohann laissent entrevoir que de nombreux collègues peinent à s'y plier, et lui-même assimile parfois la différenciation à une baisse des objectifs. Les normes semblent donc encore être confrontées à des vices de sens pour certains enseignants, et ne pas être mises en pratique. Le co-enseignement semble ainsi être une innovation pour certaines personnes, dont Yohann, et être une réforme pour d'autres enseignants.

Inclusion universelle

Yohann semble nettement moins convaincu par l'inclusion « universelle », qui demande aux enseignants d'accueillir dans leur classe et de gérer des élèves aux comportements perturbateurs, ou des élèves ayant un handicap nécessitant une forte adaptation de l'enseignement.

Pour Yohann, l'inclusion universelle est une idée dominante qui est un bel idéal, mais qui n'est pas réaliste au niveau pratique, trop d'obstacles y faisant face, la plupart relevant du fonctionnement institutionnel (nombre d'élèves, complexité et incompatibilité des mesures de soutien, etc.).

Plus encore, Yohann considère que cette inclusion n'est pas bénéfique pour certains enfants : d'une part, pour les handicaps lourds, il considère que l'inclusion augmente la stigmatisation et d'autre part qu'elle réduit l'aide apportée en la confiant à des enseignants qui n'ont ni la formation, ni les moyens, ni le temps nécessaire pour soutenir ces élèves.

Quant aux élèves en difficulté comportementale, Yohann juge qu'il parvenait à mieux les aider lorsqu'ils étaient réunis dans une seule classe, parce que leurs besoins étaient plus uniformes et qu'il était possible de développer des mesures pédagogiques adaptées pour l'ensemble du groupe. Il regrette que ces élèves soient maintenant inclus dans les classes et que leur comportement périlise l'ensemble de la classe. Il juge que ses collègues n'ont pas forcément la réponse adéquate et que celle-ci était plus facilement réalisable dans une classe spéciale.

Yohann connaît donc le sens de l'inclusion universelle, mais considère qu'il n'est pas cohérent et applicable. Il semble ainsi adopter un regard d'enseignant spécialisé et non d'enseignant de classe. Il ne semble pas avoir vécu de situation où il a dû lui-même accueillir des élèves avec un handicap lourd, mais il ne croit pas qu'il y arriverait. Le sens repose donc principalement sur des croyances, lesquelles n'ont pas été impactées par les apports théoriques émanant notamment des formations continues HEP.

Yohann ne semble pas avoir vécu de situation d'inclusion concernant un élève avec un handicap lourd (aveugle, etc.), puisqu'il prend des exemples anonymes plutôt que de décrire une situation précise (il parle d'élèves allophones l.756). Et comme il est principalement enseignant spécialisé, il ne semble pas avoir beaucoup d'expériences de gestion de classe et d'inclusions avec des élèves ayant des difficultés comportementales : à nouveau, il ne parle d'aucun exemple spécifique qui laisserait voir des applications au niveau de son rôle.

Si Yohann ne parle pas de cas concret, ses préoccupations se portent principalement sur les élèves qui échouent, qui font des actes illégaux (l.191/l.763) en sortant de l'école, et qui n'ont pas travaillé à l'école. Nous faisons l'hypothèse que ces élèves ont de fortes chances de présenter des comportements perturbateurs, ce sont les fameux «péteurs de plomb» dont Yohann parle à plusieurs reprises. Or, devant ces élèves, Yohann semble d'une part ne pas savoir quoi faire et se sentir impuissant au niveau de ses pratiques pédagogiques dans le système actuel, alors qu'il dit avoir su s'y prendre dans l'ancien système.

Concernant les élèves avec des comportements inadéquats, il regrette de ne pas pouvoir s'en occuper à l'ancienne, dans une classe spéciale, et plaint ses collègues qui doivent s'en occuper quotidiennement dans leur classe. Le sens continue d'être alimenté par des croyances et des logiques d'actions construites lorsqu'il enseignait en classe spéciale, il pense que son action pédagogique était plus efficace en ce temps-là. Le fait que les classes spéciales disposaient d'effectifs réduits semble également être une chose qu'il regrette et qui l'empêche de penser l'inclusion autrement.

Pour Yohann, l'inclusion universelle n'est qu'une idée dominante, et ne représente, à ce titre, pas une norme contraignante en soi. Il sait cependant que cette inclusion est une volonté de sa direction, mais considère qu'il en fait assez avec l'inclusion spécifique.

En outre, il juge que pour qu'elle devienne accessible, d'autres normes nécessitent de changer de concert, comme le nombre d'élèves dans une classe ou le nombre d'heures de co-enseignement, voir certaines attentes vis-à-vis des élèves. Yohann semble se sentir impuissant devant ces normes qui relèvent de l'institution dans sa globalité, et donc n'entre pas en matière sur un changement de sens de l'inclusion universelle. Il n'est donc pas encore entré dans un processus de changement à ce niveau.

Matrice (résumé)

Cette analyse montre toute la complexité de la question de l'inclusion pour Yohann, dont nous avons choisi de rendre compte à l'aide de deux tableaux différents :

- Le premier concerne l'inclusion spécifique, soit la différenciation et la question du co-enseignement
- Le deuxième porte sur l'inclusion universelle.

Ce découpage permet de mettre en évidence les mécanismes et les enjeux que soulève Yohann dans son discours en identifiant deux potentiels changements, qui sont bien évidemment liés.

Inclusion universelle (15)

Le discours de Yohann semble indiquer qu'il n'y croit pas, c'est pour lui une mode. Il n'a en outre pas été confronté directement à des situations de handicap, mais ne sait plus comment gérer les problèmes de comportement, signalant des cas assez importants (deal, etc.).

Cela semble indiquer que Yohann se trouve dans un Vu jaded, mais aucune construction de sens ne semble émergée, notamment freinée par l'expérience positive des classes spéciales. La seule chose qui pousse dans le sens de l'inclusion universelle est que Yohann sait que sa direction souhaite aller dans ce sens, mais il pense avoir déjà mis en place l'inclusion au maximum de ce qu'il croit possible. Le fait que plusieurs sens cohabitent

amène de l'incertitude. Notons également que les formations HEP n'ont pas permis d'initier un processus d'apprentissage, tout au contraire, celui-ci semble complètement bloqué.

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyances : inclusion comme idée dominante, bonne, mais impossible LAF/V : différenciation Croyances : élèves doivent suivre à l'école		Loi : plan d'étude
Déconstruction :			Hié : direction veut un collège inclusif
	LAF : Non-congruence, non-applicabilité plusieurs sens Croyance : impossibilité avec certains types d'élèves Croyance : inclusion déjà atteinte	Culture institutionnelle : tradition	FI : effectif trop élevé, horaire bloc, trop de variables Hié : inclusion comme émanant des autorités, mais n'ayant pas de substance
Vu Jadé		Pratique péda : impossibilité	
reconstruction			
	IDS : classe spéciale comme expérience positive		
Irréversibilité B			

Inclusion spécifique et co-enseignement (16)

Le tableau de l'inclusion spécifique semble exemplifier un changement abouti. Le changement a été initié par le fait que Yohann trouvait ses pratiques pédagogiques inefficaces et portait atteinte à ses valeurs.

Lors de la reconstruction, le frein principal a été de convaincre les collègues, qui eux se trouvaient, pour la plupart, au début du changement, avec d'autres types de résistances, même des désobéissances.

Cette situation de changement met en évidence à quel point plusieurs changements peuvent être encastrés les uns dans les autres tout en étant contingent : un changement de norme (fin des classes spéciales) provoque une innovation dans un collège (le co-enseignement), innovation qui sera validée comme norme dans ledit collège puis dans le canton dans son ensemble. Pour devenir norme, l'innovation a nécessité d'être portée par des innovateurs, par la direction, puis par une partie des collègues, cela dans une démarche d'apprentissage collectif propre à la traduction. Les acteurs ont tous changé leur sens et leur pratique, l'organisation de leur classe, et avec elles l'établissement dans son ensemble.

Cependant, en devenant norme, l'inclusion vit aussi ses résistances, à l'exemple des enseignants qui ne différencient que de manières superficielles voire pas du tout (juste changer le barème, refuser les béquilles), ce qui limite le changement, ou encore la masse de mesures qui de par leur nombre menacent la capacité des enseignants à faire face.

Le parcours du co-enseignement nous semble ainsi être un excellent cas d'école.

Les propos de Yohann montrent que pour qu'une innovation comme le co-enseignement puisse devenir réalité, elle nécessite que d'autres changements soient menés de concert, notamment :

- Au niveau des postures des enseignants: changer de regard sur les difficultés scolaires et sur l'excellence scolaire.
- Au niveau de la collaboration entre enseignants : travailler ensemble, oser échanger et s'entraider, se conseiller.
- Au niveau de l'organisation de la classe et du travail: trouver le moyen de réaliser les aménagements nécessaires.
- Au niveau de l'évaluation: changer la manière de la concevoir et de la considérer.

Tant que ces changements ne sont pas aussi effectifs, l'inclusion spécifique ne peut arriver à son terme. Nous constatons ici l'effet d'innovation en grappe, évoquée notamment par Schumpeter (1951).

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : classe spéciale LAF : différenciation nécessaire	RS/PP : classe spé	
Déconstruction :	IDS : histoire de vie		
Vu Jadé	LAV : PP non cohérente, stigmatisante	PP sortir classe Statut : élèves stigmatisés	Loi : Fin des classes spéciales pour des classes de soutien
reconstruction	LAF : volontariat, climat de classe, fin stigmatisation	Réseau : équipe péda coconstruit PP : efficaces	FI: direction soutenance
Irréversibilité B	Co-enseignement et acceptation des mesures pédagogiques	PP : co-enseignement RS/statut : élèves satisfait et plus inclus	RP: norme inclusions

7.2.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Le sens que Yohann donne aux devoirs ne semble pas avoir été affecté par la nouvelle directive, celle-ci renforce plutôt l'idée que Yohann se fait des réformes, soit qu'elles ne répondent pas de manière adéquate aux besoins du terrain, qu'elles viennent d'en haut et ne sont pas expliquées.

Yohann voit une utilité pédagogique aux devoirs, jugeant qu'il est nécessaire pour l'enfant de retravailler à la maison ce qu'il a vu en classe pour mieux se l'approprier. Ainsi, comme devoirs, il demande à ses élèves de répéter, revoir et réviser ce qui a été vu en classe.

La manière dont Yohann conçoit les devoirs semblent avoir une certaine cohérence avec les conceptions pédagogiques de Yohann: il souhaite développer l'autonomie des élèves et leur apprendre à travailler pour eux. Ainsi, son modèle de devoir pousse à la responsabilisation, les consignes sont larges et permettent à l'élève de faire ce dont il a besoin. Les devoirs semblent ainsi conçus pour être un soutien à l'élève qui souhaite réviser, sans être un sujet d'accusation supplémentaire à ceux qui n'ont pas cette maturité, et sans qu'ils aient un poids négatif dans les liens ou l'ambiance de classe.

Yohann semble dire que les devoirs sont un faux problème, le problème réel étant le rapport des élèves au travail scolaire et leur autonomie. Or, les devoirs posent plusieurs problèmes:

- D'abord, l'accompagnement à la maison et les difficultés d'apprentissage font qu'un même devoir sera quantifié différemment au niveau du temps pour chaque élève et qu'ils n'ont pas tous la même autonomie, par besoin ou par défaut.
- Ensuite, de toute manière de nombreux élèves ne font pas leurs devoirs quoiqu'il arrive, ils sont ensuite punis, et cela péjore l'ambiance de classe, le lien.
- Enfin, les devoirs et cette nouvelle directive changent la relation de pouvoir entre les parents et les enseignants, les premiers pouvant être plus revendicatifs. Or, Yohann essaye de mettre les parents au courant du fonctionnement de sa classe et il semble les encourager à aider leur enfant, tout en sachant que cela ne sera fait que par une partie d'entre eux. Yohann semble vouloir les inclure comme partenaire sans trop y croire vraiment, il semble désillusionné et évoque plutôt des situations où les parents ne sont pas des alliés.

Ces différents éléments semblent indiquer une certaine incohérence dans les conceptions de Yohann, qui est alimentée par le fait que Yohann sépare le sens qu'il donne aux devoirs en tant que papa et en tant qu'enseignant.

Depuis la directive, Yohann a cependant choisi de ne plus donner en devoir la préparation des épreuves, mais de laisser du temps en classe pour cela, avec deux enseignants à disposition pour répondre aux questions. Il remarque qu'ainsi, il laisse une chance aux élèves de répéter, parce qu'il pense qu'à la maison, ils ne le feraient pas.

Yohann avance cependant que cela n'est pas le cas partout, et que la nouvelle norme ne transforme pas les pratiques d'enseignants, donnant comme exemple sa situation, lui qui ne donne pas beaucoup de devoirs, et celle des enseignants de ses enfants, qui continuent d'en donner beaucoup.

Le changement de norme ne semble pas être utile pour Yohann, qui semble déjà y répondre dans la manière dont il conçoit les devoirs. Cependant, l'analyse de Yohann va plus loin que sa propre conduite de classe et il critique la norme pour d'autres raisons, notamment son manque de clarté.

Le fait que Yohann ne voit pas cette norme comme positive vient probablement du fait qu'il constate qu'elle n'a pas d'effet positif et n'entraîne pas de changement de pratique de ses collègues qui utilisent les devoirs de manières abusives, et du fait que lui n'est déjà plus dans l'abus depuis longtemps.

Il semble également possible de faire l'hypothèse que Yohann est plutôt réticent aux réformes venues d'en haut.

Ainsi, nous pouvons considérer qu'aucun processus de changement n'est en cours concernant les devoirs pour Yohann. L'une des hypothèses est qu'il est encore très récent. Une seconde hypothèse est que les conceptions de Yohann concernant les devoirs disposent d'un sens et de pratiques qui restent pertinents sous la nouvelle loi, ce qui ne demande pas à Yohann de les retravailler.

Matrice (résumé ; 30)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : devoirs utiles pour réviser	PP : RRR Réseau : cherche à inclure les parents Statut : lien trop important	
Déconstruction :		PP : ne donne plus d'épreuves à réviser	
	LAT : réticence face aux normes Croyance : faux problème Croyance : pp déjà adéquates	Réseaux : Effet négatif sur les parents et les élèves Réseaux : collègue qui ne changent rien	FI : Norme pas claire
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.2.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : changement de posture

Tout au long de l'entretien, Yohann laisse entrevoir une conception de la pédagogie et de l'enfant qui s'est transformé au fil du temps. Nous lui avons demandé de raconter comment ce changement est intervenu, et nous souhaitons l'analyser comme une situation de changement spécifique.

Le discours de Yohann concernant son changement de posture met en évidence des concurrences de logiques d'actions et leur incompatibilité, ce qui le mène à l'incertitude et à la crise.

Y: Alors au début quand t'es prof, tu te dis c'est bizarre, ils vont rien apprendre, enfin, et après tu réalises que ben non, c'est, c'est le contraire, ils peuvent pas, enfin tu peux pas les obliger à apprendre s'ils sont mal dans leur tête ou si ça se passe pas bien, ben ils peuvent pas être en situation d'apprentissage donc oui ben, faut régler tout ça pour qu'ils soient bien et après y en a peut-être que deux qui travaillent et tu règles des choses avec les autres et après, tu peux rien faire ben qu'il faut prendre, ouais, ben le temps après pour eux aussi, peut-être que tout à coup, ben une fois qu'ils te connaissent, qu'ils ont l'habitude de, ben ils se mettent à bosser et ils peuvent rattraper très vite finalement (I.361-371)

Celle-ci prend son tournant décisif lorsqu'il voit ses élèves échouer, ce qui le mène à transformer les hiérarchies de ses logiques d'actions puis ses pratiques, lesquelles affectent ses élèves et leur rôle. Cela semble donc bien constituer un changement pédagogique, qui opère sans que les normes ne soient transformées à l'échelle de l'institution.

L'influence de son histoire de vie pour ce changement semble importante, jouant à la fois comme un frein et un catalyseur. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que comme le changement est principalement relatif à l'identité de l'enseignant, il est assez logique que son histoire de vie soit importante dans la démarche.

Le rôle du réseau est également prépondérant : si la posture concerne principalement l'enseignant en lui-même, les élèves et les collègues de Yohann sont des catalyseurs, les premiers par leurs comportements et leur attitude que Yohann n'arrive pas à gérer avec le sens initial, les seconds en aidant Yohann à démystifier le sens initial et à légitimer des éléments de sens prépondérant pour une reconstruction.

Les deux éléments de posture évoqués par Yohann, soit d'être honnête avec ses élèves et de ne pas suivre le PER, sont cohérents avec ce qu'il déclare dans le reste de l'entretien. Nous remarquons cependant que notre analyse de sa perception du PER semble démontrer qu'il ne connaît en réalité pas bien le PER et son application, et donc que sa vision est biaisée. Plus que le PER en tant que norme institutionnelle, c'est plus la tradition de suivre un programme qui constitue la norme.

Quant à la pratique qui consiste à être honnête et direct avec ses élèves, elle confirme sa vision pédagogique quant aux adolescents: Yohann cherche à les valoriser et à développer leur autonomie, il cherche à les responsabiliser et les considère comme des personnes à part entière. Ce nouveau sens est utilisé par Yohann comme moteur pour sa conception et ses pratiques quant aux devoirs ainsi que du co-enseignement, de la différenciation et de l'inclusion spécifique.

Cependant, cette vision s'accompagne d'un certain défaitisme face aux nombres d'élèves qui ne souhaitent pas investir cet espace de liberté que Yohann leur offre. Ce défaitisme a déjà été relevé dans d'autres contextes au cours de cette analyse.

Matrice (résumé ; 43)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : suivre le PER	PP: stricte	
Déconstruction :	LAF : répondre aux besoins	Réseau : collègue	
	IDS : hist.vie être forcé IDS : expérience		RP: respect programme
Vu Jadé	LAV : pratiques jugées inadéquates	RS : élèves mal	
reconstruction	IDS : hist.vie : être sauvé	Réseau : collègue PP : plus de souplesse RS : autonomie élève	
			RP: respect programme
Irréversibilité B	LAT : nouvelle posture		

7.2.3. Analyse transversale des processus de changement

Yohann évoque à plusieurs reprises au cours de l'entretien le changement global de l'école. S'il identifie quelques changements (moyen d'enseignement, organisation structurelle), il les considère comme superficiels ou minoritaires, jugeant l'ensemble du système comme étant assez inerte.

Il déplore notamment le manque de changement dans la formation (l.272), en particulier au niveau pratique, chose qu'il relève à plusieurs reprises en parlant d'expérience (l.286/l.914). Cependant, Yohann avance que les changements ne peuvent pas venir des HEP parce que ceux-ci ne sont pas suffisamment congruents et ne répondent pas aux besoins du terrain. Il considère que les changements devraient provenir du terrain, pour qu'ils soient vraiment adaptés et efficaces pour les élèves.

Ainsi, Yohann semble trouver un espace pour s'engager pour le changement à l'échelle de l'établissement et décrit un processus d'innovation où il a été initiateur. La description de la situation qu'il donne semble indiquer un processus de traduction.

Cependant, Yohann constate que si l'école ne change pas les élèves, eux ont changé. Cette constatation ressort à de nombreux endroits de l'entretien, où il déclare que les élèves ne travaillent plus (I.1214), qu'ils ne sont plus intéressés (I.120), que le niveau baisse (I.238), et que les enseignants sont démunis (I.236) et restent trop dans leur habitude et dans la culture de l'école et ses traditions académiques.

Si Yohann critique cette culture à plusieurs reprises, il en défend aussi certains aspects, relatifs notamment à la rigueur, au travail, à un certain niveau de connaissance. En ce sens, Yohann est quelque peu ambivalent et fait preuve de certaines incohérences, qui dénotent certainement qu'un processus de déconstruction de sens est en cours, bien que nous ne puissions pas déterminer s'il concerne les traditions de l'école ou la confiance que Yohann a envers ses élèves.

Yohann s'engage ainsi dans certains changements et y donne de l'énergie (co-enseignement), alors que pour d'autres, il ne cherche même pas à comprendre ou à y entrer (PER), alors qu'il porte une réflexion beaucoup plus approfondie sur l'inclusion.

Le cas de Yohann amène ainsi quatre situations hétérogènes, sans qu'il ne soit possible de dégager un modèle prédominant. Le cas de Yohann met en lumière plusieurs facilitateurs et freins aux changements, qui sont autant des éléments de sens, de rôle et de norme que des mécanismes.

7.3. Etude de cas Eli (N=3)

7.3.1. Description de la situation d'entretien

7.3.1.1. Contexte d'entretien

Eli a été contacté par SMS, son numéro ayant été obtenu auprès d'une collègue. Il a donné son accord. L'entretien s'est déroulé dans sa classe au mois de mars, durant le premier confinement dû au coronavirus. Nous avons eu une brève interruption, car des élèves sont venus chercher leur matériel, sans quoi l'entretien s'est déroulé sans accroc.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Eli	F	1-2H	30 ans	51-60	École normale/ École enfantine

7.3.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Eli a terminé sa formation HEP en 2015. Il a ensuite travaillé en 7-8H dans une ville pendant deux ans, puis il est parti avec une ONG pour soutenir l'enseignement d'enfants sourds, pendant deux ans. Il a ensuite été engagé pour travailler dans une classe de 5-6H et il occupe ce poste depuis presque une année. (I.30-49)

Eli juge la transmission comme centrale pour sa profession, c'est sa logique d'action principale, qu'il accompagne d'une autre logique d'action, celle de parvenir à motiver ses élèves et à donner du sens aux apprentissages (I.308-315). Au niveau de ses valeurs cependant, son but est d'être bienveillant, aidant, valorisant (I.364-370).

Eli souhaite développer un enseignement varié, riche, motivant, différencié. Il semble cependant être limité par le programme et les manuels qu'il dit devoir utiliser. Si certains manuels lui conviennent et d'autres pas, il ne se pose pas la question de sa liberté à les utiliser et l'une de ses préoccupations est d'éviter de devenir un «vieux prof» qui reprend année après année les mêmes supports.

Les dispositifs de gestion de la discipline amènent des contradictions entre les déclarations de Eli, qui souhaite responsabiliser les élèves et travailler leur motivation intrinsèque, et ses pratiques qui sont basées sur la motivation extrinsèque et la surveillance par les pairs, non favorables à l'autonomie.

Nous faisons l'hypothèse que ces éléments contradictoires ne sont certainement pas conscients, qu'ils sont dus à des paradigmes de l'enseignement spécifiques qu'Eli a appris à utiliser – notamment le behaviorisme - mais dont il n'a pas encore conscience qu'ils sont en contradiction avec ses croyances, de par son expérience encore trop courte.

Cette hypothèse repose sur le discours d'Eli quant à ses défaites (I.287-308). Il évoque lui-même son manque d'expérience et il regrette le manque de cohésion de classe lors de la gymnastique ou encore le fait que sa classe ne termine pas toujours ses travaux. Sur ce point, il avance que le problème est que le travail n'a pas été bien conçu ou que «ça ne fonctionne plus», cela pouvant évoquer un manque de motivation des élèves.

Or, la motivation est primordiale pour Eli - mais il ne différencie pas la motivation intrinsèque de la motivation extrinsèque -. Quant à ses regrets de cohésion de classe, son dispositif punitif collectif ne risque pas de l'encourager, tout au contraire. Pourtant, Eli semble avoir d'autres pratiques efficaces, puisqu'il dit que la cohésion de sa classe dispose également de bons moments (l.320-325)

7.3.2. Analyse des situations de changement

7.3.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Pour Eli, le PER a du sens: c'est une norme utile en ce qu'elle harmonise les pratiques et offre des pistes de contenus d'enseignement. Le fait qu'il se décline sous forme d'objectifs semble constituer pour Eli un complément utile à ses moyens d'enseignement. Eli l'utilise régulièrement comme un outil pour planifier ses enseignements.

Eli a appris à utiliser le PER lors de sa formation, il n'a pas connu d'autre plan que celui-ci. Son apprentissage du PER s'apparente ainsi plus à une socialisation professionnelle, sans négociation, qu'à un processus de traduction.

Nous faisons l'hypothèse qu'une partie du sens qu'il donne au PER a été appris lors de cette formation et n'a pas de fondement pratique. Cependant, Eli semble voir une certaine cohérence entre l'enseignement, l'inclusion et la différenciation, les moyens d'enseignement et le PER.

Eli semble donc n'avoir aucun a priori négatif envers le PER, il l'utilise avec conviction et s'y conforme. En effet, le PER revêt pour Eli un caractère normatif important qu'il juge positif et pas trop enfermant. Il n'a aucun propos négatif à ce sujet.

Le PER semble avoir été une norme plus pesante dans son premier emploi, lorsqu'il devait communiquer les objectifs PER visés lors des évaluations. Il ne semble pas avoir donné sens à cette pratique puisqu'il ne l'a pas perpétuée dans son nouvel emploi. Le PER est ainsi inaccessible pour ses élèves.

Au niveau pédagogique, le PER ne semble pas avoir une grande influence pour Eli, si ce n'est un facteur antistress pour lui et par extension pour ses élèves, laissant ainsi une marge de manœuvre pour différencier. La légitimation des capacités transversales semble cependant appréciée par Eli. Le fait que le PER découpe la scolarité en cycle n'est utilisé que pour les évaluations et la progression des apprentissages; pour le reste, Eli suit les moyens d'enseignement et les recommandations annuelles, elles aussi incluses dans le PER.

Si Eli parle du PER comme une norme utile et nécessaire plutôt que comme un outil pédagogique, il est intéressant de remarquer que pour Eli, il n'y a pas de pression à suivre le PER (sanctions ou contrôle), mais qu'il le fait par conscience professionnelle. Cela nous fait dire que le PER se situe dans une transition entre une représentation sociale issue d'un apprentissage collectif et une norme imposée par le fonctionnement institutionnel.

Concernant le processus de changement, Eli semble avoir construit le sens du PER sans avoir à déconstruire quelque chose d'autre, puisqu'il n'avait aucune connaissance d'un autre plan d'étude et que la notion de plan d'étude semble avoir été une évidence pour lui. Le PER est donc un apprentissage, un changement de conception, sans avoir provoqué un changement de rôle pour lui ou ses élèves.

Matrice (résumé ; 3)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : un plan d'étude est nécessaire à l'enseignant	LAF : l'enseignant applique le plan d'étude	PER imposé
Déconstruction :	App. Appropriation Croyance : PER utile comme guide et comme harmonisation, permet de différencier	Socialisation en formation PP : utilisation du PER pour guider l'enseignement	
	LAT : PER soumis aux MER imposées	PP : application du PER suffisante	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.3.3. Situation de changement 2 : l'inclusion

Eli semble avoir construit un sens très fort quant à la différenciation, qui est l'une de ses logiques d'action principale, autant au niveau des finalités que des affects. La différenciation lui semble nécessaire, inévitable, et constitue une partie importante de ses pratiques. Ses pratiques sont ainsi très cohérentes avec son discours sur la différenciation : Eli semble différencier constamment et avec de multiples outils, et cela est confirmé par les quelques parties du discours assimilable à de l'explicitation (PER, plan de travail, ceinture de conjugaison, dictée, etc.). Le fait qu'il demande aux élèves les plus rapides ce qu'ils souhaitent faire plutôt que de rajouter des fiches montre qu'il a conscience des risques de cette différenciation et qu'il trouve des solutions.

Eli semble avoir de bonnes compétences dans l'identification des difficultés et dans la recherche de solutions pour les surmonter. Il parvient à isoler ce qu'il souhaite enseigner et évaluer pour permettre à l'élève de ne pas être jugé sur plusieurs choses en même temps. Eli semble ainsi faire preuve d'empathie et d'une bonne conscience des processus d'apprentissage des apprenants et des connaissances mobilisées.

Si le sens de la différenciation semble être une construction solide, la pratique semble être plus difficile à mettre en place, l'incertitude prévaut, mais avec l'aide de collègues, des encouragements, des exemples, Eli semble avoir construit une expérience sur laquelle il s'appuie pour continuer de développer ses pratiques de différenciation. Il dit encore cependant que ce n'est pas toujours facile et qu'il ne se trouve pas toujours bon. Mais il prend plaisir à différencier et se donne les moyens de la mettre en place, investissant du temps et de l'énergie. C'est un objectif prioritaire pour lui.

Eli semble avoir développé de nombreuses pratiques cohérentes. Cependant, pour que le changement soit effectif dans sa classe, encore faut-il que ses élèves soient preneurs. Il les inclut donc dans le système et ne se contente pas d'une relation un à un, il travaille avec toute la classe et propose des apprentissages collectifs pour que le sens et les pratiques soient partagés avec ses élèves, cela afin d'éviter de la discrimination. Il socialise ainsi ses élèves à la différenciation et tente de créer une culture d'organisation qui permette le développement favorable de la différenciation.

Nous remarquons cependant que les pratiques d'Eli émanent principalement de lui, et qu'il ne cherche que très peu avec les élèves les solutions à leurs problèmes. Ainsi, une grande part de la différenciation repose sur lui, et lui demande de l'énergie et du temps. Nous faisons l'hypothèse qu'il tirerait profit à faire plus participer ses

élèves à l'élaboration des solutions de différenciation, par exemple au travers de l'enseignement mutuel, cela aiderait également à l'enseignement de la différenciation, en amenant une dynamique de traduction plutôt que de socialisation.

Pour Eli, la différenciation est une évidence, mais il n'en parle pas comme une norme, bien que la question déontologique ne semble pas très éloignée. Eli juge que la différenciation fait partie intégrante de sa profession, il l'a choisie avec sa profession comme allant de soi. Il ne relève pas d'autre élément normatif à ce sujet, ni pour lui ni pour les autres.

Eli nous décrit bien un processus de changement, mais pas pour ses conceptions – dont le changement a déjà eu lieu depuis longtemps et sur lequel il ne revient pas -, plutôt pour le système de rôle de sa classe: Eli tente de transmettre ses conceptions à ses élèves pour que leurs relations soient compatibles avec la différenciation. Pour cela, il socialise ses élèves en leur enseignant la différence, en renforçant l'estime d'eux-mêmes et en clarifiant les raisons des mesures. Ce faisant, Eli tente de réaliser le changement dans l'ensemble de l'organisation de sa classe, dans les relations, mais également dans les normes de sa propre classe.

Quant à l'inclusion, Eli semble sensible à la question, il s'y est engagé lui-même dans un autre projet, mais dans le cadre de l'école, il n'y croit pas, jugeant les conditions du fonctionnement institutionnel non propices à sa mise en place, faisant du tort à l'enseignant qui n'arrivera pas suivre, aux élèves inclus qui ne seront pas aidés à la mesure de leurs besoins, et aux autres élèves qui ont aussi besoin de différenciation et donc de temps de la part de l'enseignant.

Eli donne donc un sens à l'inclusion qui n'est pas favorable, et n'a pas besoin de le questionner pour l'instant puisqu'il n'a pas d'application concrète à faire. Aucun changement ne semble ainsi être en cours.

Matrice (résumé ; 17)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : nécessité de la différenciation, bienfait pour les élèves	PP : l'enseignant applique le plan d'étude	déontologie
Déconstruction :	LAV : volonté de différencier LAF : différenciation comme épanouissement		
		Sentiment d'injustice des élèves	
Vu Jadé		Moquerie Non acceptation de l'aide	
reconstruction		App coll : Socialisation par l'enseignant RS : Respect mutuel	
	LAA : peur discrimination		
Irréversibilité B			

Matrice (résumé ; 18)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	IDS : sensibilité à l'inclusion	PP : Pas de mise en pratique, pas d'expérience	
Déconstruction :			
		PP : pratiques de différenciation coûteuses	FI : impossibilité de la réaliser dans le cadre actuel
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.3.4. Situation de changement 3 : les devoirs

Eli nous décrit le processus de changement qu'il a vécu suite à la directive sur les devoirs de manière très précise et détaillée.

L'institution ne semble pas avoir beaucoup préparé ce changement, puisqu'il semble tomber de nulle part pour les enseignants, créant incertitude, incompréhension et sentiments négatifs (colère, rejet). Suite à cela, un dispositif d'appropriation du changement est mis en place par l'établissement au travers de témoignages, de groupe de travail et de propositions d'alternatives. Nous faisons cependant l'hypothèse que l'institution aurait tout intérêt à mieux communiquer sur les changements à venir pour éviter de créer autant d'incertitude et de rejet.

Eli fait face à cette situation en se soumettant et en faisant confiance aux autorités scolaires. Il en vient à penser qu'ils ont certainement de bonnes raisons et que ce pourrait être bénéfique pour certains élèves, et cherche à comprendre les raisons.

Celles-ci lui sont expliquées dans des communications générales, mail aussi par des séances et des groupes de travail proposés par l'établissement, qui joue donc un rôle majeur dans la mise en place du changement, en créant les réseaux nécessaires pour que les pratiques chamboulées trouvent des alternatives.

Les buts des devoirs tels qu'ils sont identifiés par les enseignants laissent de côté les affects, les facilités, les traditions, et s'orientent uniquement vers des finalités favorables à l'élève.

Lors de ces groupes de travail, Eli se voit convaincu par la mise en place du plan de travail, outil qu'il juge apporter les mêmes apprentissages que les devoirs, mais en classe, en particulier quant à l'autonomie. Il se lance alors dans la mise en place de cet outil : il commence par tâtonner, par adapter, par faire des essais et des erreurs. Dans son discours, Eli donne l'impression d'être très à l'aise avec ce processus, alors qu'il lui coûte de l'énergie et produit de l'incertitude.

Ce processus de mise en place dépasse la seule réalité d'Eli pour entrer dans celle des élèves, qui doivent eux aussi apprendre à fonctionner à l'aide de cet outil. Or, le discours d'Eli montre que cet outil transforme le rôle des élèves, qui reçoivent la gestion de temps spécifiques dédiés au plan de travail, durant lesquels ils sont censés être autonomes. Cela ne va pas de soi, et engendre une période d'apprentissage collectif – la classe,

l'enseignant compris, apprend à gérer ces temps – et d'apprentissage personnel, puisque chacun se retrouve devant son propre travail. Ces apprentissages provoquent quelques situations compliquées qui semblent freiner l'implémentation, mais Eli persévère.

Le plan de travail propose des moments d'interaction et d'entraide, ainsi que des tâches complexes de création et de réflexion. Eli fait alors le constat que durant ces temps, il est plus libre d'intervenir pour aider l'un ou l'autre de ses élèves qui rencontrent des difficultés, lui donnant l'occasion de mieux différencier. Plus encore, ces temps semblent engendrer une forte motivation de la part des élèves, même si certains peinent à se prendre en main. Nous pouvons faire l'hypothèse que ces élèves subissent une nouvelle pression due à l'autonomie et que cela est inconfortable. Eli réagit en mettant en place un système de motivation extrinsèque., cette solution semble aller à l'encontre de l'objectif principal du plan de travail, à savoir l'autonomie, mais ne semble pas avoir un impact important ni être conscientisée par Eli.

La mise en place des plans de travail impact l'ensemble du réseau: les parents sont aussi concernés, puisque d'une part, l'un des objectifs de l'outil est de rendre compte du travail accompli, et d'autre part, de diminuer le temps de devoirs impactant les relations familiales en limitant les conflits dus aux devoirs et en permettant aux parents d'avoir d'autres activités avec leurs enfants. Ces informations émanent selon Eli des parents eux-mêmes.

Le plan de travail est une pratique pédagogique qui constitue un changement issu de la nouvelle loi sur les devoirs, et celui-ci accompagne un second changement. La loi n'interdit pas les devoirs, elle limite leur durée et rend leur suppression possible (à révéifier s'il n'y a pas encore quelques détails). Mais Eli continue de donner des devoirs, et ceux-ci subissent donc un changement.

En effet, les devoirs donnés par Eli ont radicalement changé entre l'avant et l'après-norme: au niveau quantité d'une part au niveau contenu d'autre part (l.1125-1128). Les devoirs actuels restent au niveau 1 de la taxinomie de Bloom, il ne s'agit que de répéter ce qui a été vu en classe (l.1105-1112). De plus Eli a mis en place des devoirs facultatifs – j'ose sourire devant la contradiction littérale –

Cette situation de changement montre comment une nouvelle norme provoque des changements en cascade – ou en grappe (Schumpeter) – qui concerne l'ensemble du réseau, depuis l'établissement à la classe, de l'enseignant à l'élève, et jusqu'au noyau familial. En outre, cette situation de changement semble correspondre avec beaucoup de détails et de précisions au processus de changement de notre cadre théorique, comme étant une réforme. L'impulsion du changement vient de la hiérarchie au travers d'un changement de norme, et engendre une déconstruction du sens, un Vu jaded – on fait quoi maintenant ?- puis une reconstruction de sens, laquelle touche les rôles dans leurs globalités, depuis les pratiques pédagogiques jusqu'aux relations dans la classe, entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Et plus encore entre les élèves et leurs parents.

Nous notons que dans cette reconstruction, l'établissement et le réseau prennent une place importante. Cependant, Eli semble également jouer un rôle important puisqu'il accepte le changement positivement, faisant confiance en ses autorités. Nous relevons également la rapidité avec laquelle le changement s'est effectué: les propos d'Eli ont été recueillis à peine 8 mois après le changement de norme, alors qu'aucune préparation antérieure n'est signalée.

Si la réforme provoque des changements en grappe, ceux-ci s'étendent bien en dehors du cercle initial de la classe. L'établissement, le corps enseignant, l'enseignant, les élèves et les parents sont tous concernés par des changements ayant un lien direct avec le changement de norme.

Matrice (résumé ; 31)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : devoirs utiles et nécessaires pour autonomie	PP : devoirs en quantité	
Déconstruction :			
		PP : pratiques de différenciation coûteuses	
Vu Jadé			Loi : devoirs réduits
reconstruction	LAF : recherche de l'utilité des devoirs App. appropriation	App. Collectif : recherche alternative avec collègue PP : test solution alternative Réseau : parents et élèves impliqués	FI : établissement travaille sur le sujet
	LAA : première réaction négative LAA : confiance autorité	PP : quelques échecs	
Irréversibilité B	LAF : plan de travail plus efficace	PP : Plan de travail PP : devoirs spécifique N.1 LS : famille Statut : autonomie et responsabilité	Loi : devoirs limités

7.3.5. Autres situations de changement évoquées et développées

Eli n'a pas évoqué d'autres situations de changement, en dehors des plans de travail qui ont été abordés dans le cadre des devoirs.

7.3.6. Analyse transversale des processus de changement

Lorsque nous demandons à Eli comment il perçoit le changement à l'école, il identifie plusieurs éléments de changement (génération d'enseignants, pédagogie, inclusion, population, technologie).

Concernant la pédagogie en particulier, Eli parle de moyens d'enseignement, de devoirs et d'inclusion. L'analyse des devoirs et de l'inclusion précédemment effectuée indique effectivement que ces composantes ont eu des effets pédagogiques dans les pratiques et les relations d'Eli. Ces effets semblent plus importants pour l'inclusion, ou plutôt pour la différenciation, puisqu'ils ont conduit à un travail sur les relations et les rôles de chacun, enseignant compris. Quant aux devoirs, même si les plans de travail constituent un changement d'organisation, il semble que la composante pédagogique soit encore en cours d'élaboration et contient encore de l'incertitude. Les élèves sont plus autonomes, mais d'autres enjeux pourraient apparaître. Le fait que ce changement soit très récent (quelques mois) peut expliquer qu'il ne soit pas encore abouti.

La question des manuels reste ouverte, Eli donnant peu d'informations à ce sujet dans cet entretien, si ce n'est qu'il trouve que pour les manuels d'allemand, ils sont plus axés sur l'oral et donc que c'est plus accessible et motivant (I.1026), mais cela ne donne que peu d'informations pédagogiques.

Le changement de population d'élèves semble revêtir une importance particulière, puisque ce sujet revient un peu plus tard, en incluant les parents cette fois. Eli semble pointer le rôle éducatif de l'enseignant, qui

prend forme avec la mise en place du « cadre », ce qui serait difficile avec certains élèves. Eli identifie la cause par une différence de vision, de culture, entre les parents et les enseignants quant à l'école, ce qui rend plus difficile la gestion de classe puisque les références culturelles ne sont plus partagées. Cependant, pour l'instant, cela ne semble pas conduire à un processus de changement pédagogique, puisque cela reste une simple constatation sans implication pratique concrète.

De manière générale, Eli semble montrer une personnalité dynamique et positive, favorable au changement, qu'il dit aimer. Devant les différentes situations de changements évoquées, Eli prend le temps de peser les différents intérêts et se montre assez professionnelle, faisant passer les finalités avant les affects. Ces éléments favorisent donc les processus de changement, de même que ses capacités à collaborer avec les différents membres de son réseau (collègues, parents, élèves) pour les associer au processus.

Du côté des freins, Eli semble avoir besoin d'une organisation rigoureuse, il semble ainsi plus favorable aux changements lorsqu'ils sont structurés, à l'exemple du PER, qu'il a étudié en formation. Le discours d'Eli semble également mettre en lumière une maîtrise encore peu expérimentée des effets de ses différentes pratiques, dont il ne voit pas toutes les implications pédagogiques, cela amenant des incohérences. Nous faisons l'hypothèse que cela est dû au fait qu'il n'a, au final, que peu d'années d'expérience et qu'il risque d'être confronté à ces incohérences un jour ou l'autre, cela pouvant amener de nouveaux changements.

7.4. Etude de cas Basil (N=4)

7.4.1. Description de la situation d'entretien

7.4.1.1. Contexte d'entretien

Basil a été contacté par SMS, c'est une personne que nous connaissons, mais qui ne fait pas partie de notre réseau proche, il habite dans le même village. L'entretien s'est déroulé en janvier 2020 dans un bureau et a duré 1h58, sans aucune interruption.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Basil	H	C1 / 3-4H	2 ans	20-29	HEP BP

7.4.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Basil a terminé sa formation HEP en 2017, et enseigne depuis deux ans et demi. Il a commencé par une année de remplacement et a découvert l'enseignement dans plusieurs degrés, et a choisi de postuler plutôt pour les petits degrés. Il occupe un poste en 3-4H depuis une année et demie, avec quelques heures en 5H. (l.10-25)

Basil a deux années d'expérience d'enseignement et est très proche de sa formation, laquelle reste encore vive dans ses souvenirs. Il semble très motivé et investit beaucoup de temps, de réflexion et d'énergie dans son enseignement, qui semble être une vraie passion pour lui.

Il s'intéresse à chacun de ses élèves, à leurs intérêts et à leur personnalité, dans leur globalité. Il cherche à développer leur autonomie, leur créativité, leurs compétences scolaires et voit plus loin que le programme scolaire stricto sensu. Le fait que Basil explicite clairement à ses élèves qu'ils sont libres de changer les modèles est révélateur de la marge de manœuvre qu'il leur donne et donc du statut qu'il cherche à leur offrir. Basil semble ainsi adopter une vision pédagogique « humaniste », adoptant sans réserve le postulat d'éducabilité.

Il semble également très attiré par les enseignements des branches dites secondaires et y perçoit un potentiel pédagogique, notamment pour ce qui est de la valorisation de certains élèves. Il est sensible à l'estime de ses élèves et à leur motivation. Il parle régulièrement de différenciation et semble être très conscient des différents besoins de ses élèves: il cherche à y répondre de manière individuelle. L'un des leviers principaux de différenciation est le facteur temps, qu'il laisse à ses élèves pour réussir ou qu'il donne à ceux qui rencontrent des difficultés. C'est également l'une de ses préoccupations principales dans le sens où il juge qu'il n'a pas assez de temps pour différencier.

Basil semble être assez fidèle au fonctionnement institutionnel, mais use d'une certaine marge de manœuvre, notamment pour les manuels ou pour les activités proposées. Il est convaincu par la pédagogie du jeu et cherche à la développer autant que possible, jugeant qu'elle augmente la motivation des élèves sans baisser leur niveau. Cette pédagogie constitue un changement que nous allons analyser de manière plus approfondie, comme une situation de changement en soi.

Basil semble avoir un regard critique et honnête sur ses pratiques et est conscient de sa courte expérience. Son discours est cependant précis et professionnel, et ses choix pédagogiques sont argumentés et motivés.

7.4.2. Analyse des situations de changement

7.4.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Étude Romand (PER)

Basil a effectué sa formation alors que le PER était déjà en place. Il le considère cependant comme un changement pour lui, d'abord parce qu'en formation, il constate que ce plan transforme les pratiques pédagogiques qu'il a vécues en tant qu'élève, et ensuite parce qu'il n'était pas conscient de l'existence de tel plan organisé et cohérent. La nouveauté est donc constituée par la présence d'un plan et par les pratiques pédagogiques qui diffèrent de celles qu'il connaît et sont liées au PER, et non par le plan en lui-même.

Ainsi, en projetant que ses propres enseignants avaient eux aussi un plan, Basil relève que le PER semble avoir apporté quelques changements, notamment une plus grande conscientisation des objectifs et la valorisation de la formation générale et des capacités transversales.

En outre, Basil relève un lien important entre le plan d'étude et les moyens d'enseignement, et identifie dans l'un comme dans les autres des approches pédagogiques spécifiques, jugées nouvelles, notamment la présence d'objectifs et d'une progression dans les apprentissages, un certain décloisonnement afin de donner du sens, la volonté de partir des représentations des élèves, de les impliquer et de les questionner, notamment en leur proposant des tâches complexes et ludiques plutôt que des répétitions et du bachotage.

Dans un premier temps, Basil semble hostile à ce plan, parce que les pratiques qu'il soutient diffèrent de l'image qu'il se fait du métier, et que ce plan est vu comme une obligation venue de la hiérarchie. Mais Basil semble avoir déconstruit ces conceptions.

Pour Basil, le plan d'étude est un outil, un guide, et non une norme. La déontologie et la professionnalisation de l'enseignant font ainsi office de norme contraignante. Il conçoit ainsi qu'il lui revient de choisir quels objectifs il va travailler, à quel rythme et quand dans l'année, avec une marge de manœuvre importante. Notons que cette conception exclut les élèves de cette programmation et de ces choix.

Cependant, Basil met les élèves au courant des objectifs travaillés et leur enseigne la progression qu'ils devraient voir ainsi que les buts de leur travail à long terme, cela afin qu'ils puissent donner sens aux savoirs, les situer et avoir connaissance du programme. À ce titre, le rôle de l'élève n'est pas complètement passif, puisqu'il est censé assimiler la logique de progression et est jugé capable d'y arriver et que cela est censé faciliter ses apprentissages. Mais il ne dispose pas du choix de cette logique, qui dépend de l'enseignant uniquement. Basil semble ainsi juger que c'est à l'enseignant que revient la tâche de choisir le programme en fonction des objectifs et des besoins qu'il perçoit, bien qu'il reste important que les élèves soient au courant de ces choix afin qu'ils puissent y donner du sens. Cela conduit à une forme d'apprentissage collectif qui prend plutôt la forme d'une socialisation des élèves par l'enseignant.

Le discours de Basil laisse à penser que le PER a été pour lui une réforme, mais avec une forme particulière en ce qu'il n'a pas transformé des conceptions antérieures propres à un autre plan d'étude, mais que la présence du PER a permis à Basil de construire des conceptions complètement nouvelles. Plus encore, ces conceptions ont conduit Basil à mettre en place des pratiques pédagogiques directement liées au PER, lesquelles englobent la classe dans son ensemble et chacun des élèves. Basil semble s'être engagé à fond dans cette réforme, il en connaît les contours et le vocabulaire.

Matrice (résumé ; 4)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT/IDS : volonté d'enseigner comme il a été enseigné		Règles partagées : L'enseignant suit les manuels
Déconstruction :	LAF : Présence d'un plan d'étude	App col. Formation initiale	FI basé sur PER (manuel, formation, etc.)
	LAT/IDS : PER comme allant à l'encontre de sa vision d'enseigner	PP : pratiques de différenciation coûteuses	Hiérarchie : imposition du PER
Vu Jadé	App : utilisation PER en formation		
reconstruction	LAF/LAV : péda convainquante LAF : congruence, applicabilité	PP : manuel basé sur PER App coll : enseignement d'utilisation PER Statut élevé : actif	
Irréversibilité B	PER comme guide	Statut ens. : marge de manœuvre, professionnalité Statut élevé : actif, constructeur de sens PP : PER utilisé pour planification	PER non pas comme une norme stricte

7.4.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

La manière dont Basil décrit l'inclusion semble être une connaissance abstraite plutôt que du vécu. En effet sa définition se limite aux élèves en difficulté, il ne parle pas de la thématique des handicaps ni des moyens de la rendre effective. Basil explicite plutôt ses expériences par rapport à des difficultés d'apprentissage (notamment dys) et donne l'exemple d'adaptations d'objectifs ou de temporalité, voire de manuels. Cela semble indiquer que Basil n'a jamais vécu de situations d'inclusion « lourdes » ni de formes de différenciation plus globale, qu'il n'a pas creusé le sujet et qu'il assimile ainsi l'inclusion à de la différenciation.

La différenciation de Basil se base principalement sur la temporalité souple qu'il accorde à ses élèves pour apprendre, aux temps qu'il donne en intervention un à un pour surmonter les difficultés et à la variation de la quantité de travail. Il semble également avoir proposé une marge de choix à ses élèves, mais pas suffisamment pour qu'il en parle comme d'un changement de rôle.

L'explicitation de pratiques soutient cette réalité : le souvenir de Basil quant à une différenciation sortant de l'ordinaire remonte à une élève qui avait selon lui jusqu'à deux ans de retard sur le programme. La différenciation qu'il a offerte est un changement de support, accompagné par une baisse d'objectifs, puisqu'il est allé chercher les supports dans les moyens d'enseignement des années en dessous, et par une offre de temps de soutien à cette élève. Elle a en outre été sortie de la classe pour pouvoir effectuer ses tâches.

Les propos de Basil montrent qu'il n'était pas à l'aise avec cette situation, parce que sans diagnostic, il n'était pas censé baisser les objectifs, et qu'il n'avait pas droit à une mesure d'aide, ce qu'il aurait souhaité. Le récit de Basil s'arrête sur un constat d'impuissance et de difficulté, sans qu'il n'explique les résultats de ses efforts de différenciation, ce qui peut indiquer qu'ils n'ont pas été couronnés de succès.

Basil semble s'être retrouvé dans cette situation dans un Vu-Jadé à tous les niveaux, ne sachant pas que penser, comment agir, comment différencier, sans support légal. Il a alors mis en place une différenciation plutôt

basique, sans entrer dans des dispositifs plus complexes. La faiblesse du réseau et le peu d'expérience de Basil peuvent expliquer en partie cette absence d'autres solutions.

Le discours de Basil indique que ses actions ne l'ont pas convaincu, il n'a donc pas reconstruit de sens cohérent. Les propos de Basil sur la différenciation et l'inclusion, parsemés d'incohérences, semblent indiquer que Basil n'a pas résolu le Vu Jadé et est retourné à ses conceptions antérieures, puisqu'il n'est plus confronté à des situations semblables. Cela indique qu'aucun changement n'est en cours au niveau de la différenciation. Il n'y a que lui qui endosse un double rôle d'enseignant traditionnel et d'enseignant spécialisé, sans que ce deuxième rôle ne transforme le premier, ils s'additionnent.

Le système de rôle est un bon indicateur : la différenciation proposée par Basil et son collègue ne touche que très peu le système de rôle, si ce n'est qu'il pousse à un développement plus rapide de l'autonomie des élèves, a contrario de l'élève en difficulté. Or, ce discours semble quelque peu incohérent comme aboutissement, puisqu'en intervenant auprès des élèves en difficulté, il ne les aide pas à être plus autonomes, ce qui est une cause de difficultés. Basil semble ainsi se concentrer sur des actions valables sur le court terme, sans prendre le temps de développer du sens sur le long terme. En outre, il qualifie ces actions en termes de volonté, cela impliquant qu'elles ne sont pas effectives.

Mais en dehors de l'autonomie, qui est un but en soi et peut être considérée comme indépendante de l'inclusion, l'organisation de classe et le système de rôle restent inchangés. Un système d'entraide, la modification de l'approche pédagogique pour toute la classe aurait été un indicateur de changement.

Au niveau des potentialités, Basil semble entrevoir d'autres possibilités de différencier, abordées lors de sa formation initiale, mais ne s'en souvient que de loin. Il n'a donc pas construit un sens solide quant à ces autres possibilités. Il dispose cependant de quelques souvenirs qui lui permettent de savoir qu'il y a plus, et qui le motive à aller chercher plus loin. Il souhaite entamer une démarche d'apprentissage, mais ne s'y est pas encore engagé.

Un élément surprenant est que juste après avoir discuté d'inclusion, Basil explique que les élèves ont conscience des difficultés les uns des autres et ne se discriminent pas les uns les autres. Il revient alors sur la pratique des plans de travail, introduite cette année et qu'il critique à un autre moment de l'entretien, et explique que les élèves s'entraident. Il parle de cela comme d'une tout autre situation et ne la relie pas à un processus de différenciation, alors qu'il serait possible de faire un lien très concret.

Là si je pense à la classe de 5e qu'on a cette année, dans le travail qu'on fait par plan, ben les élèves qui ont des difficultés le savent et puis ils s'accrochent bien, ils sont, ils sont quand même motivés, il n'y en a aucun qui est en décrochage ou qui a plus envie pour les apprentissages et pour le reste de la classe, les autres élèves sont aussi conscients qu'ils ont ces difficultés-là et ils sont aussi souvent il y a une entraide qui vient assez naturellement entre eux. En tout cas pour la classe qu'on a cette année. Beaucoup d'élèves qui ont rapidement terminé leur travail vont aider ceux qui ont des difficultés, ça fonctionne plutôt, ouais ça fonctionne plutôt bien. (I.964-971)

Il aimerait mettre en place des pratiques pédagogiques qui développent l'autonomie des élèves ayant de la difficulté pour pouvoir dégager du temps pour s'occuper des élèves en difficulté. Il y arrive partiellement à l'aide du plan de travail, mais ne le conçoit pas comme un élément de différenciation.

Basil ne propose ainsi aucune différenciation quant aux contenus, aux structures et aux productions, sauf lorsqu'il y est contraint, notamment par l'élève en grande difficulté, et il le voit comme un problème. Il différencie parfois les processus en utilisant des manuels alternatifs.

Quant aux normes, Basil en parle beaucoup de manière indirecte, ne faisant pas mention de lois ou de règlements, mais plutôt d'éléments relatifs au fonctionnement institutionnel et à la culture de l'institution. Le fonctionnement institutionnel est évoqué lorsque Basil souhaiterait qu'un diagnostic soit posé pour qu'il se sente le droit de revoir les objectifs à la baisse et puisse bénéficier d'une aide. Le fait que les parents puissent s'y opposer interroge le réseau tout en mettant en avant le système hiérarchique propre au système scolaire, où les parents restent les premiers décisionnaires pour leur enfant.

La culture de l'institution se cristallise sur la question des manuels scolaires, de la pédagogie qu'il véhicule et de leur utilisation. Basil évoque à plusieurs reprises que selon lui, le moyen d'enseignement guide fortement la pédagogie et que certains sont plus adaptés aux élèves ayant des difficultés. Pour les cours de français, il a pris la liberté d'utiliser un autre manuel que le manuel officiel parce qu'il le jugeait plus pertinent pour les élèves qui ont des difficultés. Mais pour d'autres branches, il souhaiterait changer de manuel, mais ne le fait pas, notamment parce qu'il n'est pas seul responsable.

Basil conçoit donc les manuels officiels non comme des normes, mais comme des conseils, qu'il se permet de ne pas suivre lorsque ses logiques d'actions sont suffisamment fortes. Cependant, il ne remet pas en cause la culture institutionnelle dont la tradition est d'imposer un même manuel à toute la classe et de le suivre à un rythme équivalent. Cette conception constitue donc pour Basil une norme qu'il ne pense pas à bousculer, alors que cela limite ses opportunités de différenciation. Il regrette cette situation, mais ne s'y oppose pas.

Un autre élément normatif très semblable est l'horaire: Basil regrette la discrimination créée par l'horaire et constate que cela l'empêche de différencier, mais à aucun moment il ne conçoit la possibilité d'agir différemment, prenant l'horaire comme une norme intouchable.

Basil semble donc avoir une conception et des pratiques stables et étroites quant à l'inclusion, et malgré des situations déstabilisantes qui ont contribué à éroder ce sens et les rôles, celles-ci n'ont pas été suffisamment fortes pour que Basil s'engage dans une démarche de changement.

Matrice (résumé ; 19)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance: différencier consiste à aider chaque élève en lui donnant un peu de temps s'il en a besoin	PP: dégager du temps pour aider en individuel	
Déconstruction :	App : souvenir HEP incohérence	PP: entraide Incohérence PP: changer manuel PP aider en un à un	
			Culture inst.: manuel et horaire fixe FI: horaire
Vu Jadé	LAA: démuni et peur	PP peu concluante	FI: pas de diagnostic
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.4.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Basil mentionne la directive des devoirs de lui-même, c'est une nouvelle norme à laquelle il doit adapter ses pratiques. Basil n'explique pas ce qu'il en pense au niveau pédagogique, il est centré sur la préoccupation de savoir comment mettre les devoirs dans le temps scolaire qu'il a à disposition. Il explicite alors deux situations, une pour chacune des classes dans lesquels il intervient.

Dans la classe de 3-4H, où il est enseignant principal et gère le français, il réfléchit à comment « mettre les devoirs à l'école », sans changer ni le contenu ni les objectifs, mais uniquement le temps scolaire et les aménagements. Il prévoit des petits temps de lecture, sous forme de rituel, qui peuvent effectivement s'assimiler à un déplacement purement géographique des « devoirs ». Il met également en place deux nouvelles pratiques de lecture, sous forme d'ateliers et de jeux. Mais Basil ne semble pas concevoir que ces pratiques exercent une quelconque influence sur le rôle de ses élèves, au contraire des parents, dont il dit limiter la responsabilité en s'occupant de ces exercices de lecture. Notons que les devoirs de Basil sont des activités de répétition et de drill faisable en autonomie (premier niveau taxonomique de Bloom (1979), qu'il juge utile comme entraînement (I.1153/I.1206-1217))

Les propos de Basil laissent à penser qu'il est en processus d'apprentissage, l'incertitude prévaut et il n'est pas encore certain de ses choix, il tâtonne, essaye d'évaluer. Le fait que le discours ne soit pas très cohérent, dans le sens où il veut faire la même chose autrement, dit ne pas changer de pratique, mais en réalité change, montre qu'il est probablement en processus de déconstruction et reconstruction. Le Vu Jadé serait constitué de la réception de la directive qui chamboule sans préparation le sens et les rôles, obligeant Basil à effectuer simultanément reconstruction et déconstruction.

Basil se concentre alors uniquement sur ses pratiques et ne semble pas avoir le recul nécessaire pour penser ou voir une différence dans le rôle des élèves, même s'il mentionne le fait que ses élèves ont plaisir à pouvoir lire pour eux et améliorer leur motivation. Nous faisons en effet l'hypothèse que les ateliers et les jeux qu'ils proposent ont la potentialité de transformer le rôle des élèves de manière encore plus importante, favorisant notamment l'entraide, mais également réduisant les inégalités. L'irréversibilité ne semble ainsi pas encore avoir pris forme quant au sens.

Il reconnaît que de faire les devoirs à l'école limite la responsabilité des parents, jugeant cela positivement. Ailleurs dans l'entretien (I. 193-197) il met en avant une situation où un élève rencontrait des difficultés de lecture dues uniquement selon lui au fait que ses parents n'avaient pas suivi les devoirs de lecture. Basil semble ainsi conscient des inégalités produites par les devoirs et voit dans la directive un moyen de les limiter. La question qui se pose est pourquoi Basil n'a pas effectué de changement avant la directive puisqu'il était conscient de cet élément de sens, qu'il dit trouver inutile de donner des devoirs pour donner des devoirs (LAT), et qu'il dit vouloir développer l'autonomie de ses élèves, ce qui n'était visiblement pas le cas dans cette situation. Nous faisons ainsi l'hypothèse que Basil a construit ce sens rétroactivement (Weick, 2003) et qu'il reflète des éléments qu'il ne mettait pas en place avant la directive. Cela amène à penser que le sens est encore très peu construit.

Nous aurions certainement pu poser des questions à Basil quant à la modification du système de rôle, et nous faisons l'hypothèse qu'il aurait eu quelque chose à dire. Mais le fait qu'il ne le mentionne pas de lui-même indique certainement que cet élément de sens ne lui paraît pas digne d'intérêt pour l'instant.

Pour la deuxième situation, dans la classe de 5-6H, Basil semble adopter la même logique, soit comment faire le drill des devoirs à l'école, mais comme il est moins impliqué, sa réflexion ne va pas plus loin. Il a suivi ses collègues dans la mise en place des plans de travail.

Concernant cette pratique, Basil entre rapidement dans une analyse des transformations des rôles des élèves, au niveau relationnel et statutaire. L'analyse de Basil, plutôt négative, montre que les élèves n'ont certainement pas encore appris à fonctionner avec les plans de travail de manière satisfaisante selon les critères de Basil, soit sans compétition et sans précipitation. Il dit qu'ils passent à côté des objectifs, cela étant exemplifié par le fait que les activités de prolongement ne sont pas menées puisque le but est de terminer le plan au plus vite.

Ces déclarations peuvent être interprétées comme démontrant que le système de rôle est en pleine incertitude, qu'il a subi une déconstruction suivie d'une reconstruction partielle qui contient des éléments jugés négatifs, qu'il faudra déconstruire pour reconstruire autrement. Basil ne nous explique pas comment le système de rôle a été déconstruit, mais nous pouvons faire l'hypothèse, basée sur la vision pédagogique de Basil, que les enseignants ont beaucoup planifié eux-mêmes, sans prendre en compte les élèves dans le processus, et qu'ils ont été socialisés, ce qui rend plus difficile une appropriation et une reconstruction pour les élèves.

Finalement, le processus de changement dû à la directive sur les devoirs est vécu par Basil comme une réforme, et il s'y plie sans objection. Il ne semble pas beaucoup s'intéresser au sens, cela pouvant indiquer que ses conceptions sur les devoirs ne sont pas très importantes pour lui, que la directive ne heurte pas ses convictions. Sa principale préoccupation est de placer les devoirs dans le temps scolaire, c'est donc une préoccupation purement pratique, le système de rôle change donc avant les conceptions, autant pour Basil que pour ses élèves : Basil ne semble pas encore analyser le sens que ces changements peuvent avoir, bien qu'il soit interpellé par la transformation du système de rôle dans la classe de 5-6H. Il n'en recherche cependant pas la source.

En résumé, pour Basil, le changement des devoirs est encore très proche du Vu Jadé dans chacune des trois dimensions, bien que des éléments de sens et de rôle commencent à émerger, sans qu'il parvienne à les ordonner. Il constitue en outre une réforme, Basil n'aurait pas changé ses pratiques de lui-même.

Matrice (résumé ; 32)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : devoirs comme pratique traditionnelle	PP : devoirs de répétition Réseau : responsabilité aux parents	
Déconstruction :	LAF : devoir comme drill		
Vu Jadé	Croyance: Absence de sens clair des devoirs et absence de réflexion quant aux rôles		Nouvelle loi limitant drastiquement les devoirs
reconstruction	LAV : anti-compétition LAF : motivation LAT : ne souhaite plus donner des devoirs par habitude.	Réseau App. Collectif PP : ateliers, rituels et jeux	
	LAF : sait qu'il ne parvient pas à développer l'autonomie	Réseau : compétition	FI : temps limité
Irréversibilité B			

7.4.3. Autres situations de changement évoquées et développées : apprentissage par le jeu

Cette situation de changement nous semble être intéressante parce qu'elle exemplifie de manière très explicite le cadre théorique que nous avons développé.

Basil, jeune enseignant, remplace dans une classe de 5H une enseignante plus expérimentée, qui lui explique comment fonctionne sa classe: enseignement frontal et fiche. Sans plus de réflexion, Basil applique, suivant une logique d'action traditionnelle. Il est alors confronté à des difficultés de discipline, il endosse un rôle de policier, il n'est lui-même pas à l'aise avec l'enseignement frontal et n'est pas convaincu de son efficacité. Il se souvient avoir appris en formation et en stage d'autres manières de faire. Cette situation l'épuise, le démotive, cela érode les constructions de sens, de rôle et de normes jusqu'à ce qu'il se trouve acculé, près d'arrêter le remplacement et ne dormant plus la nuit.

Il est en crise, autant dans la dimension du sens – il ne voit pas le sens d'enseigner ainsi – que pour les rôles – le système est complètement dysfonctionnel, il n'y a plus de place pour l'enseignement – ou les normes – il suit aveuglément les demandes de l'enseignante titulaire qu'il considère comme hiérarchiquement supérieure, puisque selon le fonctionnement institutionnel, il n'est qu'un remplaçant – et cela le mène à l'impasse.

C'est à ce moment précis que survient le Vu jaded :

Heu, je pense si tout se passait bien, c'était une classe qui se passait bien et puis que ça fonctionnait vraiment toujours par fiches, etc, et puis j'aurais peut-être continué, sans trop me poser de questions. Mais là parce qu'il y avait une grosse difficulté, et puis que je me disais, mais, il faut, il faut absolument que je trouve une façon, ben c'était vraiment, presque, ma santé qui était en jeu là, à ce moment-là. Je dormais pas bien, certaines nuits parce que je devais tout le temps gérer des problèmes de, de discipline et pis du coup bin, ouais la difficulté et puis euh, m'a donné envie de faire un changement rapide et puis euh changer ma façon de faire. (I.503-511)

Basil a alors trois choix: soit il continue de subir et espère tenir, soit il démissionne, cela n'engendrant à son niveau aucun changement. Le troisième choix est de changer sa manière d'enseigner, ce qu'il va entreprendre.

Il semble que la situation de Vu Jadé soit si intense que Basil ne prend même pas le temps de préparer ou d'enseigner le changement qu'il va effectuer. Il l'annonce et le performe aussitôt, du jour au lendemain: il inverse la manière d'enseigner, en partant non pas de la théorie, mais des conceptions des élèves, et consolide les apprentissages par le jeu.

Cette façon de faire entraîne une rupture brusque, pouvant comporter certains risques. En effet, autant Basil que les élèves ont besoin d'apprendre à cheminer avec cette nouvelle manière de fonctionner, qui transforment leur rôle respectif. En effet, les élèves sont amenés à être plus actifs, plus autonomes, ils doivent interagir et développer leurs relations, gérer l'aspect ludique et compétitif du jeu sans perdre de vue les apprentissages – ce qui implique de développer un sens spécifique pour le jeu -, ils doivent apprendre à s'entraider. En offrant de l'autonomie, l'enseignant perd un certain contrôle sur les apprentissages et les comportements. Bref, le statut des élèves et de l'enseignant est différent et nécessite des apprentissages pour être pertinent et efficace.

Or, dans un premier temps, Basil remarque que ces apprentissages n'ont pas tous abouti: certains élèves ont commencé à tricher, indiquant qu'ils ont «perversi» le sens du jeu et entrent dans une dynamique de compétition. Les élèves ont beaucoup de peine à s'entraider et à expliquer les uns aux autres les savoirs à maîtriser pour pouvoir jouer. Cela peut indiquer d'une part que ceux qui sont capables d'expliquer ne sont pas

à l'aise dans cette démarche au niveau relationnel, ou d'autre part qu'ils ne sont pas assez sûrs d'eux-mêmes pour prendre le risque d'expliquer et de se tromper. Et cela montre également que ceux qui auraient besoin d'explications ne sont pas prêts à les recevoir des élèves et l'attendent des enseignants, soit par «orgueil» soit par légitimité. En résumé, le réseau n'était pas prêt pour ce changement et dysfonctionne parce que les acteurs ne parviennent pas à entrer dans un nouveau rôle. Nous pouvons faire l'hypothèse qu'avec une meilleure préparation et une dynamique de traduction, le changement aurait produit de meilleurs résultats.

Cependant, Basil explique que malgré cela, l'ambiance de classe s'est améliorée, ainsi que sa relation aux élèves. Basil gagne en assurance et en motivation. Les élèves sont plus disciplinés et motivés, certainement parce qu'ils sont plus actifs et impliqués, ils font même les jeux pendant les pauses. La relation de confiance est rétablie avec l'enseignant et s'améliore entre les élèves.

Cela semble indiquer que le changement de rôle a quand même produit du fruit et des apprentissages et aurait peut-être pu, avec un temps plus long, produire des résultats plus satisfaisants. Cela semble être confirmé par le fait que Basil a remis en place cette forme d'enseignement dans une autre classe avec des dysfonctionnements initiaux moins importants et que les résultats lui ont semblé plus probants, le conduisant à reconstruire partiellement du sens et un système de rôles adéquats.

Ce changement ressemble à un cas d'école au niveau organisationnel. Il ne contient cependant pas une dimension institutionnelle, puisque la présence de norme est très discrète: Basil semble coincé dans une culture institutionnelle traditionnelle qui fait du remplaçant ou de l'enseignant novice une personne soumise à l'enseignant titulaire expérimenté, et que devant cette norme, il invoque sa formation et la HEP comme une légitimation de ses pratiques sensées contrebalancer la culture traditionnelle. Il change ses conceptions, le système de rôle de sa classe, mais l'institution ne change pas pour autant.

Notons en outre que cette forme de changement ressemble à une innovation, en cela de particulier qu'elle s'est presque imposée de par la situation, et que les rôles ont changé avant le sens.

Matrice (résumé ; 45)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : le remplaçant applique	PP: frontale et fiches d'exercice	
Déconstruction :	LAA: démotivation, fatigue, inconfort	Réseau: problème de discipline Statut ens: police	
			Hiérarchie et pouvoir/FI: remplaçant suis directive
Vu Jadé	LAA: santé	PP: dysfonction	
reconstruction	Croyance: formation IDS: caractère	Statut élevé: actif, autonome, motivé Statut ens: Réseau: confiance et ambiance	
	LAF: contrôle	réseau: entraide difficile	
Irréversibilité B			

7.4.4. Analyse transversale des processus de changement

Basil dit apprécier les routines, mais aussi les défis que représentent les changements. Deux choses principales semblent le freiner : l'imposition du changement par sa hiérarchie même s'il en est respectueux et suit lorsque cela lui est demandé, et l'investissement conséquent en temps et en énergie que nécessite les changements.

En effet, Basil semble s'engager à fond dans les changements, comme il le montre tout au long de l'entretien : ce qu'il considère comme des changements, il a cherché à en connaître les détails, à s'en imprégner, et il démontre une bonne maîtrise du vocabulaire et des enjeux de ces changements.

Lorsqu'il fait face à une réforme, Basil semble aborder d'abord une attitude plus réservée, puisqu'il apprécie le confort des routines et ne semble pas avoir d'idée proprement révolutionnaire. Il n'apprécie guère qu'on lui impose du changement, préférant que le changement soit le fruit de besoins émanant de sa pratique (il confirme ainsi les théories de l'innovation qui replace l'acteur au centre).

Dans un deuxième temps, Basil semble chercher à comprendre les raisons de la réforme, et la mesure à l'aune de ses valeurs. Il y aurait ainsi de bons et de mauvais changements selon le regard de Basil. S'il considère le changement comme bon, alors il accepte de s'engager dans le changement et à mieux comprendre ses mécanismes, il l'étudie et essaye de le mettre en place.

Basil remarque aussi qu'il y a changement et changement, précisant ce qu'est un changement pédagogique : c'est un changement de pratique, d'entrer dans les apprentissages, de travailler les apprentissages, de percevoir l'élève qui est informé et acteur du changement. Le rôle de l'enseignant et de l'élève change, tout comme les relations, notamment entre l'élève et le savoir. Nous remarquons que ces indicateurs correspondent étonnamment bien à notre cadre théorique.

Basil adopte un regard ambivalent sur l'école, considérant que sa formation contenait de nombreuses nouveautés : l'école a un nouveau plan d'étude, de nouveaux moyens d'enseignement, une autre manière d'évaluer, elle prend un peu plus en compte la progression de l'enfant, elle cherche à mieux communiquer avec les parents, mais pour le reste, Basil considère que l'école n'a pas beaucoup changé, alors qu'elle est confrontée à une population d'élèves différentes, avec d'autres besoins et d'autres intérêts.

Sa position sur les manuels est intéressante : il dit que les manuels ne font pas le changement, mais il considère pour lui-même que les manuels sont fondés sur une vision pédagogique qui, elle, peut amener de véritables changements pédagogiques, si tant est que l'enseignant aille au fond des choses. Plus encore, l'enseignant dispose selon Basil d'une marge de manœuvre importante qui lui permet de mettre en place plus ou moins de changement.

7.5. Etude de cas Lucie (N=5)

7.5.1. Description de la situation d'entretien

7.5.1.1. Contexte d'entretien

Lucie a été contactée par SMS, nous avons reçu son contact d'une collègue avec qui elle travaille. Elle a répondu positivement et a maintenu l'entretien malgré la fermeture des écoles due à la situation sanitaire. L'entretien s'est déroulé le 18 mars dans l'après-midi, dans la classe de Julie. Il a duré 1h55, sans interruption.

Lucie est très soucieuse de répondre au contrat d'entretien et fait très attention à ce qu'elle dit, aux mots qu'elle utilise, elle craint de faire faux. Nous avons trouvé l'entretien difficile à mener, les débuts sont assez fermés, puis la situation s'est détendue, Lucie va même tenir des propos assez critiques vis-à-vis de certains aspects de sa collaboration et du fonctionnement du collège. Nous faisons l'hypothèse que Lucie étant une jeune enseignante, elle commence par entretenir une relation dissymétrique et est un peu impressionnée par la situation d'entretien, mais il nous semble être parvenu à arriver à un échange plus naturel dans une deuxième partie d'entretien. Nous considérons que ces conditions n'ont pas altéré la validité des données.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Lucie	F	5-6H	6 ans	20-29	HEP BP primaire

7.5.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Lucie enseigne depuis six ans dans une classe de 5-6H, à plein temps (I.180). Elle a choisi de faire la HEP par défaut, pour avoir quelque chose après le gymnase et essayer, après avoir choisi d'arrêter, une formation universitaire en sciences économiques. Elle a passé le concours d'entrée, et elle dit que le métier lui a plu, notamment le contact avec les enfants et la diversité des savoirs abordés. Elle est assez critique vis-à-vis de sa formation. Elle prendra bientôt un congé sabbatique pour voyager et enseigner en anglais. Elle rêve de pouvoir sans cesse se renouveler, se réinventer (I.166)

Si Lucie n'a pas choisi l'enseignement par conviction, elle semble s'être trouvé en cours de route une passion pour cette profession. Elle utilise un vocabulaire propre à son champ professionnel, elle en identifie des enjeux et des objectifs et semble pouvoir argumenter les valeurs et les pratiques qu'elle choisit de mettre en place, démontrant une capacité réflexive et critique.

Lucie semble avoir très à cœur ses élèves, elle s'engage dans les relations et souhaite les rendre heureux. Elle cherche à enseigner de différentes manières afin que ses cours conviennent au plus grand nombre. Elle est consciente que ses élèves sont différents et cherche à valoriser cela.

L'ambiance de sa classe semble être importante pour Lucie, elle cherche à développer des relations de confiance et une ambiance de travail qui permet à chacun de s'épanouir. Elle semble attentive aux besoins de ses élèves et de son groupe classe, et est prête à s'adapter. Elle dit créer beaucoup de matériel pour qu'il soit adapté à la classe.

Lucie a des besoins, de silence, de calme, d'organisation (l.123), d'avoir une certaine maîtrise, et pense que ceux-ci sont aussi bénéfiques pour ses élèves. Elle semble avoir une vision assez humaniste de l'enfant, qui ne cherche pas à lui nuire, mais qui a besoin d'un cadre bienveillant et bien présent pour s'épanouir, lequel est de la responsabilité de l'enseignant.

Lucie se voit rester dans la profession, mais dit vouloir constamment changer (l.268) et se renouveler pour ne pas être fatiguée. Cependant, dans ses six années d'enseignement, elle ne pense pas avoir beaucoup effectué de changement (l.220/l.268)

Elle prend la liberté d'adapter le matériel pédagogique pour sa classe, mais semble également trouver important de suivre une certaine structure institutionnelle, notamment des fiches et de l'enseignement classique.

7.5.2. Analyse des situations de changement

7.5.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Lucie a effectué sa formation lorsque le PER était déjà en place, et celle-ci était fortement axée sur son implémentation. Elle a donc toujours enseigné sous le régime du PER et dit qu'elle n'a donc pas pu voir de changement, n'ayant pas vécu l'avant PER. Elle ne fait pas intervenir son expérience d'élève.

Pour Lucie, le PER est une ligne rouge contenant les compétences qu'elle doit faire travailler à ses élèves. Ce plan dispose donc d'un caractère normatif, mais elle pense disposer de certaines marges de liberté, puisqu'elle dit qu'il est impossible à réaliser, utopique et qu'il s'agit plutôt d'y tendre. Cet état de fait semble être un sujet assez émotionnel, elle en parle comme d'un deuil. Elle n'émet pas de critiques face à ce plan tout en ne le trouvant pas subjugant.

Lucie dit avoir appris à utiliser et comprendre le PER lors de sa formation, où il était largement enseigné, pour lui-même ou dans les didactiques. Elle semble ainsi en connaître le fonctionnement en cycle, la spécificité du contenu qui n'est pas des savoirs précis, mais plutôt des compétences, et la séparation plus englobante des matières.

Dans ses pratiques, Lucie utilise le PER pour faire ses planifications annuelles et y revient occasionnellement, en cas de besoins. Elle considère que ce plan exerce une influence sur les élèves de manière indirecte, en transformant d'abord la pédagogie des enseignants, puisqu'elle pense que le PER favorise les activités de manipulation et de découverte plutôt que de l'enseignement frontal et du drill avec des fiches. Le statut des élèves s'en trouve ensuite transformé, puisqu'ils sont plus actifs; elle relève que les nouvelles méthodes plaisent plus aux élèves

Il est difficile de savoir si Lucie attribue cette influence directement au PER ou plutôt aux MER qui se basent sur ledit plan, puisqu'elle évoque ce lien direct à plusieurs reprises, expliquant une fois que ce sont les MER qui amènent des approches pédagogiques différentes, et parfois inadaptées à la réalité des classes.

Le discours de Lucie semble à ce stade quelque peu confus et incohérent. D'un côté, le PER est une sorte de guide qu'il faut tenter de suivre, et de l'autre, il va avec des MER qui ne sont pas adaptées. Les raisons de cette inadaptabilité sont notamment les grilles horaires et les classes à degrés multiples, réalité propre au fonctionnement institutionnel.

Lucie semble ainsi tiraillée entre plusieurs injonctions contradictoires :

- La première est de suivre ce PER qu'elle comprend être un fondement de sa formation et de sa profession, et qui amène quelques nouveautés pédagogiques (manipulation, découverte).
- La deuxième est l'organisation institutionnelle qui lui impose un horaire avec des branches saucissonnées différemment que le PER ou que les moyens d'enseignement (Sciences comme heure d'horaire en 5H / manuels séparés en histoire, géo et environnement / PER séparé en SHS et SN) ainsi que des degrés multiples ayant chacun leur manuel
- La troisième est justement relative aux manuels qu'elle est censée utiliser ; elle le fait en partie, mais prend de nombreuses libertés en utilisant d'autres supports, qu'elle compare et calque sur les thèmes et les contenus des manuels officiels – et non au PER -. Le manuel semble ainsi être pour Lucie une norme quant au contenu, mais pas quant à leur utilisation.
- La quatrième est constituée par les attentes des parents et des collègues. Lucie explique en effet que certains parents et enseignants n'ont pas adapté leurs attentes aux nouvelles exigences du PER et donc attendent que Lucie enseigne les mêmes contenus au même moment qu'avec l'ancien plan d'étude. Cela se révèle compliqué lorsque la personne qui a ces attentes et le collègue qui reprend vos élèves pour le demi-cycle suivant, ce qui selon Lucie peut engendrer une micro-organisation traditionnelle plutôt que PER compatible (Lucie évoque donc ici que le PER a bien amené des changements dans l'organisation en tout cas).
- Enfin la cinquième est que comme les élèves changent d'enseignant tous les deux ans, Lucie se doit de suivre les programmes annuels afin de ne pas faire des choses qui se feront dans les années suivantes, de ne pas refaire quelque chose qui a déjà été fait.

Ces différentes injonctions semblent incompatibles pour Lucie, l'amenant à effectuer des choix : elle ne consulte que rarement le PER pensant qu'il est utopique et préférant suivre le fil rouge et les thèmes des manuels sans forcément les utiliser, soit en créant son propre contenu. Elle résiste aux pressions des enseignants et des parents souhaitant rester dans l'ancien système.

Cette situation semble receler beaucoup d'incertitude et d'ajustements successifs. Il nous semble pouvoir faire l'hypothèse que la raison est que pour Lucie ainsi que pour son réseau, le processus de changement du PER que l'on pourrait attendre est à peine engagé dans la déconstruction des anciennes manières de faire, cette déconstruction étant confronté à de nombreux freins.

En effet, le sens que Lucie et que son réseau dans son ensemble donne au PER semble pauvre par rapport aux ambitions institutionnelles déclarées : ils ne le considèrent pas comme la valeur étalon à utiliser en priorité et ne connaissent pas l'étendue des marges de manœuvre qu'il offre à l'enseignant, et donc ils ne l'utilisent pas. Lucie comme son réseau reste fixée sur un fonctionnement institutionnel qui est toujours en place et qui ne permet pas la réalisation complète du PER. Ils ne prennent pas d'initiative pour que ce fonctionnement se plie aux nouvelles exigences du PER, mais limite ces exigences à l'aune du fonctionnement institutionnel, cela empêchant tout changement.

En résumé, le PER est reconnu comme vecteur de changement pédagogique, mais celui-ci est freiné par le fait que le fonctionnement institutionnel ne s'est pas encore adapté, et que les enseignants restent fidèles et soutiennent ce fonctionnement institutionnel plutôt que de s'investir dans les changements initiés par le PER. Plus encore, ils ne parviennent pas à construire de sens cohérent ni à hiérarchiser des normes. Cela empêche

le système de rôle de se transformer. Le changement est freiné par un système normatif fortement imprégné par un réseau; ce système normatif semble pouvoir se transformer si le réseau des enseignants choisissait d'utiliser leur marge de manœuvre.

En effet, Lucie considère que le rôle des élèves ne s'est pas transformé suite au PER, si ce n'est qu'ils bénéficient de plus d'activités où leur engagement et leur autonomie est censé être plus grands, ce qui pourrait transformer leur statut. Mais cela dépend entièrement des pratiques pédagogiques de l'enseignant et de son utilisation des manuels. Lucie semble être un peu entre les deux, agissant tantôt de manière novatrice, tantôt de manière traditionnelle. Elle ne transforme pas son horaire alors qu'elle assure l'immense majorité des leçons, elle suit le contenu des manuels et n'utilise pas le PER comme valeur étalon, elle continue d'utiliser les fiches. Mais elle tente aussi de passer par le jeu, par la manipulation et par l'expérimentation, elle n'utilise pas certains manuels. Lucie semble cependant vouloir justifier ces actions comme s'il s'agissait de déviance.

Pour exemple, la situation sur les dinosaures: Lucie utilise le manuel de science qui évoque les origines de l'homme en mentionnant les dinosaures. Devant l'intérêt, l'enthousiasme, les connaissances et les demandes de ses élèves, elle accepte d'arrêter de suivre le manuel pour prendre le temps de faire une activité sur les dinosaures. Ce faisant, elle change le rôle des élèves, ceux-ci étant désormais actifs, acteurs de leurs apprentissages et même du programme. N'étant pas connaisseuse et voyant ses élèves très au point, elle leur demande de faire un mini-exposé; les élèves changent de statut pour un temps et deviennent enseignants et l'enseignante devient élève; elle introduit une chanson sur les dinosaures, proposant des liens entre les matières; elle poursuit ce décloisonnement en proposant une activité de recherche scientifique pour enseigner la pensée et la procédure scientifique.

Cette activité semble contenir une grande richesse pédagogique, et constitue un changement pédagogique d'importance qui s'inscrit dans la logique du PER. Cependant, Lucie l'évoque comme étant «un petit détour» qui ne lui fait pas peur parce que c'est dans une branche secondaire – sous-entendu qu'elle n'aurait pas osé en mathématique ou en français –.

Lucie ne donne ainsi pas pleine mesure au sens de ce petit détour pédagogique et ne semble pas être consciente de son implication au niveau des rôles. Elle ne le défend pas à l'aide du PER alors que celui-ci contient nombre d'objectifs qui corresponde à ce qu'elle a fait, notamment les capacités transversales dont elle ne parle pas.

Le discours de Lucie semble ainsi montrer qu'elle-même, mais aussi l'ensemble de son réseau n'est pas encore dans une dynamique de changement face au PER, bien que quelques éléments de déconstruction soient décelables, mais contrebalancés par de nombreux freins. L'incertitude semble cependant importante, nous pouvons faire l'hypothèse que le système est proche du Vu Jadé.

Matrice (résumé ; 5)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	PER utile, mais utopique PER amène plus de manipulation et de découverte (statut élevé)	PP: enseignement traditionnel	FI : PER obligatoire
Déconstruction :		PP : exposé dino (statut élevé et ens.) PP : prise de quelques libertés avec les MER	FI : injonctions contradictoires
	PER/MER/FI comme contraintes égales Non applicabilité et non utilisation du PER	Réseau : soutien ancien système par les attentes Réseau n'utilise pas le PER	FI : découpage horaire, multiniveau MER : incompatible Culture institutionnelle: ancien programme
Vu Jadé	Forte incertitude		
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.5.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Lucie semble sincèrement intéressée à ses élèves et cherche à les prendre tous en compte, à leur donner ce dont ils ont besoin pour se développer. Elle dispose donc d'une certaine volonté de différencier pour les rencontrer là où ils en sont, en travaillant sur le rythme d'enseignement, la manière d'apprendre et les connaissances de ses élèves. C'est le sens principal que Lucie donne à la différenciation.

Ce sens semble cependant se limiter lorsqu'il guide les pratiques, ce qui s'exemplifie par la manière dont elle en parle: elle dit diviser sa classe en deux à trois groupes de niveaux, qui correspondent à des « moyennes », ou d'une classe à plusieurs vitesses qu'elle peine ensuite à unifier dans les mises en commun, ou encore de temps qu'elle n'arrive pas à trouver pour aider les élèves qui en ont besoin. Les expressions « moyenne » ou « plusieurs vitesses » ne sont pas cohérentes avec la différenciation ou l'inclusion telle qu'elle le définit d'abord ainsi que comme il est souhaité par l'institution.

Lucie se trouve ainsi limitée, ce à quoi elle répond en transmettant aux parents la responsabilité de travailler une matière non acquise parce qu'elle n'a plus le temps de réexpliquer une énième fois, ou lorsqu'elle demande à ce qu'un élève en difficulté soit retiré de sa classe parce qu'il sabote son métier.

Plus encore, Lucie parle de différenciation uniquement dans le sens des élèves en difficulté, et n'évoque aucune différenciation pour ceux qui ont de la facilité, et rarement quant à ce qui est en rapport avec les intérêts, les objectifs, les contenus ou les structures.

En résumé, Lucie ne semble pas avoir construit un sens stable et précis quant à la différenciation, cela indiquant des conceptions en construction, sans que cela ne semble être une priorité, mais plutôt un désir. Cela peut expliquer en partie pourquoi Lucie ne semble pas vraiment savoir comment la mettre en pratique et lui semble être une chose difficile. Elle ne connaît et ne mobilise que peu d'outils (manipulation, enseignement mutuel) et ne les prévoit pas à l'avance, elle vit la différenciation sur le tas, en improvisant dans le feu de l'action.

Lucie dit vouloir s'améliorer, mais elle n'envisage aucune solution de perfectionnement. Nous faisons l'hypothèse qu'elle considère comme normal (LAT) de donner un enseignement unifié et qu'elle se contente d'essayer d'éteindre les feux lorsqu'elle les aperçoit. Elle n'a pas de vision globale à long terme pour la différenciation, cela ne fait pas partie de ses priorités.

Lucie évoque quelques moments de différenciation qui donne quelques informations sur les rôles dans la classe: d'abord, le réseau semble caractérisé par le respect et la confiance: les élèves semblent oser poser des questions et demander de l'aide, qu'elle offre volontiers quand elle le peut. Les difficultés des élèves ne sont pas un sujet de moquerie.

Ensuite, lorsqu'elle différencie, les rôles semblent subir une légère transformation: elle attend des élèves qui n'ont pas de difficulté d'être autonomes et parfois même d'enseigner aux autres, ce qui leur demande un plus grand engagement et une plus grande responsabilité. Mais Lucie pense nécessaire qu'elle garde son rôle de contrôle et ne donne pas toujours aux élèves la possibilité de s'enseigner mutuellement, assurant elles-mêmes la nouvelle tentative d'enseigner.

Quant aux élèves en difficulté, elle cherche à les stigmatiser le moins possible, mais pense que la difficulté ne se vit certainement pas facilement. Cette conception démontre encore une fois un sens assez étroit de la différenciation, qui est considérée comme anormale. Elle pense que les élèves sont contents d'être aidés par l'enseignante et de pouvoir manipuler. Ils semblent ainsi garder un rôle peu mobilisateur et presque dépendant.

Notons que la situation de mini-exposé amènerait une tout autre analyse, mais elle est unique et non conventionnelle, considérée comme telle par l'enseignante qui la limite à une branche en particulier, ce pour quoi nous ne l'utilisons pas comme éléments pertinents ou prépondérants ici.

Concernant les normes, Lucie ne les évoque que très peu. Elle semble cependant assez mécontente que sa hiérarchie lui impose des élèves en difficulté qu'elle juge à la mauvaise place et donc certainement avec qui elle ne sait pas quoi faire.

Lorsqu'elle parle d'intégration, elle dit clairement que pour elle c'est une bonne chose seulement si les mesures d'accompagnement mises en place sont suffisantes, notamment la présence d'un enseignant spécialisé et des possibilités de rétractations rapides en cas de soucis. Ce discours nous amène à considérer que Lucie considère que les normes l'obligent à vivre l'intégration et la différenciation, ce qu'elle ne ferait pas autrement.

La différenciation et l'inclusion ne semblent ainsi même pas être au stade embryonnaire du changement pour Lucie: il n'y a que quelques éléments normatifs comme des mesures d'intégration ou l'hétérogénéité des classes, qui viennent éroder un sens très limité de la différenciation et de l'inclusion, cette dernière étant encore définie comme de l'intégration, ce qui restreint encore son sens et les pratiques qui en découlent. L'inclusion semble ainsi encore loin de pouvoir se faire une place dans les conceptions et les pratiques de Lucie.

Nous faisons cependant l'hypothèse qu'une formation continue serait utile à Lucie pour qu'elle puisse questionner, travailler et élargir ses conceptions, ce qui initierait un changement. Cependant, cette analyse questionne l'efficacité de la formation initiale de Lucie concernant cet aspect. Il est alors probable que si Lucie avait la possibilité de voir des praticiens différencier, elle serait intéressée, puisque ses conceptions pédagogiques semblent compatibles avec la différenciation et qu'elle souhaite s'améliorer.

Le discours de Lucie ne semble pas laisser apparaître de changement en cours, mais plutôt des dynamiques contradictoires qui n'ont pas encore mené à une crise permettant une reconstruction. Les logiques d'action et

les croyances traditionnelles semblent prédominer sur la volonté d'inclure, laquelle n'est pas soutenue par le réseau ou par des enseignements sur de nouvelles pratiques.

Matrice (résumé ; 20)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance: différenciation comme aider les élèves en difficulté		
Déconstruction :	LAF: volonté de s'améliorer	PP: ens. Mutuel Réseau: respect mutuel	FI: intégration imposée FI: nombre d'élèves par classe et classe hétérogène FI: classe multi-niveau
	LAT: enseignement uniforme est normal Croyance: intégration, certains élèves n'ont rien à faire à l'école Croyance: moyenne, classe deux vitesses Croyance: ressources insuffisantes	Statut ens: contrôle de la classe App coll: peu d'outils enseignés	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.5.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Pour Lucie, les devoirs ont comme utilité de travailler l'autonomie de l'élève, et constituent du drill ou du renforcement, soit de faire des choses qu'ils savent déjà. Elle juge positif de ne pas trop en donner pour laisser les enfants libres de faire d'autres choses, ce qui semble se confirmer lorsqu'elle refuse de donner plus de devoirs sur demande d'une maman.

Certaines autres pratiques semblent cependant quelque peu incohérentes avec son discours: elle donne du travail à terminer afin de pouvoir faire une mise en commun. Ce n'est ni du drill ni du renforcement, mais elle décide de donner cette tâche parce qu'ils arriveront selon elle à faire cela seul. De même, lors de l'analyse de la différenciation, elle a également évoqué donner des devoirs pour que les parents travaillent une notion que l'enfant n'avait pas acquise en classe, elle-même n'ayant pas réussi à le lui enseigner. Ces choix semblent émaner d'autres logiques d'action, notamment traditionnelle (habitude de se simplifier la tâche ainsi) et affectuelle (préoccupation de ne pas avoir réussi à enseigner).

Lucie semble ainsi avoir une idée assez précise des devoirs qu'elle souhaite donner, qui consiste en des tâches de niveau 1 selon la taxinomie de Bloom. Mais si cela lui semble nécessaire, par exemple, pour pouvoir faire une mise en commun ou pour compenser un manque en classe, elle ne semble pas hésiter à complexifier la tâche. Cela peut indiquer que le sens construit par Lucie n'est pas très argumenté ni très clair pour elle, elle n'en perçoit pas les implications.

Par exemple, il y a de fortes chances pour que ce raisonnement implique pour les élèves en difficulté qu'ils aient des devoirs bien plus importants que les autres, puisque ce sont ces élèves qui n'auront pas terminé parce que plus lents ou qui devront compenser à la maison, des apprentissages qu'ils n'ont pas acquis en classe.

Les propos de Lucie semblent ainsi montrer une non-prise de conscience des implications de ses pratiques au niveau de la différenciation et des difficultés scolaires. Lucie ne semble pas voir que les devoirs qu'elle donne vont demander plus ou moins de temps à ses élèves, et que ceux qui sont en difficulté risquent bien de travailler bien au-delà de la limite légale.

Lucie a certainement eu l'impression que la directive confortait ses convictions quant aux devoirs. Elle n'a donc eu pour effet que de diminuer la quantité de devoirs que Lucie donnait, cela afin d'être dans la norme.

La directive n'a donc été qu'une adaptation mineure qui ne l'a pas amené à modifier sa conception des devoirs, ses pratiques, l'organisation de sa classe ou le rôle des élèves et le sien. Les devoirs ne constituent ainsi pas un changement pour Lucie, si ce n'est qu'elle peut désormais brandir la directive pour justifier ses pratiques auprès des parents.

L'inconscience ou l'insouciance de Lucie face aux implications des devoirs qu'elle donne ne lui permet pas de réaliser que ses pratiques ne sont pas forcément conformes et qu'elle pourrait différencier. Cela confirme encore une fois que Lucie donne un sens très restreint à la différenciation.

Les propos de Lucie laissent également entrevoir que le réseau ne semble pas avoir complètement accepté la directive, puisque certains parents sont déstabilisés. Cette analyse montre également une situation où la réforme est lancée alors que certains enseignants ont déjà mis en pratique les changements effectués sans attendre les nouvelles normes.

Matrice (résumé ; 33)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : devoirs comme drill, renforcement et développement de l'autonomie	Statut élevé : autonomie Statut parent : droit de regard PP : pas cohérent avec le sens	Loi : 30min de devoir
Déconstruction :			
	Croyance : concernant la différenciation limitée Croyance : se sent en conformité avec la loi		
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.5.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : mise en place d'un système disciplinaire

Lorsque nous demandons à Lucie quels ont été les derniers changements pédagogiques qu'elle a effectués, elle raconte comment elle a mis en place un système disciplinaire dans sa classe. Or, la structure de ce changement nous semble intéressante à analyser et exemplifie les différentes étapes présentées dans notre cadre théorique. De plus, plusieurs éléments pédagogiques émergent de l'analyse.

Lucie enseigne d'abord en duo et applique le système disciplinaire de sa collègue, qui fonctionne avec des coches. Elle n'est cependant pas convaincue, ce d'autant plus qu'elle a vu d'autres manières de faire à la HEP et en stage. Suite au départ de sa collègue, elle élimine le système de coche, mais ne le remplace pas, n'ayant durant deux ans aucun besoin de système disciplinaire avec ses classes.

Cette année cependant, elle subit le bruit incessant, les bavardages et ce qu'elle juge comme étant un manque de discipline (les élèves parlent à tout va sans lever la main), ce qui ne correspond pas à ses attentes ni à celle qu'elle s'imagine être de l'institution.

Elle commence par reprendre systématiquement ses élèves, à les menacer de prendre leur carnet de devoir et de mettre une remarque ou de les exclure. Cette pratique augmente encore le niveau sonore, ses réprimandes s'ajoutant au bruit ambiant.

Malgré la fatigue et l'inconfort que cela lui procure, Lucie reste bienveillante et considère que ses élèves le sont aussi, qu'ils ne cherchent pas à faire mal, mais qu'ils n'arrivent pas à se contrôler. Bien qu'occasionnellement, elle mette une remarque ou isole un élève, elle n'a souvent pas le cœur d'aller au bout de ses menaces, les rendant inefficaces.

Lucie n'a donc aucune solution, elle se dit fatiguée, elle a mal à la tête, la situation ne lui convient pas, elle est en situation de crise qui, sans être extrême, semble correspondre à un Vu jaded : les réprimandes perdent tout leur sens autant pour l'enseignante que pour les élèves, le système de rôle dysfonctionne par rapport aux objectifs, soit l'apprentissage dans le calme, puisque les élèves ne parviennent pas à l'atteindre et que l'enseignante ne parvient pas à l'établir. Les normes (lever la main, travailler dans le calme à l'école) sont inopérantes.

Lucie décide alors de mettre en place un nouveau système disciplinaire. Elle prend le temps de réfléchir à ce qu'elle veut, elle va prendre conseil auprès de ses collègues, elle repense à sa formation, et choisit une orientation : le renforcement positif. À partir de là, elle met sur pied un dispositif qui lui paraît cohérent, ce qui correspond à un apprentissage, lequel débouche sur l'établissement d'une carte de fidélité par élève qui nécessite un certain nombre de validations pour être échangée contre un privilège. Ces validations sont obtenues en évitant des comportements jugés illicites, lesquels entraînent une sanction, le retrait d'un petit cube. Si l'élève a encore au moins un cube à la fin de la matinée sur les trois qu'il a reçu le matin, il reçoit la validation¹⁰⁴. Tout se passe dans la tête de Lucie, qui construit un nouveau sens pour de nouvelles pratiques.

¹⁰⁴ Notons que si Lucie explique vouloir mettre en place du renforcement positif, dans les faits, ses pratiques n'ont de positif que la sanction : si les élèves parviennent à garder des cubes, ils reçoivent un privilège. Mais le système ne correspond pas à du renforcement positif, puisqu'il s'agit toujours de retirer un cube lorsque le comportement est inadéquat. Or, cette conception semble répandue dans le réseau de Lucie. Nous faisons ici l'hypothèse que les théories vues en formation initiale n'ont pas pesé suffisamment lourd face aux exemples de pratiques.

Lorsque son système est prêt, cohérent, jugé fonctionnel, elle l'introduit à sa classe. Elle prend le temps d'expliquer son constat, probablement qu'elle explique pourquoi elle veut plus de calme, et elle explique le fonctionnement du nouveau système. Faisant cela, elle enseigne le nouveau sens qu'elle a construit pour son organisation à ses élèves.

Lucie explique que les élèves ont été motivés par ce nouveau système disciplinaire et qu'ils y sont très vite entrés, cela signifiant le support du réseau. Au fil du temps, Lucie explique qu'elle effectue plusieurs aménagements, elle étend le périmètre du système disciplinaire aux devoirs non faits et à d'autres « délits », elle ajuste les sanctions et leur prix, elle adapte le fonctionnement selon la longueur des journées.

Ce faisant, elle considère que le rôle des élèves ne s'est pas transformé. Cependant, l'analyse semble montrer le contraire, pour au moins trois raisons :

D'abord, le fait que les élèves de Lucie soient partie prenante alors qu'ils n'ont pas du tout participé à l'élaboration du système et acceptent ensuite les modifications que Lucie effectue montre que les élèves font confiance à Lucie, cela renforce donc leur lien : les élèves ont confiance en elle puisqu'ils ne s'insurgent pas et la laissent gérer. Mais plus encore, ils se soumettent à elle, entrant dans une relation d'autorité. Nous faisons l'hypothèse que cela est rendu possible par le fait que Lucie est bienveillante et cherche à être juste, ce qui est reconnu par les élèves.

Cependant cette autorité repose également sur un rapport de dépendance. En effet, tout le système repose sur les interventions de Lucie, sur sa manière de sentir tel ou tel comportement. Elle peut ajouter des infractions à tout moment ou augmenter les coûts selon son bon vouloir. Ce système est entièrement centré sur l'enseignant, il limite l'autonomie de l'élève. Le rôle des élèves est principalement passif, même dans le cas des infractions connues, où les élèves donnent les cubes d'eux-même, mais seulement lorsque l'enseignant va vers eux (I.425). Il y a donc bien un changement de rôle, de statut : avant, les élèves étaient responsables et juges de leur comportement. Maintenant, c'est l'enseignante qui s'occupe de cela.

L'exemple des manigances des élèves avec les devoirs non faits renforce cette analyse en dévoilant que la motivation des élèves est purement externe : les élèves suivent les règles non pas pour elle-même et parce qu'ils en ont compris le sens, mais parce qu'ils sont motivés par la récompense que cela leur apportera. Toute la motivation est portée sur la récompense et les logiques d'actions des élèves sont articulées de sorte à l'obtenir, cela dépendant des règles détenues par l'enseignant. Les élèves ont perdu une part d'autonomie.

La question de la fabrication du sens est centrale : le fait que certains élèves tendent un cube à l'enseignante lorsque celle-ci s'approche parce qu'ils se croient coupables d'infraction, alors que selon l'enseignante, il n'en est rien, semble montrer que les élèves n'ont pas compris les règles et les limites, ou du moins les réflexions de l'enseignante. Ils ne savent pas pourquoi ils vont être punis ou non, cela démontrant à nouveau leur passivité et leur confiance.

Le nouveau dispositif est jugé réussi parce qu'il permet à l'enseignante de créer des moments de silence, de concentration et de calme, où les élèves travaillent mieux. Cet objectif semble en effet atteint. Mais l'analyse montre que ce dispositif a également provoqué un changement de rôle qui limite l'autonomie des élèves. Cependant, l'autonomie ne semble pas être un objectif de Lucie, ce qui explique qu'elle ne le prend pas en compte dans son évaluation.

Dans l'ensemble du processus, les élèves sont spectateurs, ils « subissent » le changement, c'est pour eux une réforme en bonne et due forme, mais ils se l'approprient avec confiance et ce faisant transforment leur rôle. Quant à savoir si le changement est arrivé à son terme, les dire de Lucie semble l'affirmer, son évaluation est

positive. Mais ce changement semble n'avoir pas provoqué d'apprentissage de sens pour les élèves quant à la discipline (ou du moins pas celui attendu: ils ont appris que pour avoir un privilège, ils doivent prévoir les réactions de la maîtresse), mais a eu un effet sur le système de rôle.

Au niveau des normes, le système a permis que les normes de la culture scolaire soient respectées. Cependant, l'autonomie est également un apprentissage attendu: nous faisons ainsi l'hypothèse qu'avec une temporalité plus longue, ce groupe classe risque de vivre d'autres changements qui vont rétablir un système de rôle plus équilibré et toucher à la construction de sens pour que les élèves apprennent à être autonomes.

Matrice (résumé ; 46)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAA : besoin de silence LAF : besoin de calme pour concentration LAT : il suffit de reprendre	Rapport pouvoir : Élève et enseignant responsables de l'ambiance de travail PP : pas de système disciplinaire	Culture institutionnelle : lever la main, calme dans la classe
Déconstruction :	LAA : gêne, fatigue LAA : bienveillance, ne veut pas punir LAF : reprendre est inefficace	Statut : pas de contrôle des élèves Statut : pas d'outil pour l'enseignant pour faire respecter l'ordre Réseau : relations de confiance enseignante-élève	
Vu Jadé	LAA : constant inconfort fatigue, mal de tête	Système de rôle dysfonctionnel : élève ne se contrôle pas, PP enseignant inefficace	Norme non respectée
reconstruction	Croyance/LAV : renforcement positif	App coll : élève et ens travaillent ensemble Réseau : discussion avec les collègues, exemples Réseau : motivation des élèves Réseau : relation de confiance élèves-enseignante	
		Statut élevé : moins d'autonomie des élèves	
Irréversibilité B	Système de renforcement positif réussi (évaluation)	Rapport de pouvoir : élève non autonome, enseignant dispose d'autorité Statut élevé : motivation des élèves/obéissance	Culture institutionnelle : lever la main, calme dans la classe

7.5.3. Analyse transversale des processus de changement

Lucie définit le changement comme quelque chose de flou et de difficilement palpable. Elle évoque des changements administratifs, et considère qu'il n'y a pas eu de changement pédagogique, si ce n'est des manuels, qui eux ont un aspect pédagogique. Elle dit vouloir changer ses propres pratiques.

Lorsque nous lui demandons ce qu'il se passe lorsqu'elle change quelque chose, Lucie évoque notamment la décision, qui peut s'apparenter à la réponse face à une rupture, l'incertitude qui caractérise le changement, le fait qu'on ne sait pas s'il sera pertinent avant de l'essayer, le fait qu'il subit de multiples réadaptations en cours de route, le fait qu'il est parfois contingent. Ces éléments de définition rejoignent en de nombreux points notre concept de changement.

Durant l'entretien, Lucie semble montrer une certaine ouverture face aux changements. Elle semble également très attachée à une culture institutionnelle, bien qu'elle ne l'identifie pas comme telle.

Concernant les différents processus de changement analysés, Lucie semble sensible aux facilitateurs de changement que sont le réseau et la formation, bien qu'elle considère cette dernière comme parfois incohérente avec les pratiques réelles. Sa vision pédagogique, centrée sur les élèves, semble également représenter un atout, même si son expérience encore limitée ne lui permet pas encore de lui donner une force prépondérante.

La méconnaissance de Lucie face à certaines dynamiques ou la fausse croyance qu'elle répond déjà aux exigences semble être les freins principaux au changement.

Un autre frein qui semble perceptible est la « contagion » des pratiques pédagogiques traditionnelles et de la culture institutionnelle, qu'elle reçoit de ses collègues plus expérimentés et qui marquent profondément ses conceptions, cela mettant les changements dans un cadre normatif important, impactant les objectifs, mais aussi les procédés.

7.6. Etude de cas Dana (N=6)

7.6.1. Description de la situation d'entretien

7.6.1.1. Contexte d'entretien

Dana a été contactée par téléphone, elle accepte volontiers l'entretien. Elle le repoussera à plusieurs reprises pour raisons d'obligations privées. L'entretien se déroule dans la classe de Dana le 24 mars 2020, en pleine crise du Coronavirus. Il dure 2h30 sans interruption, dans un climat décontracté et convivial. Nous avons déjà été en contact une ou deux fois avec cette enseignante, ce qui peut expliquer cette ambiance décontractée.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Dana	F	C2/ 5-6H Classe spé	42 ans	60-64	École normale

7.6.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Dana explique avoir choisi de devenir enseignante d'abord par « fainéantise », parce que cela ne nécessitait pas de longues études et était à sa portée, tout en ayant de bonnes conditions (vacances, horaire léger) (I.6/I.17). Dana fait une année et demie d'école normale et devient enseignante.

Elle commence par un remplacement dans un petit village dans une classe de 3 à 6H. Dans ce contexte où peu d'attentes pèsent sur elle, elle est détendue et s'amuse (I.36-39) découvrant son plaisir d'enseigner. L'année est déterminante pour l'entrée à l'école secondaire, et elle dit que les résultats de ses élèves sont plutôt bons (I.105) et qu'ils ont plaisir à venir à l'école.

Après cette année de remplacement, elle obtient un poste d'itinérante (quelques heures fixes dans plusieurs classes), mais cela ne lui convient pas (I. 72), elle dit avoir pris goût à la classe. Elle trouve un remplacement dans une classe spéciale en secondaire – elle est la 17^e remplaçante – et y enseigne une année sans avoir le diplôme secondaire.

Elle enseigne ensuite 10 ans dans des classes d'adaptations, soit avec des élèves en grande difficulté scolaire ou allophones (I.98), avec comme seul objectif de leur enseigner le français. La suite est un peu plus floue dans les souvenirs de Dana, elle explique qu'elle retrouve un poste d'itinérante pendant un temps, puis reçoit la charge de classe de 5-6H dans différents collèges. Elle part une année en voyage; lorsqu'elle revient, elle enseigne durant deux ans des 10-11H puis des 5-6H, ce qu'elle garde depuis 20 ans jusqu'à aujourd'hui.

Dana dispose donc d'un parcours professionnel de plus de 40 ans riche et varié. Son discours dénote cette longue expérience, une confiance en soi et une satisfaction de l'enseignante pour ses pratiques. Dana semble avoir développé une culture de classe qui lui est propre, qui se définit notamment par :

- Un enseignement par la pédagogie de projet (I.372), avec des horaires décloisonnés, des moyens d'enseignements non spécifiques, une prise de risque et des incertitudes. Elle n'utilise que rarement les manuels, préférant construire les supports en fonction des situations.

- Une gestion de classe rigoureuse et exigeante, qui demande aux élèves d'être autonomes, créatifs, actifs, engagés. Dana semble dire que ce n'est qu'au prix de cette rigueur que la pédagogie peut être plus libre, et que cela n'est souvent pas bien compris.
- Un statut de l'élève chercheur et actif, qui exerce une influence concrète sur l'enseignement, le déroulement de la classe. Il dispose d'une grande marge de manœuvre et de beaucoup d'autonomie.
- Des pratiques d'évaluation spécifique, qui ne répondent pas aux normes en vigueur, mais qui semblent être acceptées par le réseau, soit les élèves et les parents, ce qui peut indiquer que ces pratiques sont jugées « justes » et efficaces, gagnant leur légitimité malgré leur côté transgressif. Le réseau semble faire confiance à Dana.
- Un encouragement de la compétition et de l'émulation, que Dana définit d'une manière particulière, plutôt axée sur le dépassement de soi, ce qu'elle juge positif pour construire la confiance en soi et savoir mesurer ses acquis.
- Des relations enseignantes-élèves proches: Dana ne craint pas d'être proche de ses élèves, jugeant cela positif pour évaluer, enseigner, accompagner. Cependant, elle ne perd pas de vue que le but de cette relation est de transmettre, elle reste enseignante.
- Un système de discipline par la sanction, la réflexion et la responsabilité, qui bannit toute punition. Dana explique que c'est plus long à mettre en place, mais également beaucoup plus stable et durable.
- Une maîtrise et une connaissance des objectifs à atteindre même s'ils paraissent latents.
- Une relation avec les parents qui se veut constructive et collaborative.

La pédagogie et la culture de classe de Dana sont atypiques et reconnues comme telles par l'ensemble du réseau, collègues, direction, parents, enfants. Dana semble parvenir à répondre aux attentes institutionnelles tout en usant d'une grande marge qui deviennent à plusieurs reprises des pratiques que l'on peut considérer comme déviantes par rapport aux normes, mais acceptables au niveau déontologique.

Elle a eu contact avec l'inspection et plusieurs directions, mais n'a pas été inquiétée ni sommée de changer de pratique, aucune sanction n'a été prononcée, ce qui semble indiquer qu'effectivement, ses élèves atteignent bien les objectifs. Dana se dit elle-même rebelle, manipulant les règles pour arriver à ses fins, mais consciente de ses devoirs d'enseignante et y répondant. Dana ne respecte pas les normes de procédure, mais respecte les normes d'objectifs.

Elle a été très réticente à collaborer avec des collègues de peur qu'ils ne l'empêchent d'enseigner comme elle le souhaite. Sa classe est donc son domaine, et elle se sait en porte à faux avec ses collègues au niveau de ses pratiques pédagogiques. Ses conceptions quant à la collaboration se sont transformées par étape, nous l'analyserons comme un changement en soi.

Dana parle longuement de ses victoires et de ses échecs (I.426-528): elle se focalise sur le bien-être des élèves, voire de certains élèves en particulier, et mesure ses propres réussites à l'aune du bien-être et des réussites de ses élèves. Elle dit ne pas chercher de reconnaissance ailleurs que dans le comportement et le bien-être de ses élèves. Dana se focalise ainsi sur les besoins et les désirs des enfants pour façonner son enseignement, leur donnant un statut d'acteur à part entière.

Dana semble être en constante improvisation. Elle semble être au courant des objectifs à atteindre, et fait suffisamment confiance à ses compétences – et à son expérience - pour créer au fil du temps son enseignement, sans le prévoir à l'avance. Cela lui permet de s'approprier les changements, puisqu'elle est en improvisation, « bricolant » au fur et à mesure des événements, des besoins.

Ce côté improvisation conduit Dana à renouveler constamment ses pratiques, elle dit faire de nouvelles choses chaque année (I.339) et l'exemplifie avec une pratique qu'elle a mise en place récemment, que nous analyserons en détail au point 4.

7.6.2. Analyse des situations de changement

7.6.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Dana ne s'attarde aucunement sur le sens du PER, celui-ci lui semble aller de soi. Pour elle, le PER est totalement compatible avec ses conceptions et ses pratiques, c'est une confirmation, un encouragement, une légitimation de sa manière d'enseigner. Elle se sent « validée » par les normes, ses pratiques n'étant plus considérées comme déviantes au niveau des lois. Dana est convaincue qu'elle réalise le PER, bien qu'elle déclare également ne le connaître que partiellement et finalement l'utiliser que très peu.

Les pratiques de Dana et l'influence qu'elles ont sur le rôle des élèves et d'elle-même semblent effectivement montrer que Dana s'inscrit dans la trame pédagogique soutenue par le PER (plusieurs explicitations de pratique vont dans ce sens, notamment le changement n° 4 que nous analyserons plus tard)

Dana ne semble pas avoir beaucoup lu le PER ni l'utiliser de manière formelle : pour elle, l'intérêt du PER n'est pas dans le document, mais dans le paradigme qu'il promeut au travers de l'organisation des objectifs et de la pédagogie qu'il rend possible et encourage : décroisement, ouverture, créativité, projet, autonomie. La différence qu'elle fait entre géographie à l'ancienne et science humaine et sociale est révélatrice de ce qu'elle perçoit du PER, lequel est plus basé sur les compétences de raisonnement que sur les savoirs à ingérer par cœur.

Si Dana ne semble pas beaucoup utiliser le PER, elle semble croire le connaître par intuition, cela étant confirmé par le cours qu'elle a suivi à la HEP pour la mise en place du PER, par l'interaction avec ses stagiaires qui se forment à ce nouveau plan dans sa classe, tout comme cela semble être reconnu dans son réseau, puisque c'est à elle que l'on a confié la réalisation d'un MER PER-compatible.

Dana évoque ainsi les MER comme liées au PER, elle ne les considère pas comme une norme, une obligation, mais comme une ressource. Elle considère que le MER est sensé porter la même vision pédagogique qu'elle voit dans le PER, et constate que non seulement le PER n'est pas compris et donc mal appliqué, mais que c'est également le cas pour les MER. Dana l'explique par une certaine peur de ses collègues.

Le PER ne semble donc pas avoir provoqué de transformation de conceptions ou de pratique pour Dana, aucune incertitude ou rupture ne semble transparaître, mais tout au contraire un affermissement et une légitimation de celle-ci par les normes institutionnelles.

Or, ces normes institutionnelles laissent selon Dana plus de liberté aux enseignants, leur permettant de faire leurs propres choix, notamment pédagogiques, en fonction de leur personnalité, de leur créativité.

Mais Dana regrette que cette liberté ne soit pas saisie, limitée par une culture d'institution traditionaliste que les enseignants adoptent, engendrant leur propre limitation. Elle fustige également certains éléments du fonctionnement institutionnel qui freine la libéralisation pédagogique, comme le saucissonnage de l'horaire.

Nous faisons l'hypothèse que si Dana avait pris le temps de mieux apprendre à connaître le PER, elle y aurait certainement trouvé une source d'inspiration pour effectuer certains changements et mieux argumenter ses pratiques (elle ne fait par exemple pas mention des capacités transversales, alors qu'elles sont centrales dans sa pédagogie). Le PER n'est donc pas un changement pour Dana, mais une simple évolution, qui lui a permis de consolider ses croyances et ses pratiques. Cette consolidation pourrait être encore plus importante avec une plus grande appropriation, mais Dana semble considérer avoir déjà exploité suffisamment de possibilités. Le fait que Dana approche de la retraite peu expliquer son manque d'intérêt à apprivoiser le niveau formel pour rester exclusivement dans la pratique qu'elle sait maîtriser.

Cependant, le discours de Dana, laisse à penser que le PER est un changement pour l'institution et le réseau, puisque ses pratiques pédagogiques sont passées de déviante à légitime. Si Dana n'a pas vécu de changement, son réseau n'est pas dans la même réalité. Cela démontre l'importance de bien définir le point de départ du changement.

Matrice (résumé ; 6)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : respect du PER LAF : accord sans réserve avec le PER	PP : pratiques proches du PER Statut : Acceptation	PER en place
Déconstruction :	IDS : expérience	App coll : cours HEP Réseau : réactions App. Coll : coopération MER	Hiérarchie/pouvoir: validation
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.6.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Dana donne une définition très large de l'inclusion, qui ne se concentre pas sur les élèves et leurs capacités d'apprentissage, mais sur la formation du groupe classe et le bien-être de chacun de ses membres, autant ceux qui rencontrent des difficultés que ceux qui n'en ont pas. Son objectif est de faire progresser et assurer le bien-être de chacun, sans en laisser un derrière. L'ennui serait un indicateur d'une différenciation à améliorer.

Elle avoue cependant douter de l'application universelle de l'inclusion: elle dit que les classes sont devenues plus compliquées et que l'investissement de l'enseignant est déjà important. Dana considère donc que pour certains cas extrêmes au niveau de trouble du comportement, l'inclusion pourrait être infaisable. Cette

infaisabilité dépend cependant du fonctionnement institutionnel qui conditionne les classes (nombre d'élèves) et l'investissement de l'enseignant (nombre d'heures de travail).

Elle ne semble cependant pas avoir vécu une telle situation, mais a travaillé dans une classe spéciale et semble penser que c'était mieux ainsi, plus facile à gérer.

Dans une classe normale, le cas de harcèlement qu'elle évoque est un exemple de situation où les problèmes de comportement rendent la différenciation difficile :

D: même si je n'ai pas vu le cas du harcèlement, je sais bien pourquoi je ne l'ai pas vu, je suis partie avec cette classe-là qui me posait beaucoup de problèmes de comportement donc je suis sûre que j'ai été très attentive au comportement dans le respect de mes règles, je ne sais pas, on s'attend quand il y a le chemin qui part à gauche et à droite j'ai vraiment là beaucoup, beaucoup, parce que je savais que je devais surveiller certains élèves, je n'ai pas surveillé le bon côté, tu vois. (I.934-937)

Elle explique ainsi que la classe avait beaucoup de difficultés de comportement, et qu'elle était très concentrée sur ce domaine-là, ce qui l'a selon elle aveuglée quant au harcèlement qui se passait devant elle. C'est pour elle un exemple où la différenciation, à comprendre comme la prise en compte des besoins de chacun, notamment de la victime, a été rendue impossible pour elle à cause de difficultés de comportement.

Dana explique également que l'inclusion est rendue plus compliquée par les normes institutionnelles qui ont pour but de limiter la prise de risques des enseignants et qui augmente la pression et la responsabilité de l'enseignant, notamment lors d'activités extrascolaires, qui sont nécessaires pour travailler le groupe classe, lequel est le centre l'inclusion. Cette pression amène Dana à ne plus forcément vouloir prendre le risque d'inclure un élève au comportement difficile dans une démarche hors cadre de peur d'avoir un fiasco à cause du comportement. Le réseau a besoin de confiance pour pouvoir inclure, et celle-ci n'est pas toujours construite. Elle voit comme solution d'être plus d'enseignants par classe.

Dana différencie donc clairement les difficultés de comportement et les difficultés d'apprentissage. Elle semble considérer que la différenciation rend possible l'inclusion des difficultés d'apprentissage, elle n'évoque du moins aucun doute.

La différenciation est définie par Dana comme l'outil par excellence de l'inclusion. Dana laisse entrevoir une large palette de différenciation : rythmes d'apprentissage, spécificité de l'apprenant (HP, TDAH, dys), structure de la classe, intérêts personnels, compétences sociales, vécus personnels, tout est sujet à différencier.

Dana est sensible au fait de prendre en compte ceux qui sont dans la norme et qui peuvent passer inaperçus et être vite oubliés, tout comme d'essayer de répondre aux besoins de ceux qui ne sont pas dans la norme. Elle pense la classe dans sa globalité, voulant laisser à chacun une place.

Rien ne laisse à penser que la différenciation est un changement pour Dana : elle la pratique depuis ses débuts d'enseignante (peut-être que ce fut un changement lors de sa première année d'enseignement, mais nous n'avons pas d'indication à ce sujet), et son discours montre une grande diversité de conceptions et de pratiques de différenciation. C'est dans tous les cas une pratique effective, qui est argumentée (sens), vécu par elle et les élèves (rôles) et qui est légitimé par les normes, elle fait notamment le lien avec le PER.

Quant à l'inclusion, aucun changement ne semble avoir été réalisé, mais il est possible de déceler une certaine incertitude et un certain doute : Dana est certes favorable au principe et aux valeurs de l'inclusion, elle donne donc un sens favorable, et y adhère complètement quant aux difficultés d'apprentissage.

Cependant, l'inclusion est remise en question par la pratique dans le cas des élèves en difficultés de comportement: Dana se demande si avec le nombre d'élèves et les exigences actuelles, l'inclusion d'élève en difficulté de comportement est possible. Elle en doute. Cette incertitude peut être annonciatrice de changement, mais rien ne vient le confirmer ni n'indique le «sens du changement, à savoir s'il irait vers une conception plus large ou plus restreinte de l'inclusion.

Suivant la tendance institutionnelle actuelle, nous considérons cependant le sens du changement comme étant une adhésion totale à l'inclusion.

Matrice (résumé ; 21)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : inclusion comme objectif utopique, mais à poursuivre absolument Croyance : différence entre difficulté de comportement et difficulté d'apprentissage.	PP : péda projet/heure libre Statut élève : autonome, libre	
Déconstruction :	LAV : diversité LAA : aime la différenciation LAF : différenciation comme nécessaire		PER : ouvre les possibles
	Croyance : certains élèves avec des difficultés de comportement ne peuvent pas être inclus IDS : classe spéciale comme une bonne expérience	Statut : Responsabilité de l'enseignant	FI : classe trop nombreuse FI : règle d'organisation
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.6.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Dana dit avoir été heureuse de la directive, et que celle-ci a changé ses pratiques, puisque si elle continue de donner comme auparavant des devoirs (niv. taxonomique 1), elle ne donne désormais plus de travail à finir.

Dana a l'air très contente de cet état de fait, et au vu de son caractère «rebelle», la question est de savoir pourquoi elle a attendu un changement de norme pour transformer ses pratiques. Une certaine incohérence semble ainsi apparaître, puisque sans les apprécier, Dana semble avoir utilisé les devoirs, bien que de manière marginale.

Nous faisons l'hypothèse que la raison principale est qu'au niveau du réseau, les parents soutiennent les devoirs, lesquels font partie de la culture institutionnelle de l'école. Dana a donc choisi de maintenir les devoirs pour répondre à ces deux attentes, sans être elle-même convaincue par les devoirs. Elle semble cependant choisir des devoirs qui n'ont que peu d'influence sur ses pratiques en classe, qui pourraient ne pas être faits et

ne pas changer sa façon d'enseigner. Les devoirs semblent donc être une couverture qui n'a pas d'utilité pédagogique pour Dana, à part inviter les élèves avec des difficultés à prendre un temps de répétition chez eux.

Dès lors qu'une nouvelle norme entre en vigueur, transformant la loi (mais pas encore la culture institutionnelle), Dana peut s'y appuyer pour légitimer un changement de pratique, laquelle correspond à ses convictions et rend son action cohérente, d'où sa joie à la réception de la nouvelle.

Dana dit que le fait de ne plus donner du tout de devoirs n'a rien changé, puisqu'elle ne s'appuyait déjà pas auparavant sur les devoirs pour enseigner. Elle trouve cependant que cette interdiction transforme le rôle des élèves, qui savent désormais que le travail doit se faire à l'école et pas ailleurs. Cela semble revaloriser le temps scolaire et invite les élèves à plus d'engagement, et plus d'autonomie.

En effet, comme les journées de Dana comptent 45 minutes de libres (ce dispositif a été mis en place pour d'autres raisons, voir point 5) les élèves doivent utiliser ce temps pour effectuer le travail demandé en fonction des objectifs fixés. Lorsqu'ils ont fini, ils sont libres de s'occuper comme cela leur plaît dans la classe et avec leurs camarades. Cependant, certains élèves apprécient ce temps, et donc s'organisent en faisant du travail à la maison pour être libres durant ces 45 minutes. Ils deviennent ainsi responsables et autonomes de leur travail et disposent d'un espace qui leur permet d'expérimenter cette responsabilité.

Le discours de Dana dénote également ses conceptions concernant les parents et la vie de famille, qu'elle souhaite favoriser. Elle montre également qu'elle prend l'enfant comme un égal au niveau des besoins et des envies.

Cette analyse montre que la directive sur les devoirs, qui est un changement de normes et constitue une réforme, n'a pas eu d'impact sur les conceptions de Dana. Elle a cependant un impact sur les représentations sociales du réseau, diminuant l'importance des devoirs. Cet impact n'est rendu possible que par un apprentissage collectif, piloté par Dana.

La directive a également un impact sur les pratiques pédagogiques, en étant couplée à un autre changement, celui des 45 minutes. L'un dans l'autre, l'élève se voit offrir un nouveau statut, impliquant plus de responsabilités et plus de liberté, lui permettant de développer son autonomie.

En dehors de l'apparition de la directive, aucune rupture ne semble visible, et dans le cas de Dana, celle-ci concerne la culture institutionnelle et les représentations sociales.

Matrice (résumé ; 34)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAF : Les devoirs sont inutiles pédagogiquement		
Déconstruction :		Réseau : les devoirs rassurent les parents RS : devoirs positifs	Culture institutionnelle : les devoirs font partie de l'école
Vu Jadé			Lois : directive sur les devoirs
reconstruction		PP : 45 min App coll : explication de la norme	FI : appuis institutionnels
Irréversibilité B	LAF : temps en classe valorisé	Statut élèves : responsable du travail PP : 45 min	

7.6.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : les 45 minutes de libre.

Cette situation est considérée par Dana comme un des derniers changements pédagogiques importants dans sa classe. Il est initié par pure contingence, une collègue qui a des lapins à donner et Dana qui accepte de les prendre dans sa classe.

La première étape se déroule dans les conceptions de Dana : elle considère les animaux comme pouvant être un excellent outil pédagogique, mais pour cela, il faut d'une part que les élèves apprennent à s'en occuper et que les lapins soient habitués à être caressés. Dana veut pouvoir enseigner cela par petit groupe, mais pense que les autres seront « intenables » pendant ce temps. Elle cherche alors une autre activité pour le reste de la classe qui peut disposer d'un intérêt égal de la part des enfants. Elle s'oriente vers un moment d'activités libre chaque jour.

Dana explique à ses élèves ce nouveau dispositif et son fonctionnement, en mettant des règles claires : les activités doivent avoir un sens. Puis elle lance sa classe dans ce moment.

La rupture semble constituée par ce moment performatif : ce temps de liberté n'est pas habituel dans la culture d'organisation ni dans la culture institutionnelle, comme l'indique Dana en parlant du réseau, à ce que diront ses collègues, sa directrice et les parents. Les élèves ne sont pas habitués à gérer une telle autonomie.

Dana dit cependant que ses élèves sont heureux de cette opportunité et la mettent à profit de manière qu'elle juge positive et constructive. Elle ne parle pas de moments délicats, en dehors de certains conflits : Dana met de nouvelles règles concernant le comportement, qui doit être autogéré. Il est intéressant de remarquer que Dana dit avoir travaillé auparavant la gestion des conflits avant de les confier à l'autonomie des élèves.

Le temps passe et Dana commence à utiliser ces moments pour différencier, offrant des apports supplémentaires à des petits groupes d'élèves qui en ont besoin. Elle amène du matériel et ses élèves commencent à le faire aussi. Petit à petit, les lapins n'ont plus besoin de soin, et les élèves ont acquis les apprentissages qu'ils pouvaient susciter. Dana décide de maintenir les 45 min. Lorsque la directive sur les

devoirs arrive, elle donne des objectifs pour la semaine et demande à ses élèves de s'organiser pour que celui-ci soit fait, durant les leçons de la matinée ou durant ces 45 minutes si besoin.

Cette période semble correspondre à un temps d'apprentissage collectif, correspondant à un processus de traduction, où les élèves et l'enseignante négocient cette nouvelle pratique. Ce temps produit encore de l'incertitude et requière des adaptations pour être pertinents. Dana garde un rôle décisionnaire, mais agit en fonction des actions de ses élèves et de leur capacité à régler les choses. Ensemble, ils construisent une pratique pédagogique qui devient partie intégrante de la culture d'organisation de la classe.

Il est intéressant de voir que ce changement pédagogique est entièrement initié par l'enseignante, mais qu'elle laisse ensuite ses élèves l'adapter et l'habiter, dans un processus de traduction. Elle est encore initiatrice en amenant du matériel, en imposant de finir le travail scolaire avant de profiter de ce temps, en prenant des petits groupes, mais elle laisse une marge de liberté et encourage ses élèves à s'investir. Cela dénote une relation d'autorité et de confiance entre l'enseignante et ses élèves.

Cette situation semble effectivement être un changement pédagogique, puisque l'enseignante développe de nouvelles conceptions, et que de nouvelles pratiques entrent dans la culture organisationnelle de la classe, modifiant le statut des élèves. Les normes sont plutôt absentes du processus et l'influencent de manière indirecte, avec la directive sur les devoirs qui rend la pratique encore plus pertinente.

Matrice (résumé ; 47)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A		PP : l'enseignante gère l'ensemble du temps scolaire	
Déconstruction :	LAF : besoin de petit groupe	PP : des lapins arrivent dans la classe	
Vu Jadé		PP : mise en place des 45min	
reconstruction	LAF : Dana juge la pratique positive selon ses objectifs	App coll : traduction PP : différenciation Réseau : soutien des parents, non-réaction des collègues	Lois : devoirs
		Réseau : gestion des conflits	
Irréversibilité B	LAF : pp pertinente au niveau pédagogique	PP : 45min de libre dans la culture d'organisation Statut élevé : autonomie et responsabilité	

7.6.2.5. Autre situation de changement évoquée et développée : co-enseignement

Cette situation de changement montre comment le réseau peut exercer une influence prépondérante sur les conceptions: Dana a en effet une position très stricte sur le co-enseignement, et la porte depuis longtemps. Le sens de cette position commence à s'effriter lorsqu'elle prend des stagiaires, parce qu'elle aime transmettre, et que ces expériences se révèlent positives, lui permettant d'améliorer la mise en place de ses dispositifs pédagogiques. Les stagiaires ne se révèlent ainsi pas être un frein pour sa pédagogie, mais plutôt une aide pour mieux la réaliser.

Cependant, les stagiaires ne posent pas de problème à Dana parce qu'ils sont là pour apprendre et elle pour transmettre, il y a donc un rapport de pouvoir asymétrique: les stagiaires ne vont pas contester la manière de faire de Dana, ou du moins cela n'aura aucun poids. Avoir un collègue qui est un égal est une tout autre histoire pour Dana. Elle maintient donc sa conception.

Dana est ensuite témoin d'une situation dans son établissement qu'elle juge absurde et la rend perplexe, plongeant ses conceptions dans l'incertitude. Elle voit une collègue refuser complètement le co-enseignement de manière stricte, et s'aperçoit des effets négatifs sur l'élève et la classe. Elle se rend compte que ses conceptions tirées à l'extrême pourraient la conduire à une situation semblable, cela d'autant plus que l'élève en question devrait entrer dans sa classe l'année suivante. L'incohérence de ses conceptions la mène dans un Vu Jadé et elle décide de les transformer.

Quelque mois plus tard, Dana accueille l'élève en difficulté dans sa classe, avec l'enseignant spécialisé qui l'accompagne. Elle accepte de travailler en équipe, la collaboration lui semble bien se passer, elle reconnaît les apports d'être deux et les améliorations pour sa classe, ses élèves et leurs apprentissages. Elle reconnaît qu'elle ne peut pas offrir aussi bien tout seule. Les conceptions de Dana se sont transformées, ainsi que les rôles, puisque désormais elle travaille en équipe et que cela a une influence sur ses pratiques pédagogiques et sur ses élèves.

Quant aux normes, notons que dans la situation initiale, Dana se sait transgresser les lois et ne souhaite donc pas qu'un collègue « fouille dans ses affaires ». L'arrivée du PER change cet état de fait, puisque les pratiques de Dana ne sont plus déviantes, mais au contraire valorisées. Cela a certainement également contribué à diminuer les craintes de Dana quant au co-enseignement.

Cette situation constitue un changement effectif: Les conceptions de Dana ont changé en premier, puis ses pratiques et son rôle en co-enseignant, le rôle de ces élèves à moindre mesure, ils sont mieux accompagnés. Les normes se sont également transformées, sans être directement influencées par cette situation, mais en l'influençant certainement.

Matrice (résumé ; 48)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAA: Dana ne veut pas travailler en équipe		Hiérarchie et pouvoir: Dana sait que ses pratiques sont déviantes et sanctionnables
Déconstruction :	LAF: Dana aime transmettre	Réseau: Dana éprouve plus de difficulté à gérer ses classes Réseau: les stagiaires sont une aide et une expérience positive Réseau: Dana est témoin d'une situation qui la heurte	Loi: le PER valide les pratiques de Dana
		Réseau: rapport de pouvoir	
Vu Jadé	Incohérence de ses conceptions	Réseau: absurde de la situation	
reconstruction	LAF: conscience des avantages d'une aide	IDS: expérience positive	
Irréversibilité B	LAF: être deux permet de mieux gérer la classe et améliore la progression des élèves.	Réseau: Dana travaille en équipe	Loi: le PER valide les pratiques de Dana

7.6.3. Analyse transversale des processus de changement

Dana semble avoir été avant-gardiste durant toute sa carrière, qui touche bientôt à sa fin. Elle relève s'être sentie rebelle, et avoir été reconnue comme telle, avec des pratiques considérées comme marginales, transgressives face à la culture institutionnelle, sans pour autant porter atteinte aux lois et au fonctionnement institutionnel, ce qui lui a permis de recevoir le soutien de sa hiérarchie (elle a été contrôlée par l'inspection et les directions I.140/489/657).

Plus encore, Dana peut être considérée comme une enseignante atypique, qui n'a pas peur d'être déviante, ce qui met en exergue la culture institutionnelle. Dana la relève à de nombreuses reprises, elle la critique et se positionne comme étant externe.

Cependant, Dana prend soin de son réseau. Elle cherche une vraie collaboration avec les parents et la direction, et évite plutôt que le réseau de collègues ait connaissance de ce qu'elle fait, par peur de ne plus pouvoir continuer. Cela peut indiquer que la culture institutionnelle est soutenue non pas par les directions et les instances scolaires, mais bien par les enseignants eux-mêmes.

Durant l'entretien, Dana dit à la fois avoir changé et à la fois être restée exactement la même. Lorsque nous l'interrogeons à ce sujet, Dana explique, à l'aide d'une métaphore que nous traduisons, que ses conceptions et sa posture pédagogiques n'ont pas changé, mais que ses pratiques se sont transformées, afin de répondre aux transformations du public et de l'environnement. Ce discours est intéressant parce qu'il montre comment le mot « changement » peut être utilisé abusivement s'il n'est pas contextualisé. Ainsi, Dana semble à la fois réfractaire aux changements quant à ses conceptions et ses logiques d'actions parce qu'elle juge ces dernières bonnes justes, en faisant un élément d'identité, mais elle est favorable à des changements de pratiques et de règles pour que celles-ci puissent répondre aux besoins qui, eux, se transforment.

L'analyse des changements de Dana semble confirmer cela, ses conceptions n'ayant réellement changé que dans le cas du co-enseignement. Pour le reste, seules ses pratiques et les normes ont été affectées par un changement.

Dana suggère donc qu'il y aurait une hiérarchie dans les différentes composantes du changement, les conceptions étant l'élément prépondérant.

Dana semble avoir une identité qui favorise les processus de changement parce que ses conceptions y sont favorables, il n'y a donc que les pratiques à changer lorsque les normes changent, et souvent, c'est le cas avant même le changement de norme. Les processus de changements sont ainsi fluides et n'ont que peu de freins.

Les changements proposés par Dana montre également qu'ils sont souvent liés les uns aux autres, comme les devoirs et les 45 minutes ou encore le PER, le co-enseignement et la différenciation, sans qu'une causalité ne soit clairement identifiable.

À la lecture de l'ensemble de l'entretien, nous nous permettons de questionner la cohérence entre les conceptions et les pratiques de Dana quant à la différenciation, cela par rapport à la culture organisationnelle de la compétition. Si Dana semble être très au clair sur ses logiques d'action de la compétition, ses propos sur les devoirs ou les 45min semblent indiquer que ces pratiques risquent de désavantager les élèves travaillants lentement.

7.7. Etude de cas Jeanne (N=7)

7.7.1. Description de la situation d'entretien

7.7.1.1. Contexte d'entretien

Jeanne a été contactée sans passer par les informateurs, elle habite dans le même village que nous. Elle travaille dans la même zone géographique que les autres interviewés, mais pas dans la même ville. Elle accepte volontiers l'entretien, lequel se déroule le 2 mars à son domicile. Il dure 2h16 sans interruption. Jeanne accompagne son discours avec beaucoup de geste et semble plutôt à l'aise pour répondre aux questions. Il nous a semblé particulièrement difficile dans cet entretien de maintenir le cap sur le sujet, et certaines thématiques récurrentes semblent comporter une charge émotionnelle importante

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Jeanne	F	C2/ 3-4H	25 ans	50-59	École normale

7.7.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Jeanne vient d'une famille d'enseignants et a rapidement l'idée de devenir à son tour enseignante. Malgré quelques hésitations à l'adolescence, elle raconte que c'était quand même une évidence (I.22). Elle se défend cependant de tout idéal vocationnel, c'est pour elle un emploi pour faire tourner sa famille (I.425-428).

Elle fait l'école normale pour être enseignante primaire, puis est immédiatement engagée dans un village. Elle enseigne toujours au même endroit depuis 25 ans (I.25), la plupart du temps avec des 3-4H.

Jeanne dit avec humour de l'école que c'est ses vacances en comparaison de la vie familiale et que les conditions de travail sont très agréables pour favoriser cette vie de famille.

Le discours de Jeanne laisse entrevoir un positionnement pédagogique ambivalent et parfois incohérent, en tension sur plusieurs aspects, notamment :

- Entre un statut passif ou actif de l'élève: les propos de Jeanne semblent indiquer que Jeanne se positionne plutôt dans une posture pédagogique qui entretient l'élève dans une attitude passive. Cependant, elle adopte également en certaines occasions une autre posture, proposant aux élèves d'être réflexif et autonome.
- Entre différenciation et normativité: Jeanne cherche à prendre en compte ses élèves dans leur personnalité, elle est consciente qu'ils ont des vécus, des intérêts, des besoins différents et y sont sensibles. Cependant, elle adopte également une posture assez normative et rigide, considérant que le programme doit être fait, les objectifs atteints pour tous. Une tension existe également entre le poids des branches dites principales (math et français) et sa créativité dans les branches secondaires. Jeanne semble très ouverte à la différenciation, ce qui est à comparer à ses pratiques, que nous analyserons dans le cadre de l'inclusion.
- Entre sélection et bienveillance: Jeanne pense que l'école se doit de sélectionner et que tous ne peuvent pas réussir, faisant de l'échec un allant de soi. Elle dit cependant chercher autant que possible

à être bienveillante envers ses élèves, et semble vouloir trouver des solutions pour que chacun de ses élèves s'en sorte. Elle parle beaucoup de la création d'un lien de confiance avec ses élèves. La plus grande victoire, c'est quand elle acquiert la confiance de ses élèves (I.237), parce que c'est à ce moment-là qu'elle pense pouvoir travailler.

- Entre accueil et jugement des parents. Jeanne dit respecter les choix éducatifs des parents et souhaite collaborer avec eux, mais se montre très jugeante envers certains d'entre eux. La problématique des situations familiales, interférant avec la vie de classe et ses valeurs, est très marquée durant l'ensemble de l'entretien, Jeanne regrettant notamment un manque d'harmonie (I.379). Les parents ne semblent pas être des partenaires, tout au contraire.

Jeanne semble apprécier sa profession, mais l'isole de sa vie privée et de son affect. Celui-ci est cependant présent, elle dit s'investir beaucoup pour son groupe classe et se sentir impliquée (I.886-888). Jeanne se montre également très touchée par les signes de reconnaissance de ses élèves, elle veut faire envie et être reconnue, cela semble même être l'une de ses logiques d'action les plus importantes.

Elle semble cependant chercher à mettre son activité professionnelle à distance, puisqu'elle semble répondre à une logique économique et non vocationnelle. Cela peut expliquer pourquoi Jeanne n'est pas gênée par ses incohérences, voire ne les perçoit pas, puisqu'elle cloisonne différents aspects de sa personnalité.

Jeanne semble ainsi donner d'elle une image d'une enseignante respectueuse de l'institution et de ses principes (sélection, organisation, programme, rigueur) tout en ayant un côté très créatif (musique, spectacle, humour), bienveillante envers les élèves, recherchant à développer un lien de confiance, tout en étant très méfiante envers leurs parents. Elle semble avoir une pédagogie assez traditionnelle tout en la ponctuait de moments annexes plus hors cadre, généralement pour les branches dites secondaires (chant, art).

Jeanne semble également attachée à une culture institutionnelle composée de certaines normes, que ce soit au niveau de la structure de l'école (horaire, organisation), des programmes (discrimination des contenus), de la façon d'être et de vivre (valeurs et organisations de la classe). Le discours de Jeanne est largement ponctué de références de ce type, qu'elle appuie généralement sur des lois et des règlements. Jeanne dit cependant être devenue moins légaliste avec le temps, avoir insufflé plus de vie dans cette culture (I.741), mais semble être très respectueuse de cette culture et demande à ses élèves et à leurs parents de la respecter.

Nous faisons l'hypothèse que Jeanne se plaît dans certains aspects du métier et ne fait que porter d'autres aspects, sans conviction ni sans trop d'investissement, ce qui peut avoir un impact sur sa façon de voir et de vivre le changement. Nous faisons également l'hypothèse que la place prépondérante de la relation avec les parents est liée à l'expérience d'adoption et éventuellement peut-être au fait que lors de l'entretien, c'était une préoccupation centrale.

7.7.2. Analyse des situations de changement

7.7.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Pour Jeanne, le PER est un outil, un support, qui permet de focaliser les enseignements sur des objectifs spécifiques et de conscientiser certains savoirs, en particulier les capacités transversales, lesquelles sont valorisées et permettent à l'enseignant de les inclure un peu partout.

Jeanne associe également le PER à l'évaluation des objectifs, lesquels engendrent des processus d'échec. Elle relève également que, comme le PER objectivise les capacités transversales, celles-ci doivent aussi être évaluées, ce qu'elle juge très difficile, parce que subjectives.

Les propos de Jeanne laissent à penser qu'elle considère que le PER implique une évaluation systématique. Pour les capacités transversales, elle fait référence à des évaluations apparaissant dans les bulletins scolaires. Cependant celles-ci ne sont pas directement liées au PER, mais à une pratique institutionnelle traditionnelle. Le lien entre l'évaluation et le PER semble donc dépendre de conceptions propres à Jeanne.

Jeanne considère que le PER offre un vocabulaire professionnel et un appui pour montrer aux parents les attentes que leurs enfants doivent satisfaire, et pour expliquer la raison d'un redoublement (l.1167). Elle utilise ainsi le PER principalement lors de la préparation d'entretiens de parents qu'elle considère comme compliqués. Ses propos laissent à penser que dans ces situations, le PER est utilisé comme un argument d'autorité et comme une marque de professionnalisme, afin de légitimer les dires et les propositions des enseignants.

Au niveau pédagogique, Jeanne considère que le PER n'a rien changé à ses pratiques ou pour ses élèves. Le PER ne semble en outre pas avoir affecté les conceptions pédagogiques de Jeanne: ses propos montrent notamment qu'elle ne réfléchit pas en cycle, mais bien en demi-cycle, considérant que l'école enfantine (1-2H) ne travaille pas d'objectifs scolaires, cela conduisant les enfants en 3-4H à vivre potentiellement leur premier échec. Elle ne conçoit pas d'apports pédagogiques positifs des MER, étant plutôt très critique. Elle les juge inadéquats, leur trouve une origine française qui discrédite leur applicabilité en Suisse.

Nous remarquons que Jeanne lie étroitement PER et MER au niveau normatif, considérant que le PER a engendré les MER, lesquelles sont présentées comme imposées. Elle raconte avoir reçu le droit de la part de sa direction, mais également de la formation de choisir ses moyens d'enseignement, elle dit créer beaucoup de matériel, mais elle se sent encore contrainte à utiliser les moyens officiels, au point de devoir les garder dans sa classe comme illusion ou de les utiliser en partie pour faire bonne figure. Cependant, elle critique à de nombreuses reprises les MERS qu'elle utilise et qu'elle juge non pertinents.

L'assimilation à laquelle procède Jeanne entre le PER, les exigences d'évaluation et les injonctions des moyens d'enseignement semble montrer qu'elle ne connaît pas les frontières de ces objets, leurs fonctions dans l'institution et les intentions des concepteurs, ni les mécanismes qui les régissent, ni les liens qui les unis.

L'analyse des propos de Jeanne semble montrer que le PER n'a pas provoqué de changement pédagogique dans sa classe, cela parce que ses conceptions ne semblent pas avoir été déconstruites, aucune incertitude n'est discernable. Ses propos reposent principalement sur des croyances et non sur des logiques d'actions.

Nous n'avons pas beaucoup d'informations parce que Jeanne n'en donne pas, ce qui semble indiquer que cela n'est pas pertinent pour elle: à aucun moment Jeanne ne parle de formation, d'appropriation, d'apprentissage, si ce n'est la prise de conscience des capacités transversales, qu'elle ne juge cependant pas déterminante. Jeanne utilise le PER comme un outil plus performant que l'ancien plan pour légitimer les mêmes pratiques qu'avant, si ce n'est que le cadre lui semble plus normatif. Les MER quant à elles restreignent la liberté des enseignants. Le PER est ainsi plus un « tour de vis » normatif allant dans le sens de la tradition qu'un changement.

Les croyances de Jeanne quant à l'assimilation normative entre PER, MER et évaluation ainsi que ses croyances quant à l'absence d'implication pédagogique du PER semblent ainsi être un frein prépondérant à toute

déconstruction de sens. Notons également l'absence d'invitation de l'établissement ou des collègues pour aller dans ce sens, ce qui peut laisser à penser que le réseau de Jeanne n'est lui aussi pas en mouvement.

Matrice (résumé ; 7)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: Plan étude comme outil Cr: PER plus précis et plus performant (obj. Éval.)	Réseau: PER comme légitimation devant les parents	RP: PER plus restrictif à cause des MER
Déconstruction :			FI: permission d'utiliser plusieurs manuels
	Cr: aucun effet du PER sur la péda ou les élèves LAV/cr: manuel inadéquat Cr: assimilation PER/éval/MER LAT : continuer à faire comme avant	PP: utilisation des MER Réseau: pas de mouvement	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.7.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Jeanne conçoit de nombreuses sources de différenciation (vécu personnel, culture familiale, temps d'apprentissage, intérêt personnel, difficultés d'apprentissage) et de moyens d'action pour y répondre, évoquant notamment une différenciation de contenu (thème spécifique) et de processus (manipulation, ateliers, reformulation, technologie) alors qu'au niveau des structures, Jeanne se concentre principalement sur l'accompagnement individuel et l'adoption d'une temporalité assez flexible. Elle fait aussi parfois des ateliers.

Les éléments de discours d'explicitation vont dans ce sens: elle est sensible aux manuels qu'elle utilise et cherche des méthodes qu'elle pense convenir aux élèves qui ont le plus de difficultés. Elle collabore avec sa collègue pour mieux différencier, en mettant à profit le double regard, les idées et la co-construction de solution. Elle ne met en place des adaptations plus conséquentes que suite à un dépistage psychomédical, qui impose certaines pratiques de soutien.

Cependant, la différenciation dont parle Jeanne est relativement réduite, notamment au niveau des productions et des structures, l'utilisation du groupe-classe et des différences de niveaux n'étant pas exploitées.

Jeanne image la différenciation aux différents chemins qu'une minorité d'élèves ont besoin de prendre pour comprendre, alors que la majorité utilise l'autoroute proposée par l'enseignant, laquelle est donc constituée par l'enseignement traditionnel. Cependant, Jeanne explique également qu'elle doit produire des programmes individualisés pour beaucoup d'élèves, ce qui ne serait pas nécessaire si effectivement « l'autoroute » fonctionnait, cela amenant une certaine incohérence dans le discours de Jeanne.

Jeanne semble considérer comme étant une prérogative de l'enseignant (soit une règle partagée, qui semble s'apparenter à une règle déontologique) d'accompagner chacun des élèves dans les apprentissages et de

trouver le moyen de les faire apprendre, tous, s'il le faut en prenant des détours. Elle conçoit tout à fait de différencier en ayant une certaine flexibilité (niv 1). Elle adopte ainsi une attitude bienveillante envers les besoins différents de ses élèves, notamment en leur laissant le temps nécessaire sans s'alarmer s'il est plus long.

Mais elle met des limites à cette flexibilité : si elle ne s'offusque pas des petits détours, il ne faut pas qu'ils soient trop longs ou trop fréquents. Elle juge en effet qu'en différenciant trop, non seulement la classe perd son unité – laquelle semble ainsi provenir de la structure du programme scolaire –, mais elle va au-delà de ses prérogatives et de ses compétences d'enseignante.

Nous faisons ainsi l'hypothèse que Jeanne préfère enseigner avec un seul programme puis procéder à quelques adaptations mineures pour répondre aux besoins de ses élèves. C'est ce qu'elle juge « normal », et l'élaboration de multiples programmes individuels pour répondre aux besoins de ses élèves ne lui semble pas être une pratique « normale ». En d'autres mots, dès que la différenciation dépasse un certain seuil, elle ne la considère pas comme une irréversibilité, mais comme une adaptation nécessaire et imposée, qui reste anormale.

Il est difficile de définir avec précision où se trouve la limite que met Jeanne : il semble qu'elle effectue des pratiques ciblées (niveau 2), mais elle semble les juger comme anormales et souhaite qu'elles restent exceptionnelles.

Jeanne semble ainsi croire en l'existence d'une culture scolaire, institutionnelle, pour laquelle certains élèves sont conformes et d'autres non. Elle évoque également un certain « formatage » que la culture scolaire effectue sur les élèves et qui s'oppose à la différenciation. Elle évoque ainsi à plusieurs reprises qu'elle ne peut rien faire d'un élève, qu'il n'a rien à faire à l'école, et elle parle de solutions alternatives en dehors de l'école, jugées plus adaptées, voire même d'exclusion de l'école, que ce soit pour des raisons de comportements ou pour des raisons d'apprentissages.

Sélection

Ce discours d'une norme scolaire rejoint les propos de Jeanne sur la sélection : elle considère en effet que bien qu'elle tente de faire réussir tout le monde, tous ses élèves ne réussiront pas, elle dit que c'est un deuil à faire. Jeanne pense que l'école a un rôle de sélection, ce qui rend l'échec inhérent au système.

Plus encore, elle considère que certains élèves ont de la facilité et d'autres de la difficulté, que c'est une fatalité, peu importe l'enseignant et ses pratiques. Jeanne pense être capable de dire dès la 3-4H quel est le destin scolaire et donc professionnel de ses élèves avec une grande précision, cela impliquant de fait qu'elle considère que la différenciation ne parviendra pas à faire la différence.

Ainsi, la logique d'action en finalité de sélectionner légitime une certaine forme de résistance à la différenciation, puisque l'école établit des normes auxquelles il faut bien que certains enfants ne puissent pas répondre.

Jeanne semble ainsi différencier en étant flexible, mais s'arrête là, considérant que ce n'est d'une part pas utile, puisque le destin est scellé et d'autre part pas souhaitable, puisque l'école se doit de sélectionner et que c'est trop gourmand en énergie pour l'enseignant.

Inclusion

Jeanne n'est ainsi pas favorable à l'inclusion, qu'elle juge être une «poubelle». Elle n'utilise d'ailleurs pas ce concept, mais celui «d'intégration». Elle dit connaître des études qui montrent que l'intégration a un taux de réussite très bas, et pense que l'intégration est une excuse qui cache une politique de baisse des coûts.

Jeanne pense ainsi que l'intégration n'est pas un système viable, qu'il péjore non seulement les progrès de l'enfant en difficulté et son estime de lui parce qu'il se retrouve différent et en échec, mais aussi les progrès du groupe classe qui est ralenti, tout en augmentant la charge de travail de l'enseignant, lequel n'est pas formé ou compétent pour accompagner ces élèves différents.

Jeanne parle de son expérience, elle cite notamment trois situations :

- Un élève avec de grosses difficultés d'apprentissage, qu'elle « plantait » devant la plastifieuse parce qu'il était passionné et qu'elle ne savait pas quoi en faire.
- Un élève avec de grosses difficultés de comportement: très intelligent, son comportement était dangereux pour lui-même et pour les autres, il faisait peur à tout le monde, élève, enseignant, ceux-ci ne sachant comment le gérer, sont partis les uns après les autres en burnout.
- Une classe avec quatre élèves en difficulté scolaire, qui ont profité de la présence d'un enseignant spécialisé, ce qui a permis selon Jeanne à la classe et aux élèves de progresser dans une ambiance très agréable,

Jeanne ne croit pas à l'inclusion à tout prix, autant pour les élèves qui n'ont pas de difficulté d'apprentissage, mais des difficultés de comportement que pour ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, mais pas de difficulté de comportement.

La réussite scolaire

Ce discours laisse entrevoir que Jeanne se focalise sur la finalité de faire réussir scolairement ses élèves ; Jeanne considère comme un échec lorsqu'elle ne parvient pas à cette finalité, cela en partie parce qu'elle assimile la réussite scolaire à la réussite professionnelle et plus généralement à la réussite personnelle de l'élève, dans tous les aspects de sa vie (social, bonheur).

Elle tempère cette vision des choses en relativisant l'impact de la réussite scolaire sur le bien-être futur de ses élèves, tout en réaffirmant le lien entre leur liberté de choix, le prestige de leur future profession et les résultats scolaires.

Or, l'argumentation de Jeanne à l'encontre de l'intégration se centre sur la progression scolaire de ses élèves, et ne prend aucunement en compte les potentiels aspects sociaux positifs, évoquant uniquement des aspects négatifs. Le fait que Jeanne se concentre sur une logique d'action scolaire peut expliquer pourquoi elle n'évoque pas le sens de l'inclusion au niveau social et pourquoi elle focalise sa différenciation sur les aspects scolaires.

Fonctionnement institutionnel

Jeanne est en outre très critique envers le fonctionnement institutionnel concernant l'inclusion, le jugeant trop lent et irréaliste, notamment en regard du nombre d'enfants par classe, mais aussi donnant trop de responsabilités et pas assez de droits à l'enseignant et le surchargeant de travail.

Elle semble cependant concevoir qu'avec un accompagnement adapté, en l'occurrence la présence d'un enseignant spécialisé, l'intégration peut être réussie pour des élèves en difficulté scolaire. Elle a une expérience

qui va dans ce sens, bien que la collaboration avec l'enseignant spécialisé ait été un sujet de crainte, Jeanne appréhendant la présence inquisitrice d'une autre personne en classe. Elle dit cependant que la collaboration s'est bien passée, l'enseignant spécialisé ayant trouvé sa place rapidement et n'ayant pas empiété sur le domaine des enseignants. La collaboration avec un enseignant spécialisé semble donc être un enjeu de taille. La culture institutionnelle ne rend pas les choses faciles, par exemple le fait de ne pas avoir l'habitude de co-enseigner.

Jeanne a cependant un avis beaucoup plus tranché et négatif sur les intégrations d'élèves ayant des difficultés de comportement, jugeant qu'un mauvais comportement qui affecte les autres élèves de la classe et la santé mentale de l'enseignant, représente des limites à ne pas franchir.

Jeanne relie les difficultés de comportement à l'attitude et l'éducation des parents, en fonction de leur investissement, de la culture familiale qu'ils transmettent et de son adéquation avec la culture scolaire, de leur éventuelle démission, de leur refus de dépister et d'agir devant les difficultés, de leur idéalisation de l'enfant. Elle aimerait avoir une autre instance reconnue pour gérer ce genre de cas, plutôt que de demander à l'enseignant d'en parler avec les parents et de devoir aborder des thèmes éducationnels, qu'elle relève problématiques, tout au long de l'entretien.

L'analyse de ce discours semble amener à la conclusion que pour Jeanne, la différenciation et l'inclusion ne sont pas des changements; tout au plus, certains éléments viennent contester le sens, les rôles et les normes établies par Jeanne, mais d'autres éléments les renforcent. Peu, voire aucune incertitude ne semble émaner du discours de Jeanne, cela indiquant qu'aucun changement n'est en cours.

Certes, Jeanne dit différencier plus et mieux qu'en début de sa carrière, elle en parle d'ailleurs comme d'un changement, mais ses propos semblent plutôt montrer que ses conceptions initiales n'ont pas *changée*, elles se sont plutôt adaptées à la réalité de ses classes.

Matrice (résumé ; 22)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: aider chaque élève à comprendre et réussir avec ses différences	PP: flexibilité	Cult.inst: inclusion comme mot d'ordre
Déconstruction :	LAV: bienveillance envers élèves	Réseau ens: collaboration	FI: ens spé collaboration. FI: médicalisation
	LAF: réussite scolaire IDS: expérience négative Croyance: fatalité Cr: école sélectionne Cr. Inclusion: poubelle Cr: intégration péjore les élèves	Réseau: concurrence école/parents Statut élevé: se conformer	FI: nb élève FI: non soutien, lenteur
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.7.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Jeanne semble accueillir cette directive sans opposition, cela parce qu'elle correspond à ses croyances, soit que l'école pourrait se passer des devoirs. Elle l'applique ensuite de manière différente dans les deux classes dans lesquelles elle enseigne:

- Pour les 3-4H, elle ne change rien ni à ses pratiques en classe, ni aux devoirs qu'elle donnait avant, elle adapte simplement le temps de devoir selon la nouvelle loi. Le type de devoirs qu'elle donnait et qu'elle continue à donner sont des exercices de lecture et d'écriture, du drill (niv.taxinomique 1) qui peut être mesuré non en quantité, mais en temps.
- Pour les 5-6H par contre, elle cesse complètement de donner des devoirs. Il semble possible d'inférer que lorsque la directive a été publiée, les enseignants se soient réunis en équipe pour choisir comment gérer la situation, et qu'il a été décidé que les branches secondaires ne pouvaient plus donner des devoirs, notamment l'anglais. Le choix n'est cependant pas définitif. En effet, Jeanne décide d'essayer de ne plus donner de devoir et de voir quel impact cela a sur les notes de ses élèves.

Elle constate que les notes restent au niveau attendu, et même s'améliorent pour les élèves dont elle pense qu'ils n'ont pas de soutien à la maison pour les devoirs. Cependant, l'élimination des devoirs a des implications directes dans ses pratiques en classe : elle donne du temps et prévoit des activités pour travailler le vocabulaire en classe, et abandonne d'autres activités avec regret.

Cependant, Jeanne juge positif que d'accompagner les élèves dans l'apprentissage du vocabulaire plutôt que de les laisser se débrouiller pour l'apprendre. Les activités d'apprentissage qu'elle propose sont variées. Elle dit qu'ensuite, ceux qui souhaitent encore se perfectionner à la maison peuvent toujours le faire.

Cela semble indiquer que le rôle de l'élève s'est transformé : il est mieux accompagné, il gagne en autonomie puisque c'est à lui de décider s'il a besoin d'en faire plus, et son investissement ainsi que son attention en classe sont encore plus importants qu'auparavant.

Dans cette situation, les normes ont changé avec la nouvelle directive. Cependant, Jeanne avait déjà des conceptions sur les devoirs qui allaient dans le sens de la nouvelle norme : ils ne sont pas nécessaires, sauf pour certains élèves. Les conceptions de Jeanne ne semblent donc pas avoir été transformées. Cela se confirme par ses affirmations quant à ses propres enfants, où elle ne conçoit pas leur scolarité sans devoirs, qu'elle juge bénéfiques et nécessaires. Plus encore, Jeanne dit être de manière générale en faveur de l'élimination des devoirs, mais dans ses pratiques, elle en met à ses élèves de 3-4H chaque jour, alors que la directive explicite que l'enseignant peut choisir de les éliminer purement et simplement, comme elle l'a d'ailleurs fait pour sa classe de 5-6H. Les conceptions de Jeanne semblent donc incohérentes, ce qui peut laisser à penser qu'elles ont été déconstruites et qu'elles ne sont pas encore reconstruites.

Concernant les rôles, l'analyse montre que les pratiques en classe de 5-6H et les rôles des élèves comme de l'enseignant se sont transformés : les élèves sont à la fois mieux accompagnés et gagnent en autonomie, les pratiques se sont modifiées en intégrant l'apprentissage du vocabulaire, Juliette mettant désormais des activités et du temps à disposition, puisqu'elle est responsable de ces apprentissages également.

En classe de 3-4H cependant, aucun changement de rôle ne semble émerger, les pratiques n'ont pas bougé, juste le temps de devoir, réduit de 10min par jour à 7.5min. Il est d'ailleurs intéressant de relever que Jeanne évoque à plusieurs reprises ce chiffre exact, faisant ainsi explicitement référence à la norme.

L'analyse semble donc montrer l'existence de deux réalités différentes dans l'une et l'autre des classes de Jeanne, celle de 5-6H vivant un changement de pratique, celle de 3-4H aucun. Nous ne pouvons donc conclure qu'un changement pédagogique a eu lieu, mais plutôt qu'il est dans un état avancé, puisque pour s'accomplir, il lui manque encore d'être l'objet d'une reconstruction cohérente des conceptions de Jeanne quant aux devoirs. Les élèves sont également concernés, nous n'avons que peu d'information sur la manière dont ils appréhendent les devoirs. La raison est certainement que la construction de ces conceptions chez les élèves nécessite un enseignement, que Jeanne n'est pas en mesure de donner tant qu'elle n'est pas elle-même au clair.

Matrice (résumé ; 35)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr : devoirs pas nécessaires	Statut élève : se débrouiller avec les devoirs PP : 3-4H, 10min de devoirs/5-6H devoirs de voc	
Déconstruction :	Cr : système nordique sans devoir cohérent		
	LAF/IDS : devoirs utiles pour ses enfant		Culture institut : devoirs attendus
Vu Jadé	incohérence		Loi Directive
reconstruction	LAF : notes meilleures sans devoirs	Réseau : décision plus de devoir en ang.	
	LAT : devoirs normaux	PP : devoir 3-4H inchangé	
Irréversibilité B		PP : activité et temps d'apprentissage du voc Statut élève : accompagné et autonome Statut ens : responsabilité de l'enseignement du voc Réseau : meilleur accompagnement pour ceux qui n'ont pas de soutien à la maison	

7.7.2.4. Autre situation de changement : collaboration avec un enseignant spécialisé

Jeanne considère que l'arrivée d'un enseignant spécialisé dans sa classe est un changement, qu'elle a d'abord redouté : la présence d'un collègue en classe, avec qui il faudra réussir à collaborer, qui pourrait avoir un regard critique sur son travail voire s'y opposer, créant des conflits de loyauté, ou ayant une approche très différente de la sienne, moins bienveillante, toutes ces éventualités lui font peur.

Il semble possible de lire entre les lignes que Jeanne redoute un certain jugement sur ses pratiques, qu'elle anticipe en justifiant qu'il est possible d'arriver au même objectif par plusieurs chemins, et qu'il n'est pas souhaitable de juger le chemin que propose tel ou tel enseignant.

Ces peurs peuvent être liées à l'existence d'une culture institutionnelle qui fait de l'enseignant le maître unique et absolu de sa classe. En effet, les enseignants n'ont pas l'habitude de co-enseigner, mais plutôt d'être à l'abri des regards lorsqu'ils enseignent.

Il est également intéressant de constater que Jeanne n'appelle pas l'enseignant spécialisé comme tel, mais comme un intervenant, cela pouvant dénoter un manque de reconnaissance du statut du collègue, cela étant renforcé par les expressions de « prendre sa place sans empiéter ».

Jeanne est contrainte par le fonctionnement de l'institution d'accepter cet enseignant spécialisé, qui est présent pendant 16 leçons par semaines, cumulant les heures accordées pour soutenir 4 élèves différents. Malgré cette injonction, rien ne force les enseignants à une réelle collaboration.

La collaboration entre les enseignants et l'enseignant spécialisé semble s'être bien déroulée, celui-ci prenant, selon Jeanne, bien sa place et respectant les enseignantes, en apportant sans aide au-delà de ses attributions, et ayant une attitude que les enseignants jugent conforme à leurs valeurs. Jeanne explique que la collaboration entre les enseignants et les parents ont favorisé une ambiance de classe très positive.

Le fait que le même enseignant spécialisé assure l'ensemble des heures de soutien semble avoir affecté positivement la collaboration, puisqu'il devient une aide pour toute la classe, sans se focaliser uniquement sur les élèves en difficulté.

Cette expérience positive transforme les conceptions de Jeanne quant à la collaboration avec les enseignants spécialisés, puisqu'elle dit que l'enseignant spécialisé a manqué lorsque son mandat a pris fin. Cependant, elle n'est pas très précise quant à la nature de l'aide de l'enseignant, elle ne parle pas des bienfaits pour les élèves en difficulté, mais plutôt pour elle en tant qu'enseignante.

Matrice (résumé ; 49)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A			Cult. Insti : enseignant seul dans sa classe
Déconstruction :	LAA: Jeanne a peur d'avoir un intervenant dans sa classe, qui pourrait la juger		
Vu Jadé			FI: obligation d'accepter la présence de l'enseignant spécialisé
reconstruction		Reseau ens : collaboration positive Réseau : ambiance de classe	
		Statut : non reconnaissance de l'ens. Spé. Id.autr : ens spé agréable	
Irréversibilité B	LAF : collaboration fructueuse		

7.7.3. Analyse transversale des processus de changement

Jeanne dit d'elle-même ne pas avoir beaucoup changé dans son enseignement, même si elle perçoit des adaptations et des évolutions qu'elle a faites tout au long de sa carrière. Mais elle n'identifie pas de changement pédagogique. Cela semble se confirmer par les analyses des trois changements, qui montre certes des

adaptations, mais finalement très peu d'incertitude ou de remise en question des conceptions ou des pratiques. Elle a appliqué les réformes en adaptant ce qu'elle faisait avant, sans qu'aucune rupture ne soit visible.

Plus encore, Jeanne semble assez attachée à la culture institutionnelle, elle la valorise et la défend, et ne semble pas concevoir d'incohérence entre ses croyances et cette culture. Elle semble ainsi s'engager pour ses élèves dans le cadre établi, sans remettre en question ce cadre ou ses pratiques. Les normes sont omniprésentes tout au long de l'entretien.

Elle voit des évolutions dans l'institution, principalement concernant les moyens d'enseignement et les règlements qui augmentent en nombre sans amener de rupture. Elle identifie en outre des changements sociaux qui pèsent sur l'école, ou plus précisément sur ses élèves, leurs comportements ou leur attitude, en particulier les écrans et la démission des parents.

Les parents restent un thème central tout au long de l'entretien : si Jeanne semble procéder à un détachement personnel quant à sa profession, il ne reste que partiel, puisqu'elle est très émotionnelle quant aux sujets des parents, cela étant relié à son expérience personnelle d'adoption. Elle est ainsi très critique face à la démission des parents, aux nouvelles structures qui leur permettent de déposer leur enfant des journées durant, ou des valeurs enseignées par certains d'entre eux, qu'elle juge néfastes pour l'apprentissage des enfants.

Jeanne semble ainsi être assez résistante aux changements, cela principalement parce qu'elle applique son rôle sans réellement le questionner, elle ne montre pas une forte réflexivité, ce qui ne lui permet pas de déceler des incohérences de ses conceptions.

Elle semble se débarrasser de ce rôle dès qu'elle sort du cadre de sa classe, notamment lors d'activités extrascolaires, et adopter, à ces occasions, d'autres conceptions, différentes. Elle agit comme si deux mondes coexistaient de manière assez séparée.

Jeanne évoque un élément très intéressant, soit le manque de perspectives de reconversion professionnelle pour les enseignants qui n'en peuvent plus.

7.8. Etude de cas Zahir (N=8)

7.8.1. Description de la situation d'entretien

7.8.1.1. Contexte d'entretien

Zahir a été contacté par SMS, son numéro nous a été communiqué par une de ses collègues. Il a accepté de répondre à nos questions. L'entretien s'est déroulé le 6 avril, soit durant le confinement, dans sa salle de classe. Il a duré 2h06 sans interruption. Zahir est un enseignant expérimenté, proche de la retraite, il semble aimer s'exprimer et connaître son sujet.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Zahir	M	C2/ 5-6H Primaire ->9H	42 ans	60-64	École normale

7.8.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Zahir choisit d'être enseignant vers l'âge de 12-13 ans, ayant l'exemple de la profession puisque son père est enseignant. Il raconte avoir été un élève brillant (I.390-392), mais difficile, parce que cherchant sans cesse les limites et les dysfonctionnements (I.380-386). Il fait quatre ans d'école normale, puis commence à enseigner en primaire, en se spécialisant pour les travaux manuels, il enseigne également cette matière en secondaire. Il occupe également un poste de formateur à l'école normale puis à la HEP pour les travaux manuels. Il a également fait une formation de médiateur scolaire et une formation de gestion mentale selon Antoine de la Garanderie.

Il enseigne d'abord principalement les 9H lorsqu'il y avait encore une section primaire, puis les 7-8H parce qu'il souhaite rester généraliste. Il enseigne depuis plus de 20 ans dans la même classe, dans le même collège. Il est proche de la retraite, il n'enseigne donc plus à 100 %. Il dit avoir le « feu sacré » (I.539) pour l'enseignement.

Zahir est un enseignant très expérimenté et en fin de carrière. Son discours est posé, professionnel, précis. Il n'entre cependant que rarement en explicitation, il généralise souvent, cela étant peut-être dû à la présence de routines bien ancrées.

Zahir apprécie sa profession et la manière dont il enseigne, il semble sûr de lui, de ses compétences et de ses pratiques. À deux ans de la retraite, il ne semble pas avoir de regret quant à son enseignement et n'apporterait pas de changement à sa façon de faire. Il dit cependant s'adapter constamment et adopte une posture réflexive, il dit ne jamais être « arrivé », il y a toujours quelque chose à améliorer.

Zahir considère avoir gardé une même ligne tout au long de sa carrière, tout en s'étant adapté au fil du temps aux changements externes (population, technologie) et perfectionnés, notamment avec la mise en œuvre d'outils pédagogiques. Il s'appuie ainsi toujours sur cette même vision, sur des outils éprouvés par sa longue expérience, ce qui lui permet d'enseigner de manière cohérente avec ses croyances. Il semble adopter une posture réflexive sur ses pratiques et dit se remettre en question constamment.

Les tendances pédagogiques de Zahir semblent provenir d'une part de principes venant de sa pratique des arts martiaux et de la philosophie, de choix de théories pédagogiques, comme celle de La Garanderie, et d'une vision de l'apprentissage qui semble proche de l'auto-socio-constructivisme.

En effet, Zahir semble adopter une vision pédagogie qui considère l'élève comme responsable de ses apprentissages, ayant un rôle actif. Zahir prend en compte ses élèves, leurs envies, leurs besoins, et souhaite les voir développer leur autonomie. Il souhaite qu'ils soient « bien dans leurs baskets » et qu'ils trouvent leur voie.

Quant à son rôle d'enseignant, Zahir le conçoit comme un accompagnateur, un facilitateur, qui est là pour proposer des démarches, des contenus et des processus. Il a pour rôle de mettre en place un espace de travail plaisant, agréable et efficace. Il souhaite développer une relation de confiance avec l'élève, et prend du temps pour développer les relations dans sa classe, d'abord en priorité. Ses logiques d'actions ne sont donc pas tournées uniquement vers la réussite scolaire, mais vers le bien-être des élèves.

Pour arriver à cet objectif, Zahir utilise principalement la pédagogie par objectifs, qui consiste à expliciter les objectifs aux élèves afin qu'ils sachent où ils sont censés aller. Il leur donne ensuite les supports (plan de travail, exercices, corrigés) pour y arriver et est disponible pour répondre aux questions. Les élèves disposent ainsi d'une grande autonomie et sont responsables autant de leur avancement que des apprentissages, des corrections et des questions à poser.

Zahir garde cependant un certain contrôle, en mettant un cadre, en explicitant des règles strictes, en maîtrisant l'accès aux corrigés et aussi avec les notes, qu'il utilise comme révélateur du travail des élèves.

Il a appris ces pratiques pédagogiques en cours de carrière, mais il considère qu'elles ne sont pas un changement, puisqu'elles correspondent à ses aspirations. Il les conçoit plutôt comme des outils venus renforcer sa manière d'enseigner ; Zahir dit en effet avoir effectué sa formation en cherchant un moyen d'enseigner différemment que la manière dont il a été lui-même enseigné, la pédagogie par objectifs répondant à cet objectif. Il identifie ainsi une culture institutionnelle qu'il réproouve, et qu'il voit à l'œuvre chez ses collègues et chez ses stagiaires, dans la manière dont ils sont enseignés à la HEP.

Zahir semble ainsi avoir des croyances pédagogiques précises et élaborées, comportant autant des savoirs que des théories, lesquelles sont mises en œuvre par des pratiques qui semblent cohérentes avec celle-ci. Les normes sont très peu évoquées, Zahir se focalisant plutôt sur ses croyances, ses rôles et ceux de ses élèves.

Le discours de Zahir dénote également un réseau plutôt « faible », Zahir semble en effet déplorer une collaboration très restreinte avec ses collègues, il éprouve une certaine méfiance et le regret de ne pas pouvoir plus échanger avec eux.

7.8.2. Analyse des situations de changement

7.8.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Zahir considère qu'il connaît bien le PER, qu'il en maîtrise le contenu pour ce qui est des branches qu'il enseigne, et qu'il n'a plus besoin de le consulter, puisque son matériel didactique a été conçu par ses soins pour être PER-compatible. Il dit ainsi avoir utilisé le PER à ses débuts, pour adapter son matériel didactique, puis ne plus en avoir besoin, sauf en cas de doutes.

Il avance que le PER n'a pas été un changement pour les enseignants du canton de Berne, parce qu'il a été conçu avec une grande influence de l'ancien plan d'étude bernois, et donc qu'il n'amenait pas beaucoup de nouveauté. Les seules nouveautés qu'il identifie avec l'arrivée du PER relèvent de la terminologie et des thématiques. Il n'y aurait selon lui aucun changement au niveau de ses pratiques pédagogiques ou pour le rôle de ses élèves.

Zahir considère que le PER ne favorise pas une approche pédagogique plutôt qu'une autre, que c'est la liberté de l'enseignant que de choisir la pédagogie qu'il souhaite mettre en place. Cependant, une de ses interventions laisse à penser qu'il considère que le PER favorise les travaux de groupes et les travaux de recherche. Or, il dit qu'il enseignait déjà ainsi avant l'intronisation du PER, et donc que cela n'a rien changé pour lui.

Zahir raconte avoir participé à l'instauration du moyen d'enseignement de math, lequel aurait été construit sur la base du PER alors que celui-ci n'était pas encore formellement adopté, cela ayant été le cas pour plusieurs autres manuels. Il fait ainsi le lien entre moyens d'enseignement et PER, trouvant positif qu'il y en ait un par matière, bien que certains soient inutilisables. Il juge en outre qu'ils ne sont pas toujours PER-compatible.

Les étudiants HEP étaient également formés pour mettre en place le PER avant même que celui-ci ne soit obligatoire, ce qui fait qu'en tant que maître de stage, il a été à son contact bien avant son intronisation. Le PER ayant pris beaucoup de temps pour être mis en place, Zahir a eu plusieurs années pour vérifier et adapter ses outils didactiques pour les rendre PER-compatibles : il était donc déjà en partie prêt lorsque le PER est devenu la norme.

Zahir évoque cependant que les cours d'introduction et de comparaison offerts par la HEP pour comprendre comment fonctionnent et que contient le PER ont été utiles.

Cette analyse semble indiquer que le PER ne constitue pas un changement pédagogique pour Zahir : ses conceptions n'ont pas été affectées, il a procédé tout au plus à quelques adaptations de terminologie. Au niveau des rôles, aucun mouvement ne semble perceptible. Le PER semble ainsi être une nouvelle norme qui correspond déjà à ce que Zahir faisait, elle ne provoque donc aucune rupture.

Nous pouvons formuler deux hypothèses qui fournissent deux explications antagoniques à cette situation : la première est que Zahir était déjà PER-compatible, et donc que cette réforme ne vient que conforter ses pratiques. Dans ce cas, il est cependant étonnant de ne pas voir Zahir le soulever lui-même.

La deuxième hypothèse, celle que nous privilégions, est que Zahir croit être PER compatible, mais n'a pas compris et donc n'a pas été confronté à certains enjeux, lesquels pourraient potentiellement participer à une déconstruction. Il s'agit notamment de relier les objectifs PER avec les objectifs d'apprentissage, de décroiser les matières, de travailler en cycle, des capacités transversales, qui ne sont pas évoquées par Zahir.

Matrice (résumé ; 8)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr : Plan d'étude comme référence, qui n'impose pas de péda particulière	Statut : PER aucun impact sur les élèves	PER : référence
Déconstruction :			
	Cr : PER proche du plan d'étude bernois Cr : juste changement de terminologie et de contenu Cr : déjà PER-compatible	Statut : aucun impact sur les élèves App coll : pas d'input	FI : pas de changement horaire ni cycle FI : manuels PER compatible
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.8.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Zahir ne voit aucun sens à l'inclusion, il juge que c'est un leurre, provenant d'une décision politique qui ne correspond pas à la réalité du terrain et qui est infaisable. Il considère que les enseignants sont victimes des politiques et ne sont pas entendus, qu'il n'y a aucun moyen de parvenir à l'inclusion. Il pense qu'il manque de nombreuses heures d'accompagnement et du personnel formé pour venir en aide aux enseignants.

Mais même avec de l'aide, Zahir considère que certains élèves n'ont rien à faire dans l'école, ils sont inadaptés. Selon lui, leur présence gêne les autres élèves qui veulent apprendre, lesquels sont désavantagés. Il dit que leur bien-être à eux n'est pas assez pris en compte. Il ajoute que même pour l'élève en difficulté, l'inclusion est néfaste, parce qu'il ne reçoit pas l'accompagnement nécessaire et qu'il est d'autant plus confronté à son échec. Il raconte une expérience avec un élève qu'il connaît qui était en classe spéciale et qui l'a bien vécu, alors que selon lui, les élèves inclus sont malheureux.

Zahir considère que les élèves en difficulté devraient être accueillis dans des structures externes à l'école pour que des psychologues et des éducateurs puissent travailler avec eux leurs problèmes personnels, psychologiques, sociaux. Il aimerait revenir aux classes spéciales, avec une possibilité de réintégrer les élèves petit à petit dans les classes, avec du soutien de psychologues, d'éducateurs, d'enseignants spécialisés.

Ainsi, pour Zahir, l'accompagnement des élèves en difficulté comportementale ou d'apprentissage n'est pas du ressort des enseignants, mais devrait être assuré par des éducateurs et des psychologues, dans des structures externes.

Pour Zahir, un élève inadapté à l'école est un élève qui n'arrive pas se tenir tranquille et travailler, qui ne respecte pas les règles de vie de l'école, qui dérange ses camarades, qui n'a pas la maturité pour poser des questions, qui n'arrive pas travailler en groupe, qui a des problèmes personnels qui interfèrent en classe.

L'élève adapté doit montrer son envie d'apprendre, se donner de la peine et les moyens de réussir. S'il n'y arrive pas, alors Zahir est disposé à l'aider; mais s'il ne voit pas l'envie d'apprendre chez l'élève, il juge qu'il n'a pas sa place dans sa classe. Il a ainsi des attentes précises quant à ce que l'élève doit faire en classe.

Après celui qui pose problème, c'est celui qui veut pas. Qui veut pas et qui dit je comprends pas je comprends pas je comprends pas. Et c'est écrit quoi? ben Je sais pas. Mais si tu sais pas ce que tu as pas lu. Donc tu as pas envie, alors si tu as pas envie moi j'ai pas envie non plus. Après évidemment les notes elles ne sont pas terribles, et puis après des notes insuffisantes, en général, il y a des réactions qui se font un peu plus (I.928-932)

Cette citation exemplifie les conceptions de Zahir : si l'enfant ne veut pas, c'est de sa responsabilité, c'est qu'il ne se donne pas la peine ni les moyens. S'il ne comprend pas, c'est qu'il n'a pas envie de comprendre, la preuve en étant qu'après des notes insuffisantes, souvent l'élève réagit et s'améliore, avec l'aide de ses parents.

Zahir mentionne cependant être conscient que l'accompagnement des élèves n'est pas identique à la maison, et que certains n'ont que peu de soutien. Or, Zahir compte sur les parents pour aider l'enfant à avoir envie, pour exercer une certaine pression, pour lui donner quelques outils. Il ne propose aucune solution pour ceux dont les parents ne sont pas disponibles, mentionnant dans un autre contexte que sa personnalité stable est parfois suffisante pour apporter une certaine aide, mais il ne cherche pas à prendre le rôle des parents.

Zahir considère ainsi que la limite de son action est l'envie de l'enfant et sa situation personnelle, il pense pouvoir commencer à enseigner lorsque l'enfant veut s'engager. Zahir ne conçoit donc pas que l'enfant puisse être empêché d'avoir envie, ou si tel est le cas, il juge que cela n'est pas de son ressort d'enseignant, mais de psychologues et d'éducateurs. Il limite ainsi son action à un aspect purement didactique, centré sur le savoir et les techniques d'apprentissage, occultant le côté relationnel et éducatif.

Les notes sont ainsi pour Zahir un reflet juste du travail et de l'investissement de l'enfant. Zahir évoque que parfois des « bugs » surviennent et est prêt à les prendre en considération, mais il pense que sa manière d'organiser l'enseignement lui permet d'accompagner ceux qui en ont besoin, que sa relation avec les élèves permet à ceux-ci d'exprimer leurs besoins et qu'il est de leur responsabilité de venir poser des questions et d'exprimer leurs besoins, ces trois éléments assurant une juste évaluation.

Zahir utilise ainsi les mauvaises notes comme avertissement et comme moteur de motivation, tout en évoquant le fait que les bonnes notes sont des facteurs de motivation. Il ne semble pas concevoir que l'inverse soit possible, soit qu'une mauvaise note démotive l'enfant.

Zahir est convaincu de la pédagogie par objectifs couplée aux plans de travail. Plus encore il apprécie cette manière de fonctionner, il l'a choisie comme approche pédagogique principale. Il juge que celle-ci est efficace, permettant à ceux qui n'ont pas de difficulté d'avancer alors que les autres sont facilement identifiables et il peut leur apporter son soutien. Cette pédagogie lui permet donc de différencier en tout temps. Cette différenciation est principalement individuelle. Il laisse ses élèves travailler par deux dans certaines occasions.

Zahir propose une ligne droite, balisée et unique à ses élèves, puis selon les besoins il crée des slaloms, des détours pour ceux qui ont des difficultés, cela constituant l'essentiel de sa différenciation. Il laisse également des temps d'autogestion, où les élèves peuvent choisir sur quoi ils travaillent, cela pouvant également s'apparenter à de la différenciation. Il ne différencie pas le rythme ou les contenus. Il utilise également les élèves en réussite pour expliquer leur manière de réussir à ceux qui réussissent moins bien, afin de leur donner des techniques qui permettent de réussir.

Dans cette pédagogie, bien que Zahir garde un certain contrôle (au niveau des corrections, du rythme, des objectifs), la responsabilité de l'élève est importante et demande une certaine autonomie. Au dire de Zahir, cela semble bien fonctionner pour une grande partie des élèves, qui parviennent à entrer dans ce rôle. Selon

lui, cela se complique pour les élèves en difficulté, qui sont trop absorbés par leur problème pour pouvoir prendre ce rôle.

Il considère alors qu'ils n'ont pas leur place dans sa classe. L'analyse montre en effet que Zahir ne prend pas en considération ceux qui sont en échec, il ne les valorise pas, tout au contraire, sa pédagogie ne leur permet pas de se responsabiliser et semble avoir plutôt tendance à les culpabiliser.

L'inclusion n'est donc aucunement une réalité dans sa classe. Zahir souhaite que l'inclusion change, plutôt que de changer ses propres conceptions et pratiques, qui dès lors agissent comme des freins, à l'exemple de la situation où il met les pieds au mur.

Quant à la différenciation, elle correspond au niveau 1, Zahir ne met pas en place des aménagements de niveau 2. Il semble quand même essayer de répondre aux besoins de niveau 2, mais par des adaptations de niveau 1, il ne semble pas avoir les outils nécessaires pour proposer du niveau 2.

Nous faisons l'hypothèse que cela est lié au fait que Zahir enseigne dans une année de sélection et de distribution dans les trois niveaux du secondaire. Il semble possible que ce rôle influence sa différenciation, l'amenant à juger qu'il n'a pas besoin d'en faire, puisque son rôle est de distribuer les élèves.

Il est intéressant de relever que Zahir critique ailleurs la culture institutionnelle scolaire quant à la façon d'enseigner et de gérer la classe, alors qu'il utilise cette même culture institutionnelle pour légitimer ses propres attentes sur ses élèves et décréter qu'un élève est inapte.

Le discours de Zahir montre une opposition entre les enseignants et la hiérarchie, qui se solde par des rapports de pouvoir conflictuels. Zahir semble respecter les décisions et accepter des élèves en difficulté dans sa classe, il essaye de les accompagner à entrer dans sa pédagogie, mais refuse de la transformer pour eux. S'ils ne parviennent pas à s'y faire, il met les pieds au mur et refuse de les aider plus, forçant la main à sa direction pour trouver une structure externe. Nous faisons l'hypothèse que l'expérience de Zahir a une influence non négligeable dans cette situation.

Matrice (résumé ; 23 & 50¹⁰⁵)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: l'inclusion est un leurre néfaste	Statut élevé: avoir envie et se comporter adéquatement Statut ens: proposer des séquences didactiques Statut parent: aider l'enfant PP: plan de travail	FI: des élèves en difficulté sont envoyés dans sa classe
Déconstruction :			
	Cr: certains élèves inaptes Cr: différenciation atteinte Cr: enfant qui échoue c'est qu'il ne veut pas réussir LAA: attrait pour sa pédagogie LAF: volonté de revenir aux classes spéciales IDS: expérience négative LAV: responsabilité plus importante qu'inclusion LAA: peu d'intérêt pour les plus faibles	PP: peu d'outils de différenciation PP: pédagogie rodée sans remise en question	FI: sélection FI: soutien insuffisant Hiérarchie: conflit
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.8.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Zahir explique qu'il était favorable à une diminution de devoirs, et que la directive ne l'a pas amené à transformer ses pratiques, au contraire de son collègue qui enseigne l'allemand et l'anglais.

Il raconte cependant que lorsque la directive est arrivée, il a calculé qu'il pouvait donner 11min25 de devoir par jour, ce qu'il considère comme n'étant rien par rapport au 45min qu'il pouvait donner et qu'il semblait utiliser auparavant (en demandant à ses élèves de terminer un exercice ou d'apprendre le vocabulaire).

Suite à la directive, il décide alors de ne plus donner de devoir, de ne plus noter de devoir dans le carnet, alors qu'avant, il les faisait répéter le vocabulaire et les verbes à la maison, ainsi que terminer les exercices du jour si ce n'était pas fini. Ces déclarations sont en partie infirmées par l'explicitation de pratiques (très brève) qui montre qu'il donne quand même un minimum de devoir.

Il explique cette décision aux élèves, tout en leur disant qu'il ne change ni les objectifs, ni le nombre d'exercices, ni la charge de travail, ni le rythme des épreuves. C'est aux élèves de s'organiser pour que le travail soit fait. Il dit penser que ce qu'il donne est faisable en classe, et explique avoir quand même diminué, sans le dire, le nombre d'exercices à faire, soit la charge de travail.

Cependant, si c'est aux élèves que revient la responsabilité d'effectuer le travail, il leur dit que de ne pas le terminer représente un risque pour l'épreuve, qu'ils ne peuvent pas réussir sans avoir fait les exercices. Il

¹⁰⁵ Cette situation de changement comprend deux numéros d'analyse, cela parce que nous avons considéré que la pédagogie par objectif correspond à une innovation (50), alors que l'inclusion est une réforme (23). Or, ces deux éléments sont fortement liés dans le discours de l'interviewé, ce pour quoi nous les avons analysés dans le même tableau.

instaure ainsi une culture d'organisation basée sur les plans de travail, qui consiste à suivre le rythme donné par l'enseignant et à réaliser le travail demandé jour après jour. Il valorise ceux qui suivent et met une certaine pression sur ceux qui ne suivent pas le rythme. Cela les encourage tacitement à terminer leur travail à la maison, sans que l'enseignant lui-même donne ou note les devoirs.

Cette analyse montre que la déclaration « je n'ai rien changé à mes pratiques » est toute relative. De fait, la directive a transformé certaines pratiques de Zahir : il a réduit la charge de travail, il donne moins de devoirs formellement, il propose aux élèves de répéter en classe lors de temps libre et il inclut le travail de la dictée dans son programme. Plus encore, il rend les élèves responsables de choisir s'ils doivent travailler à la maison.

Cependant, ces adaptations montrent qu'effectivement, Zahir n'a pas transformé ses principes : il a gardé les mêmes objectifs, et s'il ne donne pas formellement de devoirs, tacitement, il encourage fortement ses élèves à en faire, par la mise en place d'une culture d'organisation qui les valorise.

Avant la directive, les devoirs de Zahir consistaient à terminer ce qui n'était pas fait en classe, et à réviser certains éléments. Les élèves avec de la facilité n'avaient certainement que très rarement quelque chose à faire, alors que les élèves connaissant des difficultés avaient beaucoup à faire.

Après la directive, cette situation ne semble pas avoir changé, elle a juste pris un autre canal, devenant informelle : les élèves avec de la facilité n'ont jamais à se poser la question de savoir s'ils doivent terminer leur travail à la maison, alors que ceux qui ont de la difficulté sont quasi contraints de le faire pour pouvoir suivre. La seule chose qui change, c'est donc le passage du formel à l'informel, ainsi que la responsabilité des élèves, qui s'est accrue.

Cette analyse montre comment l'acteur peut déclarer ne rien avoir changé au niveau des pratiques, alors que la description de ses pratiques montre des changements, cependant les effets restent exactement les mêmes. Zahir a procédé à des adaptations de ses pratiques qui lui ont permis de faire comme avant. Les devoirs ne constituent donc pas un changement pédagogique.

La question de la responsabilité des élèves reste intéressante, puisqu'elle s'est accrue et pourrait avoir un impact pédagogique. Cependant, cela ne semble pas être le cas, parce qu'elle n'est pas exploitée ainsi, elle suit le fonctionnement global de la culture organisationnelle. Les élèves exercent des responsabilités qui sont activées par pression, et non par motivation interne.

Nous concluons donc à l'absence de changement en prenant en compte l'analyse de la différenciation qui montre que cette responsabilisation fait partie d'une pédagogie plus large que les devoirs, et n'est pas exploitée de manière positive, en particulier pour les élèves en difficulté. De plus, aucune rupture ou incertitude ne semble apparaître.

Matrice (résumé ; 36)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: devoirs pas forcément utiles, juste répétition	PP: 45min devoir, finir exercice et révision culture orga: statut élève: responsabilité	
Déconstruction :		PP: plus de devoirs formels PP: temps de répétition à l'école PP: réduction de la charge de travail	Loi: 45min devoir par semaine
	Cr: possibilité de tout faire à l'école pour tous les élèves	Culture orga: responsabilité Statut élevé: plus de responsabilités par pression PP: pas de changement d'objectif ni de temporalité	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.8.3. Analyse transversale des processus de changement

Dans son discours, Zahir explique ce qui est un changement pour lui et ce qui ne l'est pas, et peu de choses semblent être des changements. Il dit explicitement ne pas avoir changé, cela en parlant de sa vision pédagogique, mais déclare aussi avoir fait de multiples ajustements et adaptations successives. Cela lui évite tout changement brusque, soit toute rupture, et le rend effectivement plutôt sujet à des évolutions.

Il évoque à plusieurs reprises l'importance des formations continues HEP comme vecteur d'adaptation. Le cours semestriel octroyé après dix ans de pratique semble avoir été déterminant, mais à nouveau sans être une rupture. Cela semble plutôt avoir été l'acquisition d'un outil pour améliorer la pédagogie qu'il avait déjà mise en place.

Le PER et la directive sur les devoirs semblent s'inscrire dans cette tendance, puisque Zahir explique s'être adapté sans avoir réellement changé. Cette adaptation semble progressive, Zahir étant au courant de ce qu'il se passe dans les hautes sphères, puisqu'il est impliqué dans les HEP en tant que formateur et que prafo.

Lorsque Zahir se trouve devant des réformes qui pourraient l'amener à des changements plus radicaux, comme c'est le cas pour l'inclusion, il ne semble pas se remettre en question, et semble presque faire du freinage. Ayant été lui-même un élève avec des facilités, il semble avoir un peu de peine à concevoir que certains élèves peuvent réellement rencontrer des difficultés qu'il pourrait endiguer avec des outils pédagogiques.

Zahir dit être devenu enseignant pour changer ce qu'il a vécu lui-même. Il semble effectivement s'être engagé sur ce chemin en développant une pédagogie spécifique, par objectifs et plans de travail. Cela étant accompli, Zahir ne semble pas s'être davantage remis en question, mais plutôt avoir pris le temps de perfectionner son outil, sans remettre en question sa vision de base, mais en lui permettant d'évoluer.

Zahir semble ainsi être un enseignant très sûr de lui, fort de son expérience, qui n'est pas dans une dynamique de changement. L'approche de la retraite pourrait constituer une hypothèse explicative de cette situation, Zahir ne ressentant pas le besoin ou la congruence de changer, il est satisfait et fier de son parcours et changer n'est pas dans ses préoccupations.

Zahir continue de critiquer certains aspects de la culture institutionnelle, notamment l'individualisme des enseignants, la non-prise en compte des enseignants dans les décisions, la politisation de ces décisions, ou encore la didactisation de l'enseignement, au détriment du lien. Il considère que cela appartient à une tradition qui persiste, même dans les HEP.

La culture institutionnelle qu'il dit réprouver est pourtant également présente dans les normes qu'il donne pour dire que tel ou tel enfant n'a rien à faire à l'école, selon ses attentes, qui semblent fondées sur la culture institutionnelle, notamment l'excellence, la réussite, le travail, sans prise en compte des difficultés.

7.9. Etude de cas Charles (N=9)

7.9.1. Description de la situation d'entretien

7.9.1.1. Contexte d'entretien

Charles a été contacté par SMS. Le rendez-vous est fixé le 9 mars, il se déroule dans son bureau, à côté de l'école. Il dure un peu plus de 2h, sans interruption. C'est le seul entretien qui se déroule en vouvoiement. Charles semble à l'aise pour parler, il se montre très analytique, il prend beaucoup de distance et englobe de nombreux éléments dans ses réponses, et dit lui-même chercher à prendre une distance critique. Il utilise un langage savant, mobilisant des savoirs universitaires. Nous faisons l'hypothèse que cette distanciation et cette réflexivité proviennent de ses expériences professionnelles qui lui permettent de se décentrer et de voir les choses d'un regard global.

Le profil de Charles est ainsi particulier, car il est le seul enseignant interviewé qui ne travaille pas à plus de 50 % (même s'il est très proche), qui a un second emploi et qui n'a pas une formation de l'école normale ou de la HEP.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Charles	H	C2/ 7-8H Gymnase	6 ans	50-59	Université, remplacement Ens. dans tous les degrés

7.9.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Charles a un parcours d'enseignant atypique, avec une formation universitaire en sport et en histoire dans laquelle la pédagogie était présente sans être l'objectif principal. Il s'engage ensuite dans le champ professionnel du sport, intervenant régulièrement dans le cadre de la scolarité obligatoire et dans le monde du handicap en tant qu'expert, notamment pour des formations.

Charles change ensuite de champ professionnel et s'engage en tant que pasteur, reprenant des études de théologie. Il explique que son poste comprend de l'enseignement, mais dans un tout autre contexte, lequel est entre autres international, couvrant la Suisse, la France et la Belgique. Il occupe ce poste pendant plus de 20 ans.

Charles revient à l'enseignement pour des raisons d'abord pratiques et pragmatiques, afin d'assurer un revenu stable à sa famille. Il effectue des remplacements, et de fil en aiguille, la direction lui propose un poste fixe à temps partiel, qu'il occupe depuis 6 ans au cycle 2, enseignant quelques heures par semaine. Il dispose encore d'un mandat de responsable ecclésiastique. Il gère la maîtrise de classe le temps que sa collègue revienne de son congé maternité.

Charles pense que son rôle de pasteur et son rôle d'enseignant se nourrissent l'un l'autre (I.428), et cela semble se confirmer par plusieurs éléments de discours présent tout au long de l'entretien :

- Il est sensible au prosélytisme, cherchant à faire attention à ne pas utiliser son enseignement pour influencer ses élèves. Il ne croit cependant pas à la neutralité parfaite de l'enseignant, explicitant cela en mobilisant des concepts propres aux sciences sociales. Il cherche ainsi à être aussi honnête que possible vis-à-vis des influences qu'il fait intervenir dans sa classe, quant à ses choix, mais aussi quant aux manuels scolaires. Il n'hésite ainsi pas à ajouter des éléments lorsqu'il pense que le manuel ne montre pas tel ou tel aspect.
- Ses relations avec les collègues sont parfois difficiles au début, Charles parle d'une certaine méfiance vis-à-vis de lui parce qu'il est pasteur et que certains collègues ont des avis très clivants vis-à-vis de sa foi. Il se sent parfois être considéré comme un lépreux (I.475). Son réseau est donc dans un premier temps affecté par son double emploi. Il dit cependant que dans un deuxième temps, ces relations se normalisent.
- Il a une approche très pointue vis-à-vis des valeurs et une analyse qui englobe l'ensemble de l'institution, ce qui semble provenir de son mandat à responsabilité dans le monde ecclésiastique. Il porte donc un regard particulier sur le monde de l'enseignement, avec une analyse fine, focalisée sur certains éléments particuliers, notamment les valeurs de l'institution, la gestion de l'établissement. Il souhaite en outre respecter les valeurs de ses élèves et de leur famille, même si cela lui fait ressentir l'échec. Il semble chercher une grande cohérence entre ses pratiques et ses valeurs.

En tant qu'enseignant, l'objectif principal de Charles est que ses élèves puissent avoir confiance - il ne précise pas si c'est en eux ou en l'enseignant, mais cela semble être les deux -, qu'ils aient envie d'apprendre, qu'ils s'intéressent aux savoirs, qu'ils s'amuse en apprenant. Il souhaite donner un maximum de possibilité à l'enfant pour qu'il puisse se déployer au maximum de son potentiel.

Pour cela, Charles considère que le moment d'enseignement doit être intense, que l'élève doit être concentré, et pour cela, il essaye de développer des pratiques créatives et diversifiées. Cela semble indiquer qu'il pense que ses pratiques ont un impact significatif sur les élèves, qu'il est de son ressort de capter leur attention. Charles prend en compte les connaissances de ses élèves et leur question et les utilise pour enseigner. Il fait des liens entre les différentes disciplines. Il pense que l'enseignant a un rôle d'exemple et de transmission.

Charles considère que ses pratiques découlent d'un système de valeurs et de croyances sous-jacentes (qu'il nomme des fondamentaux), et qui lui permettent d'expliquer, de justifier et de critiquer ses agissements. Il semble ainsi chercher à rendre cohérentes et rationnelles ses pratiques d'avec ses conceptions.

Charles explique qu'il a beaucoup de plaisir à aller à l'école, et qu'il dispose de bonnes relations avec ses élèves, qui le respectent. Il dit également avoir un intérêt pour la diversité. Il pense que l'âge des enfants auxquels il enseigne est particulier, du fait qu'ils se trouvent dans une année d'orientation, qu'ils sont entre le monde de l'enfance et le monde adulte. Il dit essayer de les préserver, de leur offrir encore un peu d'enfance. Ce discours laisse à penser que Charles considère que ces années d'orientation sont lourdes pour les élèves.

Charles explique qu'il n'est pas attaché à une pédagogie en particulier, mais qu'il cherche à varier au maximum ses approches pédagogiques, afin d'intéresser ses élèves. Il dit cependant avoir une affection particulière pour les histoires, il pense qu'elles ont un rôle important pour mobiliser les élèves, leur imaginaire et leur apprentissage.

Quant à son réseau, Charles dit prendre en compte les avis de ses collègues, tout comme il se permet de donner le sien, il participe à la vie de l'établissement. N'étant pas l'enseignant principal, il ne se sent pas d'imposer sa manière de faire, et suit parfois les décisions de sa collègue, cela bousculant ses pratiques.

Il se permet cependant de prendre certaines libertés lorsqu'il enseigne, ce qu'il juge primordial pour l'enseignant. Il pense également que l'établissement est un facteur d'influence sur ses pratiques, selon le projet qu'il défend ou l'absence de projet: Charles pense que ses pratiques peuvent ainsi être en cohérence ou non avec celles de l'établissement ou de ses collègues, et qu'elles ont plus d'impact si elles correspondent. Plus encore, il pense devoir se calibrer sur l'établissement. Il s'engage dans les projets d'établissement afin d'influencer cette cohérence, à l'exemple de la situation délicate que son établissement a vécue, où il a joué un rôle actif dans la mise en place du projet (I.685-735).

En plus des normes inhérentes à l'établissement, Charles évoque également des normes qu'il doit suivre, notamment en faisant référence à un calendrier et des objectifs imposés par le canton. Il explique également entrevoir des règles institutionnelles fortes, bien identifiables chez les formateurs et plus latentes chez les enseignants, qui évoluent vers une centration vers le savoir.

Charles considère également, que les formations HEP transmettent des valeurs institutionnelles. Il juge les formations importantes pour lui, l'amenant à continuer d'apprendre, tout en considérant que les formateurs exercent une influence non négligeable sur lui, il généralise cela à ses collègues, tout en expliquant qu'il reste une marge de manœuvre non négligeable, qu'il n'y a pas qu'une seule ligne.

Charles parle également de limites de l'institution, notamment de la fatigue de ses collègues, de la difficulté pour nombre d'entre eux de parler devant leurs pairs (I.300-308), du fait que l'institution favorise le plein temps et qu'il serait judicieux selon lui de développer d'autres modèles. Charles semble faire preuve d'une grande réflexivité et dit vouloir toujours apprendre.

7.9.2. Analyse des situations de changement

7.9.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Charles enseigne depuis six ans, après s'être éloigné de l'enseignement pendant 20 ans. Il dit ne pas avoir lu l'ancien plan d'étude, et donc pour lui le PER est le seul plan d'étude qu'il connaisse. Il n'a donc pas vécu la transition.

Il dit cependant considérer que ce plan d'étude est nouveau, d'une part parce que, dans les faits, il a été introduit récemment, d'autre part parce que c'est l'idée que lui renvoie ses collègues. Mais il considère qu'il ne peut pas se porter juge, ne connaissant pas le précédent. Il considère en outre que ses pratiques sont encore trop récentes pour être considérées comme de l'existant.

La nouveauté du plan d'étude semble donc résider dans les représentations collectives, plutôt que d'être une conception propre à Charles, qui pense que le PER n'a pas été un changement radical pour lui, mais une appropriation de l'existant.

Charles raconte cette appropriation: lorsqu'il est revenu à l'enseignement, ses collègues lui ont transmis des plans annuels sur lesquels ils avaient travaillé en équipe, plusieurs années auparavant, soit lorsque le PER a été mis en place.

Ces plans contiennent un calendrier, une répartition des thèmes et des échéances, reliés à des objectifs plus opérationnels que ceux du PER, avec une succession d'exercices pour chaque thématique, provenant notamment des MER, ainsi que des pistes d'ajustements possibles.

Par souci de déontologie personnelle, Charles explique avoir analysé et comparé ces plans au PER, afin de s'assurer de leur adéquation. Il dit avoir lu le PER à cette occasion, voulant avoir une vision globale, et conclue que d'adéquation est bonne.

Charles utilise donc ces outils, trouvant que c'est un « prémâchage » et une économie de travail utile, mais il dit se laisser une marge de liberté, intervertissant certains exercices, en éliminant d'autres et en en créant de nouveau. Il choisit ces changements en fonction de la manière dont il sent ses élèves et leurs besoins.

Les outils qu'il utilise sont généralement issus des moyens d'enseignements romands, en tout cas pour les math et le français. Il trouve cependant que les manuels de sciences sont mal construits, et donc il les utilise comme référence quant aux thèmes, mais les anime avec d'autres activités. Il fait de même dans d'autres branches lorsqu'il considère qu'il y a des exercices inadéquats.

Les plans annuels et les MER servent donc de référence pour l'organisation de Charles. Cependant, il semble penser que cela n'est pas fermé ou déterminé : il estime en effet que le PER n'est pas contraignant, qu'il offre une flexibilité sur les apprentissages des matières, qu'il est possible d'utiliser de multiples outils pour atteindre les objectifs du PER, qu'il n'est pas obligatoire d'utiliser les MER et que certains de ces MER ne lui conviennent pas.

Il raconte notamment avoir mis en place une séquence d'enseignement d'histoire, le développement d'une maquette (I.246-273), qui lui est propre et qui s'éloigne complètement des manuels et des exercices proposés. En français, Charles s'est également inspiré de la planification et des outils d'un collègue, mais il les a ensuite modifiés.

Il explique que cette appropriation, que les modifications, ainsi que l'introduction de nouveaux outils prennent un certain temps, notamment parce qu'il s'autoévalue lorsqu'il introduit des nouveautés pour s'assurer qu'elles correspondent aux exigences des MER et du PER. Il dit qu'il lui faut plusieurs années avant de pouvoir dégager des objectifs clairs et être satisfait d'une séquence où il se dégage complètement du manuel. Il pense qu'à terme, il disposera de plusieurs séquences qui lui seront propres et qui ne seront pas tirées des manuels tout en touchant les mêmes objectifs, mais il dit n'être qu'au début du processus.

Charles parle ainsi des MER à plusieurs reprises : il les utilise parfois comme des références, alors que d'autres fois il ne les utilise même pas, parce qu'il les juge mal faits, inutilisables. Il garde alors le plan général, les thématiques, mais il les enseigne avec d'autres outils. Il identifie également que les MER sont plus centrées sur l'image et les histoires que les anciens moyens d'enseignement, qui étaient plus textuels, ce qu'il juge positif.

Charles fait ainsi un lien entre le PER, les planifications annuelles et les MER. Il semble considérer le PER comme une prescription cantonale, à laquelle il se plie, mais qui n'est pas contraignante, qui offre une flexibilité sur les apprentissages des matières. Les planifications annuelles et les MER semblent aussi être des prescriptions, mais provenant d'une autre source, plus professionnelle, celle de l'établissement et des collègues. Il les suit, mais se permet des écarts, considérant que les objectifs du PER peuvent être atteints en passant par d'autres moyens.

Charles dit en effet s'être approprié le PER, l'avoir lu quant à ses matières, il dit connaître les objectifs, et donc considère être capable de se donner la liberté de faire jouer sa personnalité et de faire des choix. Le PER semble ainsi s'apparenter à un cadre utile, à une norme institutionnelle flexible.

Cependant, Charles semble penser que le PER ne suffit pas à piloter les actions de l'enseignant, d'autres objectifs entrent en ligne de compte et sont à son avis prioritaires, les siens étant de susciter la confiance et

l'envie d'apprendre. Il parle également des valeurs de l'enseignant et du projet d'établissement, considérant que le PER peut « enfumer » ces réalités.

Cette analyse semble montrer que le PER est un apprentissage pour Charles, soit une construction de conceptions. Cependant, il ne semble pas y avoir de rupture ou de déconstruction, nous faisons donc l'hypothèse que Charles procède à une novation pédagogique en cours : il dit lui-même que ses pratiques ne sont pas encore suffisamment stabilisées pour qu'il puisse considérer le PER comme un changement, et qu'il travaille à cette stabilisation.

Matrice (résumé ; 9 & 51¹⁰⁶)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A			Loi: PER
Déconstruction :	App : appropriation PER LAV : vérification des adéquations LAF : envie d'apprendre et confiance Croyance : MER et plan comme outils	Réseau : partage des ressources RS : PER nouveau PP : construction de séquences personnelles PP : utilisation des plans et des MER PP : lecture du PER	
	Croyance : PER est un cadre flexible Croyance : PP en construction, pas encore stabilisée	PP : MER inadaptés	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.9.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Charles pense que la question de l'inclusion était beaucoup moins présente il y a 20 ans, et qu'elle est très bien installée depuis plusieurs années, avec une multiplication des projets d'intégration (c'est le mot encore utilisé dans la terminologie officielle). Il avance également que la diversité culturelle s'est accrue dans les classes, questionnant les pratiques pédagogiques des enseignants, les forçant à effectuer des ajustements réguliers.

De manière personnelle, il dit apprécier la diversité et être intéressé par les classes multiculturelles et multiniveaux. Cependant, il ne semble pas considérer l'inclusion comme un dû, comme une obligation, mais comme quelque chose qui sort de l'ordinaire.

Charles dit que le grand intérêt d'enseigner en 7-8H est qu'il y a encore la diversité de niveau, avant la sélection en classe homogène. Il explique que l'inclusion fait partie de son quotidien depuis qu'il est revenu à l'enseignement, et les parties d'entretiens d'explicitation confirment ses dires ; Charles a vécu plusieurs expériences d'intégration avec des élèves présentant des différences conséquentes, notamment surdité et trisomie.

¹⁰⁶ Cette situation de changement comprend deux numéros d'analyse, cela parce que nous avons considéré que l'enseignement avec la maquette correspond à une innovation (50), alors que le PER est une réforme (23). L'interviewé semble cependant lié intrinsèquement à ces deux événements, ce pour quoi nous les avons analysés dans le même tableau.

Charles semble ainsi conscient des sources possibles de la diversité, il en identifie un nombre conséquent dans son discours, qui concernent autant l'inclusion que la différenciation (famille, culture, difficultés d'apprentissage, loyauté, expérience personnelle ou expérience scolaire, rapport au savoir, besoins, façon d'apprendre, état d'esprit, etc.) - ainsi que des implications de cette diversité sur ses pratiques, évoquant de nombreux exemples et réflexions :

- Il cherche à éviter la discrimination, mais ouvre le dialogue et explique les tenants et les aboutissants du projet d'intégration.
- Il cherche à comprendre les besoins de ses élèves, et à les respecter au maximum
- Il raconte avoir eu un élève ayant besoin de dessiner en permanence, sans que cela affecte ses performances scolaires. Il l'a laissé faire, tout en lui expliquant que certains enseignants ne seront pas toujours aussi compréhensifs.
- Au niveau de l'évaluation, il cherche à ce que n'importe quel élève puisse réussir à faire une note suffisante s'il suit en classe. Il tente ainsi de captiver ses élèves, jugeant que c'est de sa responsabilité. Il explique cependant que pour faire une note supérieure à 4, il faut qu'il revoie la matière ou qu'il ait des prédispositions particulières.
- Charles se dit ainsi très actif dans sa classe, cherchant en permanence à voir ce qu'il se passe, à analyser les réactions de ses élèves, à repérer les besoins (stress, fatigue, décrochage, incompréhension, confiance en soi, affects) et à y répondre dans le respect, sur le moment, en situation. Il considère d'autant plus qu'avec une intégration, l'attention de l'enseignant doit être extrême, afin de capter les informations en provenance des élèves et de pouvoir y réagir adéquatement. Il pense que ses pratiques sont efficaces et que rares sont les élèves qui passent entre les gouttes. Il explique également ramasser régulièrement les cahiers de ses élèves pour analyser leur travail et identifier les besoins.
- Charles explique à plusieurs reprises chercher à diversifier son enseignement au maximum, afin de proposer aux élèves des réponses à leurs besoins respectifs.
- Il explique ne pas être satisfait de ses pratiques à propos de l'inclusion d'une élève trisomique ; le côté social semble lui convenir, mais pas les apprentissages, pour lesquels il trouve les objectifs trop illisibles.
- Lorsque la direction lui annonce une intégration d'un enfant sourd dans sa classe, il raconte avoir d'abord pensé que quelques transformations rudimentaires suffiraient, mais que confronté à la pratique, il a petit à petit profondément remodelé ses pratiques, en évitant notamment les travaux de groupe pour de l'enseignement frontal, afin de rendre son enseignement accessible. Il a même appris les rudiments du langage des signes à cette occasion, sans l'imposer à toute la classe, ce qu'il juge être un nivellement négatif.
- Charles raconte avoir participé à la mise en place d'une activité pour tout son collège dont le but était de valoriser la diversité, établir des règles de vie commune et permettre aux élèves de s'engager.
- Charles raconte une situation précise où il a modifié la consigne, dont le temps à disposition, et l'évaluation pour un élève, tout en gardant les mêmes objectifs, cela pour que le travail soit plus adapté à l'élève et à ses intérêts. Charles évoque également qu'il ne suffit pas d'ajuster une évaluation pour faire de l'inclusion, il s'agit de revoir tout le système d'enseignement.

- Charles raconte une situation précise où une élève a complètement raté une évaluation. Il ne la lui a pas rendue et ne l'a pas forcément compté, il a plutôt pris l'élève à part pour ensuite discuter de la situation et essayer de comprendre le pourquoi de son mauvais résultat, n'ayant lui-même pas vu en cours d'enseignement qu'elle était passée à côté. Il lui a alors proposé de faire des heures de soutien juste sur ce thème pour rattraper, puisqu'elle n'avait vraiment pas compris le thème.

Charles considère que l'enseignant peut faire un bout, chercher des solutions, mais qu'il ne peut se tenir ou être tenu comme responsable de tout, parce que l'élève a sa propre histoire, son univers, sa famille, qui influence l'apprentissage, mais que l'enseignant ne peut pas influencer. Il avance cependant également qu'il est de son ressort d'intéresser les élèves, de trouver la clé, de faire en sorte qu'à chaque leçon, chacun de ses élèves apprennent quelque chose. Son rôle consiste à développer des stratégies pour identifier les besoins de ses élèves sans qu'ils passent entre les gouttes, de s'intéresser à eux, d'aller aux informations pour comprendre les raisons des besoins, de trouver la source des dysfonctionnements et de proposer les supports adéquats.

Charles évoque que ses pratiques de différenciation et d'inclusion sont chronophages, et que peut-être qu'il ne pourrait pas les mettre en place s'il travaillait à plein temps, mais il juge que c'est un choix.

Charles considère qu'une intégration est réussie lorsqu'un dénominateur commun a pu être trouvé pour toute la classe, incluant l'élève en difficulté, que ce soit, au niveau des savoirs ou du social. Charles avance cependant qu'avec l'inclusion, il y a le risque d'aller trop loin, et de niveler la classe quant aux apprentissages et à la sociabilité. Charles explique chercher à augmenter au maximum le dénominateur, tout en veillant à respecter la diversité, en développant des codes, pour que la classe puisse travailler ensemble tout en tenant compte des différences, ce qui implique une bonne connaissance les uns des autres. Charles semble donc considérer que l'inclusion est un difficile équilibre entre un socle de valeurs et de pratiques communes, et la reconnaissance de la diversité dont chacun est porteur, et qu'il est facile de tomber dans des travers.

Charles pense n'avoir vécu que des expériences d'inclusion réussie, il précise cependant que cela ne signifie pas que c'est allé sans peine, tout au contraire, mais qu'il a constaté des apprentissages positifs autant pour l'élève bénéficiaire que pour l'ensemble de la classe. Charles se concentre ainsi principalement sur l'aspect social pour évaluer positivement les inclusions, ainsi que sur la capacité des élèves à trouver du sens à l'inclusion et à le transmettre aux autres, notamment ceux qui pourraient avoir des attitudes négatives vis-à-vis de la différence. Un autre indicateur de réussite réside dans la capacité des élèves d'exprimer leur fatigue et leurs limites par rapport aux situations difficiles qu'impose l'inclusion.

Charles explique ne jamais avoir vécu une intégration où l'élève cible est venu seul, il était toujours accompagné d'un groupe d'élèves qui le connaissait déjà, et que la prise en compte de ce groupe est essentielle, d'une part pour éviter des influences néfastes (résurgences d'anciennes pratiques négatives, notamment une certaine dépendance qui surcharge un autre élève).

Charles considère une situation d'inclusion comme un projet en soi, qui englobe les élèves comme acteurs. Même si les élèves n'avaient le choix dans la décision, il les a inclus dans le processus, en leur enseignant les implications, les enjeux et les besoins dus à la présence de l'élève en projet d'intégration, tout en laissant à ses élèves une place pour s'exprimer, pour poser des questions et pour modifier les pratiques de la classe, pour proposer des solutions pédagogiques. Charles dit ainsi avoir pris toute sa classe avec dans le projet d'intégration, ses élèves sont des acteurs à part entière. Charles utilise ensuite les ressources du groupe, les siennes, celle des enseignants spécialisés pour favoriser l'inclusion.

En incluant les élèves comme partenaire, Charles leur permet de donner du sens à la situation et d'y jouer un rôle concret. Charles s'appuie fortement sur le réseau pour que l'inclusion réussisse.

Il évoque notamment l'importance des séances avec les experts qui explique les problématiques des élèves en projet d'intégration, ainsi que les points d'attentions. Charles considère que les interactions avec les enseignants spécialisés sont bénéfiques et permettent d'échanger et d'évaluer les pratiques, celui-ci pouvant expliquer pourquoi l'élève a éprouvé une difficulté. Ensemble, ils peuvent discuter des solutions, des changements à apporter.

Plus encore, en élargissant le réseau, Charles semble approuver les pratiques de sa direction qui n'impose pas les projets d'intégration, considérant que l'adhésion de l'enseignant est essentielle, parce que cela demande un fort engagement de sa part.

L'analyse montre que Charles utilise le réseau jusque dans ses retranchements pour y appuyer l'inclusion, il donne un véritable statut à l'enseignant spécialisé. Il se focalise sur le social en premier lieu, c'est sa logique d'action prioritaire, avant les savoirs. Le processus semble correspondre à de la traduction, puisque tout le réseau est mis au travail et contribue à la réussite de l'inclusion.

Cette analyse semble indiquer que l'inclusion correspond à un changement pédagogique : Charles raconte avoir concrètement transformé ses pratiques pédagogiques pour permettre l'inclusion, cela en transformant le rôle des élèves pour qu'ils soient parties prenantes. Ce changement ne concerne pas les conceptions de l'inclusion, mais bien les pratiques pédagogiques et les rôles de tous les acteurs de l'institution lorsqu'un projet d'inclusion survient. La rupture est ainsi dépendante du projet d'inclusion, et peut mener à différents résultats.

Les normes sont également concernées, mais à moindre mesure, puisque dans l'établissement de Charles, les projets d'intégrations ne sont pas imposés. Le changement semble être effectif, puisque Charles déclare que l'inclusion est devenue une normalité pour lui, alors qu'elle ne l'était pas avant.

Matrice (résumé ; 24)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A		PP standard, enseignement en groupe	
Déconstruction :	IDS: Intérêt pour la diversité Cr: responsabilité de l'enseignant de faire réussir Cr: connaissance d'outils de différenciation LAF: relation prioritaire	Statut élève: pris en compte /participatif PP: prendre tous les élèves avec	RP: inclusion encouragée
	Cr: nivellement		FI: sélection
Vu Jadé		PP: projet d'inclusion	
reconstruction		Statut élève: proactif PP: écoute PP: investissement conséquent	
Irréversibilité B	IDS: expérience inclusion réussie	PP: adapté selon besoins Statut élevé: collaboration	FI: accepte l'intégration

7.9.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Pour Charles, les devoirs ont une utilité pédagogique, permettant à l'enfant de revisiter la matière vue en classe, de prolonger les activités, de voir s'il a bien compris, ou encore de terminer un exercice afin de remettre tout le monde à niveau.

En faisant ses devoirs, l'élève doit pouvoir accomplir la tâche seul, même s'il est conscient que certains parents, frères et sœurs, ou camarades peuvent aider, ce qui ne le dérange pas. Cependant, il avance que certains élèves ne bénéficient d'aucune aide, et donc tente de donner des devoirs qui peuvent se faire seuls. Charles explique ainsi suivre attentivement le travail de ses élèves et le corriger systématiquement afin qu'ils puissent s'appuyer dessus pour travailler les évaluations à la maison.

Cependant, pour être positif, Charles considère que les devoirs ne doivent pas prendre trop de place, il juge que l'enfant doit pouvoir faire autre chose à la maison, aller dehors, s'amuser. Il pense qu'un équilibre est nécessaire. Or, pour lui, les moments d'enseignement doivent être intenses, et donc il ne pense pas nécessaire de donner beaucoup de devoirs: en contrepartie d'une grande concentration en classe, Charles offre des devoirs très réduits à ses élèves.

Les devoirs qu'il donne sont principalement des exercices à finir ou des évaluations à travailler, qui semblent correspondre au premier niveau taxonomique. Il explique également que parfois, il suggère du travail à faire à la maison sans le rendre obligatoire. Il explique ainsi que le changement de loi n'a pas été un problème, puisqu'il donnait déjà avant, peu de devoirs.

Charles ne donne que peu d'information sur les devoirs durant l'entretien; lorsque cette thématique est abordée, il dévie rapidement sur la question des évaluations, qui semble donc intimement liée pour lui. Cependant, les devoirs ne semblent jouer qu'un rôle mineur pour les évaluations, puisque Charles explique lui-même qu'il tente de faire en sorte que ses élèves puissent réussir les évaluations sans travailler à la maison. Il considère cependant que pour faire une note excellente, le travail à la maison peut s'avérer nécessaire.

La pratique qui semble fortement prévaloir sur les devoirs est une grande attention en classe. Celle-ci éclipse la question des devoirs. Le fait que cette pratique soit centrale pour Charles et qu'il la fonde en finalité peut expliquer pourquoi les devoirs ne sont pas sujets à plus de questionnement, et à cela s'ajoute que Charles respectait la loi avant l'arrivée de celle-ci. Le changement de loi ne semble ainsi avoir induit aucun changement dans les conceptions et les pratiques de Charles, ou dans le rôle des élèves, rien n'indique une déconstruction ou un frein, Charles déclare simplement avoir été conforme à la directive avant son intronisation.

Matrice (résumé ; 37)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr. Devoirs utiles à faible dose Cr: inégalités à la maison	PP: quelques devoirs pour terminer ou pour réviser PP: attention maximum en classe	Loi: 45min par semaine
Déconstruction :			
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.9.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées

Charles n'évoque aucune autre situation de changement qui n'ait pas été analysée au travers de nos thèmes principaux.

7.9.3. Analyse transversale des processus de changement

Charles revient à plusieurs reprises sur ce qu'il juge être un changement important de l'école de ces 20 dernières années : un relativisme sans conviction, des valeurs, des encrages, qui deviennent flous, et du projet. Il juge que devant la multiplicité des outils et des pensées pédagogiques, chaque enseignant choisit ce qui lui convient, sans toujours être au clair sur les valeurs sous-tendues.

S'il considère comme positif que l'enseignant ait une marge de manœuvre accrue par rapport à une école trop homogène du passé, il avance que l'école ne peut se faire l'économie d'une réflexion sur les valeurs et sur le projet qui la conduit. Pour Charles, ce projet est pensé à l'échelle de l'établissement notamment.

Ce thème des valeurs semble revenir à plusieurs reprises dans l'entretien, en particulier dans la question de l'inclusion. Charles la relie également à une perte de statut social de l'enseignant, qui se traduit dans l'autorité. Il considère ainsi que l'enseignant a pour rôle de poser des valeurs, des curseurs, ce qui l'expose : il ne peut plus simplement utiliser les valeurs de l'institution, puisque celle-ci est devenue relative, floue.

Charles considère que ce relativisme pose un certain nombre de problèmes, rendant le projet de formation illisible, explosant les finalités. Il pense que l'institution ne peut pas faire l'économie d'une réflexion sur les valeurs, bien que cela ne soit pas facile, puisqu'il n'y a plus d'encrage au nom duquel agir ni plus de légitimité quant à quelles valeurs donner.

Nous faisons l'hypothèse que cette analyse est influencée par le fait que Charles travaille dans une institution ecclésiastique, qui se différencie de l'école par un projet fortement fondé en valeur. Son système de valeurs semble être un élément déterminant quant à sa façon de considérer le changement.

Charles évoque brièvement quelques autres changements, notamment le fait que l'école est en retard quant à l'enseignement des nouvelles technologies, ou encore le fait que la nouvelle génération amène de nouveaux outils dans l'école et une culture d'échange plus développée. Il avance que lorsqu'il a repris, il a été accompagné par des enseignants très expérimentés, normaliens, et remarque qu'il travaille de plus en plus avec de plus jeunes enseignants, et il dit qu'ils « viennent modifier, en tout cas interpellent nos pratiques » (I.1123-1124).

Il critique également une influence culturelle française qui porte l'intérêt sur l'augmentation et la valorisation de la connaissance académique au détriment du social et du manuel.

De manière générale, Charles semble percevoir le changement de manière positive. Il semble être dans une posture enseignable, de praticien réflexif, il s'investit beaucoup. Il juge en outre comme normal de beaucoup changer, parce que ses pratiques ne sont pas encore formalisées pour être considérées comme de l'acquis.

Cette analyse met en évidence plusieurs facilitateurs du changement, comme un système de valeurs clair et conséquent, un investissement, une posture enseignable et respectueuse. Le changement de l'inclusion est un exemple de processus de traduction englobant toute la classe, ce qui semble rendu possible par des

conceptions qui donnent à l'élève la possibilité de prendre un rôle actif. Charles évoque également quelques freins, comme le manque de repère axiologique, la faiblesse du projet d'établissement.

7.10. Etude de cas Carl (N=10)

7.10.1. Description de la situation d'entretien

7.10.1.1. Contexte d'entretien

Carl a été contacté par SMS, son contact ayant été proposé par un de ses collègues. Il accepte volontiers l'entretien, qui se déroule le 27 mars, dans la salle de classe de Carl. Il dure 2h37, avec une interruption pour qu'il puisse donner du matériel à quelques élèves venus le chercher. Nous sommes en effet dans la période de fermeture des écoles due au COVID_19.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Carl	H	C3/ G, M, P.	8 ans	30-39	HEP master Primaire

7.10.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Carl fait des études universitaires en français, histoire, anglais lorsqu'on lui propose un remplacement de six mois en secondaire I. Cette expérience lui plaît, il décide d'entrer à la HEP. Il effectue la formation HEP en cours d'emploi, reprenant le poste d'une enseignante qui prend sa retraite. Ces études lui prennent 4 ans, retardées par le mémoire qui lui prend un temps conséquent. Il enseigne depuis 4 ans.

Il dispense actuellement l'histoire, l'anglais et le français, cela pour des élèves de différents niveaux, en particulier dans des classes de niveau G et des classes de niveau P. Il est à temps plein et accueille des stagiaires HEP.

Carl explique avoir en partie choisi de faire enseignant pour faire mieux que ce qu'il a connu, ayant lui-même très mal vécu sa scolarité. Il dit avoir eu l'intention de faire autrement, d'avoir finalement fait pire dans ses débuts, et puis enfin avoir appris à tendre vers autre chose.

Il raconte ainsi avoir commencé dans l'enseignement avec une attitude négative envers ses élèves, les accusant de ne pas vouloir comprendre, en leur hurlant dessus et en étant en conflit permanent avec eux. Il dit observer les effets de son attitude, tous négatifs: les élèves n'apprennent rien, lui n'a aucun plaisir à enseigner, et les liens se détériorent. Il décide de persévérer et se remet en question, et apprend au fil du temps à adopter une attitude plus positive, à travailler d'abord sur le lien, à prendre un rôle d'éducateur et d'accompagnateur, pour ensuite pouvoir enseigner.

Cela mène Carl à considérer trois éléments comme essentiels dans l'enseignement et qui se trouvent être très marqués dans son discours :

- La remise en question: Carl insiste à plusieurs reprises sur l'importance pour l'enseignant de se remettre en question, et de ne pas rechercher des causes extérieures, mais d'essayer de comprendre ce que l'enseignant peut changer pour accompagner l'élève. Carl explique apprendre de ses élèves, et veut faire preuve d'humilité, il sait qu'il n'est pas parfait. Carl dit apprendre beaucoup des élèves, rechercher sans cesse à s'améliorer. Il explique faire attention à ne pas avoir des attentes envers ses élèves qui l'empêchent de se rendre compte qu'en fait c'est à lui de se remettre en question pour parvenir à aider l'élève à arriver là où il souhaite qu'il aille.
- L'importance du lien: pour Carl, l'aspect humain passe avant tout dans sa profession. Il considère que le lien est primordial ou il permet, s'il est bien établi et sain, à l'enseignant d'enseigner et à l'élève d'apprendre. Carl considère qu'en plus d'enseigner, il éduque, anime, accompagne, cela passant d'abord par la relation, qui est primordiale, et dépasse la transmission de savoir. Il dit que la pédagogie, c'est aller avec. Ainsi, pour Carl, l'enseignant de secondaire I doit avant tout aimer travailler avec des adolescents et établir des relations avec eux, parce que sa passion pour sa branche ne suffira pas ni ses compétences didactiques, cela en particulier en classe G, où la relation est primordiale, alors que cela est moins prépondérant en classe P.
- Le plaisir d'enseigner: la motivation principale de Carl est le plaisir d'enseigner, à entrer en lien avec les élèves, à les accompagner. C'est sa logique d'action principale. Il explique également que l'enseignant doit être un expert dans sa branche, qu'il doit l'apprécier et la maîtriser afin de pouvoir transmettre une curiosité et un intérêt pour le savoir, ce qui légitime le parcours universitaire. Mais Carl considère que la maîtrise didactique et l'amour de la branche ne suffisent pas, le lien et le plaisir d'entrer en lien passent avant tout.

En ce qui concerne les pratiques, Carl explique ne pas être très fier de sa didactique, qu'il juge très classique, disant agir comme l'école de ses grands-parents: il ne fait que très peu de travaux de groupes, il met les bancs en rang et trouverait bien de les avoir en U. Il abandonne l'idée parce qu'il trouve difficile de se détacher de l'habitude, il enseigne de manière frontale. Ses méthodes pédagogiques sont traditionnelles.

Il raconte avoir mis en place pour son mémoire de master un jeu pédagogique pour enseigner une séquence d'histoire, proposant du travail de groupes et de l'interdisciplinarité, mais cela semble être une pratique rare. Il dit vouloir changer cela, il aimerait faire différemment, mais pense être freiné par de trop nombreuses réflexions, une tendance à procrastiner et une certaine lenteur dans l'exécution de ses idées.

Cependant, Carl est fier de pouvoir travailler avec des classes réputées difficiles sans avoir besoin de crier, d'être apprécié des élèves sans avoir besoin d'être aimé, d'instaurer un climat de respect dans ses classes. Il dit avoir à cœur d'être transparent avec ses élèves, de les évaluer sans piège, pour observer leur progression, il veut leur donner les possibilités de réussir.

Si Carl considère qu'il peut faire beaucoup pour accompagner ses élèves, il explique à plusieurs reprises que parfois il prépare beaucoup de choses sans résultat, alors que d'autres fois il improvise avec des résultats incroyables. Il dit apprécier ce côté expérimental de l'enseignant, d'essayer d'enseigner avec peu d'attente, en se reposant peu sur les acquis, pour pouvoir analyser sur le moment les besoins et essayer de trouver les clés.

Carl explique que parfois, il n'est plus possible d'enseigner dans certaines classes, et considère que dans ces moments-là, il faut savoir s'arrêter, ne pas s'obstiner, et s'il le faut abandonner les objectifs, même si cela va à l'encontre des coutumes de l'institution. Il est donc conscient des attentes institutionnelles et de ses valeurs, au sujet desquelles il dit se questionner énormément, n'étant pas convaincu par certaines d'entre elles, et avoir de la peine à les incarner.

La faculté de se remettre en question semble si profondément ancrée dans l'identité de Carl qu'elle ne porte pas seulement sur ses pratiques ou sur sa pédagogie, mais également sur le sens de sa vie, de la société, de l'école, de son rôle en tant qu'enseignant. Pour Carl, l'école est un reflet de la société, et le système ne lui convient pas nécessairement. Il trouve l'école très capitaliste, vectrice d'inégalités sociales, il n'est notamment pas convaincu par la division en niveau.

Carl trouve difficile de croire en quelque chose, en des valeurs ou un plan transcendant, il s'oppose à une vision manichéenne, et dit ne pas réussir à se projeter, se poser énormément de questions et adopte une posture assez pessimiste et relativiste. Carl explique ne pas avoir de valeurs ou de croyances personnelles qui le motivent ou orientent ses pratiques, mais cherche à agir de manière à ce que ce soit utile pour ses élèves et pour la communauté.

Carl semble avoir une approche réflexive de sa profession, il sollicite à plusieurs reprises des connaissances théoriques et scientifiques sur l'enseignement, et certaines parties de ses discours semblent directement inspirées de sa formation HEP. Il utilise un vocabulaire « jeune » avec des mots parfois « grossiers », ce qui peut être interprété comme un moyen de se rapprocher de son public.

Cependant, au-delà des aspects scientifiques, Carl adopte une vision assez innéiste de l'enseignement, considérant que si certains aspects de la profession peuvent s'apprendre, d'autres, notamment l'autorité ou le plaisir d'entrer en relation, sont intrinsèques à certaines personnes.

Le relativisme et le pessimisme de Carl semblent le mener à agir à l'aide de logiques d'actions fondées en affects et en traditions plutôt qu'en valeurs ou en finalités, ces dernières étant très floues et peu unifiées ou cohérentes. La réflexion purement pédagogique semble limitée, alors que sa posture semble mieux construite, reposant sur la volonté de chercher à accompagner le mieux possible ses élèves.

7.10.2. Situations de changement : discours et analyse

7.10.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Carl explique avoir d'abord été confronté au PER à la HEP, lequel suscitait de nombreuses discussions : il devait alors l'utiliser pour construire des séquences d'enseignements et justifier ses séquences didactiques. Dans ce contexte, il perçoit le PER comme très restrictif, astreignant et rébarbatif.

En l'utilisant, autant dans le cadre de la HEP que dans sa pratique, il dit s'être rendu compte que ce plan n'est pas très spécifique et plutôt vague, qu'il propose un cadre général peu contraignant, lequel garantit une liberté à l'enseignant.

Ainsi, pour Carl, le PER présente de grands jalons, des compétences qu'il doit développer chez ses élèves et qu'il peut mobiliser en cas de besoin. Il l'associe au « programme » qu'il doit suivre, mais y trouve une marge de manœuvre qu'il juge appréciable, notamment en pouvant justifier dans le cadre scolaire des activités traditionnellement jugées comme non scolaires.

Au niveau pratique, Carl ne semble pas beaucoup utiliser le PER. Il raconte son utilisation dans le cadre de ses études HEP, et semble ensuite ne pas beaucoup y revenir. Il dit avoir suffisamment d'expérience pour connaître les objectifs à travailler avec ses élèves et pouvoir se reposer sur les manuels, qui ont été construits sur la base du PER. Il raconte avoir eu une formation ou l'intervenante, qui avait chapeauté les MER, avait dit que si

l'enseignant suit les MER, la consultation du PER n'était plus nécessaire, puisque les MER sont basées sur le PER. Il raconte cependant avoir été contraint par sa direction dans un premier temps à utiliser les MER officiels, mais qu'après expérience, la direction a eu une position plus souple, considérant les MER trop complexes.

Carl va cependant parfois vérifier certains objectifs pour savoir s'il concerne un niveau plutôt qu'un autre et pour préciser les objectifs d'évaluation. Le lien entre PER et évaluation semble important, il s'agit de justifier et de légitimer les objectifs et les notes. De manière générale, le PER est un justificatif qu'il utilise uniquement lorsque cela lui est demandé.

Carl prévoit ainsi une séquence et si besoin, il va la justifier avec des objectifs PER. Il raconte notamment une situation où le PER lui a permis de justifier ses pratiques, dans le cas d'un projet où il avait besoin d'un budget : il a monté un dossier sur la demande de sa direction, dans lequel il a dû mobiliser les objectifs du PER pour que l'instruction publique lui accorde ce budget. Plus encore, ces objectifs lui ont permis de légitimer une activité habituellement hors cadre sur ses plages horaires.

Dans ce même projet, Carl explique cependant que la lecture du PER lui a permis d'étoffer son projet en ajoutant des apprentissages supplémentaires qui étaient en lien. Le PER a ainsi fait office de ressource pour la construction d'un projet pédagogique et a guidé sa pratique. Il dit ainsi que le PER conscientise et renforce des objectifs, qui passeraient certainement inaperçus autrement. Carl ne semble cependant pas l'utiliser régulièrement comme soutien à son enseignement, c'est plutôt le cas par accident, lorsqu'il y est contraint.

Carl pense ainsi que le PER n'a rien changé pour ses élèves, ils ne s'intéressent pas à l'envers du décor, comme lui ne s'y intéressait pas en tant qu'élève. Si Carl dit parler régulièrement de l'existence et du contenu du PER, notamment dans les évaluations, il ne constate aucune réaction ni aucun intérêt de ses élèves.

Il pense que les élèves ne cherchent pas à comprendre, qu'ils ne se posent pas de questions, qu'ils pensent que cela va de soi et que cela leur est imposé sans qu'ils n'aient aucune marge de manœuvre. Carl dit cependant ne pas avoir pris le temps de consulter le PER avec eux ou leur expliquer le fonctionnement. Il dit que le PER n'est pas très lisible, il est plutôt abstrait, ce qui le rend imperméable aux élèves, qui dès lors ne lui accordent pas beaucoup d'importance.

Carl explique cependant que le fait que le PER soit disponible en ligne peut potentiellement changer quelque chose pour les parents, qui peuvent plus facilement demander des comptes aux enseignants. Il dit cependant ne pas avoir vécu cela personnellement, alors que d'autres collègues ont été dans cette situation : mais il n'explique pas cela par la mise à disposition du PER, mais plutôt par un manque de transparence dans l'évaluation, chose qu'il évite à tout prix.

Carl ne pense donc pas que le PER représente un changement pour les élèves et à moindre mesure pour les parents. Quant à lui, il a appris à fonctionner avec dès sa formation : un changement dans ses conceptions est visible, le PER est passé de rébarbatif à contraignant à une assurance de liberté et à un outil de justification. La rupture semble s'être effectuée lors des projets pédagogiques, alors qu'il vivait une expérience marquante l'empêchant d'enseigner comme il le souhaitait. Mais ce changement ne concerne pas ses pratiques ou le statut de ses élèves. Dans le cas de Carl, le PER ne représente pas un changement pédagogique. Deux éléments de reconstruction apparaissent, soit l'utilisation des MER et la formation l'accompagnant, ou encore sa confiance dans son expérience, mais cela ne semble pas avoir de prise sur sa pédagogie.

Le PER semble donc avoir provoqué une rupture, mais elle ne semble en l'état actuel pas suffisante pour provoquer un changement pédagogique, tout au plus un changement de conception. Celle-ci a conduit à

quelques transformations des rôles, Carl jugeant que l'enseignant a une plus grande marge de liberté, alors que les parents ont un meilleur droit de regard. Cependant, cela ne concerne pas à l'organisation de classe.

L'exemple de projet pédagogique pourrait engendrer un changement des rôles dans la classe, mais celui-ci n'est que marginal. Nous considérons donc que le PER est un début de changement, sans que nous puissions déterminer si celui-ci aboutira ou se résorbera.

Matrice (résumé ; 10)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: PER rébarbatif, contraignant	PP: quelques devoirs pour terminer ou pour réviser PP: attention maximum en classe	Culture insti: programme à suivre
Déconstruction :	App : formation HEP	PP: PER justifie pratique	
Vu Jadé	IDS: expérience marquante	PP: projet péda	
reconstruction	App : formation MER LAF: PER améliore le projet	PP: parents	FI: PER justifie projet
	IDS: expérience accrue	Statut élève: pas intéressé, incapable de le lire Autorité: MER contient le PER, qui n'est plus utile	
Irréversibilité B	Cr: PER justificatif	Statut parents: droit de regard Statut ens: PER permet liberté PP: utilisation marginale	

7.10.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Carl parle spontanément de l'inclusion comme l'un des grands défis actuels de l'école. Lorsque nous lui demandons d'expliquer ce qu'est l'inclusion, il commence par ressortir des définitions entendues lors de formations à la HEP, mais son discours semble indiquer que cela reste vague pour lui. Lorsque nous lui demandons qu'est-ce que c'est pour lui que l'inclusion, il la définit comme l'impression pour chaque élève d'avoir sa place dans la classe.

Cette définition est intéressante parce qu'elle prend comme point de référence l'élève et non l'enseignant. Carl explicite plus loin que pour lui, la différenciation est une co-construction avec les élèves, qui doivent être pris en compte. Il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant de trouver des ajustements, mais de les chercher avec l'élève pour qu'ils soient adaptés. Il considère que l'école ne tient pas suffisamment compte de l'avis des élèves et qu'ils ne sont pas suffisamment consultés pour l'enseignement.

Mais de manière générale, Carl semble ne pas parvenir à bien expliquer ce qu'est la différenciation, évoquant une définition « institutionnelle » et la sienne propre, qui se recoupe. Il dit ainsi au fil de son discours faire de la différenciation puis ne pas en faire, cela dénotant qu'il se réfère à des significations différentes. Carl raconte par exemple avoir été étonné du retour de sa direction, qui trouvait qu'il différenciait bien, alors qu'il ne lui semblait pas faire grand-chose: il a donné plus de travail, notamment des devoirs, et plus de complexité aux élèves de niveau supérieur de sa classe; cet étonnement montre qu'il ne sait pas quelle définition utiliser.

Pourtant, Carl dit qu'il est primordial de respecter les difficultés des élèves, il veut croire en la différenciation, il croit au postulat d'éducabilité même s'il le considère comme un peu idéaliste, il aime travailler avec des élèves en difficulté et trouve cela intéressant. Carl dispose donc de plusieurs logiques d'action le poussant à différencier, mais il avoue ne pas en mettre en place de manière systématique parce qu'elle est compliquée à appliquer. Il montre ainsi une incohérence entre ses conceptions et ses pratiques, et dit en être conscient.

La chose est semblable pour l'inclusion : il dit que cela lui impose de faire de la différenciation, mais il l'oppose aussi à celle-ci, considérant que parfois, différencier n'aide pas à inclure, parce que l'élève se sent différent et donc exclu du groupe.

Carl se pose la question de savoir si l'inclusion est vraiment une bonne chose, si l'école peut vraiment être utile à tous les élèves, si certains ne seraient pas mieux ailleurs. Il est conscient que ce questionnement peut être porté par la motivation de simplifier la tâche de l'enseignant, mais pour lui, il s'agit plutôt de se demander si vraiment l'école est utile pour l'élève.

Il pousse ce questionnement assez loin, se demandant quelles sont les finalités de l'inclusion : apprendre à tous à lire, écrire, voter, être des citoyens ? Le cas échéant, Carl se demande ce que c'est que d'être citoyen. Il remet ainsi en question l'école universelle, disant trouver important de pouvoir être à la marge, jugeant que ce n'est pas toujours une mauvaise chose. Il remet également en question le fonctionnement établi et juge que de vouloir être à la marge peut également être positif.

Finalement, Carl ne sait que trop penser de l'inclusion, considérant d'une part que c'est une vaste « blague » qui n'a comme seul but de faire des économies pour l'institution, tout en demandant aux enseignants de se débrouiller pour faire des miracles, alors que les psychologues et les institutions spécialisées ne sont arrivées à rien. D'autre fois, il a l'impression qu'il arrive à faire de l'inclusion tout en ayant de bons résultats. Il raconte avoir des expériences très positives. De manière générale donc, le sens de l'inclusion et de la différenciation ne semble pas bien stabilisé pour Carl, il est mitigé.

Carl raconte qu'à la HEP, il a été enseigné sur l'inclusion et que des outils lui ont été proposés, mais que les formateurs disaient sans cesse qu'il n'y avait pas de clé qui fonctionne tout le temps. Il explique ne pas avoir compris cela et s'en être énervé, jusqu'à ce qu'il vive cela sur le terrain et comprenne la diversité existante. Il dit que l'inclusion est un aspect très compliqué qui demande une adaptation sur le terrain.

Or sur le terrain, Carl identifie ainsi de nombreux éléments hétérogènes nécessitant de la différenciation, comme le milieu familial et son accompagnement, les difficultés d'apprentissage (autisme asperger, dyslexie, dysphasie), les intérêts des élèves, l'engagement (certains élèves de G sont très intelligents, mais ne s'investissent nullement dans le scolaire), ou encore les différences importantes des classes multiniveaux.

Cette hétérogénéité l'oblige à effectuer de la différenciation sous plusieurs formes, que nous avons regroupées en trois catégories :

- La première concerne les classes hétérogènes, soit celles dont les élèves sont en G et en M, ou en M et en P. Carl explique que dans ces classes, il est obligé de faire de la différenciation, puisque les objectifs d'apprentissage sont différents, de même que les rythmes. Il raconte alors donner parfois plus de travail et plus de complexité au niveau supérieur, mais pas systématiquement, parce que cela est compliqué pour lui à tenir. Au niveau des évaluations, il différencie soit les barèmes, soit l'évaluation elle-même. Carl dit ne pas être convaincu des bienfaits de l'une ou l'autre de cette différenciation. Il pense en outre,

que ces classes multiniveaux tirent les élèves vers le bas, parce que l'enseignant enseigne une certaine « moyenne » pour tenir compte des difficultés de certains élèves (ce qui indique donc qu'il n'y a que peu de différenciation), et donner du travail à ceux qui ont fini plus vite. C'est selon lui le meilleur moyen de ne pas se prendre la tête.

- La deuxième concerne les élèves diagnostiqués (Pool1, Pool2). Ces situations lui sont imposées par la direction, il n'a pas son mot à dire, et peut au mieux demander de l'aide. Carl explique que pour ces élèves, il doit adapter son enseignement, trouver d'autres manières de faire, développer de nouvelles clés et de nouveaux outils. Cette différenciation lui paraît difficile, énergivore et source de stress, souvent parce que ces élèves ne sont pas autonomes. Il trouve particulièrement complexe lorsque ces cas s'accumulent dans sa classe. En outre, Carl semble avoir été confronté à des situations assez lourdes (réfugié ayant vécu la guerre, élève mutique, élève ayant fugué à plusieurs reprises et ayant été renvoyé d'une institution spécialisée,). Carl explique tenir compte du fait que d'avoir un travail réduit, notamment pour les évaluations, n'est pas très valorisant pour l'élève; il préfère ainsi lui laisser la chance de faire la totalité de la matière et de l'épreuve comme les autres, puis d'adapter sa correction. Il raconte avoir été surpris à plusieurs reprises de ce que l'élève a su faire, alors que s'il avait lui-même adapté, il ne serait pas allé aussi loin. Carl évoque également que l'école inclusive l'amène à travailler de plus en plus avec les enseignants spécialisés, mais que cela n'est pas facile de collaborer avec eux.
- La troisième concerne les classes G, qui concentrent selon Carl des élèves en difficulté. Il oppose ainsi les classes P et les classes G, qui présentent de grandes différences au niveau de la conceptualisation, de l'abstraction et de la compréhension des attentes de l'enseignant, ce qui nécessite une adaptation de l'enseignement. Carl dit devoir développer, pour les classes G, des activités différentes, notamment des jeux, des projets. Il semble apprécier ce genre de défis, mais relève que c'est chronophage et que ça lui demande de la créativité. D'ailleurs, il relève avoir de la peine à lancer de gros projets parce qu'il souhaite faire les choses bien et a besoin de beaucoup réfléchir avant d'agir.

En plus de ces situations et des pratiques qu'elles amènent, Carl évoque d'autres aspects et réalités de la manière dont il vit la différenciation :

- Carl a vécu des situations d'inclusion qui semblaient perdues d'avance, mais qui ont été couronnées de succès, il dit s'être battu avec ses collègues pour l'élève lors de ces situations. Il dit d'abord sur le moment ne plus faire de la différenciation de ce type, et être satisfait de cela, parce qu'il juge cela difficile à mettre en place.
- Carl raconte la mise en place d'un projet pédagogique, qui pourrait s'apparenter à de la différenciation, mais ses motivations semblent plutôt portées vers le dépassement d'une incapacité d'enseigner. Il relève cependant avoir vu le potentiel de différenciation, par exemple avec les élèves hyperactifs. Ce projet amène Carl à se questionner sur la pertinence d'un programme individualisé pour chaque élève. Il réfléchit à mettre en place un système de différenciation du rythme d'apprentissage, consistant à laisser les élèves choisir le moment où ils sont prêts pour l'épreuve. Il abandonne le projet, le trouvant trop chronophage et pas assez efficace contre d'autres problèmes, comme l'absentéisme, et considérant que les élèves risquent d'en profiter pour tricher. Cette dernière pensée montre que les élèves ne donnent pas de sens à l'école.
- Carl travaille en groupe hétérogène (un avancé et un débutant), jugeant cela très profitable à tous: le débutant a de l'aide avec un stress diminué, « l'avancé » consolide en enseignant. Pour Carl, c'est la différenciation qu'il met le plus en place dans sa classe, et qui touche le rôle des élèves principalement.

Il garde des jeux éducatifs en réserve. Carl considère qu'en plus de faire de la différenciation, l'enseignement mutuel permet de gagner les leaders de la classe en les faisant se sentir utiles, indispensables, en leur donnant un rôle.

- En lien avec la différenciation, Carl évoque brièvement les API, soit des heures de projet personnel nouvellement inclus dans les horaires, et qui permettent de différencier parce qu'ils ne sont pas séparés en niveau, parce qu'ils permettent d'orienter les apprentissages en fonction des intérêts des élèves, ou de leurs besoins. Cela constitue cependant aussi une limite, puisque parfois ces heures remplacent les devoirs, les parents faisant pression pour cela, ou encore le fait que les élèves ne savent pas exprimer ce qu'ils souhaiteraient apprendre.
- Il explique également que dans son établissement, il y a une volonté de stabiliser les équipes et de réunir, pour l'enseignement des classes G, des enseignants qui sont à l'aise avec les élèves à problèmes et qui ont des compétences, au contraire de certains qui ne sont pas faits pour cela et qui arrivent vite au burnout, ce qui permet de compter sur une bonne équipe.

Carl évoque ainsi de très nombreux éléments quant à la différenciation et à l'inclusion, avec une profondeur de réflexion. Cela semble confirmer que pour Carl, c'est un sujet d'importance pour lequel il est pleinement conscient des nombreux enjeux. Il semble possible d'identifier une certaine position initiale, à savoir l'imposition par le fonctionnement institutionnel et la socialisation professionnelle (formation) de différencier, qui ne parviennent pas à ébranler la conviction de Carl qu'il suffit d'appliquer des techniques clés pour que cela fonctionne. Ce n'est que confronté au terrain, à l'hétérogénéité et aux besoins particuliers de ses élèves qu'il commence à réfléchir sérieusement, ce que nous identifions comme le moment de crise.

Le fait que le discours de Carl soit dans l'ensemble assez décousu, avec de multiples arguments et contre-arguments et quelques incohérences, semble indiquer que la reconstruction n'est pas encore stabilisée. Carl évoque notamment de très nombreux freins à cette reconstruction, notamment le grand nombre d'élèves à besoins particuliers, ce qui semble être un souci. Carl pointe également de manière indirecte la culture institutionnelle et en particulier le suivi du programme, qu'il ressent comme un devoir, alors qu'elle n'est pas remise en question et qu'elle ne semble pas permettre l'inclusion et la différenciation de manière satisfaisante. La culture institutionnelle semble donc être un frein à la différenciation, puisque cette dernière semble bien plus évidente lorsqu'elle concerne une classe G en disfonctionnement pour qui la culture scolaire n'est plus considérée comme efficiente.

En définitive, Carl ne semble pas avoir construit de sens ou de pratiques qui puissent être assimilés à une nouvelle irréversibilité, mais celle-ci peut être en construction, même si de nombreux freins s'interposent. Cette situation de changement ne nous semble donc pas encore constituer un changement pédagogique, mais plusieurs indices laissent à penser qu'il est peut-être en cours, tout comme l'enseignement mutuel, la posture de Carl et ses connaissances.

Matrice (résumé ; 25)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: enseigner à une moyenne, clé accessible	App coll: formation HEP	FI: inclusion
Déconstruction :	Cr: postulat éducativité LAA: intérêt pour le lien	Réseau: hétérogénéité	
Vu Jadé	IDS: expérience marquante	Statut élevé: besoins particuliers	FI: Pool imposé FI: classe multiniveau
reconstruction	LAA: intérêt pour les élèves en difficulté LAF: respect des difficultés et Cr: reconnaissance d'hétérogénéités diverses IDS: expérience positive	App coll: enseignement mutuel Statut élevé: prend part à la différenciation	
	LAA: difficulté à différencier, complexité, chronophage et énergivore LAF: utilité de l'inclusion, capacité de l'école LAF: différenciation stigmatisante	Réseau: autres problèmes Réseau: difficulté de collaborer avec les ens. Spé Statut élève: autonomie et responsabilisation déficiente.	Culture institu: pas de remise en question FI: volonté d'économiser FI: grand nombre d'élèves à besoins particuliers
Irréversibilité B			

7.10.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Carl explique trouver la nouvelle directive sur les devoirs inutile, stupide, il n'y voit aucun sens. Il utilise un vocabulaire assez agressif à son encontre. La raison principale de cette opinion semble être qu'il dit ne pas savoir ce qu'est un devoir et juge qu'avant de discuter de la durée des devoirs, il serait plus judicieux de s'interroger sur leur nature.

Il avance ainsi que les devoirs sont une pratique obsessionnelle des enseignants, mais qu'ils ne savent même pas ce que c'est, évoquant plusieurs pratiques: drill, travail à terminer, révision, travail supplémentaire. Pour sa part, depuis la directive, il a choisi de ne donner que de la révision comme devoirs, alors qu'il donnait parfois du travail supplémentaire auparavant.

Ce travail supplémentaire est argumenté par le fait que Carl se sent contraint de donner des devoirs par «cas de conscience», parce que cela serait attendu de lui par les parents, et par sa compréhension des attentes institutionnelles: un enseignant doit donner des devoirs. Il dit que c'est une pratique obsessionnelle des enseignants.

Or, pour sa part, il déclare les trouver inutiles au niveau pédagogique, étant notamment sensible au fait que les devoirs vont prendre du temps de manière très différenciée chez ses élèves, et que cela est vecteur d'inégalités sociales. De plus, il explique que certains élèves ont des stratégies d'évitement qui rendent les devoirs inutiles parce qu'ils sont simplement copiés, et donc n'atteignent pas les éventuels buts pédagogiques. Cela laisse entrevoir que certains élèves ne voient eux-mêmes pas, le sens des devoirs, où ils sont empêchés de les faire pour d'autres raisons (manque d'aide, organisation personnelle, etc.).

Ainsi, avant la directive, Carl explique avoir donné des devoirs sans conviction pour répondre aux attentes des parents et de l'institution. Maintenant qu'il y a la directive, il n'a plus besoin de le faire. Cependant, il dit continuer de ressentir une pression des parents, qui attendent des devoirs. Il a donc mis en place un système de devoirs volontaires pour les élèves qui souhaitent travailler à la maison, il se rend disponible pour corriger.

Ce discours et ces pratiques concernent des exercices à finir ou du drill. Carl explique cependant donner des devoirs de manière indirecte en fixant des évaluations qui demandent un travail de révision aux élèves. Il considère qu'il n'a aucune prise sur la durée que cette révision prendra à ses élèves, et donc ne semble pas juger que cette pratique est concernée par la directive.

Le discours de Carl semble montrer que les devoirs sont un concept aux dimensions floues qui cache de nombreuses pratiques et des enjeux. La directive n'a qu'un effet limité, qui dépend de la manière dont l'enseignant définit les devoirs, cela étant très subjectif.

La directive semble ne pas avoir eu d'impact sur les conceptions et les pratiques pédagogiques de Carl, elle a seulement redimensionné les attentes institutionnelles: Carl est désormais libre de ne plus donner de devoirs, il n'est plus considéré comme déviant, comme il pensait que cela aurait été le cas auparavant.

Pourtant, cela ne suffit pas à ce que Carl renonce à donner des devoirs: il continue de se sentir contraint par les attentes des parents. Cependant, ceux-ci sont maintenant volontaires, ce qui n'est pas anodin, puisque cela transforme le rôle de l'élève en assurant aux devoirs une certaine utilité pédagogique au travers de la présence d'une motivation personnelle ou parentale, ce qui suggère une capacité à donner du sens au devoir. Cependant, ce changement de rôle ne concerne pas tous les élèves, excluant ceux qui n'ont pas les ressources nécessaires pour donner du sens.

Notons que la révision n'est pas concernée par cette réalité, et que la directive sur les devoirs n'a en rien entamé ni les pratiques ni les conceptions de Carl, qui reste convaincu qu'il n'a aucune prise sur la durée que prennent les révisions pour ses élèves. Carl n'a ainsi pas envisagé de proposer à ses élèves des temps de révision en classe. L'ignorance de pratiques de révision en classe et l'impuissance de maîtriser le temps amène Carl à ne pas considérer les révisions comme soumises à la directive.

La directive ne semble ainsi pas être un changement pour Carl, puisque ni ses conceptions ni ses pratiques ne se trouvent transformées. Cependant, l'analyse laisse à penser à la potentialité que cela devienne un changement: en effet, Carl laisse apparaître une incertitude quant à la définition des devoirs, voire des incohérences, sans que cela mène à une crise. De plus, la culture scolaire portée par les collègues et les parents, qui est le principal frein, est éliminée par l'institution, cette redéfinition peut cependant prendre un certain temps avant que celle-ci ne l'assimile, et la directive est récente.

Matrice (résumé ; 38)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: devoirs inutiles Cr: devoirs vecteurs d'inégalités	PP: devoir de révision et travail en plus Statut élève: contraint, mais stratégie d'évitement	Culture institu: devoirs obligatoires
Déconstruction :	CR: incertitude, incohérence	PP: devoirs volontaires	Loi: directive limitant les devoirs
	Cr: devoirs indéfinis Cr: impuissance à gérer le temps	Réseau: attentes des parents Réseau: collègues pratiques obsessionnelles	Culture institutionnelle inerte
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.10.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : l'ordre

Carl explique que pendant plusieurs années, il s'insurge sur la situation de l'ordre dans les bancs de ses élèves, jugeant que c'est inacceptable, notamment parce que les élèves ne retrouvent plus leurs affaires et que cela gêne son enseignement.

Devant cette situation, il demande aux élèves de ranger, ce qui n'améliore pas la situation. Il commence à les accuser de mal faire, à avoir des pensées négatives envers eux et à s'énerver contre eux, à les punir. Cela amène une mauvaise ambiance de classe et affecte la relation pédagogique, notamment quant à l'autorité, que Carl dit perdre. La situation se détériore, au point que Carl perd le plaisir d'enseigner (alors que c'est l'une de ses logiques d'action principales) ainsi que le moral, il souhaite arrêter l'enseignement.

Cette situation de crise l'amène à se poser de nombreuses questions. La chronologie des événements n'est pas très claire, mais plusieurs éléments clés sont identifiables dans cette période :

- Carl dit faire preuve d'humilité et de remise en question, où il revient à son expérience d'élève, se souvient que lui aussi était désordonné, n'écoutait pas et n'en faisait qu'à sa tête. Il puise dans son expérience personnelle et se souvient d'une période difficile de conflit avec sa maman quant à l'ordre et donc se rappelle avoir lui-même dû apprendre à être ordonné. Il se dit qu'il lui manque peut-être « quelque chose » pour enseigner et avoir du plaisir.
- Carl assiste à un cours donné par la HEP sur la dysphasie. L'intervenant explicite que pour certains élèves, l'ordre est un réel problème et ne va pas de soi, qu'il s'agit d'un savoir-faire qui s'enseigne.
- Carl explique entrer dans une phase de distanciation, où il identifie ses a priori, notamment le fait que l'ordre doit être un acquis et va de soi, et choisit de les rejeter, il relativise la situation, cesse de porter des accusations de mauvaise volonté à ses élèves et choisit de considérer l'ordre comme un réel problème à traiter par l'enseignement.

Cette situation correspond à un moment de Vu Jadé au niveau du sens. Le mal-être semble faire office de déclencheur, assimilable à une crise. Carl déconstruit alors ses conceptions avec humilité en utilisant notamment son expérience personnelle, et semble prêt à reconstruire pour retrouver le plaisir d'enseigner. Cette motivation semble déterminante. Le cours HEP fournit les premières ressources de reconstruction.

En effet, une piste concrète est proposée, avec un rangement dans des fourres. Carl décide alors d'essayer d'être très organisé, de gérer le temps de manière à ce que ses élèves aient la possibilité de ranger leurs affaires à la fin du cours sans empiéter sur leur pause. Il propose des fourres avec un code couleur.

Les premiers résultats ne sont pas satisfaisants, Carl découvre que le moyen n'est pas suffisant, il doit **enseigner** l'ordre. Pour cette phase de reconstruction, Carl utilise principalement les ressources de son réseau, en allant questionner les collègues sur leurs pratiques quant à l'ordre, et profite d'un apprentissage collectif au travers d'un co-enseignement avec une collègue qui gérait bien une classe qui lui posait problème, cela lui fournissant des outils et des pistes concrètes, en particulier, au niveau de la posture.

Il raconte alors, qu'un jour, à la fin d'un cours, excédé parce que les élèves n'ont pas bien rangé leurs documents, il leur demande à tous de prendre les documents dans une main, la fourre correspondante dans l'autre, et puis fait avec eux le geste de ranger les documents dans la fourre et de la mettre dans le banc, au bon endroit, cela en montrant l'exemple et en leur demandant de faire les gestes de manière synchronique.

Il pense que ses élèves vont trouver cela provocant, parce que c'est selon lui du niveau de l'école maternelle, mais réalise avec surprise qu'au contraire, les élèves apprécient et trouvent cela rassurant et amusant.

Il décide alors de remettre cela la fois suivante, puis celle d'après, et finit par adopter cette pratique comme une routine de fin de leçons. Carl a alors donné à ses élèves un système de rangement spécifique et en a enseigné le fonctionnement, cela au travers d'une routine, pour laquelle il offre du temps.

Avec du recul, Carl dit comprendre l'importance des routines, qui sont simples, rassurantes et structurantes (il mobilise des savoirs acquis en formation pour défendre ce point de vue). La routine permet en outre de réduire l'incertitude des élèves. Il remarque que même si cette pratique peut paraître comique, elle correspond aux besoins de ses élèves. Plus que l'ordre, par cette pratique, Carl pense avoir touché à la relation pédagogique: premièrement, comme le rangement est plus efficace, il ne s'énerve plus et deuxièmement, en leur enseignant cela, les élèves ont compris qu'il avait pour but de les aider véritablement, et pas d'être sur leur dos.

Il raconte une autre situation avec un élève ayant de nombreuses difficultés d'organisation et d'absentéisme, qu'il a aidé en lui enseignant des techniques de rangement avec bienveillance et en l'aidant plutôt qu'en le punissant, tout en se montrant très strict. Carl avance que cela a contribué à diminuer son absentéisme.

Au fur et à mesure, Carl a généralisé ce fonctionnement à toutes ses classes, et l'impose doucement à ses collègues pour les autres branches dans la classe où il est maître de classe, lesquels acceptent plus ou moins. Carl explique que maintenant, lorsqu'un collègue se plaint de l'ordre des élèves, il lui demande ce qu'il fait pour aider les élèves à être ordrés, il est devenu le « donneur de leçons ». Cela semble montrer que la reconstruction effectuée par Carl est suffisamment solide pour qu'il tente de l'enseigner à d'autres.

Cette situation semble constituer un changement pédagogique: les irréversibilités A, la déconstruction, le Vu Jadé et la reconstruction de l'irréversibilité B sont très explicites quant au système de sens de Carl. Il est intéressant de constater que les matériaux de rôle se confrontent au sens construit pour provoquer la crise (la relation pédagogique est au plus mal), et que ce sont aussi les matériaux de rôle qui participent à la reconstruction du sens (les élèves apprécient la relation et offre leur confiance). La dynamique de reconstruction est également bien visible, avec du tâtonnement, des étapes successives, des incertitudes, jusqu'à une stabilisation au travers d'une routine, laquelle diminue l'incertitude.

La reconstruction du sens amène une transformation des pratiques pédagogiques qui modifient le statut des élèves et de l'enseignant, amenant des changements dans la relation pédagogique. Notons toutefois que le statut de l'élève évolue vers moins d'autonomie et de responsabilité alors que celle de l'enseignant augmente, ce qui amène à moins de conflits. La situation permet à l'enseignant d'atteindre son objectif à court terme (l'ordre), mais il est possible de questionner l'objectif à long terme, à savoir l'acquisition pour l'élève d'une véritable autonomie.

Dans ce cas-là, Carl semble juger que la valeur d'autonomie est moins importante que la relation pédagogique. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse qu'à long terme, lorsque les apprentissages de l'ordre deviennent des acquis, le sens se transforme à nouveau pour permettre à l'autonomie d'être travaillée.

Ce changement ne contient que peu d'éléments institutionnels: le financement des fourres semble marginal. Cependant, la conception et les attentes de Carl vis-à-vis de l'ordre et le dérangement qu'il perçoit lorsque les élèves n'ont pas leur matériel pourraient être considérés comme un élément de culture institutionnelle, qui conditionne le changement.

Matrice (résumé ; 52)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: l'ordre va de soi, les élèves ne veulent pas faire bien	PP: ordre de ranger, énervement	Culture institu: ordre important pour enseigner
Déconstruction :	LAA: moral à bout	Réseau: mauvaise relation pédagogique Statut: aucun changement des élèves	
	Cr: apriori		
Vu Jadé	IDS: moral au plus bas LAA: plus de plaisir d'enseigner App: il manque quelque chose	Réseau: ambiance de classe négative	
reconstruction	IDS: humilité et remise en question LAF: volonté d'amélioration LAA: volonté d'avoir le plaisir d'enseigner LAV: renonce aux jugements de valeur	Réseau: expérience des collègues, Réseau cours HEP App coll: co-enseignement	FI financement de fourres
		PP: pratique non enseignée	
Irréversibilité B	Cr: l'ordre s'apprend et s'enseigne	PP: routine: fourre, procédure et temps à disposition, contrôle Réseau: encouragement les collègues à enseigner Statut élevé: routine rassurante	

7.10.2.5. Autre situation de changement évoquée et développée : le jardin

La situation de changement que Carl décrit se déroule durant une année scolaire, lors de laquelle il se retrouve dans une situation problématique avec une classe qu'il suit depuis deux ans et avec laquelle il se trouve selon ses dires dans une incapacité à enseigner de manière habituelle. Il n'éprouve plus de plaisir à travailler et il a l'impression que ses élèves n'apprennent plus. Il souhaite changer cet état de fait.

Il obtient de la direction la permission de complètement cesser l'enseignement traditionnel pour se lancer dans un projet de jardin communautaire. Il a choisi lui-même ce projet, se disant sensible à la crise climatique et s'inspirant du film «demain». Il dit également avoir choisi ce thème parce qu'il a décelé l'intérêt de ses élèves à ce sujet et y voit des besoins d'enseignements qu'il juge prioritaires. Carl est l'instigateur et le gestionnaire du projet, il le met en place et choisit les activités.

Carl fait porter à ce projet de grandes attentes, pensant qu'il va révolutionner sa classe, l'école tout entière. Il espère que les élèves seront plus motivés, intéressés, partie prenante, et que sa relation avec la classe s'améliorera. Il cherche à répondre aux attentes institutionnelles en rendant ce projet «productif» au niveau des apprentissages.

Carl raconte avoir commencé par faire des semis, et explique que cela motive les élèves, que certains sont passionnés, ils donnent même des noms aux plantes. Cependant, lorsqu'il s'agit de préparer la terre, Carl raconte la réaction de certains élèves, qui demandent s'ils vont être payés, et qui se plaignent de la saleté de leur chaussure, demandant à être remboursés.

Carl résume l'ambiance de la classe comme un état de confrontation constante, et dit qu'il a déchanté en voyant que le projet n'a pas réussi à changer la nature des relations entre la classe et lui. Il explique cela par un conflit de personnes qui date, d'incidents des années précédentes, ainsi que par le fait que plusieurs élèves avaient des problèmes importants à la maison et que le projet ne pouvait pas améliorer et qui dépassent ses compétences.

Dans son discours, il parle généralement de l'ensemble de la classe, mais ses propos semblent montrer qu'il cible certains élèves en particulier, en donnant des exemples précis. Si certains sont négatifs, d'autres sont cependant positifs. Il parle notamment d'élèves avec beaucoup d'intérêt et de motivation, qui s'approprient réellement le projet et s'y épanouissent.

Si l'ambiance générale de la classe ne s'est pas améliorée, Carl explique que pour sa part, il a vécu du changement dans la manière dont il a perçu certains élèves, en les voyant s'épanouir dans le travail manuel. Il dit avoir compris que pour certains élèves, le scolaire ne convenait pas, alors que le travail manuel lui permettait de s'épanouir. Il dit que sa vision de certains élèves a changé en les voyant travailler dans le projet et s'y épanouir, cette nouvelle vision transformant aussi sa manière de réagir vis-à-vis d'eux en classe, en étant plus tolérant avec leurs situations scolaires difficiles. C'est selon Carl la principale plus-value de cette expérience, ce pour quoi il la referait.

Si pour Carl le projet n'a pas répondu à toutes ses attentes, il avance que cette expérience lui a permis de voir ce qu'il faisait faux et de partir sur des bases plus saines avec les classes d'après. Il explique aussi avoir compris que pour certains apprentissages, il était bien plus efficace de passer par la pratique plutôt que par la théorie.

Ce changement semble présenter un cas de tentative de changement pédagogique qui n'a pas complètement abouti: Carl passe d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie de projet, ce qui traduit à la fois un changement de conception et un changement de pratique. Le rôle des élèves aurait dû changer, mais selon le discours de Carl, ce changement n'a pas été réalisé pour l'ensemble de la classe. Certains élèves semblent s'être approprié le projet et avoir pris un rôle différent, alors que d'autres sont restés dans la confrontation. Un changement pédagogique semble donc avoir eu lieu pour Carl et pour une minorité de ses élèves, sans que la globalité de la classe soit touchée.

Nous faisons l'hypothèse que Carl n'a pas suffisamment inclus les élèves dans le processus décisionnel du projet et ne leur a pas laissé la marge de manœuvre nécessaire pour qu'ils puissent endosser un rôle différent, cela étant visible aux regards différents que Carl porte sur eux. Cependant, les propos de Carl semblent avancer que les élèves n'avaient pas les ressources nécessaires pour endosser ce rôle différent, ayant d'autres préoccupations, d'autres problèmes à régler, qui dépassent les compétences de l'école.

Matrice (résumé ; 53)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A		PP: impossible d'enseigner, Réseau: ambiance lourde, confrontation	
Déconstruction :	LAA: plus de plaisir à enseigner LAF: PP inefficaces LAF: volonté de changer la classe		FI: accord de la direction
	Cr: apriori		
Vu Jadé	IDS: moral au plus bas LAA: plus de plaisir d'enseigner App: il manque quelque chose	PP: projet de jardin	
reconstruction	App: remise en question de sa vision des élèves	Statut: ouvrage manuel épanouissant Réseau: groupe d'élèves partie prenant	
	LAA: désenchantement devant la réaction des élèves	Réseau: groupe d'élèves dans la confrontation Réseau: problème plus profond Hyp App coll: pas suffisamment de marge de manœuvre	
Irréversibilité B	App: bases différentes pour prochaine classe Cr: école pas adaptée à tous, tolérance envers élèves, meilleures reconnaissances de certains élèves		

7.10.3. Analyse transversale des processus de changement

Lorsque nous questionnons Carl sur les changements qu'il perçoit à l'école, il parle d'abord du bâtiment qui a été transformé et d'éléments technologiques (tableau interactif, natels et leur gestion), le fait que Carl parle de ces éléments en premier laisse à penser qu'il s'agit des changements qui l'ont le plus impacté, il n'identifie donc pas de changements significatifs au niveau pédagogique.

Lorsque nous le questionnons sur la question pédagogique, il dit considérer qu'il y a eu des changements dans les rapports enseignants-élèves par rapport à ce qu'il a vécu lui en tant qu'élève, mais il ne parvient pas à être plus précis et à identifier des éléments spécifiques. À nouveau, cela semble indiquer que Carl ne conçoit pas de changements pédagogiques significatifs.

Carl explique faire une différence entre des changements qu'il perçoit et des changements qu'il appelle « réels », jugeant ces derniers difficile à identifier. Carl mentionne qu'un changement global serait nécessaire pour pouvoir s'attaquer aux inégalités sociales contre lesquelles l'école essaye de se battre, disant que l'école essaye de « changer sans vraiment changer ».

Ce discours montre la difficulté de Carl de définir ce qu'est un changement et ce qui n'en est pas un. Le sens commun peine à donner une signification au mot changement, cela parce que les échelles de références ne sont que peu explicites: Carl semble ainsi indiquer qu'il existe de multiples dimensions sujettes à changement, mais que leurs transformations n'indiquent pas forcément que la pédagogie a changé.

Au niveau macro, Carl regrette que l'école ne soit pas un vecteur de changement. Il lui reproche de ne faire que s'adapter avec réticence étant ainsi toujours en retard sur la société. Carl voit plusieurs attitudes chez ses collègues qui ont beaucoup d'expérience. Certains ne se remettent pas en question et sont trop sûrs d'eux, perdant le lien avec la société et ses changements. D'autres au contraire cherchent à s'adapter chaque année pour tenir compte des nouveaux jeunes qui n'ont pas vécu la même chose qu'eux.

Il pense qu'il faudrait changer les lois, mais que cela est du ressort du politique, pas du sien. Carl identifie cependant dans son établissement des changements en ce qui concerne la collaboration, ce qu'il juge appréciable, notamment au niveau des tests, des objectifs, des corrections. Carl semble ainsi suivre une certaine culture institutionnelle, renforcée par l'établissement, cela au détriment de son groupe classe.

Il considère cependant qu'en tant qu'enseignant, il a une marge de manœuvre appréciable, bien qu'il ne l'utilise pas beaucoup. En effet, Carl identifie un enseignement classique qui persiste à l'école, et qu'il met lui-même en place. Il voit bien plein de choses différentes, notamment le travail de groupe, mais juge difficile de se passer de ce qu'il connaît, même lorsqu'il constate que son enseignement classique est embêtant, et qu'il n'amène pas grand-chose à ses élèves. Il dit alors comprendre qu'ils ne l'écoutent pas. Ces situations le désolent et l'amènent à réfléchir à changer, sans réellement le mettre en pratique.

Il raconte notamment avoir voulu changer la place des bancs dans sa classe, mais a laissé tomber. Ainsi, au niveau micro, Carl explique qu'il est un « gros procrastinateur », que la mise en place d'une idée lui prend énormément de temps, qu'il se pose trop de questions et qu'il a de la peine à avancer et à réaliser ses idées.

Il pense que la crainte de l'échec le freine, il aurait envie de tester des choses, mais il a besoin d'être rassuré et donc reste dans le connu, sans prendre de risque. Plus précisément, la potentialité d'obtenir de mauvais résultats lui fait peur. Il dit se réjouir d'avoir de nouvelles volées pour faire des choses un peu différemment, mais sans avoir d'objectifs précis: il ne semble pas avoir de valeurs particulières ni de réflexions pédagogiques très poussées. Carl est ainsi assez traditionaliste et semble attendre de changer d'élèves pour oser remettre en question ses pratiques.

Le positionnement de Carl par rapport au changement est paradoxal, incohérent, il le dit lui-même. Tout au long de l'entretien, nous constatons que Carl peut être une fois très investi dans le changement – pour le projet de jardin, l'inclusion ou l'ordre -, alors que pour une autre situation, il se désinvestit totalement – pour les devoirs ou le plan d'étude –.

Nous faisons l'hypothèse que cette ambivalence provient du fait que la logique d'action principale de Carl est le plaisir d'enseigner, et que celle-ci n'est pas toujours suffisante pour provoquer une réflexion pédagogique touchant tous les domaines. Seules les situations de crise sont sujettes à changements, ou encore les situations pour lesquels Carl mobilise d'autres logiques d'action, notamment motivée en valeurs, comme pour l'inclusion.

Carl semble ainsi « balotté » par différentes situations de changements sans ancrage fort. Il fait cependant preuve d'une forte résilience, sa capacité de se remettre en question et à transformer ses conceptions qui semblent être déterminante dans sa capacité à changer.

En outre, tout au long de l'entretien, il nous semble que Carl adopte souvent une logique d'action traditionnelle, qui concerne l'école, mais qui est concurrencée par une vision de la société assez réactionnaire. Cela produit de l'incertitude et alimente sa remise en question, mais nous constatons une certaine « soumission » à la culture institutionnelle, laquelle alimentent les peurs de Carl et limite sa capacité de changement.

7.11. Etude de cas Aïko (N=11)

7.11.1. Description de la situation d'entretien

7.11.1.1. Contexte d'entretien

Nous connaissons Aïko, qui habite dans le même village que nous. Nous l'avons contacté par SMS, elle accepte volontiers l'entretien, qui se déroule à son domicile le 18 mars 2021. L'entretien dure 1h40, sans interruption. L'ambiance est détendue, Aïko entre rapidement dans le vif du sujet et donne des informations détaillées et précises.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Aïko	F	C1	20 ans	40-49	École normale, ens. Spé.

7.11.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Aïko n'avait pas forcément prévu de devenir enseignante, elle choisit cependant de devenir enseignante d'école enfantine, attirée par la musique, les animaux, la peinture, les activités manuelles (l.7-11), mais aussi par les conditions économiques qui lui permettent d'avoir un cheval.

Aïko fait ses études à l'école normale pour enseigner à l'école enfantine, puis enseigne comme titulaire quelques années. Remarquant ses intérêts et compétences dans l'accompagnement des élèves, l'inspecteur lui propose de poursuivre sa formation dans l'enseignement spécialisé, ce qu'elle fait, profitant d'une opportunité institutionnelle.

Suite à cette formation, Aïko travaille plusieurs années dans une institution spécialisée, ce qui lui plaît beaucoup. Durant ces années, elle complète sa formation initiale pour pouvoir enseigner au-delà de l'école enfantine, en -2 +2 Harnos.

Elle s'arrête de travailler quelques années lors de l'arrivée de ses enfants, puis reprend l'enseignement dans une école publique qui fonctionne dans un modèle de cycle (co-enseignement, activités multi âges). Aïko ne dispose pas d'un rôle d'enseignante de classe, mais plutôt celui d'enseignante spécialisée et d'enseignante de cycle.

Aïko relève également à plusieurs reprises que son rôle d'enseignante a évolué durant sa « carrière » en fonction de ses obligations familiales, elle dit avoir été beaucoup plus impliquée et disponible lorsqu'elle n'avait pas d'enfants, et être moins impliquée depuis.

Aïko semble être très investie dans sa profession, elle est très active et cherche du nouveau constamment, ce qui la rend disposée et favorable au changement. Elle a une vision très positive de l'école, elle croit en l'institution et semble beaucoup l'apprécier. Elle vit un projet de cycle, ce qui est assez innovant dans la région.

La vision pédagogique d'Aïko se concentre prioritairement sur l'enfant, sur le lien qu'il peut développer avec l'enseignant, sur son bien-être, son développement personnel, ses compétences sociales, mais aussi sur l'ambiance de classe, la gestion des conflits et le vivre ensemble. Le programme est clairement secondaire pour elle, et parfois même en concurrence avec les compétences sociales, même si elle est consciente que c'est une injonction institutionnelle.

Si elle semble connaître ces injonctions et tente d'y répondre, elle juge que parfois, les enseignants utilisent le programme comme une excuse pour ne pas avoir à s'occuper des problématiques sociales ou personnelles des élèves, et que dès lors que l'on se focalise d'abord sur l'enfant, l'approche pédagogique est clairement différente.

Aïko se juge elle-même quelque peu atypique dans sa manière d'enseigner et d'amener les choses, elle s'oriente facilement vers des projets et des ateliers qui lui permettent de suivre les élèves et de les laisser avancer à leur rythme. Dans son approche de la profession, elle est plus attirée par l'aspect accompagnement de l'élève que par l'aspect enseignement, qui lui est subordonné. Cet accompagnement comprend une collaboration et une écoute attentive des parents d'élève, avec qui elle cherche aussi à maintenir le lien.

Le lien est le centre d'attention d'Aïko, elle le juge essentiel pour parvenir à créer les conditions-cadres nécessaires pour que l'enfant se sente bien et que les enseignements puissent lui correspondre, pour qu'il puisse s'y retrouver. Lorsqu'elle décrit ses pratiques, Aïko explique qu'elle prend le temps d'accueillir ses élèves et de soigner le lien entre eux et avec elle.

Aïko cherche à offrir le meilleur à ses élèves, ce qui lui demande beaucoup d'énergie et elle doit parfois contrôler ses ressources pour ne pas être épuisée. Elle considère que l'école était plus centrée sur lien au début de sa carrière, tout en concédant qu'elle a, elle aussi, moins de temps pour le cultiver actuellement qu'en début de carrière. Cela amène Aïko à dire qu'elle peine parfois à se retrouver dans l'école actuelle.

Au niveau de ses pratiques, Aïko occupe une fonction particulière, entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement de cycle, ce qui lui permet de répondre de manière personnelle à ses convictions. Elle ne doit pas mettre de note ni donner de devoirs, elle est souvent en soutien et assez libre de ce qu'elle propose, elle n'utilise aucun moyen officiel parce qu'elle a créé son propre matériel, dans lequel elle favorise la manipulation et la recherche, évitant autant que possible les fiches.

Elle semble cependant mal à l'aise avec le système qu'elle considère comme insatisfaisant alors qu'elle est partie prenante. Certains aspects sont limitants pour ce qu'elle souhaiterait offrir, notamment le zapping, le temps limité à disposition et la séparation des classes en plusieurs niveaux d'âge. Elle cherche des solutions, mais ne semble pas en trouver qui répondent complètement à ses attentes.

Aïko semble se sentir équipée, elle considère qu'elle a beaucoup appris et qu'elle dispose aujourd'hui des outils nécessaires pour atteindre ses objectifs, ou du moins elle sait où chercher et trouver, même si elle se sent parfois dépassée par la masse d'informations et de possibilités, ainsi que limitée par son temps et son énergie, ce qu'elle trouve difficile.

Le fait que Aïko privilégie le lien et sa formation en enseignement spécialisé l'amène à regarder les situations avec un œil expert quant à la différenciation. Là aussi, elle souhaiterait mettre beaucoup de choses en place, mais est confrontée aux limites du système (intervention brève, sans contexte) et à ses propres ressources, qui sont insuffisantes, cela créant des incohérences qui l'amènent à remettre en question l'ensemble du système et sa propre implication.

7.11.2. Analyse des situations de changement

7.11.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Aïko a appris à utiliser le PER durant les cours de formation continue obligatoires proposés par la HEP. Elle ne donne aucun détail sur ce processus, mais dit avoir appris à mieux l'utiliser en le mettant en pratique et continuer encore aujourd'hui à le découvrir.

Aïko considère que le PER offre un cadre de référence complet et précis à l'enseignant, tout en offrant une grande liberté. Le PER est ainsi un outil qu'elle utilise pour planifier ses enseignements et évaluer l'avancement de sa classe. Elle juge la complétude et la précision du PER comme étant sécurisantes et déstressantes pour l'enseignant, mais aussi pour les parents, puisqu'il est possible de situer l'élève dans les apprentissages.

Cependant, Aïko explique aussi que le PER représente pour elle un programme, qu'elle associe aux moyens d'enseignement romands, et qui représente une injonction venue d'en haut, une directive cantonale. Or, elle soulève à plusieurs reprises que ce programme exerce une pression sur les enseignants, sur elle, et qu'il limite la marge de manœuvre, notamment quant à la construction du lien. Elle considère ainsi que le PER dispose de biais si la poursuite des objectifs devient prioritaire au lien.

Aïko semble ainsi avoir construit des conceptions plutôt favorables au PER, sans donner beaucoup d'informations sur le processus de construction, qui semble cependant ne pas avoir été difficile. Elle mentionne également un processus d'apprentissage qui est encore en cours.

Au niveau des rôles, Aïko explique que le PER l'a amené à travailler en cycle, soit avec de nouveaux degrés (cycle 1). Elle dispose d'une fonction d'enseignante spécialisée et d'enseignante de cycle, celles-ci n'étant pas anodines, parce qu'elles permettent à Aïko d'éviter le biais du « programme » puisqu'elle n'a pas cette responsabilité, ce qui lui permet de faire passer le lien avant les apprentissages.

Dans le cadre du cycle, le PER est utilisé par l'équipe enseignante pour planifier les enseignements sur l'année et s'assurer que l'ensemble des savoirs ont été vus par la classe, en général en ayant en vue le demi-cycle. Les outils pédagogiques utilisés par les enseignants de ce cycle sont principalement des projets et des ateliers, qui s'insèrent dans un enseignement plus traditionnel. Aïko a généralement pour rôle de mettre en place ces apports pédagogiques. L'analyse de parties d'explicitations confirme ces éléments.

Aïko explique que pour les élèves, le PER n'a pas d'incidence, ils suivent ce que les enseignants prévoient et ne savent pas à l'avance quels enseignements sont planifiés. Elle juge qu'ils sont parfois en souffrance parce que les attentes sont trop grandes, lesquelles sont liées au PER. Elle parle de ces attentes à plusieurs reprises, jugeant qu'elles sont plus élevées qu'au début de sa carrière, et que la concentration de l'attention sur le niveau académique pègre certains élèves qui auraient besoin de davantage développer le lien.

Aïko semble donc avoir construit des conceptions selon lesquelles le PER est un outil, elle semble bien le connaître et l'utiliser fréquemment. Elle évoque cependant le PER comme une norme qui conduit les enseignants à privilégier les attentes et le suivi du programme plutôt que le lien. Le programme est donc mis en concurrence directe avec le lien. Elle explique être sortie de cette dichotomie au travers d'une fonction particulière, qui lui enlève ce poids (elle dit ainsi ne pas utiliser les MER) préférant créer son propre programme, mais pas sans réserves, puisqu'elle se sent aussi en partie responsable de maintenir en place un système dont elle n'est plus convaincue, au regard des souffrances de certains élèves.

En effet, elle considère que parfois, le PER sert d'excuse aux enseignants pour se concentrer plutôt sur les apprentissages, sans chercher à entrer dans le lien. Elle considère qu'il faut à l'enseignant une certaine vision des choses et s'y tenir pour ne pas tomber dans un travers du système qui consiste à prendre le PER et les MER et les suivre sans se poser de question, en ignorant le côté humain de l'enseignement.

Aïko identifie ainsi des difficultés dans la mise en pratique du PER au niveau du système, notamment le fonctionnement en cycle, de par l'investissement conséquent que cela demande pour l'équipe enseignante. Elle considère qu'il faudrait plus d'interactions et de travail en commun pour en tirer profit, et que cela est rendu difficile par les taux d'engagements différenciés, par le grand nombre d'intervenants en classe, par le roulement des intervenants qui ne permet pas de construire d'équipe stable, et de par la vision différente des enseignants quant à leur engagement. Il nous semble également possible de lire entre les lignes que la nécessité d'une collaboration plus intense n'est pas encore entrée dans la culture institutionnelle, plutôt individualiste, Aïko s'en distançant clairement, disant ne plus vouloir enseigner seule.

Cette analyse nous mène à conclure qu'au niveau des conceptions de Aïko, le PER a provoqué une évolution, puisqu'il ne semble pas y avoir de rupture. Celle-ci semble cependant encore possible, notamment dans les conflits cognitifs d'Aïko concernant les attentes jugées trop élevées, la collaboration difficile ou encore la limitation du lien associé au programme, cela confirmant la place du PER comme norme. L'évolution des conceptions d'Aïko semble aller dans la direction voulue par les initiateurs du PER. La culture de l'école enfantine d'Aïko est toujours bien identifiable, mais elle a appris au niveau des pratiques et des possibilités.

Au niveau du réseau, le PER ne semble pas avoir provoqué de changement, tout au plus une évolution, laquelle ne semble pas encore s'orienter vers les finalités du PER. En effet, le PER ne semble pas encore avoir d'incidence stable : le fonctionnement en cycles est un marqueur important, mais il est encore dysfonctionnel au niveau de la structure, il semble y avoir une résurgence des anciennes manières de faire, personnelles et organisationnelles, qui entrave un changement.

Le réseau semble ainsi peu soutenant, alors que le fonctionnement institutionnel est producteur de freins, cela engendrant des incohérences entre les conceptions de Aïko et son engagement dans le système, l'amenant à un certain malaise.

Cette analyse montre un exemple où il n'y a pas changement, mais où l'évolution de l'acteur répond aux attentes de la réforme, alors que l'évolution du réseau va à l'encontre.

Notons encore que Aïko ne parle à aucun moment des capacités transversales, ce qui est étonnant puisqu'elles incluent la question du lien. Nous faisons l'hypothèse que soit cela paraît si naturel à Aïko qu'elle ne voit pas la raison d'en parler, ou au contraire qu'elle n'a pas encore exploité les possibilités de ces objectifs pour répondre à ses conceptions.

Matrice (résumé ; 11)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Ancien plan d'étude		Loi: PER imposé
Déconstruction :	Cr: PER comme outil complet et sécurisant, ouvert App : encore en cours App : conflit cognitif	PP: atelier, projet PP: cycle d'apprentissage	
	Croyance: PER comme programme lourd, attentes trop élevées (nég) Croyance: PER désavantageant le lien (nég)	PP: élève non-acteur PP: résurgence des anciens modèles Réseau: collaboration fastidieuse et non partagée	FI: beaucoup d'intervenant Culture Insitut: seul en classe
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.11.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Aïko définit l'inclusion comme étant non seulement une acceptation de la différence, mais implique également de vivre et de composer avec, sans méfiance, avec un regard positif. Elle est ainsi favorable à l'inclusion dans le sens d'interactions régulières entre les enfants des classes « normales » et les enfants relevant de l'enseignement spécialisé. Elle considère ainsi que l'inclusion amène une diversité qui permet de développer des compétences sociales de tous les élèves. Elle juge que l'inclusion est une volonté sociale, et non pas uniquement personnelle. Or, pour Aïko, l'inclusion représente un changement important, puisque cela amène un nouveau public dans l'école.

Le rôle de l'enseignant est ainsi d'être à l'écoute et empathique, d'être attentif à chacun de ses élèves pour pouvoir l'aider, ce qui l'amène à différencier pour répondre aux besoins différents de ses élèves. La différenciation consiste ainsi à amener un enseignement à un groupe d'enfant de manière à ce que chacun puisse l'appréhender, sans baisser les objectifs, mais en nourrissant ceux qui avancent plus vite. L'enseignant a ainsi besoin d'avoir une vue d'ensemble du programme, des outils et des attentes pour pouvoir différencier, soit avoir une idée de l'enseignement « normal » pour pouvoir accompagner les enfants qui ont des difficultés. Il ne s'agit en aucun cas d'être élitiste, mais de mettre en lumière les difficultés de certains élèves pour les aider à les surmonter.

Mais avant toute chose, Aïko donne une importance capitale à la construction et à l'entretien du lien : pour elle, le lien élève-enseignant est nécessaire pour pouvoir différencier, parce que celui-ci permet d'une part à l'enseignant de connaître et comprendre les besoins de l'élève, et d'autre part de créer le cadre adéquat pour que l'élève puisse travailler.

Or, Aïko considère que l'école et les enseignants prennent de moins en moins soin du lien pour se concentrer de plus en plus sur le programme. Aïko considère que ce qui pose le plus de problèmes aux enseignants, ce sont les élèves qui n'y arrivent pas parce qu'ils sont mal. Elle considère qu'elle ne peut pas juste envoyer le programme sans s'occuper de ce qui va mal, même si cela sort du rôle traditionnel de l'école. Elle oppose ainsi le lien au programme, exemplifiant cela par le fait que lorsqu'elle donne un cours spécifique, elle est concentrée sur son programme, et moins sur ses élèves, même si elle dit parvenir à les aider à résoudre certaines difficultés. Elle oppose ce type d'enseignement à ses pratiques en cycle, où elle construit le tout en fonction des besoins

des élèves, et non du programme. Elle considère que l'enseignement du programme permet aux élèves plus avancés d'aller plus loin, alors que ses enseignements centrés sur les élèves permettent aux moins avancés de ne pas perdre pied.

Parcours et expérience

Cette conception de l'inclusion s'inscrit dans un parcours riche et varié. En effet, durant ses premières années d'enseignement, les pratiques de différenciation d'Aïko retiennent l'attention de l'inspecteur scolaire, qui l'incite à faire la formation pour devenir enseignante spécialisée, ce qu'elle fait.

Aïko quitte l'enseignement classique pour faire de l'enseignement spécialisé dans une structure spécialisée, où elle accompagne des élèves avec des situations lourdes, de manière individuelle ou avec de petits effectifs. Dans ce contexte, elle explique avoir été assez loin dans la mise en place de la différenciation, prenant en compte autant les aspects des connaissances et du bien-être, et avoir développé un regard affûté pour identifier les besoins des élèves. Elle retire également de cette expérience des pratiques qu'elle juge efficaces, comme un suivi de longue durée de l'enfant par l'équipe pédagogique, la diversité des regards (monde enseignant et monde médical, famille).

Suite à son expérience dans l'enseignement spécialisé en institution, Aïko retourne avec regret dans l'enseignement classique pour des raisons familiales. Elle s'engage d'abord comme enseignante spécialisée dans une école, ce qui commence par lui convenir: souvent, sur la demande de l'enseignant, elle sortait les élèves en difficulté une ou deux leçons par semaine, ce qu'elle considère être un encadrement idéal pour eux comme pour elle. Cependant, si Aïko considère que l'enseignement spécialisé est une bonne chose, elle avance qu'il est limité par la forme institutionnelle, pour quatre raisons principales :

Premièrement, elle trouve que d'attribuer un enseignant spécialisé à un élève dans une classe peut se révéler très stigmatisant pour l'élève dans le besoin. Elle dit ne plus vouloir travailler seul à seul avec l'élève, parce qu'elle trouve que cela est trop stressant pour l'élève, en parlant d'expérience vécue (l.851).

Deuxièmement, elle considère que le temps très réduit de l'intervention de l'enseignant spécialisé (quelques heures par semaine) provoque de nombreux biais, notamment :

- L'enfant est largué le reste du temps au milieu des autres, sans plus aucune aide, et l'enseignant se retrouve seul avec les problématiques, sans avoir d'outil.
- La possibilité pour l'enseignant spécialisé de créer un lien capable de soutenir la différenciation est limitée par ces temps trop courts et empêche un accompagnement efficace.
- La création d'un zapping et donc un manque d'encrage de l'enfant, qui casse la continuité des apprentissages, sans parler des difficultés de l'équipe enseignante à communiquer.

Troisièmement, cette situation peut déboucher sur un rapport enseignant-élève comme sauveur et sauvé, ces rôles pouvant être difficiles à briser, l'élève construisant un besoin de béquille et l'enseignant un besoin de reconnaissance, ce qui peut amener à la création de difficultés supplémentaires plutôt qu'à leurs réductions.

Quatrièmement, Aïko considère que parfois, le système d'intervention de l'enseignement spécialisé cache d'autres problèmes qui ne sont ainsi pas abordés, ou permet d'en atténuer l'effet sans que la source ne soit

questionnée. Elle dit que c'est bien beau de proposer de l'enseignement spécialisé, mais que si cela devient majoritaire, c'est qu'il y a un problème ailleurs, et elle l'identifie dans le fonctionnement du système en lui-même : elle considère que la moitié des élèves parviennent à s'adapter au moule de l'école actuelle, alors que pour l'autre moitié, l'école est source de stress et n'arrive pas à construire une base de savoirs solides capable de les accompagner tout au long de leur vie. Elle explique ainsi que selon elle, le système est aveuglé et ne se rend pas compte qu'il crée lui-même des problèmes qui l'empêchent de réaliser ses objectifs d'inclusion. Plus encore, pour elle, certaines différences des élèves sont trop vite considérées comme des « problèmes » à régler et donc diagnostiquées, ce qui classifie le problème de manière trop définitive, alors qu'elles pourraient être considérées autrement, comme de simples différences, à prendre en compte, avec des forces et des faiblesses à accompagner sans mettre en place tout un système.

Cycle

Elle change ensuite de statut en devenant « enseignante de cycle », soit avec pour mandat d'accompagner les enseignants de classe comme soutien pour un fonctionnement en cycle. Elle explique que cette situation lui convient encore mieux que celle d'enseignante spécialisée, parce qu'elle peut intervenir pour soutenir les élèves comme une deuxième enseignante, sans que ce soit pour une intervention spécialisée stigmatisante, et qu'elle peut varier plus librement ses interventions.

Par exemple, en début d'année, certains nouveaux élèves ne savent pas comment fonctionner en cycle, et l'équipe enseignante parvient à réagir en travaillant ensemble, en répartissant les groupes en fonction des niveaux et des besoins, Aïko s'occupant des nouveaux 1H, ce qui leur permet de s'ancrer dans ce nouveau fonctionnement petit à petit, dans un cadre sécurisant. Elle peut ensuite se concentrer sur d'autres besoins et sur les élèves qui peinent encore à entrer dans le fonctionnement.

Elle raconte ainsi une situation avec deux élèves qui rencontraient des difficultés et pour lesquels l'équipe pédagogique a mis en place un dispositif particulier afin de pouvoir les inclure. D'abord, Aïko s'est occupée des deux élèves la majeure partie du temps avec un enseignement spécifique, en ne les laissant participer au groupe classe que dans les situations où elle jugeait qu'ils étaient capables de gérer. Au fur et à mesure, ces moments se sont montrés de plus en plus nombreux, des jeux coopératifs ont été mis en place, améliorant la situation même si elle est restée problématique. Au final, la classe a mené un projet de rallye, et l'équipe pédagogique a mobilisé des ressources supplémentaires pour aider ces deux élèves à pouvoir participer, notamment des enseignants en plus, un coaching de la part d'enfants plus âgés d'une classe, et un dispositif matériel adapté. Aïko se montre très satisfaite de cette pratique de différenciation, notant au passage que les élèves qui ont participé ont pu s'épanouir dans de nouvelles compétences responsabilisantes.

L'un des outils qu'elle utilise prioritairement pour différencier avec son équipe pédagogique est les ateliers, avec pour but que chacun des élèves puisse les réaliser de manière approfondie, contrairement à un fonctionnement d'ateliers « mécaniques ». Aïko explique comment elle procède pour amener une nouvelle matière : elle prépare des ateliers, et commence par de la manipulation. Elle les laisse ensuite effectuer les ateliers, puis les accompagne pour voir comment les aider à avancer. Ce fonctionnement permet à Aïko de différencier en fonction des besoins, d'intervenir au cas par cas, sans que cela soit considéré comme de l'enseignement spécialisé. Elle considère que cela assure un accompagnement et une différenciation plus efficace que le modèle de pédagogie spécialisé.

Elle dit ainsi ne plus souhaiter travailler seule avec 20 élèves, se considérant comme incapable de leur offrir ce dont ils ont besoin, notamment parce qu'elle dit avoir appris au travers de sa formation et de ses expériences

à voir les besoins et à connaître comment y répondre, sans avoir la possibilité de les mettre en place si elle dispose de la responsabilité de la maîtrise de classe et des savoirs. Pour elle, ne pas parvenir à répondre aux besoins de ses élèves est une peur, qu'elle juge exacerbée par le trop grand nombre d'élèves à charge.

Ainsi, son statut particulier, le fait de ne pas être responsable d'une maîtrise de classe, de ne pas être directement responsable du suivi du programme et de ne plus enseigner seule, tout cela lui permet d'avoir une plus grande marge de manœuvre et de proposer des solutions concrètes aux enseignantes avec qui elle travaille. Elle dit être contente de son poste actuel, qui lui permet d'être centré sur les besoins et le lien de ses élèves et ainsi de répondre en partie à ses convictions.

Mais elle explique également ne pas être à l'aise dans l'institution et se poser des questions quant à son engagement : la question de maintenir en place un système défaillant par du palliatif est très présent : si elle dit être convaincue par l'inclusion, elle émet de nombreux doutes sur la manière dont elle est mise en place et dont le système la prend en charge, et constate une souffrance de ses collègues et de ses élèves, et elle se demande quelle est sa responsabilité dans cet état de fait. Elle porte ainsi un regard critique sur la situation, notamment :

- Le nombre d'élèves trop important par classe est un élément qui revient à de nombreuses reprises. Elle juge qu'un seul enseignant pour une vingtaine d'élèves ne rend pas la différenciation possible, parce qu'il y a beaucoup trop à gérer. Et pour une enseignante de cycle, qui accompagne 80 élèves par semaines, cela ne l'est pas plus. Aïko considère ainsi que les moyens mis à disposition ne répondent pas aux besoins des enfants et que les ressources mises à disposition ne sont pas suffisantes pour que les enseignants puissent offrir un cadre adéquat, lesquels se retrouvent en difficulté et n'ont pas forcément les ressources ou les compétences pour gérer des différences si grandes.
- Le fait que certains enseignants sont cependant satisfaits de la situation actuelle ou se protègent en n'entrant pas dans des démarches de différenciation, et donc ne cherchent pas à améliorer leurs pratiques ou à s'impliquer dans une collaboration plus exigeante. D'autres ne souhaitent pas s'engager dans un dispositif de différenciation qui va leur demander un investissement conséquent, par choix ou parce qu'ils sont déjà dévorés.
- Le manque de stabilité de son équipe pédagogique, ne parvenant pas à se construire durablement et à établir des pratiques pédagogiques et un fonctionnement d'équipe capable de mettre en place une différenciation qu'elle juge efficace.
- Plus encore, elle regrette que les enseignants suivent les élèves durant deux ans et pas plus, parce que chaque changement est souvent un recommencement, ce qui péjore l'accompagnement, le lien, et la connaissance des besoins de l'élève.
- Le fait que l'enseignant a souvent été lui-même un bon élève et donc n'arrive pas à s'identifier ni à comprendre les difficultés de l'élève, voire que celui-ci ne fait pas exprès de ne pas réussir.
- Aïko explique ainsi avoir toujours été pour l'inclusion, mais considère que l'école ne donne pas les moyens nécessaires aux enseignants de classe, avec le risque de faire subir la situation aux élèves. Elle considère que certaines situations sont trop lourdes et qu'elle a besoin de se protéger en refusant de travailler selon le cadre établi, et elle choisit de travailler différemment.

Ces éléments sont autant de freins qui empêchent selon Aïko une réelle inclusion. Mais elle identifie également plusieurs moyens d'action :

- Pour elle, une bonne différenciation s'inscrit dans un lien avec l'élève, ce qui demande du temps de l'enseignant et un accompagnement sur le long terme, améliorant la compréhension de l'enfant.
- Aïko explique que la mise en place d'un dispositif de différenciation efficace demande du temps, du dialogue, de la collaboration, un certain lâcher-prise sur le programme et la création d'une véritable équipe pédagogique. Si les enseignants sont prêts à travailler en équipe, alors elle pense que la différenciation sera efficace.

Pour Aïko, l'inclusion semble être une évidence, mais elle pense que les solutions actuelles sont insuffisantes et doivent changer. Elle espère la création d'équipes pédagogiques stables, un accompagnement au cas par cas en tenant compte d'abord du bien-être de l'élève et ensuite du programme, de respecter de ses besoins. Elle considère que cela n'est pas facile et n'est pas encore acquis.

L'inclusion prônée par Aïko dispose cependant de certaines limites, qu'elle n'est pas sûre de voir dans le message institutionnel : elle juge d'une part que de vouloir avoir toujours tout le monde tout le temps, on ne respecte pas les besoins des enfants et on affaiblit le lien, lequel est selon Aïko essentiel pour se comprendre et avancer. D'autre part, elle considère que certains élèves porteurs de handicaps lourds auraient mieux fait d'être dans le système scolaire, où ils auraient eu la place du « fou du village », alors qu'en étant en institution spécialisée, ils sont « personnes » parce que complètement isolés de leur monde social, ce qui les stigmatise encore plus.

Aïko semble ainsi avoir des conceptions fortes quant à l'inclusion et la différenciation, cela depuis les débuts de son enseignement. Ces conceptions semblent s'être étoffées, précisées, sans subir de rupture. Elles semblent d'ailleurs si fortes qu'elle lui demande beaucoup au niveau pratique, parfois plus qu'elle ne peut le supporter.

Ses pratiques de différenciation semblent avoir également été présentes dès ses débuts, et s'être elles aussi étoffées et améliorées au fil du temps. Elle semble se sentir équipée et efficace, mais limitée par le système et le fonctionnement institutionnel. Elle juge ainsi que l'inclusion et la différenciation sont des volontés institutionnelles et donc entrent dans la culture scolaire et organisationnelle, mais petit à petit, avec de nombreux freins, notamment au niveau du réseau, en particulier de l'équipe enseignante. D'un autre côté, ces freins représentent tous autant d'opportunités.

L'analyse du discours d'Aïko semble donc amener à la présence potentielle d'un changement pédagogique en cours, sans que l'issue ne soit définitive, puisqu'il semble en phase de reconstruction, que ce soit au niveau des normes, des rôles. Les conceptions d'Aïko ne semblent quant à elle pas être en changement, mais plutôt en évolution.

Matrice (résumé ; 26)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: inclusion et différenciation positive	PP: différenciation dans institution spécialisée	FI: institution spécialisée
Déconstruction :			
Vu Jadé		Culture institu: inclusion FI: ens. spécialisé	Culture institu: inclusion FI: ens. spécialisé
reconstruction	IDS: expérience	Réseau: équipe PP: atelier PP: co-ens.	
	cr: affaiblissement du lien LAF: exigence trop grande	Réseau: collaboration difficile Réseau: investissement défaillant App coll: contentement, non-motivation PP: centration programme Réseau: stigmatisation	FI: forme de l'enseignement spécialisé (zapping, Culture institu: ens bons élèves, mauvaise approche de la difficulté FI: moyens trop faibles FI: inertie du système
Irréversibilité B			

7.11.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Pour Aïko, les devoirs ont plusieurs utilités:

- La première étant d'établir un lien entre la famille et l'école de manière intentionnelle. Ainsi, selon elle, les élèves peuvent être valorisés par les devoirs, puisque cela suscite l'intérêt des autres, qu'ils savent ce qu'ils doivent faire, le mettant dans une position où il gère les choses. Mais elle est consciente que toutes les familles ne sont pas forcément capables de le vivre ainsi.
- La deuxième utilité est de consolider et d'intérioriser des savoirs. Elle estime ainsi que les devoirs devraient pouvoir être faits de manière autonome, qu'ils portent sur des choses déjà vues en classe que l'élève partage avec sa famille. Et lorsque cela n'est pas possible pour un élève, elle juge qu'il devrait être exempté de devoirs, comme c'est le cas lorsque les parents ne parlent pas la langue de l'école ou qu'ils sont absents.

Elle explique cependant que dans ses anciennes pratiques, elle donnait un peu de devoirs selon un plan de semaine, des devoirs réalisables par l'enfant, seul s'il n'a pas d'aide à la maison, et qu'elle en donnait d'autres pour ceux dont les parents étaient capables d'aider et étaient demandeurs.

Elle dit cependant que certains travaux de répétition, notamment la lecture, devraient être de toute manière faite par les parents et que ce n'est pas vraiment des devoirs. Elle explique aussi ne pas avoir de solutions concernant l'apprentissage du vocabulaire, qu'elle considère pouvoir vite devenir lourd.

Elle regrette également que les devoirs consistent souvent en des fiches à finir, ce qui n'a que peu d'intérêt pour les parents. Elle constate également que parfois, les enseignants donnent des devoirs parce qu'ils ont peur de ne pas réussir à terminer le programme à l'école, parce qu'il est trop chargé pour le temps scolaire à disposition. Cependant, elle pense que si l'enseignant peut se dire « au moins c'est fait », il ne peut pas savoir à quel point les parents ont aidé et donc ne pas savoir non plus si les objectifs sont atteints.

Pour elle personnellement, la directive sur les devoirs n'a rien changé, parce qu'elle n'est pas responsable de donner des devoirs dans son poste actuel. Aïko ne parle pas des devoirs comme une norme. Elle dit cependant que si elle devait en être une, elle n'en donnerait que très peu, et des devoirs ludiques, qui favorisent l'échange avec les parents, comme des jeux de maths, des recettes de cuisines, etc. Aïko dit que c'est ce type de devoirs qu'elle donnait par le passé.

Les propos d'Aïko laissent entrevoir un équilibre difficile à maintenir : d'un côté, les devoirs devraient permettre le lien école et famille en « imposant » aux parents de voir ce que leur enfant travaille à l'école, mais de l'autre, les enfants devraient pouvoir faire les devoirs seuls. Elle évoque également que les devoirs devraient être ludiques, mais être composés exclusivement de choses que l'enfant maîtrise. Aïko est hésitante quant à l'utilité des devoirs, c'est un dilemme pour elle, et elle réalise que certains éléments sont contradictoires, comme la peur de l'enseignant de ne pas terminer son programme, ce qui le pousse à donner des devoirs.

La situation d'Aïko, qui n'a pas de pratique sur ce sujet, ne donne que peu d'informations sur l'état de la situation des devoirs, si ce n'est que pour elle personnellement, la directive n'a rien changé à ses convictions. Il est cependant intéressant de remarquer qu'elle donne une définition spécifique des devoirs, laquelle n'englobe pas tous les exercices « scolaires », comme la lecture par exemple.

Matrice (résumé ; 39)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: définition précise des devoirs	Réseau: compte sur l'interaction des parents	
Déconstruction :	Cr: conscience des difficultés que représentent les devoirs		
	LAF: utilité des devoirs pour finir le programme LAT : devoirs normaux		
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.11.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : des fiches aux ateliers

Aïko identifie un changement pédagogique important dans le fait qu'elle ne travaille plus sous forme de fiches, mais uniquement à l'aide d'ateliers.

Elle raconte ainsi qu'au début de son enseignement, lorsqu'elle devait enseigner de nouveaux savoirs, elle commençait par amener la matière de plusieurs manières différentes, puis passait assez rapidement sous forme de fiches.

Elle explique qu'elle faisait également ainsi en institutions spécialisées, où elle avait plusieurs programmes différents, et donc les fiches étaient un moyen d'autonomiser les élèves. Lorsqu'elle intervenait dans les classes

en tant qu'enseignante spécialisée, elle faisait aussi souvent des fiches, puisque c'était la demande des enseignants titulaires.

Aïko explique cependant que depuis longtemps, elle préfère utiliser d'autres moyens, ce qu'elle faisait en parallèle. Ces pratiques parallèles ont suffi pour que les enseignants décident de demander à Aïko de ne plus terminer les fiches, parce qu'ils parvenaient à apprendre avec d'autres outils. Aïko a donc pu transformer ses pratiques et ne plus utiliser de fiche.

Aïko raconte que le changement a eu lieu lorsque sa classe a été réorganisée en cycle et qu'elle a été engagée comme enseignante de cycle. Aïko considère que sa fonction actuelle lui enlève certaines responsabilités (suivi de l'ensemble du programme, production de trace, évaluation) et qu'elle dispose donc de la latitude nécessaire pour ne plus avoir à proposer de fiches.

Elle ajoute également que cette situation est rendue possible parce que d'une part elle apprécie et souhaite travailler ainsi, et d'autre part parce que son équipe pédagogique n'attend pas d'elle qu'elle fasse des fiches, tout au contraire. Dans sa fonction actuelle, le rôle d'Aïko est d'amener la matière de manière différente, afin que tout le monde puisse comprendre ce qui est attendu. Elle explique que maintenant, elle privilégie la manipulation, dans tous les domaines, et n'utilise plus de fiches.

Aïko définit les ateliers comme un dispositif pédagogique efficace dans le sens où ils permettent la réussite de tous les élèves, notamment en permettant à l'enseignant de différencier et aux élèves de travailler en coopération. Selon Aïko, cette coopération permet à des élèves qui viennent de « débloquer » des savoirs a plus de facilité à accompagner d'autres élèves encore en cours de route.

Aïko explique qu'elle a appris à développer l'utilisation des ateliers dans le cadre de l'enseignement spécialisé : dans ses pratiques, elle prévoit des ateliers sur 6 semaines, avec un début où elle amène la matière, puis elle les fait « évoluer » (sans décrire ce à quoi cela correspond).

Elle dit que sur ce laps de temps, elle peut voir comment chacun de ses élèves avance. Elle explique que ce n'est pas elle qui « donne le programme », mais que c'est la réponse de ses élèves face à la matière amenée, et qu'avec les ateliers, les élèves peuvent fonctionner selon leur niveau, choisir quel atelier faire, puis elle veille à ce qu'ils s'engagent dans des choses plus compliquées, tout en les accompagnant, ou en demandant à des élèves plus avancés d'aider, ce qui, selon elle, décuple la réussite.

Aïko explicite également plusieurs obstacles et limite ce fonctionnement. Premièrement, si ses collègues l'ont encouragée à ne plus faire de fiche, la réalité semble être qu'elles se réservent les fiches pour leurs enseignements. Ce fonctionnement n'a donc pas disparu, il s'est simplement redistribué. Cette situation ne serait donc due qu'à une contingence du fait de la personnalité et des compétences d'Aïko, du fonctionnement de l'équipe pédagogique et du fonctionnement en cycle. Aïko considère en effet que les enseignantes de classe doivent faire des fiches pour avoir des traces écrites et assurer les évaluations.

Deuxièmement, le fait que c'est à elle de s'assurer que l'ensemble des élèves parviennent à entrer dans les apprentissages est source de stress, en particulier lorsqu'elle est face à des situations d'échec. Elle mentionne ainsi des situations où elle n'arrive pas à aider certains élèves, à aller à leur rencontre. Selon elle, cette impossibilité relève du fait qu'elle a d'autres élèves ou trop peu de temps. Aïko relève ainsi que même avec les ateliers et 4 ans de suivi dans sa classe, certains élèves n'arrivent pas « entrer » et sont largués. Devant ces situations, elle se sent seule et stressée, souhaitant un système d'aide plus efficace et complet, comme en institution spécialisée. Mais plus encore, Aïko parle à plusieurs reprises du « système » et du fait que certains

élèves ne parviennent tout simplement pas à y entrer, parce qu'ils ne sont pas « faits pour » (1088), ce sujet semblant être très personnel, puisque ses propres enfants sont passés par là.

Ces obstacles semblent montrer que le changement décrit par Aïko ne touche pas toute l'organisation, mais uniquement ses propres pratiques personnelles. Il n'a donc pas une portée organisationnelle, mais personnelle. Or, même au niveau des conceptions, ce changement reste limité. Si pour Aïko le fait de ne plus utiliser de fiche représente une « immense évolution », elle peine à l'expliquer :

J'ai de la peine à le mettre en mots. C'est, c'est vraiment que je recherche à faire, par tous les moyens, à faire comprendre à l'enfant ce que j'ai envie qu'il comprenne alors qu'avant, j'amenais ma matière et l'enfant devait comprendre ce que je lui amenais et devais me, me, me répondre en fait, bon ça peut aussi être des fois des ateliers, pas forcément des fiches, la fiche, c'est juste pour dire c'est un travail où t'es seul avec ton truc et tu remplis, donc c'est la pédagogie qu'a changé, c'est ça, mais ça (I.565-570)

Ces propos semblent montrer que ce n'est pas tant l'outil qui a changé, puisqu'elle utilisait des ateliers avant, mais plutôt la « pédagogie ». La suite des propos semble encore réduire la portée du changement : au début l'enfant « doit comprendre ce qui lui est amené », ensuite l'enseignante « fait comprendre à l'élève ce qu'elle souhaite lui faire comprendre », dénotant plutôt un changement de posture de l'enseignante que de ses conceptions pédagogiques. En effet, l'élève ne semble pas plus investi de responsabilité ou de choix, et Aïko considère qu'avec un statut différent, elle ne pourrait pas se permettre d'enseigner sans fiche.

Le changement décrit par Aïko semble être encore en cours de réalisation, il semble avancé, mais pas définitif et surtout assez limité, au statut et à la posture de l'enseignante, sans réellement impacter l'organisation ou le rôle des élèves. Le changement peut être considéré comme pédagogique dans les moments où Aïko enseigne, mais si l'on choisit de considérer la globalité, il perd son statut de pédagogique, puisque sur l'ensemble de l'enseignement, il n'y a eu que redistribution de pratiques. Comme ce processus dépend de contingences, nous faisons l'hypothèse qu'il est plus probable que ce processus amène à un retour à l'irréversibilité A plutôt qu'à une nouvelle irréversibilité.

Matrice (résumé ; 54)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: ateliers efficaces LAA: apprécie les alternatives	Réseau: attente de finir les fiches PP: ateliers puis fiches	
Déconstruction :	App : enseignement spécialisé	PP: atelier efficace pour différencier Réseau: moins d'attente de faire des fiches	
Vu Jadé			Fl: cycle
reconstruction	LAA: apprécie le fonctionnement LAA: souffrance de ne pas aider tous les élèves	Réseau: attente de faire des ateliers RS: statut moins responsabilisant PP: fiches transférées à d'autres domaines	Fl: évaluation Culture institu: système trop uniformisant
Irréversibilité B			

Cette situation est intéressante parce qu'elle montre comment un changement d'échelle peut amener à considérer le changement comme pédagogique ou non.

7.11.2.5. Autre situation de changement évoquée et développée : conception du système

Le changement dont il est question ici sort du cadre de notre recherche, puisqu'il concerne non pas l'école comme organisation, mais le cadre familial, l'école devenant un élément normatif voire de contexte.

Aïko nous livre cependant un discours qui exemplifie comment une personne est amenée à changer de conceptions et de pratiques.

Aïko explique ainsi avoir des conceptions bien précises de comment ses enfants doivent se comporter et évoluer, en donnant à l'école une place bien particulière, parce que c'est une institution qu'elle aime et défend, et qu'elle y joue un rôle actif. Elle explique ainsi qu'elle s'attend à ce que ses enfants entrent dans l'école, se conforment au système, s'y plaisent et s'y épanouissent, qu'ils profitent d'être avec leurs camarades de classe. L'école est ainsi vue comme un lieu propice au développement harmonieux de ses enfants.

Mais Aïko découvre que ses enfants sont en souffrance dans le système (certainement que son empathie envers les élèves qu'elle suit s'applique aussi au sien, même si elle dit explicitement avoir un regard biaisé de par sa fonction et ses conceptions). Elle cherche à comprendre pourquoi, et considère dans un premier temps que son enfant est problématique et ne s'adapte pas. Elle cherche des solutions pour « soigner » le problème.

Elle explique que le regard des autres sur le fait que son enfant dysfonctionne alors qu'elle est l'enseignante spécialisée qui doit gérer ces dysfonctionnements a été difficile à gérer pour elle, mais aussi pour son enfant. Elle explique alors n'envisager aucune autre possibilité que d'entrer dans le système pour y être bien.

Puis, devant la souffrance de ses enfants, elle se pose des questions et cherche à comprendre. Elle dit voir que son enfant ne cherche pas à faire exprès, et donc en d'autres termes que ses efforts sont vains. Elle voit qu'elle le force à entrer dans un système qui ne lui convient pas, ce qui casse sa confiance et l'amène à créer des mécanismes d'évitement. Elle dit alors essayer d'écouter son cœur, sans biais, elle se rend compte de son propre attachement affectif et intellectuel au système et dit alors avoir dû entendre (ce qui évoque une certaine contrainte ou pression), et accepter de changer de regard, accepter que le système ne convenait pas à son enfant.

Elle décrit ce processus d'apprentissage comme un retour en arrière, une remise en question de ses principes, de ses convictions, de ses savoirs acquis en étude. Ce processus a nécessité du lâcher-prise, une reformulation de ses priorités et une acceptation de la situation, sans plus vouloir la « soigner ». Ce processus a été douloureux pour elle.

Cela la conduit à de nouvelles conceptions, qu'elle mobilise à d'autres endroits de l'entretien, notamment lorsqu'elle parle de différenciation. Pour elle, une bonne moitié des élèves ne parviennent pas à entrer dans le système, qui est source de stress et de souffrance pour eux, et ce système crée lui-même ce genre de problème.

La description et l'analyse de ce changement montrent comment des conceptions sont amenées à changer face à une situation qui implique les liens sociaux. Le changement concerne ainsi la dynamique des liens familiaux, mais pas celle des normes, qui correspondent ici à l'institution scolaire, laquelle n'a pas été changée. Les normes familiales ont cependant été touchées.

Cet exemple démontre toute la complexité d'analyse du changement, en fonction de l'angle choisi. Dans un certain sens, même si cette situation n'a pas directement influencé les normes scolaires, elle le fait de manière indirecte, puisque de par sa fonction et cette expérience, Aïko travaille différemment avec ses élèves.

Matrice (résumé ; 55)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr: école épanouissante		
Déconstruction :		Réseau : enfant dysfonctionne Réseau : lien enfant parent PP : enfant en souffrance	
	Cr: enfant problématique IDS: formation		
Vu Jadé	Cr: ses enfants ne font pas exprès	Réseau : souffrance Réseau : regard des autres	
reconstruction	IDS: lâcher-prise, acceptation LA: restructuration		
	cr: déconstruire son amour de l'école		
Irréversibilité B	Cro: école pas adaptée à tous	Réseau : pacification	

7.11.3. Analyse transversale des processus de changement

Aïko considère que plusieurs changements d'importance ont eu lieu durant ses 25 années d'enseignant: elle identifie une hausse du niveau scolaire et des attentes sur les élèves, une plus grande stigmatisation des difficultés scolaires.

Elle pense que ce changement est global, concernant d'abord la société, qui s'est complexifiée. L'école suit, avec des exigences plus importantes, notamment codifiées par le PER, mais aussi par le fonctionnement institutionnel, avec les horaires.

Aïko avance ainsi que l'équilibre entre l'école et la famille a changé, cette dernière étant moins prise en compte, moins valorisé dans le système scolaire, lequel assume une prise en charge plus importante, notamment au niveau temporel.

Aïko ne se sent pas à l'aise avec ces changements, qu'elle juge dommageables pour la personne, ne respectant pas l'enfant, sa personnalité, son autonomie.

Durant l'entretien, Aïko évoque à plusieurs reprises ce questionnement quant au système scolaire. Ce dernier semble principalement provenir de son vécu personnel et familial, puisque ses enfants n'ont pas bien vécu le système, ce qui l'a amené à se questionner jusque dans son rôle d'enseignant.

Aïko semble prendre ce rôle très à cœur, elle semble beaucoup l'apprécier et s'investit. Son parcours, commencé à l'école enfantine puis en enseignement spécialisé, lui donne une texture particulière, l'amenant à entrer facilement dans les réformes du PER, des devoirs et de l'inclusion, qui ne constitue pas des changements pour elle, mais des évolutions.

Son discours montre cependant que ces réformes peinent à prendre vie dans l'organisation, qu'elle partage avec d'autres enseignants. Aïko semble être une ressource importante dans le réseau, mais celui-ci semble avoir tendance à se reposer sur elle pour vivre la réforme, cela étant une excuse pour ne pas changer globalement. Aïko semble ainsi être un vecteur de changement sans parvenir à lui permettre de percer.

Aïko semble ainsi vivre les changements et évolutions de manière assez personnelle. Le plus grand frein qui s'y oppose semble souvent être une logique d'action traditionnelle, soit un amour de l'institution et de sa culture, voir un non-questionnement, qui est cependant de plus en plus réduit depuis qu'elle a vécu l'incompatibilité de ses enfants avec le système.

Aïko semble ainsi avoir une posture plutôt ouverte au changement, tout en le vivant de manière très personnelle, sans qu'elle ne lui permette de s'imposer dans l'organisation.

7.12. Etude de cas Jean (N=12)

7.12.1. Description de la situation d'entretien

7.12.1.1. Contexte d'entretien

Jean a été contacté par téléphone et a accepté de répondre à nos questions. L'entretien s'est déroulé le 12 février 2020, dans l'école de Jean, dans un espace neutre. L'entretien a duré 1h29, avec une brève interruption suite à l'arrivée d'un collègue. Jean cherche parfois à répondre à nos attentes, sachant que nous travaillons à la HEP. Il nous considère comme théoricien, ce qui le rend inconfortable pour certaines questions, où il pense que nous lui demandons de donner des définitions. Au fil de l'entretien, ce biais semble diminuer, la discussion devenant assez ouverte et chaleureuse.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Jean	H	C3	16 ans	30-39	École normale / uni pour ens secondaire

7.12.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Jean a choisi de devenir enseignant lorsqu'il effectuait le gymnase. Il souhaite faire l'école normale, mais son père s'oppose à cette décision. Il découvre alors la formation d'enseignant au secondaire I, qui comprend un parcours universitaire, ce qui convient à son père. Il s'engage donc dans l'obtention d'un brevet d'enseignement (dernière volée avant l'arrivée de la HEP), en faisant deux ans et demi de cours universitaires en sport, biologie et géographie, puis une année et demi de formation pédagogique.

Lorsqu'il est proche de terminer ses études, il fait un camp de ski avec une école et on lui conseille de postuler à une place, ce qu'il fait. Il est engagé dans ce collège et y travaille depuis 16 ans. Il dit être resté parce qu'il s'y plaît, il trouve le cadre magnifique, l'équipe enseignante chouette, même après de nombreux changements, et la ligne de la direction lui convient, lui laissant pas mal de liberté.

Jean définit le rôle d'enseignant à l'aide de plusieurs verbes : enseigner, éduquer, animer, faire de l'administratif. Il semble n'apprécier que très peu l'animation, qui revient à faire passer le temps aux élèves sans réels objectifs, ou l'administratif, qu'il juge être devenu beaucoup plus lourd avec le temps. L'éducation devrait selon lui être du ressort des familles, qu'il juge parfois démissionnaires. Il évoque des situations réjouissantes où il a pu accompagner des familles pour améliorer une situation d'un enfant, et semble donc favorable à un partenariat. Reste l'enseignement à proprement parler, qu'il apprécie et qui relève de son métier.

Or, pour Jean, enseigner, c'est exercer une autorité, inculquer des connaissances, mais aussi des valeurs, avoir de la répartie et aimer ses élèves. Jean semble particulièrement attentif aux objectifs scolaires, il aime ses matières et espère que les élèves les aiment aussi.

Il cherche à pousser ses élèves à atteindre des objectifs élevés, et regrette un niveau parfois très bas. Jean explique avoir mis en place un dispositif pédagogique qui vise à demander à l'élève de se fixer des objectifs personnels concrets. Cette pratique lui a été suggérée lors d'un cours de formation continue qui lui a permis de revisiter ce qu'il a vu lors de sa formation initiale, la HEP semble ainsi être une ressource. Jean explique que ce dispositif d'objectifs est déterminant pour la motivation des élèves, leur donnant un but et leur permettant de donner du sens aux savoirs.

Au côté des objectifs scolaires, Jean essaye aussi de valoriser des objectifs sociaux, autant individuels que collectifs. Il cherche ainsi à ce que ses élèves apprennent à s'entraider dans la poursuite de leurs objectifs. Jean porte une importance toute particulière à la cohésion de groupe, qu'il lie explicitement au climat de travail. Ainsi, pour lui, avoir une bonne cohésion de groupe est l'un de ses objectifs premiers ; il évalue ainsi ses défaites ou ses victoires en fonction de sa réussite à établir un bon climat.

Dans la poursuite de ces objectifs, la question de l'autorité semble centrale pour Jean, il y revient à plusieurs reprises. Il explique qu'elle permet de gérer la classe et la conduire, d'amener le calme et le respect et de créer un climat de travail, ces éléments permettant aux élèves de se respecter et de donner du sens aux savoirs. Il raconte notamment une situation où il a essayé de commencer l'année avec un cadre très souple au niveau autorité, cela ayant conduit selon lui à un manque de respect des élèves et à un climat de travail défavorable. Il explique ne pas avoir réussi à inverser la tendance, les élèves s'étant habitués au rythme qu'il avait instauré en début d'année.

Jean explicite les règles et le cadre dès le début d'année de manière frontale, en prenant le temps de décrire ce qu'il attend des élèves, et se positionne comme le détenteur de l'autorité. Il explique avoir une ligne et la tenir et il est capable d'accompagner loin ceux qui souhaitent le suivre. Il dit ne pas vouloir négocier ou discuter avec ceux qui ne sont pas dans le cadre, mais qu'ils doivent assumer et faire les punitions s'il le faut, cela sans le prendre contre soi personnellement, mais comme une conséquence à leurs actes. Pour les autres, il faut profiter et se réjouir de pouvoir atteindre les objectifs.

Jean considère que la discipline enseignée à l'école (lever la main, éviter les fautes, être correct dans le contact à l'adulte) permet de préparer l'élève à vivre dans un monde où ces écarts de conduite se paient cash.

Or, pour Jean, son objectif principal est de préparer ses élèves à la vie extérieure, considérant l'école comme un lieu protégé. Il souhaite ainsi que ses élèves apprennent à être à l'aise avec les autres, avec eux-mêmes, à avoir confiance en eux, qu'ils apprennent à aimer la différence. Plus largement encore, le but prioritaire de Jean, c'est que ses élèves soient heureux là où ils sont, avec des valeurs et qu'ils restent curieux, peu importe leur salaire et leur travail futurs.

La question des valeurs est ainsi centrale dans la vision pédagogique de Jean : pour lui, les valeurs principales de l'enseignant sont l'amour, auquel il donne une définition particulière, le respect envers les élèves, ce qui amène une réciprocité, et enfin la générosité, dans la fonction, en donnant plus que ce qui est attendu, racontant par exemple des situations où il donne des cours de soutien en vue d'examens. Il explique que ces valeurs proviennent d'un système de croyance chrétienne, qu'il met concrètement en place dans son enseignement et dans sa posture.

Jean dit vouloir aimer ses élèves et être généreux envers eux. Il explique également avoir l'impression de se reposer sur son expérience et sur les choses qui fonctionnent, sans se renouveler beaucoup. Il a remis en question son investissement, qui était important au début, parce qu'il souhaitait investir ailleurs, pour sa famille notamment, et ne plus « se tuer à la tâche », et aussi par dépit devant des collègues qui ne s'investissent pas. Il dit ainsi se contenter de faire en sorte que les choses roulent, mais il souhaiterait se renouveler, faire plus de

travaux de groupes, ainsi qu'être plus « cool » en début d'année, cela sous-entendant qu'il n'est pas pleinement satisfait de la manière dont il instaure l'autorité actuellement.

Jean semble ainsi disposer d'une vision pédagogique qui comprend différents « niveaux », dont deux semblent prépondérants. Le premier, qui semble être pour Jean le plus important, est centré sur le développement de l'élève, ses compétences sociales et son identité, le sens qu'il donne à ses savoirs, son savoir-vivre. Ce premier niveau semble prépondérant dans ce portrait, mais semble s'effacer quelque peu dans le reste de l'entretien. Le deuxième niveau concerne le contenu des matières, les objectifs, le niveau scolaire.

Jean fait le lien entre le premier niveau et le deuxième à l'aide du climat de travail qui est effectif lorsque la cohésion du groupe est bonne. Cependant, ces deux niveaux semblent parfois entrer en concurrence dans le discours de Jean ou être isolés.

Les propos de Jean semblent également montrer une certaine insatisfaction dans la façon dont il exerce le métier : Jean semble penser que les ressources sont limitées, et qu'il ne peut exercer son métier à la hauteur de ses buts dans les conditions actuelles, ce qui l'amène à se protéger concernant son investissement. Certaines de ses pratiques lui semblent encore à transformer, comme la question de l'autorité, sans qu'il n'ait (ou se donne) les moyens d'y remédier, cela en partie parce qu'il considère que s'il tente de réaliser son idéal du métier, cela induira une certaine surcharge. Jean semble ainsi en partie désabusé et lassé, il aurait envie de faire plus et de changer, mais ne se sent pas l'énergie ni les moyens, ayant notamment d'autres priorités, sa famille notamment.

7.12.2. Analyse des situations de changement

7.12.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Jean définit le plan d'étude à la fois comme une injonction institutionnelle et comme un outil de travail. Il explique que le PER a pour but de conduire à l'harmonisation dans les cantons romands, la considérant comme « théorique », visant une égalité d'enseignement et de jugement pour les élèves, ce qu'il valorise.

Il s'interroge cependant sur le fait que cette harmonisation ne concerne pas les Suisses allemands, qui sont pourtant dans le même canton, et qui ont un plan d'étude complètement différent, et donc que cette harmonisation n'est pas encore atteinte.

Jean estime que les changements amenés par le PER dépendent des branches, et plus particulièrement des MER qui les accompagnent et qui sont issues de l'introduction du PER :

- Pour les mathématiques, il juge que les exercices sont les mêmes, seule la numérotation change. Il ajoute que ces dernières années, les changements de moyens ont été beaucoup trop fréquents dans cette branche, donnant l'impression qu'il y a des gens payés pour trouver de nouvelles choses, et donc que les enseignants préparent les cours et les corrigés, et que cela ne sert à rien parce que tout rechange, et que ce temps pourrait être mieux investi.
- Pour la biologie, il considère que les thèmes sont les mêmes, mais que le rythme des exercices est plus lent, que les objectifs sont revus à la baisse, et que la méthode propose plus de travaux de groupes qu'avant.

- Pour le sport, il explique qu'un nouvel aspect d'enseignement a été introduit, celui de l'hygiène alimentaire.

Il considère cependant que, globalement, le PER s'inscrit dans la continuité, que les nouveaux moyens ne font pas rupture avec les anciens, qu'il n'y a pas de changements fondamentaux, en dehors d'un plus fort accent sur l'interdisciplinarité. Il considère ainsi que ce sont de petits changements, lui permettant d'avoir une meilleure vision d'ensemble. Il n'explique cependant pas comment il la met en pratique.

Jean explique qu'il a « appris » les objectifs et les a intégrés à ses cours lorsque le PER est arrivé. Il évoque notamment une impulsion de sa direction pour que le corps enseignant se mette en conformité avec le PER, et qu'il y a eu plusieurs journées de formation, durant lesquels il a appris à utiliser le PER et à mettre ses enseignements à la page. Il explique notamment avoir changé son enseignement du sport, en reprenant les acquis et les nouveautés, et en faisant un mélange, afin de répondre aux directives du PER.

Jean explique avoir travaillé avec le PER lors dès son introduction, mais ne plus l'utiliser au quotidien. Il ne pense pas que le PER influence ses pratiques pédagogiques dans la classe. Au niveau des élèves, Jean considère que le PER ne change pas grand-chose. Il dit que la classe suit ce que l'enseignant propose et qu'elle n'a pas vécu un avant ou un après PER.

Les propos de Jean semblent montrer que le PER ne constitue pas un changement pédagogique : le réseau n'est pas touché, pas plus que les pratiques pédagogiques et donc le rôle des élèves. Cependant, plusieurs potentialités semblent se dessiner : le fait que les travaux de groupes soient plus fréquents, ou que certains contenus ont été retravaillés, notamment au niveau de l'interdisciplinarité. Mais ces composantes n'ont pas réellement affecté l'organisation de la classe.

Cet état de fait peut s'expliquer par le fait que le sens et les buts que Jean donne au PER sont assez réduits et ne concernent pas la pédagogie en soi, mais plutôt les contenus et l'organisation de l'institution. De plus, malgré sa mention de l'interdisciplinarité, Jean cloisonne fortement les matières entre elles : il n'a ajusté que les contenus qui le concernaient, sans jamais évoquer les capacités transversales ou la formation générale, même à d'autres endroits de l'entretien qui s'y référerait. Jean semble également garder les MER comme référence, plus que le PER.

Le PER ne semble ainsi avoir été pour Jean qu'une évolution, sans qu'aucune rupture ne soit identifiable.

Matrice (résumé ; 12)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	PER : continuité, bon pour harmoniser et justice sociale		Lois : PER comme norme
Déconstruction :	Cr : PER décroissance,		FI : journée de formation
	Croyance/LAF : réduit, pas de vision globale	PP : MER centrale	FI : cloisonnement des matières
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.12.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Lorsque nous commençons à parler d'inclusion, Jean commence par dire qu'il a l'impression que l'inclusion produit l'exclusion. Il explique que selon lui, certains élèves, notamment les « asperger », se sentiraient plus inclus, plus heureux, dans une institution spécialisée, adaptée à leurs besoins, avec d'autres élèves différents.

Selon lui, mettre des élèves différents dans une classe normale, alors qu'ils sont différents, seuls, avec des objectifs revus à la baisse reste stigmatisant. Il ajoute que certains finissent ensuite quand même dans des institutions, cela étant pour lui un non-sens.

Jean considère ainsi que certains enfants sont des cas trop lourds pour pouvoir être pris en charge dans l'école normale, mais qu'ils y sont, parce que c'est une injonction institutionnelle. Or, cette situation demande beaucoup de travail à l'enseignant au niveau de la différenciation, et que cela peut causer beaucoup de problèmes dans la classe, notamment au niveau de la discipline et du sentiment de justice, puisque l'enseignant tolère des comportements anormaux des élèves différents alors que les autres élèves sont punis s'ils font la même chose.

Jean évoque une différence entre les belles théories de l'inclusion et leur mise en pratique, considérant que l'enseignant a déjà assez à faire avec les élèves normaux, en nombre important dans les classes, sans avoir en plus à gérer des élèves différents. L'inclusion ne semble ainsi pas être comprise dans ses attributions, mais est une chose en plus, qui n'est pas dans ses priorités.

Cela transparaît lorsqu'il parle de ses pratiques: Jean dit donc ne pas avoir et ne pas prendre le temps de différencier. Certes, il accepte de faire des évaluations plus faciles, de mettre une police plus grande ou de laisser un peu plus de temps, en fonction de ce qui est discuté avec les collègues. Il explique aller parfois vérifier si l'élève différent a bien compris, ou prendre le temps de répéter certains éléments.

Concernant le temps octroyé en plus pour l'évaluation, il évoque notamment le fait de laisser plus de temps à certains élèves pour les épreuves, ce qui le rend dubitatif: il a l'impression que cette pratique n'est pas vraiment nécessaire, et qu'elle sert plus à soutenir des revendications des élèves qu'à les aider à mieux réussir l'épreuve.

S'il commence par évoquer des situations assez « lourdes », avec des élèves qui « disjonctent », il explique que les « dys » font aussi partie de ce qu'il appelle l'inclusion, dans le sens où ils demandent une différenciation importante. L'enseignant doit non seulement gérer sa classe, mais aussi ces élèves, avec leur travail personnalisé et les éventuelles « crises ». En effet, même si ces élèves ont du soutien, ils restent seuls une large partie du temps dans la classe.

Les pratiques de différenciation de Jean sont donc principalement concentrées sur l'évaluation, mais il n'est pas convaincu du bienfait de ces pratiques, en particulier du temps: il juge que ce temps supplémentaire est plutôt un élément rassurant, c'est devenu un principe, une revendication identitaire pour certains, mais que ce n'est pas vraiment efficace et que les élèves pourraient aussi trouver eux-mêmes d'autres stratégies pour réussir comme les autres. Il raconte avoir eu la situation d'un élève qui avait plus de temps et qui dessinait sur son épreuve: il évoque le fait que cet élève pourrait éventuellement avoir besoin de déconnecter un petit moment pour mieux réussir, mais qu'il n'est pas du tout convaincu de cette explication.

Ainsi, globalement, Jean avoue ne pas faire beaucoup d'efforts de différenciation. Pour lui, si un élève est intégré dans l'école obligatoire, il doit suivre le programme, l'enseignant ne peut pas tout le temps faire autrement pour les personnes différentes. Il ne souhaite pas non plus catégoriser ses élèves ni faire de différences par rapport à l'ensemble du groupe. Il refuse ainsi de faire deux enseignements spécifiques ou de

proposer deux fiches distinctes, il ne réfléchit pas à mieux articuler son enseignement pour qu'il convienne mieux aux dysorthographiques.

Il dit vouloir faire plus d'efforts, mais cela semble plus être pour répondre à une injonction que par conviction personnelle. Cependant, si Jean ne fait pas de différenciation dans sa classe, il agit différemment entre les classes de différents niveaux: il trouve cela évident, sans quoi ce serait une catastrophe. Or, comme il y a des classes multiniveaux, il le fait parfois dans la même classe, en proposant deux enseignements ou deux supports différents en fonction du niveau.

Le discours de Jean semble montrer qu'il ne croit ni en la faisabilité ni au bien-fondé de l'inclusion. Il en donne un sens diffus qui ne correspond pas aux attentes de l'institution. Les conceptions de Jean quant à l'inclusion sont donc antagonistes à l'inclusion et il ne semble pas en processus d'apprentissage, par exemple lorsqu'il associe la différenciation à l'individualisation.

Il a certes accepté d'adapter ses pratiques par obligation, il cite notamment plusieurs manières de différencier, qui sont des obligations, mais il ne parvient pas à croire à un effet positif et ne souhaite pas s'y engager. Il semble même faire ce qui ressemble à du freinage. Ses conceptions semblent donc loin de pouvoir participer à une modification de ses pratiques pédagogiques et du rôle de ses élèves. Notamment, il n'utilise aucun outil social (pédagogie coopérative) pour appliquer l'inclusion.

Matrice (résumé ; 27)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : incl négative Croyance : normalité	Quelques PP obligatoires	Lois/FI : inclusion obligatoire
Déconstruction :		PP : quelques pratiques de différenciation	
	Croyance : individualisation Croyance : élève différent pas de place à l'école LAF : refus de différencier IDS : volonté d'investir ailleurs	PP : gestion de classe difficile en inclusion Réseau : temps pas mis à profit	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.12.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Jean différencie plusieurs types de devoirs:

- Les premiers sont du travail à faire pour renforcer ce qui a été vu à l'école, de travailler l'autonomie, d'apprendre à se fixer des objectifs et à chercher avec des outils, ou encore à faire des choses impossibles à proposer en classe (notamment utiliser des outils informatiques). Pour ce genre de devoir, Jean essaye de donner des devoirs qui demandent aux élèves de s'intéresser à la société, à l'actualité, à faire des liens théorie-pratique, à trouver de l'intérêt. Il attend ainsi que l'élève s'intéresse, effectue des recherches, s'implique, cherche à comprendre. Jean raconte ainsi avoir demandé à ses élèves de chercher des articles de presse concernant le thème étudié. Les élèves viennent avec les

articles trouvés et ils en reparlent en classe. Jean considère que ses élèves aiment bien ce genre de devoirs, mais qu'ils ne disent pas grand-chose.

- Les deuxièmes permettent à l'élève de se mettre à jour pour celui qui a plus de peine, qui a traîné ou qui a besoin de plus de temps.
- Les troisièmes sont relatifs à une évaluation : Jean considère que ce sont les devoirs qu'il donne le plus souvent. Mais il n'est pas très clair sur le fait qu'il englobe complètement la préparation des épreuves dans les devoirs, puisqu'il dit ne pas donner de devoirs en biologie, alors qu'il y a des épreuves.

Jean conçoit les devoirs qu'il donne de manière à ce que les élèves puissent les faire sans aide, puisque Jean part du principe que l'élève n'a pas d'aide. Il est cependant conscient des grandes différences entre les familles, et que pour certains élèves, l'autonomie n'est pas travaillée, parce que les parents sont derrière leurs enfants. Il avance également que l'utilité des devoirs dépend des classes et des niveaux : les élèves qui ont une certaine habitude de travail, une curiosité, un intérêt, une autonomie peuvent en tirer profit. Il explique que lorsque ces prérequis ne sont pas là, il commence par essayer de passionner ses élèves avant de donner des devoirs.

Jean est ainsi conscient que les devoirs n'ont pas toujours d'effets positifs, parce qu'ils pourraient prêter à des élèves qui n'ont pas d'aide à la maison, considérant que c'est une explication concernant la directive. Mais au-delà de cela, Jean considère qu'elle n'amène rien de bon, qu'elle revient à baisser le niveau, à augmenter les revendications des élèves et à les inciter à travailler moins, même ceux qui fonctionnaient bien avec les devoirs.

Jean considère que la directive n'a rien changé pour lui, puisqu'il ne donnait déjà que très peu de devoirs. Mais il considère que la manière dont les devoirs sont institués devrait être transformée, parce qu'ils sont problématiques à gérer pour l'enseignant lorsqu'ils ne sont pas faits.

Jean raconte ainsi que lorsque les devoirs ne sont pas faits, il est conséquent, il donne des coches, puis une remarque (considérant que certains sont ensuite punis à la maison) et enfin une punition. Il pense ainsi que les élèves comprennent que dans la vie, il y a des choses qu'on doit faire même s'il n'y a personne à côté d'eux. Mais Jean semble aussi vouloir éviter de perdre de l'énergie à s'énerver avec les devoirs non faits, il préfère travailler en classe pour donner du sens, ou alors donner des devoirs qui ne nécessitent ni vérifications ni corrections.

Jean pense que la manière dont les devoirs sont institués devrait être transformée. Il ne veut pas perdre de l'énergie à s'énerver à donner du travail qui ne sera pas fait. Il préfère travailler en classe pour donner du sens.

Le discours de Jean semble montrer que ses conceptions sur les devoirs ne sont pas stabilisées. Il donne plusieurs éléments de sens sans qu'ils ne soient cohérents ou unifiés les uns les autres et sont parfois même contradictoires, sans qu'il semble prendre parti d'un côté ou de l'autre. Jean ne semble pas complètement satisfait de ses pratiques, en particulier concernant le contrôle des devoirs. Il explicite en quoi les devoirs peuvent être intéressants au niveau pédagogique, mais semble penser que la cible est souvent manquée.

La directive semble ne pas avoir modifié les conceptions de Jean ni ses pratiques, mais Jean la juge plutôt négativement. Cela laisse à penser que Jean réagit plutôt à une logique d'action traditionnelle, il donne des devoirs parce qu'il considère que c'est son rôle d'enseignant, que cela fait partie de la culture institutionnelle. Cette logique d'action traditionnelle pourrait expliquer sa réticence vis-à-vis de la directive, alors que la directive semble ne pas avoir modifié les conceptions de Jean ni ses pratiques. Cependant, Jean a développé des logiques d'action en finalité pour que les devoirs qu'ils donnent aient du sens pour lui et pour ses élèves.

Pour Jean, la directive ne semble donc pas être un changement, ni même une amorce.

Matrice (résumé ; 40)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAT : devoirs comme rôle de l'enseignant LAF : devoirs ont du sens pour les élèves	RS : élèves s'engagent, mais suivent	Loi : directive
Déconstruction :		Réseau : différence entre famille	
	Croyance : sens incohérent LAT : préférence pour la continuité	PP : devoirs qui ont du sens	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.12.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : travail sur la bienveillance

Jean identifie une situation de changement pédagogique dans sa classe: il raconte avoir entendu ses élèves s'insulter et se rabaisser à la récréation. Cette situation le rend triste pour ses élèves et est en contradiction avec ses valeurs et ses souhaits pour l'ambiance de classe.

Jean repense à une situation vécue où le but était de valoriser les autres personnes. Il décide alors de mettre cela en place avec ses élèves. Il a conscience que ce n'est pas habituel dans le cadre scolaire, mais il pense pouvoir compter sur une relation de respect et de confiance avec sa classe. Il décide donc de plancher sur un dispositif pédagogique pour atteindre ses objectifs.

Jean lance alors ce qu'il appelle «un travail sur la bienveillance dans la classe»: il a pris le temps de bien expliciter le but de l'activité, soit de passer un bon moment dans la positivité, il raconte son expérience personnelle et les bienfaits qu'il en a tirés, afin de les motiver. Ensuite, il a mis les élèves par groupe de deux, volontairement les plus explosifs ensemble, avec des consignes claires: d'abord, chacun doit trouver trois qualités chez l'autre, les exprimer et les écrire. Ensuite, il y a une mise en commun, ou chacun dit une chose positive sur l'autre.

Jean explique qu'il manquait une personne, et donc qu'il a participé à l'activité avec une élève, tout en supervisant la classe, afin d'intervenir immédiatement en cas de moquerie ou de blague, parce qu'il juge cela très sérieux. Il veut maintenir un climat bon et propice aux apprentissages. Le but de Jean est que les élèves réfléchissent à leur attitude, qu'ils se donnent la peine de trouver des points positifs et d'être honnêtes, qu'ils écoutent ce qu'il souhaite leur transmettre et qu'ils se remettent en question.

Jean considère que cela s'est très bien passé: tous ont accepté de se mettre avec des personnes avec qui cela frottait, ils ont trouvé des points positifs chez l'autre, alors que l'activité n'est pas évidente.

Il estime que cela a amélioré l'ambiance de classe, certains élèves ont vraiment changé d'attitude, il les entend moins s'engueuler et s'insulter. Mais il se demande aussi si c'est le cas uniquement quand il est là ou si c'est un changement général. Il est également conscient que cela ne concerne pas tous les élèves, et il regrette ainsi que l'activité n'ait pas porté plus de fruits, puisqu'il se bat encore pour les mêmes choses.

Cette situation semble bien constituer une amorce de changement pédagogique pour l'organisation de la classe (cela ne concerne donc pas l'institution): Jean dispose de valeurs qui ne correspondent pas à la situation de la classe, cela le poussant à agir en proposant une activité pédagogique particulière, inhabituelle, qui demande aux élèves de prendre un rôle différent de ce qu'ils ont d'habitude. Or, les élèves semblent entrer dans ce nouveau rôle et parvenir à y répondre, pour certains, de manière durable, pour d'autres de manière temporaire. Jean indique également que l'organisation « classe » dans son ensemble s'est transformée, avec une meilleure ambiance de classe.

Le changement de la culture de communication semble en très bonne voie, mais pas complètement aboutit, certains élèves ayant encore des conceptions et des rôles à reconstruire, puisque Jean indique devoir encore y travailler.

Jean indique en outre quelques catalyseurs, soit une relation pédagogique de confiance, une expérience personnelle et une transmission de sens, une bonne préparation, des consignes claires et un encadrement adéquat.

Nous nous questionnons cependant sur le fait que cette activité semble très ponctuelle, même si Jean indique continuer à travailler, il n'indique pas comment. D'autres pratiques semblent donc également être concernées.

Matrice (résumé ; 56)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAV : valorisation	Réseau : mauvaise ambiance de classe RS : communication défaillante	Loi : directive
Déconstruction :	IDS : expérience perso	Réseau : bonne relation pédagogique PP : consigne claire, attentes et sens explicites	
	Croyance : sens incohérent LAT : préférence pour la continuité	Réseau : manque d'habitude	
Vu Jadé		PP : activité en groupe RS : travail sur la culture de classe	
reconstruction		Réseau : amélioration des relations, changement d'attitude	
		Réseau : certains élèves ne soutiennent pas le changement PP : pratique trop isolée	
Irréversibilité B		Réseau : ambiance meilleure	

7.12.2.5. Autre situation de changement évoquée et développée : leçon de renforcement de projet

Dans la continuité du PER et des MER, Jean identifie une nouveauté: les leçons de projets et les leçons de renforcement.

Jean pense que les leçons de renforcement et de projet personnel ne fonctionnent pas toujours très bien, identifiant deux problèmes principaux :

- Le premier concerne l'enseignant et son investissement :
 - o Pour les projets, il trouve que la demande d'investissement et de coaching est beaucoup trop importante, à cause du nombre d'élèves. Il serait d'accord de s'investir pour trois élèves par exemple. Il constate également une très grande disparité entre la qualité des projets, certains élèves ne s'investissant pas beaucoup ou ayant besoin de beaucoup plus de coaching que d'autres. Jean préfère s'investir pour un groupe.
 - o Pour les leçons de renforcement, Jean avance que la posture de l'enseignant n'est pas simple et que c'est défiant, puisqu'il doit improviser sur le tas, il ne peut pas se préparer, il doit parfois faire des problèmes qu'il n'a jamais faits auparavant et c'est déstabilisant.
- Le deuxième concerne les élèves, qui selon Jean ne sont pas prêts au niveau de l'autonomie et de la responsabilisation, parce qu'ils ont une attitude très peu active. Par exemple, il dit que les leçons de renforcement ne fonctionnent qu'une fois sur deux ou trois, en fonction du groupe ; lorsque cela ne fonctionne pas, il donne un enseignement classique

Jean fait ainsi la différence entre l'enseignement classique et ce type de leçons, pour lesquelles l'enseignant et les élèves ont un rôle complètement différent. L'enseignant est amené à construire le savoir avec les élèves, il apprend lui-même des choses et n'est plus le détenteur du savoir. Jean définit le rôle des élèves ainsi :

« Il ne va pas gober quelque chose qu'on lui donne, mais il doit lui-même faire l'effort de trouver des solutions, ou alors déjà de... essayer de poser des questions... La démarche vient de l'élève si tu veux, alors que la plupart du temps, dans les cours c'est quand même l'enseignant qui amène les élèves à apprendre. » (I.497-501)

Jean reste très frustré lorsque les élèves ne saisissent pas ce rôle et ne profitent pas de ces temps et restent passifs, attendant que le temps passe, cela le rend triste.

Cette description semble mettre en lumière un changement pédagogique : les élèves, l'enseignant et l'ensemble de la classe sont mis dans des rôles différents, le sens des apprentissages est transformé pour les apprenants et pour l'enseignant, et tout cela est provoqué par une injonction institutionnelle, l'installation de nouveaux types de cours. L'expérience de Jean montre que ce changement n'est pas encore effectif partout ni pour tous, puisque certains groupes d'élève n'arrivent pas à y entrer, et qu'il ne parvient pas à réaliser le changement de rôle avec tous les groupes. En outre, ce changement reste confiné à des leçons particulières, et ne semble pas influencer les autres pratiques de Jean, rien n'indique non plus que le rôle des élèves est durablement transformé.

Le seul indice d'un possible changement à plus grande échelle repose dans les affirmations de Jean. Il dit que les élèves ne sont pas prêts pour ces leçons, au niveau responsabilisation et autonomie. Mais rien n'indique que cette constatation mènera Jean à questionner ses conceptions.

Matrice (résumé ; 57)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Croyance : enseignant enseigne et élèves suivent	PP : enseignement traditionnel, frontal	
Déconstruction :			
Vu Jadé			FI : nouvelle leçon
reconstruction	LAA : intérêt d'apprendre de nouvelle chose	PP : enseigner selon les questions réseau : co-construction RS : élèves changent de posture	
	LAA : défi, déstabilisation LAA : investissement trop grand Croyance : élève pas prêt LAT : enseignant détenteur du savoir	PP : ne fonctionne pas tout le temps RS : élèves n'entrent pas dans le rôle	
Irréversibilité B			

7.12.3. Analyse transversale des processus de changement

Jean considère que l'école a changé dans la charge qu'elle fait reposer sur les enseignants. Il parle notamment de la charge administrative, mais aussi de la pression des parents. Il évoque notamment que parfois il met de bonnes notes, non pas parce que les élèves sont doués, mais pour éviter des problèmes avec les parents.

Il estime ainsi que le niveau de l'école est revu à la baisse, qu'elle est nivelée par le bas, il déplore notamment les classes multiniveaux.

De manière générale, Jean semble assez attaché aux traditions et ne semble pas très ouvert au changement. Il souhaite que les élèves apprennent et se sentent bien, mais il ne s'investit pas pour des changements de plus grande envergure qui pourraient servir ces objectifs, il préfère rester dans le connu. Ses préoccupations sont ailleurs, vers sa famille notamment. Il semble également désillusionné, ce qui lui fait penser que s'investir plus est une perte de temps.

Jean considère qu'il y a bien dans l'air du temps de nouvelles représentations pédagogiques, qui arrivent par la HEP, par les stagiaires, mais il pense qu'elles ne sont pas mises en pratique.

7.13. Etude de cas Jude (N=13)

7.13.1. Description de la situation d'entretien

7.13.1.1. Contexte d'entretien

Jude a été contactée par SMS, elle accepte de faire l'entretien, mais celui-ci est repoussé plusieurs fois pour cause de confinement. Finalement, il est effectué via une vidéoconférence. Il dure 1h31 avec quelques interruptions mineures dues au réseau. L'entretien est très convivial, les questions s'enchaînent facilement dans le désordre. Jude ne semble pas chercher à répondre à un contrat d'entretien et semble très libre.

Nom code	sexe	Niv. ens	expé. pro	Cat. âge	Formations
Jude	F	C3 / M et P	7 ans	30-40	Sec 1 / FLS

7.13.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique

Jude a de nombreux proches enseignants, et commence par faire des remplacements dans tous les degrés lorsqu'elle fait l'université en français, Espagnole et histoire. Elle se rend compte que cela lui plaît, alors qu'elle ne pensait pas en faire sa profession. Elle se décide donc pour faire les deux ans de HEP qui lui permettent de devenir enseignante. Elle est ensuite immédiatement engagée dans un collège de sa ville où elle a été élève.

Elle raconte avoir vécu ses deux premières années d'enseignement sous un certain stress, dont elle évoque principalement trois composantes :

- Ses pratiques de préparation, héritées de sa formation, qui l'amènent à minuter chaque cours très précisément, sans avoir vraiment de vision globale et avec peu d'improvisation
- L'enseignement dans des classes de niveau P, dont elle dit que les parents ont des attentes élevées et viennent souvent confronter ses décisions. À cela s'ajoute son statut de jeune enseignante peu sûre d'elle qui est vite contestée par les parents et les élèves.
- Son inexpérience, notamment dans la discipline, où elle doit souvent élever la voix et

Jude pense cependant que ces deux années difficiles lui ont permis de gagner en expérience, de mener d'un bout à l'autre le programme et de tester différentes choses pour voir ce qui lui convenait, notamment au niveau discipline. Elle raconte également avoir été soutenue par des collègues, avec des partages d'expériences et d'outils. Elle dit avoir appris à improviser, et désormais préparer de manière plus large, par thème.

Suite à ces deux ans, Jude suit depuis trois autres années un même groupe, enseignant le français, l'histoire et le FLS. Deux autres collègues travaillent avec elle. Lors de l'entretien, Jude est dans une situation qui semble assez euphorique, elle juge en effet ces trois dernières années comme excellentes, avec un groupe classe super et de très bonnes relations. Elle semble beaucoup apprécier sa profession et être très satisfaite de ses pratiques.

Pour Jude, l'enseignant est très polyvalent, jouant de nombreux rôles, qui dépassent l'action d'enseignement des savoirs, comprenant notamment des valeurs (respect, honnêteté), ce qui se transmet en montrant l'exemple, rendant l'action assez implicite.

Pour Jude, un des buts de l'enseignant est de parvenir à faire passer la théorie de manière à ce que les élèves puissent la comprendre et la mettre en pratique. De manière plus pragmatique, Jude considère que ses objectifs principaux sont que ses élèves se sentent bien à l'école et qu'ils trouvent un débouché après la 11h.

Or, tout au long de l'entretien, Jude insiste particulièrement sur l'importance de la relation avec ses élèves et plus largement sur le climat de classe, jugeant ces deux éléments primordiaux, parce qu'ils amènent un enseignement plaisant et une bonne ambiance de travail. Les élèves qui n'aiment pas l'école sont contents de venir pour voir leurs collègues. Elle pense également que la relation permet d'enseigner même lorsque les élèves sont en difficulté.

Jude pense que l'établissement de bonnes relations dépend d'un combo de personnalités, qui peuvent ou non s'entendre, et qu'il n'est pas garanti qu'elle parvienne à construire un bon climat de classe, cela étant une de ses peurs.

Mais au-delà des personnalités, Jude explicite plusieurs pratiques qui lui permettent de mettre toutes les chances de son côté pour créer de bonne relation: l'humour est ainsi considéré comme très utile, de même que l'honnêteté, la mise en place d'activités extrascolaires (camps, sorties), notamment en début d'année, le renforcement du sentiment d'appartenance (photo de classe, etc.) ou encore l'établissement d'un cadre clair au début de l'année.

Jude semble mettre une importance toute particulière à la création de ce cadre disciplinaire, parce que selon elle, il permet d'assurer la sécurité et le respect dans la classe.

Elle raconte avoir changé de pratiques entre le début de sa carrière et actuellement, passant d'un statut de nouvelle pas sûre d'elle qui n'avait pas de légitimité et qui devait crier pour se faire entendre, à un statut d'enseignante compétente qui parvient à développer une relation avec sa classe, capable de réguler les conflits de manière adéquate: ils sont gérés à l'extérieur de la classe, dans le calme, sans surenchère, à l'aide d'échanges authentiques. Elle dit qu'actuellement, ses élèves arrivent à s'excuser et l'apprécie plus que sa classe d'avant.

Elle explique ainsi mettre en place un système de règles et de sanctions dès le début de l'année, qu'elle veut clair et inflexible, les élèves sachant exactement à quoi s'attendre. Jude explique aux élèves qu'elle les accueille chez elle, dans sa classe, et que c'est elle qui choisit les règles de bases, les élèves peuvent en ajouter d'autres. Elle pense que cela permet de rassurer les élèves inquiets d'arriver en secondaire. Au cours de l'année, si les choses se déroulent bien, elle ouvre ensuite les possibilités.

Jude met donc en place un système de coches et se repose ensuite sur son autorité, qui est basée sur la relation vraie avec les élèves, lui permettant d'intervenir avec sincérité et respect, sans envenimer la situation en s'énervant elle aussi.

Elle décrit cette relation comme «maternelle», elle se sent aimée et appréciée de ses élèves, elle a l'impression de pouvoir bien gérer sa classe, et raconte avoir vécu des situations, des échanges et des épreuves de la vie avec ses élèves lors des trois dernières années. Cette relation maternelle lui permet d'instaurer et d'exiger le respect de ses élèves d'un simple regard ou dans une discussion sincère.

Jude dit se rendre compte qu'elle vit une très bonne période de sa vie d'enseignante, elle juge ces trois dernières années comme ayant bien marché, elle dit avoir eu de la chance avec les parents et les élèves.

Elle explique également que cette réussite est aussi due au fait qu'elle a choisi sciemment un public spécifique, les élèves de Moderne (niveau du milieu dans le système bernois). Elle pense en effet que le climat est plus facile à mettre en place en M qu'en P (niveau supérieur), cela parce que les élèves sont moins sous pression.

Elle explique ainsi qu'en classe P, les parents lui faisaient moins confiance, ils venaient discuter pour chaque évaluation concernant les points, remettant en question l'enseignant, étant plus revendicateurs et cela amenait un moins bon climat de classe.

En classe M, les parents attendent moins de leur enfant, ils veulent juste qu'il soit bien et ait un avenir professionnel et font plus confiance à Jude et cherche une vraie collaboration. Les élèves ont donc moins de pression puisqu'ils ne visent pas le gymnase, et les parents ne sont pas aussi élitistes. Ils ont moins de diplômes et sont souvent plutôt issus de l'immigration, cela rendant les attentes moins élevées. Elle juge ainsi que la collaboration avec les parents aide grandement le climat de classe et les relations.

Au-delà de ses préoccupations et son focus pour les relations, Jude ne parle pas beaucoup d'autres éléments pédagogiques. Elle explique travailler principalement de manière frontale, jugeant cela «pas très HEP compatible». Se décrivant elle-même comme visuelle, elle écrit beaucoup au tableau. Elle demande parfois à ceux qui ont compris d'expliquer aux autres, jugeant que cela fonctionne parfois mieux. Elle relate également faire des ateliers et des jigsaw, mais elle trouve que cela reste complexe et pas toujours efficace. Elle en parle plutôt comme des essais que comme des manières habituelles de fonctionner. Elle dit suivre le même programme année après année, et souhaiterait diversifier ses supports. Elle donne une punition collective, sans questionner l'aspect pédagogique.

Jude raconte une situation où elle a été amenée à mettre une punition collective : la direction, qui est une figure d'autorité, lui a proposé cette solution, elle se sentait ainsi couverte et soutenue, elle a donc appliqué cette solution. Cet exemple semble montrer qu'elle est loyale envers sa hiérarchie et qu'elle a confiance, au point de ne pas remettre en question la portée pédagogique de cette forme de punition.

Jude semble également encore assez attaché à sa formation, l'influence de la HEP semble encore importante, puisque lorsqu'elle s'en détache, elle le mentionne.

7.13.2. Analyse des situations de changement

7.13.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)

Jude dit ne pas arriver à se prononcer quant à savoir si le PER est un changement ou non pour l'école, puisque dès ses études, le PER était déjà en vigueur, elle n'a rien vécu d'autre. Elle relate cependant les dires de collègues qui lui ont confié avoir passé beaucoup de temps à l'étudier, sans que cela ne les avance beaucoup ni ne transforme leur manière d'enseigner. Elle évoque cependant les manuels comme étant une nouveauté, avec des défauts.

Jude considère que le PER est une barrière de sécurité, un justificatif, qui permet à l'enseignant de connaître le cadre de son enseignement (niveaux, thèmes, savoirs à aborder et à évaluer), de se justifier devant les parents s'il y a des questions et de montrer aux élèves pourquoi elle leur demande d'apprendre telle ou telle chose.

Elle conçoit ainsi le PER comme faisant office de loi, comme le cadre à suivre pour planifier l'enseignement sur l'année, donnant l'exemple des verbes en français dont le PER donne un découpage sur 3 ans. Elle l'utilise notamment pour répartir les savoirs année après année, et pour ajuster ses enseignements en fonction des niveaux des élèves (P/M/G) et des années, puisqu'elle découpe le PER en année et utilise les recommandations annuelles, sans utiliser le cycle.

Jude dit cependant ne plus beaucoup utiliser le PER en dehors de situations particulières (plaintes des parents, doutes dans sa préparation). Elle considère qu'elle sait où il est en cas de besoin, elle en connaît le contenu. Elle va jusqu'à dire que le PER est « un gros truc abstrait », qui est dans l'armoire, mais qu'elle ne ressort pas très souvent.

L'organisation de l'année est plutôt basée sur les plans qu'elle effectue avec ses collègues et sur les moyens d'enseignements romands. Elle consulte parfois le site internet du PER, mais plutôt pour télécharger les MER.

Concernant les élèves, Jude raconte avoir utilisé l'une ou l'autre fois une référence au PER pour expliquer à ses élèves les attentes sociales qui pèse sur eux et sur les enseignants et qui conditionne les contenus. Le PER est ainsi utilisé pour légitimer ses enseignements, et elle considère que ses élèves comprennent cet argument. Le PER les influence ainsi au niveau du contenu, mais ils n'en savent pas beaucoup plus. Elle n'a jamais évoqué le PER avec sa direction.

Jude raconte avoir appris à utiliser le PER à la HEP. Elle l'a d'abord reçu en version papier, et avoir eu un cours pour regarder page après page comment il était organisé, divisé, comment il pouvait être utilisé, ce qu'il contenait, dont les capacités transversales. Ils ont ensuite tenté de voir en français plus précisément comment l'utiliser. Elle dit que cette personne a pris le temps, page après page. Elle dit cependant que ses débuts avec le PER c'était la galère, que cela a pris beaucoup de temps et qu'elle ne comprenait rien, jusqu'à ce qu'un prof lui ait montré comment s'en servir en histoire.

L'utilisation du PER a donc été travaillée tout au long de ses études: Jude explique qu'elle ne se souvient de rien des cours de pédagogie et de psychologie, sinon que ce n'étaient pas génial et que l'utilisation du PER n'a pas été abordé. Elle dit cependant que les didacticiens tenaient la route quant à eux, et ils leur ont montré comment utiliser le PER dans chaque matière.

L'utilisation du PER en formation semble avoir été largement soumis aux consignes de stages et aux préparations demandées, et que depuis qu'elle n'y est plus soumise, elle ne l'utilise plus tellement.

Les propos de Jude semblent ainsi indiquer que le PER ne représente pas un changement pédagogique pour elle, mais un simple changement de référence légale. Elle ne mentionne aucun impact sur ses pratiques pédagogiques, que ce soit au niveau de la différenciation, de l'interdisciplinarité, du fonctionnement en cycle ou encore des capacités transversales, qu'elle ne fait que mentionner.

Un des éléments saillants semble être la faiblesse du réseau qui pourrait être le terreau du changement: Jude semble dire que ni ses collègues, ni ses formateurs, ni sa direction n'utilisent le PER comme facteur de changement pédagogique, tout au contraire.

Quelques prémices de potentiels changements sont cependant visibles, comme l'utilisation du PER pour les élèves ou la mention des capacités transversales.

Matrice (résumé ; 13)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAF : PER comme justificatif, loi	PP : utilisation des MER	Loi : PER en place
Déconstruction :	Croyance : capacités transversales	PP : mention du PER aux élèves	
		Réseau : faible résonnance App coll : aucun enseignement sur les aspects pédagogiques	
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.13.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion

Jude identifie l'hétérogénéité des élèves et l'augmentation de l'enseignement spécialisé comme un des grands défis actuels de l'école. Pour elle, l'inclusion permet à des élèves ayant des troubles de venir à l'école « normale » sans être systématiquement mis dans des écoles spécialisées. Elle juge l'inclusion bien parce que cela donne une chance à certains élèves d'aller à l'école normalement et parce que cela amène les autres élèves à côtoyer l'altérité et à apprendre la tolérance.

Elle estime important que les élèves bénéficiant de l'inclusion ne souffrent pas de venir à l'école et qu'ils ne remarquent pas trop qu'ils sont dans une situation particulière. Pour cela, l'enseignant a pour rôle de ne pas mettre ces élèves dans des cases et de faire en sorte que ça se passe pour le mieux pour tout le monde.

Jude considère qu'elle n'a pas vécu d'inclusion dans sa classe, dans son enseignement, puisqu'elle n'a pas d'élèves ayant des troubles particuliers (elle mentionne l'autisme). Elle enseigne le français langue seconde à des élèves allophones. Cela lui plaît de voir les progrès en une année, elle dit que cela lui ouvre l'esprit. Elle se spécialise dans ce domaine avec un CAS, elle est satisfaite de ses pratiques et dit ne pas penser avoir beaucoup de choses à changer.

Elle mentionne que l'inclusion augmente le nombre d'élèves qui ont des difficultés dans les classes, et que cela est difficile à gérer pour l'enseignant, qui doit être aussi logopédiste, enseignant spécialisé, et faire un programme presque à la carte, cela en particulier dans les classes G. Elle dit cependant ne pas vivre cela, puisqu'elle enseigne uniquement en classe M et P, où il y a moins de cas. Elle ne travaille donc pas avec un enseignant spécialisé. Elle a juste un élève qui n'a pas encore été diagnostiqué, mais qui a droit à une enseignante spécialisée suite à un retard. Cette enseignante fait le programme et gère cet élève, donc cela ne touche pas Jude.

Lorsque nous la questionnons sur la différenciation, Jude explique que cela consiste à adapter son programme aux élèves, et de faire attention aux mesures spéciales dont bénéficient certains élèves (tablette, temps supplémentaire). Elle dit avoir deux ou trois élèves qui bénéficient de ces mesures, mais ne pas vivre beaucoup d'autres situations de différenciation : elle n'a pas d'élèves avec des objectifs adaptés ni des élèves bénéficiant d'un projet d'intégration.

Elle explique cependant faire de la différenciation dans sa classe en fonction des différents niveaux des élèves. Elle donne ainsi d'autres objectifs ou plus ou moins d'objectifs en fonction du niveau, elle met plus ou moins

d'exercices dans l'épreuve. Mais, elle enseigne la même matière, avec les objectifs du niveau supérieur, cela en rassurant ceux qui galèrent en leur expliquant qu'ils ne sont pas obligés de tout apprendre, que c'est pour le niveau d'en dessus. Elle ne tente pas de faire tout apprendre à tous.

Jude explique parfois adapter ses enseignements si toute la classe a de la peine. Elle explique ensuite qu'avec le système P/M/G, certains élèves sont dans une classe supérieure ou inférieure à leur compétence, ce qui influence leur niveau et produit des inégalités qui gênent Jude. En effet, l'accès à certaines écoles se fait en fonction des notes, et certains élèves étant B, mais suivant les cours en classe P ont des notes basses et doivent passer des examens, alors que leurs pairs de classe M auront de meilleures notes et n'auraient ainsi pas d'examens, alors que dans les faits, ils auront appris moins de choses.

Pour les classes G, elle juge que le plus important c'est de ne pas les dégoûter de l'école, mais elle trouve aussi important de ne pas baisser le niveau des classes M et P.

Les propos de Jude semblent indiquer qu'elle conçoit l'inclusion comme une bonne chose et comme concernant des cas « lourds », dont elle n'a pas d'expérience concrète. La différenciation est réservée aux cas plus légers dont les adaptations ne demandent en définitive que très peu de réflexion pédagogique à l'enseignant. Jude ne semble en effet pas avoir eu à transformer ses pratiques pédagogiques pour inclure ou différencier, aucun changement ne semble avoir eu lieu ou être en cours.

Plusieurs raisons à cette situation semblent transparaître dans le discours de Jude, et peuvent être définies comme étant le résultat du fonctionnement institutionnel, bien qu'elle ne l'explique pas directement ainsi.

En effet, selon les dires de Jude, dans le secondaire, les élèves à besoins particuliers se retrouvent systématiquement dans les classes G et non dans les classes M et P, cela impliquant que l'inclusion ne concerne que les classes du niveau le plus bas. Jude précise en effet que dans ce niveau, il faudrait un prof par élève. Ce système par niveau et le fait que dans une même classe pour une même branche, plusieurs niveaux cohabitent (des A avec des B; des B avec des C) semble limiter la différenciation à ces catégories reconnues : les enseignants ont l'impression de différencier en tenant compte des niveaux académiques, et ne semblent pas penser à extrapoler à d'autres dimensions, notamment pédagogiques. La peur de baisser la qualité de l'enseignement semble aussi exercer une certaine influence.

Un autre élément intéressant concerne la culture institutionnelle : aux dires de Jude, la collaboration entre enseignant et enseignants spécialisés ne semble pas bien développée et ne s'influence donc pas l'une l'autre.

Jude mentionne également l'existence d'une « classe d'accueil », puis se reprend, disant que ce n'est plus une classe d'accueil. Elle applique une demande institutionnelle de changer le nom de la classe, mais semble dire qu'elle y fait la même chose qu'avant. Le changement ne semble ainsi qu'être superficiel, c'est une simple couche de peinture, il n'y a pas eu rupture, mais réorganisation.

Matrice (résumé ; 28)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr : inclusion pr cas lourd positif/ Cr : différenciation de niveau	PP : appliquer les mesures	Loi : mesure
Déconstruction :			
	Cr : focalisation niveau, impression de faire ce qu'il faut LAA : perte de niveau	Réseau : peu de collaboration avec ens. Spé	FI : découpage en niveau
Vu Jadé			
reconstruction			
Irréversibilité B			

7.13.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs

Jude juge la directive sur les devoirs positivement, considérant qu'il y avait avant trop de devoirs, ce qui était stressant pour les élèves. Elle avance également que les devoirs creusent les inégalités, certains ayant plus ou moins de facilité, plus ou moins d'aide à la maison. Elle évoque aussi la difficulté pour l'enseignant de gérer les devoirs non faits et les conflits que cela engendrait, ou encore des situations où les élèves s'échangeaient les réponses sur WhatsApp.

Jude considère que la directive n'a pas changé beaucoup de choses pour elle. Elle explique qu'elle donnait comme devoirs de finir des exercices à la maison, ou encore d'acquérir des connaissances nouvelles, ce qu'elle ne fait plus désormais. Les devoirs qu'elles donnent depuis la directive ont comme but de préparer les tests, cela par le renforcement de ce qui s'est fait en classe, la réactivation des connaissances.

Pour prévoir un test, elle estime une moyenne de temps que prendra une préparation de test, tout en sachant que pour certains il faudra plus ou moins de temps. Elle explique qu'elle fixe la date des tests à la fin d'un thème avec les élèves, en tenant compte de leur avis quant aux temps dont ils estiment avoir besoin pour réviser. Elle mentionne également que parfois le test contient de nouvelles connaissances (un nouveau verbe à apprendre qui n'est pas travaillé en classe), mais repose sur une habitude.

Jude explique également que le fait de ne plus donner d'exercices à finir à la maison et donc qu'elle fait tout en classe a eu pour effet de ralentir le rythme de travail de sa classe, puisqu'il faut attendre que le dernier ait terminé avant de corriger, alors que ceux qui ont fini avant s'occupent. Puisque le rythme est plus lent, elle dit proposer moins de thèmes et ainsi certains savoirs passent à la trappe.

Jude raconte avoir discuté avec ses élèves de la nouvelle directive, et expliqué que les 1h30 par semaine correspond à une moyenne, et donc que parfois ce temps pouvait être dépassé. C'est ainsi aux élèves de s'organiser pour bien répartir leur temps de devoirs sur plusieurs semaines.

Jude explique qu'avec cette directive, les élèves se sont mis à revendiquer le respect de ce temps en mettant le chronomètre et en prenant le délai comme une excuse pour ne plus travailler. Elle pense que plus les élèves sont âgés et ont vécu l'avant, plus ils sont revendicateurs, les autres ne verraient peut-être pas la différence.

Mais justement j'en ai une elle m'a dit, ouais, mais madame, de toute façon ça c'est un test ça demande plus qu'1h30 à travailler donc voilà, je n'ai pas répété. Ils l'ont pris au pied de la lettre quoi (I.399-401)

Devant ces revendications Jude a expliqué que lorsqu'ils iront dans une école post-obligatoire, le temps ne sera plus réglementé et donc qu'il faut qu'ils apprennent à gérer. Jude considère ainsi que certains élèves utilisent la directive sur les devoirs pour se désinvestir.

Le discours de Jude semble indiquer qu'avant même la directive, le sens qu'elle donne aux devoirs n'est pas construit, comprenant des incohérences qu'elle tend à ignorer pour fonctionner par tradition. Lorsque survient la directive, celle-ci valide certains éléments de sens qu'elle soutient déjà, et lui permet de s'orienter dans cette direction. Jude tente alors de reconstruire des éléments de sens, tout en gardant une certaine liberté, notamment lorsqu'elle parle de la « moyenne » du temps. Les devoirs semblent ainsi toujours être considérés comme utiles pédagogiquement.

La directive a cependant un impact sur l'organisation de la classe, puisqu'elle en ralentit le rythme en se calquant sur le plus lent, ce qui selon Jude limite les apprentissages proposés. Cette réalité pourrait amener un changement pédagogique, notamment au niveau de la différenciation, mais cela ne semble pas être le cas, Jude s'adaptant simplement au rythme plus lent de certains élèves.

Cette situation montre cependant un « déplacement » de l'utilité des devoirs: la directive semble limiter l'utilité des devoirs pour Jude, qui ne peut plus compter dessus pour niveler l'avancement des élèves en demandant aux plus lents de terminer les exercices. La seule utilité restante des devoirs est centrée sur les élèves, qui peuvent les utiliser pour retravailler certains savoirs en vue de les valider lors des tests. L'enseignant n'a donc plus de « contrôle » avec ce type de devoirs, le fait qu'ils soient ou non correctement exécutés est validé par les notes.

Ce glissement peut impliquer un changement dans le rôle de l'élève qui est rendu plus responsable et moins sous contrôle. Cela semble se confirmer sur le fait que les élèves utilisent cette directive pour des revendications et donc prennent un rôle plus actif. Le fait que Jude prenne en compte les avis des élèves quant à leur préparation pour fixer les épreuves est aussi un signe que le rôle des élèves est plus actif.

Cependant, le fait que les élèves utilisent également la directive comme excuse pour travailler moins qu'avant et ainsi se déresponsabiliser montre que la directive peut aussi avoir un effet négatif sur le rôle des élèves.

Cette question du rôle des élèves est centrale parce qu'il peut être le signe d'un changement pédagogique. Celui-ci semble dépendant de la manière dont les élèves donnent du sens à cette nouvelle situation et aux devoirs, ainsi que de la manière dont l'enseignant s'y adapte et continue de donner des devoirs. Jude donne ainsi plusieurs exemples de la manière dont les élèves et elle en tant qu'enseignante tentent de donner du sens aux devoirs.

Or, ce sens ne semble pas encore stabilisé, de même que les pratiques. Le discours de Jade semble ainsi montrer que la directive a déstabilisé les pratiques et les significations, sans donner d'indication quant à sa reconstruction. La directive représente donc bien une rupture, mais le changement reste une potentialité

Matrice (résumé ; 41)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	Cr : devoirs utile et nécessaire, produisent des inégalités LAT : devoirs donnés indépendamment des doutes	PP : test et finir exercice	
Déconstruction :	Cr : inégalité	RS : élève échangent les réponses Réseau : conflit devoirs non faits	
	LAF : devoirs arrangeants pour niveler		
Vu Jadé			Loi
reconstruction	Cr : directive positive Cr : moyenne	PP : test uniquement PP : tout faire à l'école, attendre le plus lent RS : élèves planifient, sont responsables, revendicateurs	
	Cr : baisse de niveau, rythme plus lent	RS : élève se désresponsabilisent	
Irréversibilité B			

7.13.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : le jigsaw

Jude dit faire beaucoup d'enseignement frontal, mais vouloir enseigner de manière différente, ce pour quoi elle teste de nouvelles choses au niveau pédagogique.

Elle raconte une situation où elle décide d'enseigner le thème des classes grammaticales à l'aide d'un Jigsaw, jugeant cela didactiquement pertinent. Elle crée des supports pour chaque groupe d'expert en utilisant les manuels, ainsi qu'une introduction commune, qui commence par prendre en compte les représentations des élèves. Elle leur explique ensuite le déroulement de l'activité, sa plus-value et son sens. Elle crée ensuite des groupes au hasard, produisant des groupes hétérogènes.

Les groupes doivent lire la théorie puis réaliser des exercices pour la comprendre, afin que chacun puisse ensuite pouvoir enseigner seul ce savoir à un petit groupe de non-initiés. Jude est disponible pour aider. Elle souhaite que ses élèves soient responsables et interdépendants.

Jude explique que l'activité ne fonctionne pas comme elle l'aurait souhaitée, malgré la bonne volonté des élèves. Ceux-ci sont d'abord dissipés dans l'activité d'expert, elle trouve que certains ne s'investissent pas vraiment et elle doit intervenir pour maintenir l'ordre et faire avancer les groupes.

Dans la deuxième phase de groupes, les experts ne parviennent pas à répondre aux questions des autres et à enseigner leurs acquis, les groupes ne parviennent pas à entrer dans des questionnements constructifs. Lors de la mise en commun, Jude juge que les apprentissages ne sont pas acquis puisque les élèves ne parviennent pas à effectuer les exercices. Jude décide alors de redonner la théorie en frontal puis de refaire les exercices.

Jude donne plusieurs pistes d'explications quant à l'échec de cette séquence :

- Le niveau scolaire des élèves : Jude explique que peut-être dans une classe P, l'activité aurait fonctionné
- La maturité de ses élèves : elle pense qu'ils ont besoin d'être plus cadrés, qu'ils n'ont pas su que faire de la liberté offerte par l'activité

- L'absence de carotte : les élèves n'étaient pas évalués et donc n'avaient pas cette motivation de faire bien pour le test. Elle raconte une autre activité de groupes différente qu'elle fait périodiquement et qui fonctionne bien puisqu'il y a une note à la fin.
- Jude se demande aussi si le fait de proposer cette activité en début de thème lorsque tout est à apprendre était très judicieux, elle préférerait le faire comme révision.
- Jude peut également concevoir que c'était juste la situation, les personnalités qui ont fait échouer l'exercice. Elle n'est pas opposée à retenter l'expérience avec une autre classe.

Jude a présenté cette situation lorsque nous parlons de ses pratiques pédagogiques, elle considère donc qu'elle a un sens pédagogique, ce que l'analyse tend à confirmer: Jude met en place un Jigsaw pour répondre à sa volonté de faire des activités différentes (sens), c'est une pratique pédagogique qui demande un changement de posture de la part de l'enseignante et des élèves et qui transforme l'organisation de la classe, cela pouvant potentiellement mener à un changement. En effet, il semble clair que dans les intentions de Jude, si l'activité fonctionne, elle pourrait la réutiliser à d'autres reprises.

Jude tente d'initier le changement en essayant de créer un cadre commun, un but commun, en explicitant les buts et en donnant des consignes claires quant à l'organisation de la classe. Cependant, l'activité ne fonctionne pas, elle ne semble pas soutenue par le réseau, soit les élèves, qui ne semblent pas parvenir à endosser un rôle différent. Les savoirs ne sont ainsi pas acquis.

Devant cette situation, Jude décide d'abandonner et de revenir à un fonctionnement traditionnel. Son analyse des freins montre une certaine fatalité qui semble l'empêcher de se poser d'autres questions. Le discours de Jude semble en effet laisser à penser que les élèves ne sont simplement pas habitués à ce fonctionnement et ne parviennent pas à prendre un rôle différent.

Nous avons donc ici un exemple type d'un changement avorté alors qu'il était en cours.

Matrice (résumé ; 58)

Processus d'apprentissage	sens	rôle	norme
Irréversibilité A	LAA : volonté de travailler différemment		
Déconstruction :	CR : pertinence didactique de l'activité, connaissance jigsaw		
Vu Jadé		PP : Jigsaw	
reconstruction	Cr : niveau trop bas, maturité pas adéquate Cr : combo pas favorable Cr : didactique pas si pertinente	RS : élève peu investi, pas de carotte Réseau : groupe peu productif	
Irréversibilité B	Retour à A		

7.13.3. Analyse transversale des processus de changement

Jude semble être dans une situation « d'euphorie », elle dit avoir vécu trois années très plaisantes qui lui ont très bien convenu. Elle ne semble ainsi pas vraiment vouloir de changement, puisqu'elle apprécie sa situation, en dehors du fait qu'elle souhaite faire moins d'enseignement frontal.

Cependant, ce changement de pédagogie ne semble pas être une préoccupation prépondérante, elle dit juste que le frontal n'est pas HEP compatible, elle a donc vu en formation d'autres manières de faire qui l'intéresse, mais cela ne semble pas être une conviction très urgente.

Jude parle plus de changement dans ses premières années, qu'elle juge avoir été difficiles, mais elle les lit plus comme des adaptations que comme de véritables changements. L'histoire de la punition collective, des devoirs ou encore de l'inclusion montre que Jude a construit des sens, mais que ceux-ci ne sont pas encore très stabilisés et contiennent des éléments contradictoires, ce qui les rend à la fois inertes et malléables : en effet, le sens construit n'est pas suffisamment instable pour nécessiter un changement par lui-même, le statu quo est suffisant, mais il n'est pas assez solide pour résister aux injonctions des réformes. Cela permet d'expliquer pourquoi Jude ne semble pas déstabilisée par les réformes et les accueille avec une certaine neutralité émotive, adaptant le sens et les pratiques au gré des injonctions. Jude semble ainsi assez réceptive aux changements, sans en être une actrice de premier plan ; elle n'a pas vraiment de sens arrêté quant aux réformes, ce qui ne permet pas de trancher sur l'existence de changements.

Une autre explication réside dans les priorités pédagogiques de Jude : pour elle, l'important, c'est la relation. Elle dispose pour cette croyance d'un sens qui semble fort et hiérarchiquement prioritaire. Nous pouvons faire l'hypothèse que si une réforme touchait cet élément de sens, Jude endosserait un rôle plus actif.

Chapitre 8 : Analyses transversales de trois réformes scolaires

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les études de cas de chacun des entretiens, en maintenant les données et les interprétations au sein de leur contexte spécifique ; celui de l'acteur, de ses conceptions, de son vécu, de sa classe, de son expérience avec l'institution.

Ici, nous déplaçons l'analyse à un autre niveau de contexte : celui de l'institution, c'est-à-dire de l'école francophone bernoise. Ainsi, nous cherchons à comprendre comment se déroulent les processus de réformes et faisons des hypothèses sur leurs différents états d'avancement.

Nous cherchons ainsi à mettre en commun nos analyses de cas, les comparer et identifier les résurgences et les cas particuliers, tant au niveau du processus que des matériaux, des freins ou encore des facilitateurs.

Nous souhaitons également utiliser les informations des études de cas pour tenter de comprendre la direction que prennent les éventuels changements, en référence à la perspective historique, et ainsi chercher à évaluer comment ils s'inscrivent dans la ligne politique ainsi que leur état d'avancement.

En nous basant sur nos études de cas et sur les entretiens, nous proposons des analyses plus générales, transversales, qui permettent de vérifier nos hypothèses et d'en constituer de nouvelles. Nous faisons également des liens avec les théories développées dans notre problématique.

Ainsi, dans ce chapitre, nous analysons tour à tour les réformes du Plan d'études romand, de l'inclusion ainsi que de la directive sur les devoirs. Nous discutons également des différents changements évoqués spontanément par les enseignements.

8.1. Le Plan d'études romand, une réforme décennale aux implications pédagogiques mitigées

Approuvé par le parlement bernois en 2010, déjà enseigné dans les HEP et pris en compte dans la réalisation des moyens d'enseignement plusieurs années auparavant, le PER est formellement entré en vigueur pour l'ensemble de la scolarité obligatoire francophone du canton de Berne depuis 2013. Notre étude se place donc près de 10 ans après l'implémentation de la réforme – il s'agit de la plus ancienne que nous avons analysée.

Nos entretiens montrent tout un processus d'implémentation, dont nous distinguons trois phases : celle de l'arrivée du PER, celle de la formation au PER, et celle de sa normalisation. Nous reviendrons sur chacune de

ces phases pour discuter leur déroulement et leur impact pour la réforme et le changement pédagogique. Suite à cela, nous identifions quelques variables qui semblent avoir eu une importance sur le processus : la construction de conceptions fortement différenciées, la temporalité ou encore les degrés d'enseignement.

8.1.1. Un processus en trois phases

8.1.1.1. Phase 1 : arrivée du PER

Plusieurs des enseignants interrogés (Kaela, Yohann, Jeanne) se souviennent de l'arrivée du PER comme ayant été assez soudain et évoquent des a priori négatifs sur le PER : ils ont reçu le PER complet, avec comme consigne de le lire et de venir avec des questions. Cette première étape a fortement augmenté l'incertitude et le sentiment de peur face à un objet perçu comme complexe, incompréhensible, imposé par la noosphère.

Cette étape semble avoir été assez longue, suffisamment en tout cas pour que certains enseignants se mettent à traduire le PER dans d'autres documents et à diffuser leurs travaux, cela sans supervision ni légitimité, ce qui a encore augmenté l'incertitude.

Kaela : (...) ensuite on l'a reçu, on nous a demandé de le lire, et puis ça c'était quand même un gros pavé à lire et c'était pas très compréhensible. C'était un peu angoissant. Et puis gentiment on a eu des cours pour nous apprendre à comment lire et comment faire et c'était toujours encore un peu angoissant, mais ça l'était moins. Parce que voilà, on comprenait mieux. Mais c'était toujours un pavé je trouvais ensuite on a reçu aussi, mais heu, c'était incroyable (rires) des enseignants qui savaient pas trop comment faire avec toutes ces choses, donc tu vois le PER il te demande d'évaluer tellement de choses chez les élèves, alors comment alors les enseignants ont commencé à fabriquer des grilles, mais il faudrait que je te montre ça, des choses pour suivre les enfants, mais, mais, mais des dossiers à remplir chaque année pour chaque enfant, mais là je me suis dit, mais là je vais jamais y arriver là j'ai plus envie, là ça fait plus partie de ce que moi j'ai envie d'avoir avec un enfant, je sais bien que maintenant l'école enfantine est devenue de l'enseignement, plus qu'avant puisque ça fait partie de l'école obligatoire, que je dois arriver à faire certaines choses que je dois amener mes enfants à faire quelque chose qu'avant, avant c'était pas obligatoire maintenant ça l'est devenu. Mais alors suivre un enfant avec le dossier pareil ça je pourrais jamais quoi, jamais. Et d'abord je me suis dit je vais devoir le faire c'est pas possible, et là là j'ai eu ma grande crise d'angoisse » (l. 187-203)

Cette première phase d'arrivée du PER correspond au processus de déconstruction de sens, qui produit beaucoup de peurs : les enseignants savent être contraints à mettre en œuvre ce PER, mais ne voient pas comment y parvenir. Le processus de reconstruction intervient dans une seconde phase, mais nous pouvons faire l'hypothèse que cette première phase, qui semble avoir été peu accompagnée, peut laisser des traces dans les conceptions des acteurs.

Le processus d'implémentation du PER que laissent entrevoir nos entretiens semble ainsi avoir mal commencé, avec une préparation lacunaire et des informations insuffisantes, ayant produit une forte incertitude et un rejet de la réforme. D'autres enseignants, comme Zahir, ont eu plus de temps pour se préparer parce qu'ils recevaient des informations supplémentaires de par leur participation à certains cercles (création de contenu ou formation des enseignants).

Près de la moitié des enseignants que nous avons interrogés n'ont cependant pas connu cette phase, puisqu'ils ont été formés à l'enseignement alors que le PER était déjà en place. Ils ont donc directement participé à la phase de formation, n'ayant pas à déconstruire des conceptions dues à un plan et un fonctionnement antérieur.

Certains ont cependant été confrontés à ces conceptions à travers des collègues ou à leur propre expérience d'élève.

8.1.1.2. Deuxième phase : formation au PER

La deuxième phase intervient lorsque les établissements scolaires et la HEP ont commencé à proposer des formations pour le PER pour aider les enseignants à l'utiliser. Ces formations semblent avoir été participatives, elles ont permis aux enseignants de s'exprimer, de partager leurs peurs, leurs doléances, leurs questions, et ainsi de collaborer à la construction de sens et à l'application du PER au sein de leurs établissements et de leurs classes.

Plusieurs enseignants expliquent que ces cours leur ont permis de revisiter leurs a priori négatifs, et qu'ils leur ont permis de s'approprier le PER, d'entrer dans un apprentissage collectif, dans une démarche proche de celle préconisée par la sociologie de la traduction. En effet, ces formations ont permis aux enseignants de fixer des objectifs communs, d'être impliqués et d'avoir une certaine marge de manœuvre, tout en transmettant une vision institutionnelle (et politique) dans laquelle s'insère le PER, c'est-à-dire non pas comme une contrainte, mais une ressource pour l'enseignant, un guide, qu'il peut utiliser en ayant une marge de manœuvre.

Kaela : Je me souviens que c'était bien parce que ça me permettait d'intégrer, c'était chouette avec les collègues ça se passe bien, on se donnait des idées, non c'était chouette, c'était des bonnes journées. Vraiment souvent c'était bien préparé et puis bon on avait notre boulot à faire et puis ça permettait de l'intégrer justement. (I.245-248)

Ces cours ne semblent en revanche pas avoir eu d'impact positif pour d'autres enseignants, qui ont maintenu leur a priori négatif sur le plan d'études, le jugeant inefficace, lourd et illisible.

Un élément qui semble avoir permis à ces enseignants de garder ces conceptions est le fait que la vision accompagnant le PER souligne qu'il ne se veut pas contraignant et ne nécessite que des adaptations mineures des pratiques pédagogiques déjà en place. Certains enseignants en ont conclu qu'il leur fallait simplement s'habituer à la nouvelle nomenclature et l'appliquer à leurs pratiques existantes, sans changer celles-ci, cela n'étant au final que peu coûteux. Cela rejoint les propos de Giglio, Matthey et Melfi (2014), qui avancent que les enseignants ne conçoivent pas le PER comme ayant un impact majeur sur leurs pratiques, ce qui favorise leur adhésion (p.71).

Nous constatons en effet que les capacités transversales et la formation générale ne sont que peu évoquées et ne semblent pas avoir amené à des changements pédagogiques. Seuls quelques enseignants mentionnent que leur présence est une nouveauté, sans en discuter les aspects pédagogiques.

Cette situation semble avoir une origine politique : pour convaincre l'ensemble des acteurs (chaque canton, leur administration, leurs corps enseignants, les parents d'élèves), les promoteurs du nouveau plan d'études ont fait des concessions, indiquant que le PER n'a pas vocation à influencer les pratiques pédagogiques, bien que cela semble très peu crédible. Un autre aspect est lié au fait que le PER peut être éludé par un recours aux manuels, qui ont été « vendus » aux enseignants comme respectant le programme : les enseignants semblent ainsi nombreux à considérer que s'ils suivent le manuel, ils respectent le PER et n'ont donc plus besoin de s'y référer directement.

Nous observons ainsi que ces formations ont eu un impact positif ; elles semblent avoir été globalement bien menées, avec une approche de traduction. Dans cette deuxième phase, le processus de changement a été mieux géré par les décideurs de l'institution, avec la mise en place de formations sur l'utilisation du PER, piloté par une instance de légitimation, la HEP.

Nous remarquons cependant qu'elles ont eu lieu relativement tard dans le processus de changement, devenant inopérantes pour certains enseignants ayant déjà des conceptions négatives bien installées.

8.1.1.3. Phase de normalité

Les formations sont censées permettre aux enseignants de mettre en place le PER, cela dans un laps de temps donné, amenant donc sa normalisation dans l'école francophone bernoise, et la fin de sa nouveauté.

Nos analyses laissent à penser que le facteur temporel a un impact important : Kaela souligne en effet que de comprendre qu'elle disposait d'un certain temps – plusieurs années – pour mettre en place le PER, a été déterminant dans son adhésion. Ce facteur temporel semble avoir été une source d'incertitude et de stress important qui, dès qu'il a été clarifié et jugé atteignable, a permis à Kaela d'entrer dans le processus de changement. Ce facteur temporel est revenu dans d'autres entretiens et pour d'autres changements (par exemple Carl et le projet, Jade et l'enseignement coopératif, Lucie et son système disciplinaire). Nous considérons donc qu'il s'agit d'un facilitateur de changement que nous n'avons pas identifié formellement au niveau théorique.

Pour revenir au PER, tous les enseignants affirment que ce plan est « nouveau », étant donné qu'en tant qu'élève, ils ont tous été enseignés à l'aide d'un autre plan d'études. Cette « nouveauté » semble cependant plus saillante pour les enseignants n'ayant pas vécu leur formation initiale avec le PER. Les autres ont plutôt tendance à rejoindre la vision de leurs collègues plus anciens, cela donnant une indication sur l'influence des enseignants expérimentés.

De manière générale, nos entretiens mettent en évidence que le plan d'études est connu des enseignants ; ils semblent en maîtriser le vocabulaire et en connaissent l'importance légale et professionnelle. Il est également considéré par certains enseignants comme un outil permettant de planifier les enseignements et de différencier les apprentissages des élèves : il serait ainsi à même de favoriser l'inclusion.

Cependant, certains aspects semblent moins bien maîtrisés que d'autres : les enseignants connaissent bien leurs matières et leurs cycles, mais cela reste fortement cloisonné, allant à l'encontre d'une vision plus ouverte voulue par le PER.

Si les capacités transversales sont abordées par plusieurs enseignants, la formation générale reste globalement peu évoquée : les enseignants qui en parlent la considèrent comme un changement pédagogique à part entière, ouvrant la porte à un nouvel équilibre entre matière scolaire et savoirs sociaux, mais au niveau pratique, cela semble avoir un impact limité, d'autant plus pour les enseignants qui n'en parlent pas.

De même, les enseignants n'utilisent pas souvent certains langages, notamment la séparation des matières (SHS, sciences de la nature), attentes fondamentales ou fonctionnement et évaluation en cycle, utilisant plutôt un vocabulaire traditionnel (années scolaires, géographie, etc.).

Les enseignants considèrent le PER comme une référence, un outil pour organiser l'enseignement, conscientiser les objectifs (Carl), trouver des idées et suivre la progression des apprentissages (Kaela, Lucie) ou encore comme une injonction, une obligation professionnelle, un programme à respecter.

Cependant, les frontières et les injonctions du PER, des MER mais aussi des autres systèmes de programmation propres à chaque établissement (préparations annuelles notamment) ne semblent pas très claires pour les enseignants. Le PER est ainsi considéré comme une injonction relative, dépendante du contexte et adaptable par l'enseignant, qui dispose d'une marge de manœuvre.

Le fait que le PER ne soit pas considéré comme une norme stricte assure une bonne appropriation des enseignants en leur conférant une marge de manœuvre, mais amène aussi une forte disparité d'interprétations et favorise une logique d'action traditionnelle.

Aïko : Pour moi, ouais, justement, c'est ça, pour moi y a vraiment tellement de possibilités, c'est tellement ouvert que des, c'est difficile, si t'as pas ta ligne ben le, le système fait que quand t'as une classe régulière, ton programme qui vient du haut, tu, je pense que tu te poses beaucoup moins ces questions-là, tu vas dans le programme, tu suis. (I.429-432)

Disparités d'interprétation et de pratiques pédagogiques

En effet, la mise en place du PER n'a produit dans notre échantillon que deux changements pédagogiques aboutis ; un troisième semble être bien entamé, mais n'a pas encore eu d'impact sur les pratiques et les rôles. Dana représente un cas particulier, puisqu'elle avait déjà innové avant l'arrivée du PER dans le sens de cette réforme. Nous pouvons donc considérer que l'objectif pédagogique est atteint ; reste qu'il est questionnant que le PER n'ait pas conduit cette enseignante à poursuivre plus en avant dans l'innovation (le fait qu'elle soit proche de la retraite peut être une explication).

Pour le reste, soit pour neuf cas, aucun changement pédagogique ne semble engagé, tout au plus quelques adaptations des pratiques existantes. Le PER ne semble ainsi avoir eu que très peu d'impact pédagogique, il n'a pas permis de remettre en question le rôle traditionnel de l'élève.

Lors d'une autre recherche, Giglio, Matthey et Melfi (2014) constatent que les enseignants adhèrent bien au PER, mais ne changent pas leur pratique, cela rejoignant une étude de Lenoir (2008) qui montre également une forte adhésion aux théories constructivistes, mais aucune mise en pratique. Les enseignants ont une bonne opinion du PER, ils le connaissent, du moins en surface, mais ils n'y voient pas une incitation à changer leurs pratiques pédagogiques. Le PER aurait ainsi provoqué moins de changements après son implémentation que ce qui était prévu lors du lancement de la réforme (Giglio, Matthey & Melfi, 2014, p. 82-84)

Plusieurs enseignants considèrent ainsi que le PER n'a fait que changer les formulations, sans modifier les contenus. Zahir, enseignant à quelques années de la retraite, avance que le PER a été construit sur la base de l'ancien plan d'études bernois, et donc qu'il n'a rien amené de nouveau. Pour sa part, Zahir a donc continué à faire comme d'habitude. Dans ce cas, le PER est ce que Giglio, Matthey et Melfi (2014) soupçonnent, soit un simple changement de terminologie, qui confirme les pratiques déjà existantes sans les transformer.

Zahir : Alors non parce que, parce que c'est mon troisième plan d'études depuis que j'enseigne. Et il se trouve que le nouveau a été conçu avec à la tête, à la tête il y avait un philosophe, un certain Jobin, bernois de son état, prof au gymnase je crois, ce qui fait que il y a une grande partie du plan d'études

Romand qui était déjà dans le plan d'études bernois. Donc c'est pas pour les Bernois francophones que les changements ont été les plus radicaux pour l'ensemble de la Romandie. (I.571-576)

Dana (elle aussi proche de la retraite, ndla) : Je ne sais pas ce qui a changé, ben le plan d'études il n'est pas compris donc le plan d'études a changé, mais pas le fonctionnement dans les classes. (I.584-587)

Cependant, si Dana considère que le PER n'est pas bien compris, elle avance aussi qu'il a ouvert la porte à des pratiques pédagogiques innovantes. Pour elle, le PER a été une libération, validant des pédagogies qu'elle mettait déjà en pratique avant, mais qui étaient considérées comme déviantes. Trois enseignants de notre corpus ont vu leurs conceptions et le système de rôle de leur classe se transformer, produisant de nouvelles pratiques qui les satisfont. Ces pratiques semblent cependant encore marginales, pas encore bien stabilisées.

Le PER semble ainsi correspondre à deux formes de conceptions antagonistes. La première est celle d'un outil compliqué, d'un produit de la noosphère qui ne correspond pas aux besoins du terrain, mais auquel il faut s'y faire, en adaptant le vocabulaire. La seconde est celle d'une ressource utile, permettant d'une part de mieux différencier, et d'autre part de donner de l'inspiration pour les préparations des enseignements.

Plusieurs variables semblent influencer les conceptions des enseignants de manière prépondérante, notamment les degrés d'enseignement, la présence de croyances erronées sur le PER, le fonctionnement institutionnel traditionnel ou encore un report d'intérêt sur les MER. Nous allons revenir sur chacune de ces variables et expliciter leur influence.

8.1.2. Variables prépondérantes dans la construction de sens des enseignants

8.1.2.1. Croyances erronées sur l'application du PER

Nos entretiens montrent que le PER n'est parfois pas bien compris par les enseignants et que ses implications pédagogiques ne semblent pas perçues. Nous remarquons ainsi dans nos entretiens que les enseignants qui disent respecter le PER et bien le connaître sont ceux qui disent également avoir très peu changé leurs pratiques. Ces enseignants sont ainsi convaincus d'avoir effectué la réforme et être conformes aux attentes, mais ils ne l'ont pas appliqué à des questions pédagogiques.

D'autre part, ceux qui ont vécu un changement pédagogique dans leur pratique disent plutôt ne pas bien le maîtriser complètement et qu'ils ont encore beaucoup à apprendre pour atteindre les attentes et faire aboutir la réforme.

Aïko : Alors, j'ai fait des cours à la base et puis après ben en manipulant, je dirais j'apprends encore à l'utiliser, y a encore beaucoup de choses qui sont, que je découvre. (I.922-923)

Nous faisons l'hypothèse que cela provient du fait que les enseignants ayant vécu un changement pédagogique ont déconstruit du sens et sont en train de le reconstruire, amenant le sentiment d'avoir encore à apprendre, ce qui n'est pas nécessaire pour ceux qui n'ont pas changé et qui gardent leurs certitudes. Cela peut également indiquer que les changements sont freinés par la croyance des acteurs qu'ils connaissent les tenants et aboutissants de la réforme.

Plus encore, certains enseignants disent respecter le PER et en avoir des conceptions négatives, qu'il est une référence difficile à utiliser, utopique, qui ne répond pas à leurs besoins. Le PER est ainsi considéré comme trop

ambitieux pour être tenu. Ils ne voient pas la finalité de ce plan et sont donc loin d'en percevoir des implications pédagogiques. Ce point de vue est majoritaire dans notre recherche (9 cas sur 13).

Or, comme le PER est perçu comme une norme peu coercitive, puisque qu'il n'y a pas de système de contrôle approfondi ni de système de sanction ou d'encouragement, les enseignants ne semblent pas être poussés à chercher à approfondir puis à transformer leur compréhension du PER, alors qu'ils évoquent déjà une forte charge de travail. Cette situation ne contribue pas à ce que les changements pédagogiques du PER deviennent une préoccupation pour les enseignants, ni même à initier une prise de conscience quant aux possibilités qu'offre ce plan.

L'ouverture offerte par le PER semble donc favoriser les logiques d'actions traditionnelles, les enseignants continuant à faire comme d'habitude, tout en modifiant leur vocabulaire et en pensant ainsi répondre aux attentes. Si cette ouverture semble positive pour l'appropriation, elle mériterait d'être accompagnée de mesures d'encouragement.

8.1.2.2. Le PER comme légitimation

Les enseignants signalent ainsi que le PER n'est que peu utilisé par le réseau : son utilisation dans les classes avec les élèves est quasi-inexistante : il arrive quelquefois à l'un ou l'autre enseignant de mentionner à leurs élèves réticents devant certains apprentissages que ce qu'il demande provient du plan d'études et donc qu'ils sont obligés de le leur enseigner, mais sans permettre de vérification ou de contact direct entre le plan et les élèves.

De même, le PER semble être utilisé comme moyen de légitimation auprès des parents, justifiant les pratiques enseignantes : il serait ainsi un outil de professionnalisation, légitimant l'enseignant et ses pratiques en dehors de la sphère scolaire, devenant une interface de domination des enseignants sur les parents, creusant le gouffre séparant l'école et la famille.

Au final, même dans la sphère scolaire, le PER ne semble pas être une priorité : les enseignants ont recours à d'autres outils. Certes certains enseignants s'inspirent directement du plan d'études pour préparer leur planification annuelle ou pour formuler plus simplement leurs objectifs d'évaluation, mais cela semble rester peu courant. En effet, ce travail de planification a été fait dans la phase de formation du PER, conduisant à la production de littérature « secondaire » (évaluation, planification, séquence d'enseignement clé en main), laquelle se transmet d'année en année et se passe de collègue en collègue. Les enseignants n'ont donc plus besoin de se référer directement au PER, mais utilisent ces éléments secondaires, courant le risque de perdre la vision globale.

8.1.2.3. Reproduction

Notons que cette littérature secondaire entraîne une reproduction des pratiques, ces documents finissant bien souvent aux mains des enseignants nouvellement diplômés, qui sont heureux de recevoir de l'aide et suivent les planifications des collègues, sans chercher à vérifier dans le PER ou à emprunter une autre voie. Cela contribue à maintenir en place la tradition pédagogique.

D'autres facteurs viennent renforcer cette reproduction. Nous nous permettons ici de faire un petit aparté et de mobiliser les données d'une autre étude : pour une précédente recherche, nous avons effectué un mois d'observation à la HEP et avons assisté au premier cours de didactique d'une branche. Le formateur a alors

expliqué que le nouveau plan d'études ne demande plus un apprentissage par cœur de la nomenclature des pays, des capitales, des cours d'eau et des montagnes, mais que tout le monde s'attendait à ce que ce soit su, et donc qu'il fallait quand même le faire.

Le formateur a ajouté qu'il était reconnu comme faisant autorité en géographie et que les directeurs des écoles, qui étaient pour la plupart ses anciens étudiants, venaient souvent lui demander conseil avant d'engager un nouvel enseignant, et qu'il ne recommanderait pas les personnes qui n'enseignaient pas la nomenclature par cœur.

Ce discours a provoqué un vif débat avec une étudiante assez sûre d'elle pour contester le bien-fondé d'une telle conception ; elle a vite été remise à l'ordre. Cette situation surréaliste montre comment une logique d'action traditionnelle peut se transmettre de génération en génération et constituer une véritable culture qui supplante la réforme.

8.1.2.4. MER

Dans le registre de la littérature secondaire interviennent également les MER. Lorsque nous questionnons les enseignants sur le PER, ils font rapidement le lien avec les moyens d'enseignements. Ils sont conscients que le PER a été utilisé pour construire les MER, lesquels sont conçus pour répondre aux attentes institutionnelles, intégrant les objectifs du PER.

L'enseignant en vient à considérer que s'il suit le manuel, alors il respecte le PER et touchera les objectifs attendus. Le PER devient ainsi obsolète ; le suivi des manuels suffit, cela ayant même été explicitement formulé dans certaines formations aux nouveaux moyens d'enseignement. Les enseignants ont ainsi tendance à délaissé le PER pour se référer aux moyens d'enseignement qui en découlent.

Zahir (répondant à la question de comment il utilise le plan d'étude): Je l'utilise plus. J'en ai plus besoin. Parce que depuis qu'il a été introduit tout le matériel est prêt. Donc il est là j'en ai rien à la maison j'en ai un là, si tout d'un coup j'ai une hésitation je le sors, je regarde, non non, je vais vérifier si ça on peut faire déjà maintenant. (I. 630-636)

Carl : (...) celle qui a qui a chapeauté les moyens d'enseignement, typiquement elle nous a dit que chaque chapitre tient compte, est basé sur le PER donc elle nous a dit en l'occurrence là vous êtes, vous avez pas besoin de l'ouvrir votre PER parce que voilà le le manuel est construit là-dessus (I.1486-1490)

Le PER semble ainsi être considéré comme utile aux créateurs de MER plutôt qu'aux enseignants, bien qu'ils puissent y revenir de temps à autre pour quelques vérifications. En revanche, les MER jouissent d'une bonne confiance, puisque depuis l'arrivée du PER, les manuels alors en place ont tous été remplacés par des manuels PER compatibles.

La question des MER est particulièrement importante étant donné que nos entretiens mettent en évidence que les enseignants ne voient pas le changement pédagogique dans le PER, mais dans les MER (Eli, Basil, Aïko) qui favorisent les travaux de groupe, la recherche et une approche constructiviste.

Cependant, comme les enseignants disposent d'une marge de manœuvre, ils considèrent qu'ils peuvent continuer d'appliquer la pédagogie de leur choix avec les MER qu'ils ont entre leurs mains, malgré leurs influences pédagogiques (Zahir, Aïko).

Dana exemplifie cette situation : elle est co-autrice d'un manuel auquel elle a donné une forte influence socioconstructiviste, avec beaucoup d'activité de recherche. Elle découvre par la suite que son MER est utilisé totalement à côté de ses objectifs initiaux par certains collègues, à l'aide d'une pédagogie de répétition et de mémorisation : le MER a changé, mais pas la manière de fonctionner. La pédagogie reste donc intacte.

Certains enseignants voient même une forte continuité dans les nouveaux MER, ces derniers ne représentant selon eux qu'un lifting de forme, ou alors cachent une baisse de niveau.

Jean : Les exercices sont les mêmes, plus ou moins, mais, la méthode change, et t'as d'autres exercices, au lieu d'avoir A, tu as B ... mais tu as toujours les mêmes équations... au lieu d'avoir 36, 37 ben ça vient au 22... enfin c'est un peu du genre... c'est...là, on a une nouvelle ... enfin non...mais si, on a une nouvelle méthode de biologie... Ben on reprend un peu ce qu'on veut d'avant, mais il faut utiliser la méthode... Et puis, et bah, là par exemple, il y a des choses qui sont très simplifiées, et puis, tu te dis : mais c'est bon on va pas passer quatre leçons à regarder de l'eau, enfin du sel se diluer dans de l'eau et... Enfin c'est... T'as l'impression qu'on baisse un peu le niveau. Ouais, non, pour ça les méthodes c'est vrai que ça change... (l.462-470)

D'autres en revanche critiquent vertement les MER (notamment Jeanne, Eli, Carl, Lucie), les considérant comme non pertinentes, inadaptées, inutilisables ou demandant beaucoup trop d'aménagement pour être utiles. Notons qu'avant l'arrivée du PER, plusieurs moyens d'enseignement ont été mis en place puis retirés pour des raisons pédagogiques (notamment la méthode des Alphas) et que cela a contribué à discréditer les MER. De ce fait, même si certains MER sont obligatoires, certains enseignants décident de ne pas les suivre et utilisent d'autres manuels.

Lucie : Alors oui, ça oui, ça oui, ça, ça change un peu la pédagogie, enfin la, disons, bon, prenons l'exemple de l'allemand, euh, le nouveau moyen d'enseignement qui est sorti, c'est plus axé sur la, l'approche actionnelle, les faire discuter, les faire communiquer, les faire faire des tâches plutôt que de, d'être axé sur l'exactitude grammaticale, mais ça, par exemple, c'était déjà un mouvement dans lequel, un mouvement qui était lancé avant. (...) Alors, y a d'autres choses qui sont, ça peut, ouais, par exemple, le livre de, de sciences qu'ils ont fait, c'est beaucoup axé sur des, des expériences, mais le livre est difficilement utilisable en fait à cause de ça, parce qu'il faut beaucoup de matériel autour, il faut créer tout le matériel parce que le livre, c'est pratiquement un livre d'expériences et y a aussi peu de synthèses dedans, donc ça, c'est quelque chose où pour moi, on n'est pas allés en avant. (l.220-233)

Au final, nous constatons que le PER est plutôt considéré par les enseignants comme un méta-outil destiné plutôt aux créateurs de manuels qu'aux enseignants, et que l'intérêt de ces derniers se reporte plutôt sur les MER, jugés plus opérationnels, plus concrets. Les enseignants préfèrent ainsi se référer aux manuels qu'à un plan jugé trop large, trop « méta ». Ils semblent également favorables à des MER bien cadrés, où les séquences pédagogiques sont livrées clé en main. Les MER trop ouverts, trop larges ou trop peu structurés ne sont pas très appréciés par les enseignants ; ils appréhendent le travail de préparation. Ces constatations rejoignent les études concernant les manuels menées notamment par Plane (1999) et Gérard et Roegiers (2009).

Si certains enseignants perçoivent que les MER peuvent contenir des influences pédagogiques, celles-ci ne sont que rarement mises en place dans les classes, les enseignants ayant suffisamment de marge de manœuvre pour continuer à faire comme d'habitude. Cette constatation rejoint le souci formulé par Giglio, Matthey et Melfi (2014, p.39) qui redoutaient que les MER ne finissent par remplacer le PER, alors qu'elles ne sont pas complètes et ne permettent pas une vision globale. Ce morcellement de vision peut expliquer le peu de changements pédagogiques observés.

8.1.2.5. Fonctionnement institutionnel traditionnel

Les enseignants qui souhaitent mettre en pratique les changements pédagogiques induits par le PER expliquent que leur mise en place est rendue difficile par le fonctionnement institutionnel, qui ne semble pas encore s'être modifié pour permettre leur implémentation.

C'est notamment le cas pour le décloisonnement des matières et des âges et pour l'évaluation par objectifs. En effet, si le PER encourage une malléabilité plus grande ainsi qu'une marge de manœuvre, les attentes institutionnelles ne sont quant à elles pas transformées : par exemple, le système scolaire continue d'attribuer des plages horaires ainsi que les MER pour la géographie et l'histoire plutôt que pour les sciences humaines, il continue de créer les groupes classes par âges d'une ou deux années, l'évaluation se basant toujours sur cette temporalité.

Ainsi, les planifications, les horaires, les évaluations et la distribution des élèves se font encore selon des procédés propres à l'organisation d'avant PER, qui ne correspondent pas aux influences pédagogiques qu'il contient.

Difficile dans ce contexte de fonctionner en cycle, de permettre à certains élèves d'être évalués selon des temporalités différées sur quatre ans, ou d'enseigner des savoirs de manière transversale. L'enseignant qui souhaite utiliser le PER dans toutes ses implications doit ainsi aménager lui-même ses horaires pour décloisonner, et faire des demandes lui permettant de modifier localement le système, dans son établissement, avec l'accord de la direction. Ces changements sont donc encore soumis à un travail préalable de l'enseignant, ils ne vont pas de soi, comme le montre l'étude de cas de Jean.

Certes, des aménagements ont été mis en place : des heures de projet personnel et de formation générale ont été mises au programme, mais cela renforce le cloisonnement, et plusieurs enseignants signalent qu'elles sont utilisées pour de l'administratif, puisque le temps est extrêmement serré.

L'enseignement par cycle commence à être mis en place à différents endroits, mais il se limite à mettre deux classes côte à côte et à mettre quelques « heures de cycles » à disposition par semaine, avec un enseignant supplémentaire. Cependant, même avec ces aménagements, le changement peut ne pas avoir lieu, et les enseignants peuvent très bien continuer à faire comme avant.

Si le PER semble offrir des possibilités de changements pédagogiques, il ne les impose pas. En outre, les changements pédagogiques ne sont pas soutenus par le fonctionnement institutionnel, qui ne s'est pas encore transformé pour permettre leur mise en place, malgré le temps écoulé.

8.1.2.6. Impact des degrés d'enseignement

La comparaison des conceptions des enseignants en fonction de leur degré d'enseignement montre des disparités importantes. Cela nous amène à faire l'hypothèse que plusieurs cultures scolaires différentes cohabitent dans la forme scolaire : une pour l'école enfantine, une pour l'école primaire et une pour le secondaire. La manière d'appréhender le PER est en effet bien différente selon les niveaux d'enseignements.

Les enseignants d'école enfantine vont plutôt considérer que le PER est imposant, lourd et qu'il relève les attentes, produisant une certaine pression sur les élèves, mais aussi sur l'enseignant, cela étant source de souffrance :

Aïko : Ben peut-être de, ce changement, je te disais, l'évolution de l'enfant euh, des demandes qu'on a aux enfants, je, je sais pas si on peut appeler ça un changement pédagogique, mais c'est quand même, la pédagogie d'aujourd'hui fait que on en demande beaucoup plus aux enfants, ils doivent atteindre un niveau beaucoup plus élevé pour moi que y a 25 ans, ça fait 25 ans que j'enseigne. Et ça, pour moi, ça a été, c'est, c'est toujours un changement difficile où je vois beaucoup d'enfants en souffrance, où moi-même, je suis en souffrance par rapport à ce qu'on doit demander aux enfants, parce que je trouve qu'on respecte pas assez le, leur euh, leur évolution à eux. (I.629-636)

Cette conception peut s'expliquer par la situation d'avant la réforme : l'école enfantine disposait d'un plan d'études, mais celui-ci était réduit, ouvert, peu contraignant, ne concernant presque que des attentes sociales. En outre, l'école enfantine évoluait comme une structure à part, en marge de l'école primaire, avec ses règles, son fonctionnement, sa culture propre, notamment pédagogique, fortement imprégnée des pédagogies nouvelles. Elle disposait en outre d'une formation spécifique, différente des autres enseignants.

Or, le PER englobe l'école enfantine dans les attentes du cycle 1, incluant des attentes plus scolaires. L'école enfantine n'est ainsi plus séparée du reste de la scolarité, même les formations sont réunifiées depuis une dizaine d'années, les enseignants d'école enfantine en place devant suivre une formation complémentaire.

Cette situation semble avoir provoqué des peurs pour les enseignants d'école enfantine (désormais 1-2H), au niveau des nouvelles attentes d'une part, mais aussi au niveau de la culture pédagogique dont ils se revendiquent et qu'ils ne souhaitaient pas voir disparaître.

Si au départ, les enseignants d'école enfantine¹⁰⁷ semblent avoir été réticents, ce sont aussi eux qui semblent avoir vécu un processus d'apprentissage harmonieux : ils semblent en effet dire que la pédagogie encouragée par le PER est proche de celle qu'ils défendent et semblent au final apprécier ce plan, y voyant un outil clarifiant leur rôle. Kaela espère même voir la culture de l'école enfantine coloniser l'école primaire. En outre, leur statut semble s'être amélioré. La proximité du PER avec la culture de l'école enfantine semble ainsi avoir facilité la mise en place de la réforme.

Les enseignants du primaire semblent quant à eux plus critiques envers le PER : il leur semble peu opérationnel, trop large et trop vague. Nous faisons l'hypothèse que cette conception peut provenir du fait qu'ils sont généralistes, et donc qu'ils doivent couvrir et assumer un grand nombre d'objectifs, dans un grand nombre de matières, lesquelles sont encore largement cloisonnées dans les horaires, rendant les synergies difficiles. De plus, la culture de l'école primaire semble rester très proche de la pédagogie traditionnelle, cela ne favorisant pas l'opérationnalisation du PER. Les manuels restent ainsi largement prioritaires sur le PER. Pour l'école primaire, le PER semble ainsi être un changement de forme de plus à appréhender, sans que cela ne touche aux pratiques.

Les enseignants de l'école secondaire sont des spécialistes, ils disent ainsi maîtriser le PER dans leurs matières respectives. Cela cloisonne fortement les apprentissages, freinant également les synergies, mais a l'avantage de rendre le PER plus accessible, moins imposant. Cependant, il semble que les représentations restent largement négatives, le PER n'étant que très peu utilisé, au profit des MER. Nous faisons l'hypothèse que cela est dû au fait que la culture de l'école secondaire se préoccupe plus de didactique que de pédagogie, les MER étant plus centrées sur la première. La vision pédagogique du PER est ainsi laissée de côté.

Cela semble s'observer particulièrement dans les classes dites « P », regroupant les élèves ayant le niveau scolaire le plus élevé. Nous voyons cependant que cette tendance peut s'inverser pour les enseignants

¹⁰⁷ Avec nos entretiens exploratoires, nous avons interrogé quatre enseignants de ce niveau.

secondaires travaillant dans une classe dite « G », soit une classe regroupant les élèves ayant un niveau scolaire bas et dont la gestion est souvent difficile. Dans ces situations, les apports didactiques deviennent secondaires, la principale préoccupation est pédagogique : les enseignants peuvent alors utiliser le PER pour justifier des pratiques pédagogiques différentes de la culture traditionnelle pour tenter de résoudre des crises.

Ces analyses laissent ainsi penser que le contexte dans lequel enseigne l'enseignant (degré, niveau) ainsi que sa formation ont une influence sur sa perception de l'applicabilité et de l'utilité du PER, en particulier pour les changements pédagogiques.

La question des attentes

Pour ce qui est de l'élévation des attentes, nos entretiens montrent que cela concerne non seulement les enseignants d'école enfantine, mais aussi l'ensemble de la scolarité : de manière générale, les enseignants ne semblent pas croire en la capacité de l'école de faire atteindre l'ensemble des objectifs du PER à l'ensemble des élèves. Les enseignants signalent que le PER est ambitieux et qu'ils n'arrivent pas à toucher à tous les objectifs sur l'année, et encore moins à s'assurer que chaque élève les ait atteints, cela sauf dans les classes « P ». Il semble assez clair que les enseignants sont conscients qu'au passage de chaque cycle, certains élèves n'ont pas atteint le niveau attendu.

Le PER est ainsi considéré comme irréaliste pour une bonne partie des élèves. Les enseignants font face à cette impression soit en jugeant le PER négativement et en le rejetant, considérant qu'il a été élaboré par des personnes ne connaissant pas la réalité du terrain, soit en le considérant comme un outil souple, un guide qui permet de garder le cap, mais qui ne nécessite pas une applicabilité à 100 %.

S'il semble exister une certaine pression pour les enseignants de respecter l'ensemble du PER et d'enseigner tous les objectifs, nous faisons l'hypothèse qu'à terme, l'institution va plutôt présenter le PER comme un guide général et va alléger la pression, considérant que tous les objectifs ne devront pas être atteints par tous. C'est en tout cas dans ce sens que vont certaines expérimentations du côté suisse allemand, notamment quant à la mise en place de programmes de préparation à l'apprentissage dès la 10H en classes G et M, qui implique de délaisser certaines catégories d'objectifs en fonction des choix professionnels.

8.1.3. Conclusion

Nos analyses montrent ainsi que la réforme du PER n'a produit sur dix ans que très peu de changements pédagogiques, la pédagogie traditionnelle n'étant pas directement visée par cette réforme. Celle-ci est assez peu contraignante et laisse ainsi les enseignants la conjuguer de différentes manières, selon leurs envies.

Le fait que le PER soit peu coercitif permet aux enseignants de s'y engager et d'en faire un objet personnel, mais conduit aussi à une certaine inertie, par manque d'encouragement plus concret.

Certes, le rôle de la formation HEP et des impulsions des établissements sont des encouragements à souligner, puisque nos analyses montrent qu'ils ont un impact important – ce sont les premiers leviers –, mais ils ne suffisent pas, puisque certains enseignants parviennent malgré ces encouragements à ne rien changer.

Il semble ainsi que la réforme du PER ne soit pas assez explicitement présentée comme un changement pédagogique, cela laissant croire à certains enseignants qu'ils appliquent la réforme alors que dans la pratique, ce n'est pas le cas. La fausse croyance d'avoir atteint les objectifs semble être le frein le plus important au

changement pédagogique, cela rejoignant les propos de Moscovici (1961), pour qui les problèmes psychosociologiques sont plus importants que les problèmes techniques dans la réalisation du changement.

Ainsi, pour certains enseignants, le PER n'est qu'une petite adaptation (Zahir), alors que pour d'autres, elle est une réforme puisqu'elle les a amenés à mettre en place des changements pédagogiques (Kaela). D'autres encore vivent une innovation réussie, puisque le PER habilite des pratiques auparavant déviantes (Dana).

Il est ainsi intéressant de remarquer qu'en fonction de la dimension analysée, le changement peut avoir des formes bien différentes, qui ne sont visibles que lorsqu'elles sont analysées de l'acteur à l'institution, et permettent la mise en évidence de processus multidimensionnels, multivariables et protéiformes de changement.

Cette analyse montre également la diversité de la forme scolaire, qui semble être composée de plusieurs cultures différentes, proposant des matériaux de sens variés qui influencent la construction de sens que l'enseignant donne à la réforme.

Reste que la forme scolaire, notamment appuyée par le fonctionnement institutionnel, représente un frein important : si le PER encourage des changements de pratiques, ceux-ci sont difficilement applicables dans la structure actuelle, qui devrait se transformer pour donner au PER toute son envergure.

Ainsi, pour que le changement pédagogique prenne de l'ampleur, il s'agirait de mieux penser l'articulation entre le PER et le fonctionnement institutionnel, mais aussi entre le PER et les MER. Le PER a cependant le mérite d'ouvrir le cadre normatif et de permettre aux innovateurs de continuer d'innover et de propager leurs découvertes.

8.2. Inclusion, intégration et différenciation : sens flou et application différenciée

Depuis l'introduction des lois de 2008 favorisant l'intégration des élèves en difficulté dans le canton de Berne, les enseignants sont confrontés à des élèves à besoins particuliers intégrés dans leurs classes, avec des aides, qui peuvent être pédagogiques, technologiques ou humaines, notamment dans le cas d'un enseignant spécialisé.

Notre analyse contextuelle montre que les discours et les réflexions concernant l'inclusion scolaire sont actuellement omniprésents dans le champ scolaire et ils sont relativement récents. Nous identifions ainsi l'inclusion comme étant ce que Bernoux (2010) appelle une idée dominante, propre au contexte spécifique de l'école. Cela se confirme par le fait que tous les enseignants interrogés ont connaissance de ce paradigme et ont leur propre conception sur la question, et tous y sont ou y ont été confrontés dans leurs classes au travers de l'hétérogénéité.

Basil : Les grands défis de l'école ? J'ai souvent ce mot de "hétérogénéité" qui vient ou souvent ben des enseignants ou bien moi-même qui, on se rend compte qu'il y a des classes qui sont très hétérogènes, enfin, avec des niveaux qui sont, des niveaux d'apprentissages qui sont très très variés. (I.688-690)

Dans nos entretiens, nous avons questionné spécifiquement les enseignants quant à l'inclusion et à la différenciation, en leur demandant de nous expliquer ce que cela représente pour eux, comment ils le mettent en place et si cela représente un changement dans leur pratique. Dans nos questions, nous n'avons ainsi pas évoqué spécifiquement l'intégration, qui est la formule officielle dans le canton.

Neuf enseignants sur treize ont répondu aux questions en continuant à utiliser le mot inclusion, trois ont évoqué le terme « intégration », alors qu'une seule a utilisé systématiquement le mot d'intégration. Cela semble démontrer que pour les praticiens, intégration et inclusion appartiennent au même paradigme. De manière générale, ils ne font pas de différence entre ces concepts, même si certains sont conscients qu'au niveau théorique, la noosphère propose des définitions spécifiques (Yohann, Eli ou encore Jean l'évoquent). Certains ont tenté de reprendre des définitions vues en formation, mais sans que cela ne semble être très clair ni faire beaucoup de sens pour eux :

Eli : Mais alors du coup l'inclusion c'est le fait heu, d'inclure tous les élèves dans un même contexte de classe. C'est différent de l'intégration. L'intégration, si je me rappelle bien de mes cours sur l'inclusion et l'intégration. L'intégration c'est d'intégrer les élèves, ou certains élèves qui ont des, des handicaps enfin ou des, voilà des difficultés particulières, mais ils viennent de temps en temps un petit peu en classe, ou bien de temps en temps dans certaines structures, certaines activités, mais l'inclusion c'est vraiment tout le temps la même classe ensemble, tous ensemble, pour moi. (I.664-672)

Ainsi, pour les praticiens, les frontières de ces différents concepts semblent être plutôt floues et ne pas correspondre à une théorie bien argumentée et délimitée. Nous avons donc choisi dans nos entretiens de ne pas creuser la question conceptuelle et nous concentrer plutôt sur les conceptions et les avis des enseignants ainsi que sur leurs pratiques.

Nos analyses montrent ainsi que les enseignants oscillent entre plusieurs visions de l'école, lesquelles s'organisent autour d'un noyau dur constitué du postulat d'éducabilité et qui laissent voir des divergences entre ce que nous avons choisi d'appeler une inclusion universelle et une inclusion spécifique. Selon leurs conceptions de l'inclusion, les enseignants orientent leurs pratiques pédagogiques vers une pédagogie traditionnelle ou vers plus de différenciations, donnant à voir des changements pédagogiques. Dans ce chapitre, nous présentons les différentes conceptions de l'inclusion qui ressortent des entretiens, les pratiques de différenciation qui en découlent et nous discutons des changements pédagogiques observés ainsi que des effets de freinages.

8.2.1. Le postulat d'éducabilité : un dogme accepté

Même si aucun enseignant ne s'y réfère explicitement dans son discours, le postulat d'éducabilité semble être connu et accepté par les enseignants, dans le sens où ils semblent croire au potentiel de progression de chaque enfant et en la nature « apprenante » de chacun d'eux. L'enfant est ainsi considéré comme une valeur en soi par les enseignants, qui souhaitent pouvoir leur donner ce dont ils ont besoin et les accompagner dans leurs apprentissages. Aucun cas ne semble désespéré pour eux.

Eli : Mon but c'est de faire vraiment progresser chaque élève, heu, enfin d'utiliser le potentiel de chaque élève qu'il puisse aller le plus loin possible avec le potentiel qu'il a en lui. C'est ça mon but, mon objectif, c'est vraiment que chaque élève progresse, heu, jusque... enfin qu'il donne tout ce qu'il a, et qu'il puisse progresser, aller le plus loin possible, ça c'est mon but. Et puis que je fasse tout, que je mette tout en œuvre pour l'aider à progresser, l'aider à atteindre ses buts. Ça c'est le but un peu de mon enseignement, heu, voilà. (I.345-351)

Jeanne : Maintenant, on est vraiment passé au stade, il faut qu'ils comprennent et on va prendre mais tout ce qui est possible pour faire qu'ils comprennent, s'il faut faire un dessin, s'il faut des petits bâtons, s'il faut aller compter les feuilles des arbres, s'il faut, eh ben on fait, jusqu'à ce qu'il ait percuté ça. (I.650-653)

Lucie : (4s) C'est, c'est la question de se dire ben voilà ce que j'aimerais transmettre aux enfants et par quel chemin je vais passer. Donc « quel chemin », ça peut être au pluriel, prendre des raccourcis ou des détours mais... quelle va être ma manière d'aborder ce problème ? (l.200-202)

Les discours des enseignants laissent transparaître une bienveillance vis-à-vis des enfants, ainsi qu'une certaine « foi » en leur éducativité. C'est un dogme accepté, reconnu comme nécessaire et valorisé.

S'il est impossible d'exclure que cela provienne d'un phénomène de désirabilité sociale, nous constatons dans les entretiens que les enseignants sont sensibles aux difficultés des élèves et souhaitent réellement leur apporter leur aide. Ils sont également conscients de l'hétérogénéité de leur classe et semblent souhaiter sincèrement en tenir compte.

Basil : Je pense à moi ben je crois que chaque enfant y peut heu, il est capable d'apprendre et puis il peut vraiment heu (3s) apprendre de tout et puis si on trouve les bons moyens de, de le motiver ou bien aussi aussi si on respecte son son temps d'apprentissage, les bons moments. (l.58-61)

Lucie : Bon, je pense, c'est quand même une évidence, je pense il faut aimer les enfants et euh, continuer à les aimer parce que j'ai l'impression que parfois, avec le temps, certains enseignants, ils perdent un peu, peut-être à cause de l'impatience, cette passion. Il faut beaucoup d'humanité aussi, je pense. Je veux pas me jeter des fleurs hein ! (l.42-45)

Cette adhésion au postulat d'éducativité amène les enseignants à développer une prédisposition favorable au paradigme de l'inclusion et à mettre en place des pratiques de différenciation. Nous constatons toutefois que le postulat d'éducativité est pensé en termes absolus, dans le contexte large de la société dans son ensemble.

Cependant, dès que l'inclusion entre dans le cadre scolaire, elle se confronte à des oppositions : si le postulat d'éducativité semble rester vivace, son insertion dans le contexte scolaire semble lui donner des limitations, dépendantes des conditions institutionnelles et des difficultés pratiques rencontrées par les enseignants. Les discours des enseignants laissent ainsi entrevoir deux formes d'inclusion différentes : l'inclusion universelle, fortement remise en question, et une inclusion spécifique, qui peine à être acceptée.

8.2.2. L'inclusion universelle : doute et contestation

L'inclusion universelle correspond à la définition généralement utilisée en science de l'éducation, soit en résumé une inclusion de chaque enfant dans l'école, celle-ci s'adaptant à leurs besoins sans exclusion aucune. Bien que cette conception de l'inclusion provienne de la recherche, elle semble bien existante et construite dans les conceptions des enseignants : ils savent à quoi elle correspond, ils savent que l'institution, ainsi que la société, souhaitent la voir réalisée. Or, pour la quasi-totalité des enseignants interrogés, l'inclusion universelle est considérée comme une utopie, une réalité inatteignable, un rêve irréalisable.

Dana : Voilà alors l'inclusion pour moi, ce serait qu'en fait, il n'y ait plus ce petit cercle au milieu des autres, si je reprends mon idée des vieilles fiches, tu as un grand cercle, puis tu as un petit cercle qu'on met au milieu, pour moi l'inclusion ce serait qu'en fait c'est de l'utopie, sûrement un peu, mais j'aime l'utopie. Ça serait qu'en fait il n'y ait plus, qu'il y ait juste un grand cercle avec une classe dedans, et que les différences de l'un, parce que là j'ai pris le premier de classe qui, tu vois, je le montre il est là, premier entre guillemets, je veux dire, mais (pause) ils sont différents, donc en fait l'inclusion ça ne devrait pas se rapporter à un seul élève, un élève il a besoin d'une inclusion par rapport à certains vecteurs, par rapport à certaines choses qui transportent, mais l'inclusion ce sera peut-être aussi celui qui est vraiment (pause) malheureux parce que ses parents sont en train de se séparer puis qu'il porte ça, toute la journée

et puis qu'il ne le montre peut-être pas, mais qu'en fait on le sait, celui-là aussi a droit à l'inclusion. Donc pour moi l'inclusion ça ne se rapporte pas à (pause), c'est un tout, c'est tout mettre en œuvre pour qu'il n'y ait plus besoin de parler d'inclusion, ça serait peut-être ça. (I.933-945)

Cette utopie est jugée positivement par une minorité d'enseignants, comme donnant une vision vers laquelle tendre ainsi qu'un objectif ambitieux qui permet l'amélioration des pratiques. Mais pour la majorité des enseignants, l'inclusion pensée de manière universelle est perçue négativement :

Yohann : Mais moi, c'était plutôt pour l'inclusion des élèves en difficulté scolaire ou autre, après on voudra, des parents voudront inclure, je veux pas dire tout et n'importe quoi, mais en fait, y a des élèves qu'on pourra pas forcément inclure dans, dans le cadre d'une école, y a des élèves ils sont, soit ils sont en POOL, soit ils ont un handicap trop profond, mais vu que les parents veulent, ça devient compliqué. Pas parce que je le veux pas, mais parce que c'est juste une réalité, moi j'imaginai le jour où y a un aveugle en classe, ben c'est dur, alors que c'est de, c'est de l'inclusion, y a des, des malentendants, y a des gens qui sont équipés, mais donc moi, c'est plutôt une inclusion, voilà, ces élèves, vous devez sortir, ils sont là, mais c'est des élèves normaux de base en fait, enfin, je suis méchant, faut pas utiliser dans... le jour où y a un, un aveugle qui vient, y aura quelqu'un qui va le suivre, OK, 5-6h par semaine, et le reste du temps, c'est les profs qui devront le faire et là, c'est plus faisable, donc t'as, dans une classe ben un élève qui pète des câbles, un élève qui a de la peine scolairement, dans les classes de niveau G, MG, t'as tout, l'élève qu'est jamais là, l'élève qu'a besoin de sa tablette, t'as l'élève ci, plus l'aveugle, et le prof il est censé devoir manager tout, c'est plus possible. (I.719-733)

L'inclusion universelle est ainsi considérée comme non pertinente au niveau pédagogique, notamment parce qu'elle demande une importante transformation des pratiques qui rendrait les conditions de travail de l'enseignant pesantes, voire « impossibles ». Le fonctionnement institutionnel est également pointé du doigt comme étant inadapté pour la réalisation de ce paradigme. Cette situation amène une forte défiance envers les autorités, les enseignants étant passablement critiques envers leur hiérarchie et la politique. Ces différents éléments constituent autant de freins qui empêchent la majorité des enseignants interrogée de procéder à des changements pédagogiques.

Dans la suite de ce chapitre, nous développons les différents freins à l'inclusion en identifiant en quoi ils freinent le changement. Nous présentons également des expériences d'inclusion prometteuses, en explicitant pourquoi elles ont réussi.

8.2.3. Les freins à l'inclusion

8.2.3.1. Oppositions pédagogiques

L'un des freins les plus importants à l'inclusion est que les enseignants ne sont pas convaincus de sa pertinence pédagogique et de ses bienfaits pour les élèves ou pour eux-mêmes. Trois arguments principaux ressortent de nos entretiens : d'abord, les enseignants considèrent que l'inclusion conduit à une baisse de niveau global. Ensuite, ils l'accusent de contribuer à la stigmatisation des élèves en difficulté. Finalement, ils considèrent que certains élèves sont tout simplement inadaptés à l'école de par leur comportement.

Baisse de niveau

Certains enseignants considèrent que l'inclusion d'élèves en difficulté dans les classes et le devoir de les prendre en compte conduit l'enseignant à ralentir le rythme global d'enseignement et donc des apprentissages. Cela contribue à abaisser le niveau scolaire de la classe, ce qui pénalise la majorité des élèves qui n'ont aucune difficulté.

Zahir : Parce que l'inclusion, on part de celui qui est en difficulté, et pis c'est quand qu'on se préoccupe des autres. L'élève qui vient à l'école parce qu'il a envie d'apprendre et qui attend que je règle un problème de discipline avec un gamin qui a, qui est pas adapté, et c'est dans le comportement que ça se remarque. Un collègue qui passe des heures dans le corridor à régler des choses avec deux élèves et pendant ce temps il y a le la reste de la classe. (I.752-757)

Jean: (6s) Garder un niveau scolaire qui soit assez... On nivelle toujours plus vers le bas il me semble, on fait des classes PM, on fait des classes MG, ou bien on fait des mix qui ne sont pas forcément positifs. On s'adapte toujours au moins bon, et puis ça descend, ça descend... Les parents qui nous font des procès, qui font des recours, etc. Ça te pousse des fois à mettre des bonnes notes, comme ça t'es pas embêté... au début de l'année passée, moi j'ai chopé un recours, avec une autre enseignante, et puis, tout à coup il a eu quatre, alors c'est clair que si il a quatre t'as pas des rapports des machins à faire et puis te justifier... Du coup voilà si tu mets des bonnes notes bah c'est pas que les élèves sont meilleurs, mais... (I.429-439)

L'inclusion est ainsi accusée de partir de la minorité des élèves en difficulté pour fixer les attentes – lesquelles sont à géométrie variable – sous prétexte de prendre en compte les difficultés des élèves. Cette baisse de niveau est problématique pour les enseignants étant donné que l'atteinte des objectifs par les élèves constitue le fondement de leur profession et de leur utilité sociale.

Yohann : J'aimerais prendre beaucoup plus de temps en fait pour m'adapter à chacun, mais ça, ça devient impossible quand y a 23 élèves. Donc ça, j'aimerais changer à fond, genre ben là y a, c'est ce que je préfère avec la classe spéciale, je m'adaptais à chacun, y avait un programme individuel, t'en as 10-12, ça va, 25 en maths... y a l'obligation d'arriver à un certain niveau quelque part, mais j'aimerais bien pouvoir prendre plus de temps pour ce groupe de 3, leur amener ce qui leur manque, donc ça c'est un peu frustrant. Je le fais au maximum, mais je sais que c'est contre-productif par rapport à ce qu'on nous demande, donc des fois faut dire ben ma foi on y va, tant pis. Mais ça, j'aimerais pouvoir changer, avoir, prendre plus ce temps et le, en sachant que ça peut éventuellement rendre service. (I.205-213)

Nous décelons ici une véritable question identitaire : les enseignants refusent de baisser leurs exigences parce qu'ils considèrent qu'ils sont garants du niveau scolaire, un bon enseignant se jugeant par sa capacité à faire atteindre à ses élèves le niveau attendu. Ainsi, un élève inclus dans une classe avec des difficultés met à mal cet objectif de performance, et donc remet en question les compétences des enseignants.

Ceux-ci le disent d'ailleurs eux-mêmes : ils ne se sentent pas compétents pour accompagner certains élèves en intégration, ils appellent à l'aide ou alors considèrent que la situation n'est pas de leur ressort, les difficultés dépassant non seulement leur cadre de compétence, mais aussi leur champ d'action. Il s'agit par exemple de contextes familiaux difficiles, de migrants revenant de région en guerre ou encore de problèmes avec la justice.

Carl : Là j'ai une élève je bien elle vient de Syrie donc tu vois elle vit aussi une toute autre réalité la gamine... Elle parle français, mais pas vraiment... En plus au début je savais pas vraiment si elle savait lire ou pas... Donc tu as ça à gérer, tu as les autres qui ont des difficultés de manière assez générale... Après j'ai une autre élève qui est complètement mutique, qui se décompose à peine qu'elle essaie de parler....

Puis du coup on m'a annoncé qu'il y aurait encore... Et puis après il y a encore un autre élève qui peut être assez perturbateur et tout ça... et puis on m'a annoncé ce cas grave qui allait être intégré dans cette classe, et là j'ai dit : moi j'ai juste besoin d'aide quoi... De faire du co-enseignement, tu sais, peut toujours faire ta demande à ce niveau-là, et puis on a dit qu'il y avait de toute façon un enseignant spécialisé qui était attribué à cet élève en particulier et puis qui serait justement là pour dans mes leçons d'anglais, donc heureusement qu'il est là parce que c'est assez.... C'est assez particulier quoi... (I.669-681)

Le fait de baisser le niveau, soit de revoir les objectifs et les attentes à la baisse, semble être un problème de conscience majeure pour les enseignants, lequel semble être issu de la culture institutionnelle et sociale, qui nomme les enseignants garants de l'apprentissage des élèves.

Une des alternatives consiste à obtenir un diagnostic médical qui légitime l'enseignant de baisser les objectifs pour un élève spécifique. Ces diagnostics sont un soulagement pour les enseignants, car il ne se sentent plus obligés d'assurer la performance de l'élève en question. Le problème est qu'ils sont souvent difficiles à obtenir, les parents s'opposant aux démarches qui de leur point de vue dévalorisent leur enfant.

Ces conceptions cachent un système de valeurs qui touche au rôle de l'enseignant, ce système comprenant notamment la performance, l'évaluation et la sélection, ces valeurs étant mesurées à l'aide de quantité de savoirs scolaires et constituent une conception du « niveau scolaire ». Ce niveau scolaire est une conception floue, très personnelle, variable d'un enseignant à l'autre, régulée et légitimée par le plan d'études et ses objectifs.

Nous constatons que la sauvegarde de ce niveau scolaire est plus réelle et présente pour les enseignants des 7-8H qui ont pour rôle de répartir les élèves dans les différents niveaux (P, M, G), ainsi que pour les enseignants du secondaire I, bien qu'elle soit parfois évoquée dès la 3-4H. Elle semble moins être une préoccupation pour les enseignants d'école enfantine et des enseignants spécialisés, qui tendent à avoir un système de valeurs privilégiant les objectifs sociaux.

Les enseignants semblent ainsi s'attacher à une culture de sélection sociale au travers des évaluations des objectifs à atteindre, laquelle est jugée socialement nécessaires. L'inclusion est ainsi considérée comme une injonction contradictoire puisqu'elle demande à l'enseignant d'agir au niveau pédagogique pour minimiser cette sélection et réduire l'échec scolaire, alors que celui-ci est censé faire partie intégrante du système.

Jeanne : Après, si tout le monde a tout le temps envie et puis que tout le monde réussisse tout le temps, c'est plus une école (rires). (I.406-407)

Plus encore, l'inclusion semble amener une réorganisation du système de valeurs propre à la forme scolaire, en faisant passer le bien-être de l'élève avant son niveau scolaire et en valorisant les objectifs sociaux plus que les objectifs scolaires. L'inclusion semble ainsi amener une révolution copernicienne au niveau des valeurs, allant à l'encontre d'une logique d'action fondée en valeur propre à la forme scolaire, qui inclut une culture de performance et de sélection qui concurrence le bien-être de l'élève. L'inclusion questionne ainsi l'enseignant jusque dans son identité professionnelle, dans ses compétences, ce qui le mène rapidement dans un fort degré d'incertitude et peut contribuer à stopper toute action en faveur du changement induit par l'inclusion.

Cette hypothèse semble plutôt inconsciente, elle n'est pas exprimée telle quelle par les enseignants, qui restent sensibles au bien-être de l'élève. Il s'agit ainsi plus d'un dilemme, résolu la plupart du temps par la croyance que l'inclusion est contraire au bien-être de l'élève, puisqu'elle le conduit à être discriminé dans les classes.

Discrimination des élèves en difficulté

Certains enseignants avancent que l'inclusion accentue la discrimination des élèves en difficulté : ceux-ci se retrouvent dans des classes en n'ayant ni le niveau ni les compétences, ce qui les met dans un contexte inadapté. Ceci augmente encore leurs difficultés et leurs souffrances scolaires, mais aussi sociales.

Jean : J'ai l'impression des fois qu'on veut tellement inclure, qu'au final on exclut les gens...

chercheur : C'est-à-dire ?

Jean : C'est à dire que... On a eu des, des élèves asperger, par exemple... À mon avis, ils ont été, oui ce serait senti beaucoup plus inclus dans une institution, avec d'autres élèves qui étaient un peu différents, comme, que de se retrouver ici. Alors oui, intégrer dans une école obligatoire cantonale, mais seule, isolé donc jugé parce qu'ils avaient des objectifs revus à la baisse, etc., etc. Sachant que certains après certains vont dans des institutions, des fois je me demande à quoi ça sert... Est-ce qu'ils auraient pas eu une enfance plus heureuse en étant... en étant dans des centres spécialisés, ou, dans des endroits peut-être mieux fait pour eux, que de se retrouver ici. Ça donne beaucoup de travail après, au niveau de la différenciation justement, au niveau de l'enseignant qui en a déjà pas mal dans une classe normale, suivant les classes... Ça peut donner pas mal de soucis dans la classe, c'est ce qu'on a eu il y a deux ans par exemple... Et puis au final, l'élève...ouais, j'ai l'impression qu'il est en souffrance. (I.551-563)

Plusieurs enseignants voient ainsi des effets négatifs de l'inclusion sur l'élève en difficulté, sur trois aspects : relationnel, personnel et au niveau des apprentissages. Les relations de l'élève peuvent en effet se trouver compliquées par le décalage qui peut se dégager lorsqu'ils sont jugés à l'aune des valeurs scolaires et qu'ils ne parviennent pas à s'y conformer – autant au niveau des savoirs que des comportements – pouvant conduire à une stigmatisation. Celle-ci peut également naître des éventuelles aides octroyées à l'élève, lesquelles peuvent être jugées injustes par ses camarades, et participer à un certain rejet ou ressentiment.

Au niveau personnel, ces décalages et ces ressentiments peuvent entamer la confiance en soi de l'élève, ce qui accentue encore ses difficultés et sa souffrance. Finalement, concernant les apprentissages, certains enseignants considèrent que l'école n'offre pas de bonnes conditions aux élèves en difficulté, et qu'il serait mieux pour eux d'être dans un environnement totalement adapté, avec des professionnels spécifiquement formés, même si cela implique un système séparatif.

Yohann : Là, je, je reparle de l'exemple de l'aveugle, c'est pas cool pour lui en fait, il est dans un milieu avec des aveugles, avec des gens qui s'occupent de lui à 100 %, et on lui dit ah ben va en classe régulière. Et ses parents ont voulu. Ou celui qui est malentendant. Enfin, je sais pas si ça rend service. (I.758-764)

Jeanne : (...) non seulement l'enfant est pas à l'aise, parce que il remarque bien que y a une différence, et puis il remarque bien qu'il ralentit tout le monde et il remarque bien qu'il peut pas faire comme les autres, donc j'entends, pour lui, c'est un échec permanent, pour l'enseignant c'est du boulot en plus et souvent, on n'est pas formés pour avoir des enfants comme ça différents et puis ben on est dans un grand groupe et puis euh, donc je me dis, neuf fois sur dix, y a un manque et je me dis y a des capacités que l'enfant pourrait développer dans un autre contexte qui sont, qui sont quelque part tuées dans l'œuf parce que y a juste pas la possibilité d'avoir ce contexte un, un permanent dont il aurait besoin, par exemple. (I.913-929)

Ces conceptions reposent sur la non-remise en question de la forme scolaire : l'inclusion suppose que l'école s'adapte aux élèves en difficulté, soit que la forme scolaire se transforme pour eux. Cette analyse semble montrer que les enseignants ne sont pas prêts à remettre en question la forme scolaire, ils la considèrent comme

aller de soi, naturellement et intrinsèquement discriminante, cela étant parfois inconscient, d'autre fois très explicite, notamment lorsqu'ils en viennent à considérer que des élèves sont tout simplement inadaptés et ne devrait pas être inclus.

Élèves inadaptés

Zahir : Moi j'attends d'un élève qu'il se comporte de manière correcte et que quand il est censé faire un exercice, s'il a devant lui la feuille qui correspond à l'exercice pi qu'il a son crayon et sa gomme, et que c'est pas, et que à la fin de la leçon s'il a posé aucune question ça veut dire qu'il a tout pu faire. Et si, et si il tient pas en place et qu'il est obligé de se lever et que y'a les autres élèves qui sont tout le temps en train de lui dire : arrête, arrête, tais-toi, arrête de nous embêter. C'est qu'il est pas adapté. Parce que un élève de 12 ans il est capable de, de lever la main pour demander, poser une question, il est, y a quand même des apprentissages basiques, je parle pas de dressage, je parle d'apprentissage. Et y a des règles de vie dans une classe qui sont indispensables. Parce qu'un groupe il peut survivre seulement s'il a des règles de vie. Ici c'est un élève qui est systématiquement hors des règles de vie c'est qu'y a un truc qui joue pas. Et faut pas qu'il reste ici. Qu'il aille travailler ça ailleurs. Et pour ça il faut pas des enseignants, il faut des psys. Ce que je ne suis pas. (I.831-844)

Ce discours montre toute la limite mise à l'inclusion universelle : un élève qui ne parvient pas à se conformer à certaines attentes des enseignants est jugé inadapté et donc à exclure. Or, ces élèves ne sont pas forcément inadaptés pour des raisons de niveau scolaire, mais pour des raisons de comportement : ils ne parviennent pas à agir selon des attentes qui découlent de normes de la forme scolaire telles que poser des questions en levant la main, respecter les règles de vie ou ne pas déranger le rythme scolaire.

Historiquement et administrativement, dans le canton de Berne, les mesures concernant des difficultés d'apprentissage ou des difficultés de comportement sont différenciées (POOL 1 et POOL 2). Cette catégorisation se retrouve largement dans le discours des enseignants et elle influence la manière de penser l'inclusion.

En effet, devant l'imposition de l'inclusion, les enseignants se montrent plus enclins à accepter les élèves ayant des difficultés d'apprentissage que des élèves ayant des difficultés de comportement. Ainsi, un élève ayant une dyslexie qui nécessite une adaptation mineure des pratiques pédagogiques et qui se comporte bien en classe sera bien accepté par l'enseignant, au contraire d'un élève ayant de la facilité, mais qui perturbe systématiquement sa classe.

Cette opposition peut s'expliquer par le fait que l'inclusion, dès qu'elle est mise en place, touche immédiatement le système de rôle, cela sans nécessiter de toucher au système de conceptions. En effet, l'inclusion contraint les enseignants à recevoir dans leur classe des élèves dont la difficulté est justement de ne pas respecter les rôles traditionnels. Pour répondre à cette situation, l'enseignant est donc contraint de transformer son système de rôle, ce qui n'a rien d'évident lorsque les conceptions ne sont pas encore transformées. Ce peut être un catalyseur d'apprentissage, mais aussi déboucher sur des situations de freinage.

Zahir : Avec certains élèves, avec un, celui qui est parti à Moscou, à un moment donné j'y ai dit à la directrice, à la psychologue : vous saurez, c'est, vous l'avez déjà, vous l'avez mis dans ma classe parce que ça allait plus dans l'autre classe. Vous saurez chez moi c'est la stabulation libre. J'ai 20 autres élèves qui ont besoin de moi, lui il a aussi besoin de moi, mais il a pas besoin de moi comme ça. Donc tant qu'il se comporte comme ça, c'est la stabulation libre. Il fait, il fait pas, le seul truc que je veux : c'est...il fait pas de bruit, il empêche pas les autres de bosser. Sinon je le fous dehors. 15 jours après ils avaient une place à Moscou. Dans un moment donné... mais je l'ai quand même eu pendant six mois. (I.808-815)

Zahir plaide explicitement pour un système séparatif et met les pieds au mur. Ancien enseignant spécialisé, Yohann considère qu'il serait préférable de revenir au modèle séparatif, jugeant qu'il était alors plus simple de gérer les élèves ayant des difficultés de comportement dans des classes à effectifs réduits, en marge de l'institution donc dans un espace où la forme scolaire est plus souple.

Ce discours est encore plus marqué devant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage découlant de ce qui est considéré comme un handicap « lourd », notamment physique (déficience auditive ou visuelle, trisomie) ou provenant de troubles autistiques ou asperger.

Eli : (...) tu parlais de l'inclusion au début, heu, ça me paraît, de mettre encore, dans ce contexte-là, parce que j'ai vraiment des élèves vraiment avec des niveaux, mais tellement disparates, de mettre encore un élève qui est peut-être malvoyant là (rires), qui est malentendant, sourd, heu, ça me paraît pour l'enseignant de créer tout ça, réfléchir à tout ça, d'être seul dans la classe, de devoir réfléchir à tout ça, ça me paraît impossible (rires) de faire du travail qui aide chacun. (I.852-867)

Ainsi, l'adhésion et la tolérance à l'inclusion universelle semblent fortement dépendre de la valeur que l'enseignant donne au niveau scolaire, de sa confiance en ses compétences, des difficultés de l'élève, mais aussi de l'investissement que demande l'élève intégré dans sa classe. Les enseignants sont en effet tous conscients que l'inclusion exige d'eux une transformation de leurs pratiques pédagogiques, mais ils ne semblent pas prêts à ce que ces transformations soient trop conséquentes, d'une part parce qu'ils restent attachés à la forme scolaire qui fonde leur identité, d'autre part parce qu'ils craignent une surcharge de travail.

Surcharge de travail

Giglio, Matthey et Melfi (2014, p. 71) constatent que l'adhésion des enseignants à l'intégration est plutôt mitigée parce qu'ils considèrent qu'elle va leur demander beaucoup d'adaptation de leurs pratiques.

Durant la phase décisive de mise en œuvre (2009 à 2012), presque toutes les parties prenantes ont vu leur charge de travail augmenter. C'est chez les maîtres et maîtresses de classe et chez les enseignants et enseignantes chargés du soutien pédagogique ambulatoire (SPA) qu'elle a le plus augmenté. Ici aussi, un lien peut être établi entre la charge de travail et le niveau d'hétérogénéité : dans les écoles fortement hétérogènes sur les plans culturel et scolaire, elle est ressentie de manière plus forte que dans les communes rurales. (Pfister, Stricker & Jutzi, 2015. p. 5)

Cela se confirme dans nos entretiens : les enseignants sont nombreux à expliquer que lorsque des élèves en difficulté sont inclus dans leur classe, cela engendre pour eux une surcharge de travail. Ils doivent non seulement préparer le travail pour la classe, suivre le programme, enseigner aux élèves « normaux », mais en plus tenir compte des spécificités et des besoins particuliers des élèves inclus, gérer leurs écarts de conduite et leur permettre de suivre le cours comme les autres.

Jean : Ça veut dire que ces élèves, ils ont souvent du soutien, pédagogique, et puis du coup quand ils viennent à nos leçons, on doit s'occuper des autres, mais en même temps on doit prendre en compte son travail personnalisé. Donc ça veut dire que tu as une classe à gérer, mais qu'en plus tu dois gérer un élève qui disjoncte parfois, il, comment dire, enfin il disjoncte ouais... Donc ça fait beaucoup de choses à gérer en même temps. Il y a la théorie OK, mais il y a la discipline dans ces classes, dans certaines classes nombreuses. Et après y a les réactions des fois anormales de ces élèves qu'on inclut... ce qui peut faire beaucoup ... (I.566-572)

Ces discours laissent transparaître deux croyances propres à la forme scolaire. Premièrement, la croyance qu'une classe se caractérise par un niveau à peu près homogène est fortement répandue. L'hétérogénéité semble ainsi acceptée, mais à petite dose. Une deuxième croyance est qu'une classe dispose d'un programme uniforme que les élèves doivent suivre dans un même rythme. Cela débouche sur une logique d'action à la fois traditionnelle et de finalité qui consiste à enseigner de manière uniforme, en faisant une, voire plusieurs « moyennes » des besoins ou des niveaux, ce qui rend l'enseignement possible.

Lucie : Parfois, malheureusement, on est obligés de faire une moyenne, ou bien deux moyennes, ou bien trois moyennes, entre sous-groupes et ça veut dire que y a des élèves qui sûrement s'ennuient et y a des élèves qui pédalent, j'imagine. (I.596-597)

Il semble ainsi que la plupart des enseignants considèrent normal d'enseigner un même contenu d'une même manière à l'ensemble de la classe. Ils ont ainsi tendance à juger a priori la nécessité de mettre en place des moyens de différenciation comme étant une surcharge de travail.

Différenciation

Ce jugement semble cependant être remis en question au niveau institutionnel, puisque la différenciation est fortement encouragée dans le cadre de l'école inclusive et semble commencer à s'inscrire durablement dans les conceptions des enseignants.

En effet, nos entretiens montrent que la plupart des enseignants considèrent la différenciation comme une nécessité ; ils disent en mettre en place régulièrement dans leur classe, et fustigent les collègues qui n'en font pas.

Yohann : Pour moi, c'est ça, c'est ben, mais une fois que t'as de l'inclusion, tu dois faire de la différenciation clairement, c'est une conséquence, après, voilà, ben c'est ça que les enseignants ont de la peine à faire, c'est qu'ils font pas de l'enseignement différencié, ils font pas des programmes adaptés, alors qu'ils devraient. (I.796-800)

Cependant, les analyses montrent que les pratiques de différenciation sont très inégales d'un enseignant à l'autre. Schématiquement, nous identifions deux formes prépondérantes de différenciation : fermée et ouverte.

Une minorité d'enseignants pratique une différenciation ouverte, qui consiste non pas à des adaptations de pratiques, mais à la mise en place de dispositifs pédagogiques qui concernent la classe dans son ensemble. Il s'agit notamment de pédagogie de projet (Dana, Kaela, Carl), de système de plan de travail (Eli), de pédagogie coopérative et d'atelier (Aïko, Kaela), qui permettent une différenciation bien plus large, portant sur les rythmes d'apprentissage, sur les structures, sur les processus et même sur les productions. Dans ce type de dispositif, la différenciation concerne tous les élèves, pas seulement ceux qui sont en difficulté, mais aussi ceux qui ont de la facilité ou qui répondent aux attentes. Elle prend en compte les intérêts personnels, les compétences sociales, le vécu personnel.

Cette différenciation ouverte est plus répandue dans les classes du cycle 1 (Eli, Aïko, Kaela). Elle disparaît progressivement aux cycles 2 et 3, restant mobilisée dans des cas d'urgence, lorsque la classe dysfonctionne et que l'enseignant se sent contraint de trouver des solutions alternatives (Carl), ou lorsque l'enseignant a une conviction pédagogique forte ou une formation d'enseignement spécialisé (Dana, Yohann). Mais la plupart des enseignants mettent en place une différenciation moins ambitieuse, que nous qualifions de fermée, cela parce

qu'elle se limite à un périmètre précis. Les enseignants semblent ainsi tolérer une différenciation fermée qui ne remet pas en doute l'ensemble de la forme scolaire, mais qui demande de petites adaptations pédagogiques.

La différenciation fermée est une différenciation qui vise une difficulté, un objet ou une pratique spécifiques. L'enseignant se concentre ainsi sur l'élève en difficulté et son diagnostic médical, acceptant par exemple l'utilisation du dictionnaire, de la tablette, d'aides visuelles sur le bureau, notamment de pictogrammes.

L'évaluation concentre une large part des pratiques de différenciation fermée : l'enseignant laisse plus de temps lors de l'évaluation, il adapte la taille de la police. Parfois, la différenciation ne concerne qu'une adaptation du barème ou du nombre de questions – pratique répandue dans les classes multiniveaux du secondaire. Si le diagnostic le permet, l'enseignant peut également revoir les objectifs à la baisse. L'enseignant ne fait qu'adapter quelques paramètres de son enseignement, qui reste traditionnel : un même rythme, de mêmes attentes et de mêmes supports pour toute la classe.

Cette différenciation fermée est largement la plus répandue : les enseignants disent tous en faire, ils semblent en être satisfaits et trouver que leur mise en pratique est déjà bien assez complexe ainsi, alors qu'elles suffisent à enchanter les directions. Carl raconte notamment que lors d'une visite de la direction pour une leçon, celle-ci a été impressionnée par sa différenciation, laquelle consistait à augmenter le nombre d'exercices et leur difficulté pour la classe P par rapport à la classe M :

Carl : Donc ils avaient des choses plus difficiles, ils avaient un peu de travail en plus à faire etc. et puis je leur avais dit ah ouais alors t'as vraiment fait de la différenciation et puis pendant que ceux, enfin les autres ils travaillaient la phrase emphatique, les autres ils ont consolidé... Ça c'est génial. Alors j'étais là ouais... J'avais réussi à faire une leçon pour un chapitre comme celui-là, mais sur du long terme, c'est un peu plus... Plus compliqué. (I.1356-1361)

Le fait que cette différenciation fermée soit considérée comme compliquée sur le long terme et suffise à satisfaire autant les enseignants que les directions semblent amener les enseignants à ne pas chercher d'autres solutions. Ils considèrent ainsi être « à la page » et répondre aux exigences institutionnelles, figeant leur pratique dans ce modèle, et considérant les élèves pour qui cela ne suffit pas comme étant inadaptés.

Carl : Des fois j'ai l'impression, j'aurais envie de te dire des fois c'est la différenciation, c'est une grosse blague. C'est un truc dont on nous parle, personne ne sait vraiment comment ça doit se mettre en place, personne n'a de clef pour la mettre en place. Mais on cherche à faire des économies, ou je sais rien quoi, et puis du coup on nous balance ces concepts d'inclusion, de différenciation, l'école c'est génial, mais en gros c'est démerdez-vous... Mais tu sais qu'on a déjà eu des gamins qui ont été en institution spécialisée, qui se sont enfuis de ces institutions etc. Et puis après, ils sont dans nos écoles, et puis nous on est là... mais bon si des psychologues, des gens, des éducateurs n'ont, ont rien pu en faire de ces gosses, à quel moment on se dit : ah bah on a qu'à le remettre dans l'école normale, parce que les profs ils sauront quoi en faire. Parce qu'ils ont eu un cours sur les gamins qui ont Asperger... enfin tu vois, t'es là... mais, ça me paraît complètement insensé, pis c'est... des fois ça me fait rire parce que ouais t'es là ouais le gamin il a été foutu dehors d'une institution spécialisée pour enfants à gros gros gros problème... Et pis on le refout à l'école en disant bah faites des miracles. Puis des fois tu es là, mais faut arrêter de se foutre de notre gueule aussi au bout d'un moment. Puis après des fois je suis aussi convaincu qu'on fait mieux qu'eux (rires). (I.1238-1254)

Cette différenciation fermée amène nombre d'enseignants à ne plus agir au niveau du groupe classe, mais à entrer dans de l'individualisation.

Individualisation

Lorsque les élèves inclus ne répondent pas aux attentes et aux objectifs, plusieurs enseignants réagissent en individualisant les enseignements, les évaluations, le travail, le programme.

Jeanne : Moi j'ai les 3H, cette année. Et puis après, t'as, t'as vraiment des spécificités, t'as, t'as les, les dys- machins trucs, t'as les troubles de l'attention, t'as les hyperactifs, t'as les, avant on appelait ça plutôt des élèves qu'ont, différents, ou qu'ont des difficultés, maintenant on leur met un nom et puis en fonction de ces noms, ben on doit adapter, donc finalement t'as ces élèves, mais c'est ce programme. Ouais, c'est douze programmes. (I.74-78)

Nombre d'enseignants disent ainsi qu'un de leur objectif est d'avoir le maximum de temps pour chaque élève, et donc de pouvoir intervenir auprès de chaque élève individuellement. Si certains enseignants réfléchissent à la mise en place d'un système d'entraide, ils craignent que cela abaisse le niveau de celui qui aide ou discrimine celui qui est aidé. Les pédagogies coopératives semblent être utilisées au cycle 1, mais elles se raréfient dans les degrés supérieurs, disparaissant complètement au secondaire.

Cette tendance de préférer l'individualisation à la différenciation semble être un frein majeur à l'inclusion, puisqu'elle est principalement centrée sur le niveau scolaire, affaiblissant les relations et limitant la cohésion de la classe.

Plus encore, ce type d'intervention repose uniquement sur l'énergie et le travail de l'enseignant, ce qui augmente considérablement sa masse de travail, facteur de stress et d'épuisement professionnel. Or, ce stress peut conduire au désinvestissement et à la déshumanisation de la relation (Curchod-Ruedi & *al.*, 2012), amenant l'enseignant à moins investir dans l'accompagnement des élèves et donc dans l'inclusion.

Eli : elle (la différenciation, ndla) est vraiment nécessaire et tellement importante dans ce contexte aussi actuel dans l'école parce que il y a, il y a tellement de différences socioculturelles, tellement de différences entre les élèves, de suivi à la maison, il y a tellement de différences aussi de niveaux. C'est pour ça que moi je suis pas forcément pour l'inclusion parce que je trouve que rien qu'avec des élèves, heu, je dirais ordinaires, y a tellement de différences, de niveau, que je trouve que, ouais, c'est déjà tellement un travail énorme, si on veut faire de la bonne différenciation, heu, pour chaque objectif, alors voilà je dis pas que j'arrive à faire tous les jours et pour chaque objectif de la bonne, de la différenciation toujours. J'essaie autant que possible, je me dis que c'est déjà tellement un immense travail, que tu parlais de l'inclusion au début, heu, ça me paraît, de mettre encore, dans ce contexte-là, parce que j'ai vraiment des élèves vraiment avec des niveaux, mais tellement disparates, de mettre encore un élève qui est peut-être malvoyant là (rires), qui est malentendant, sourd, heu, ça me paraît pour l'enseignant de créer tout ça, réfléchir à tout ça, d'être seul dans la classe, de devoir réfléchir à tout ça, ça me paraît impossible (rires) de faire du travail qui aide chacun. (I.852-867)

Si la différenciation semble largement acceptée – bien que connotée à une charge de travail supplémentaire, donc considérée comme non naturelle –, les pratiques de différenciation semblent être plutôt limitées à des adaptations de la pédagogie traditionnelle. En outre, la tendance à l'individualisation des programmes et des supports semble être un frein majeur à l'inclusion, puisqu'elle la réduit à une question de niveau scolaire, mettant de côté toute la question sociale.

Les pratiques de différenciation ouvertes semblent les plus à même de favoriser l'inclusion, mais sont rares parce qu'elles nécessitent un changement pédagogique conséquent, touchant à l'ensemble de l'organisation de la classe. Or, les enseignants signalent que ce changement est rendu difficile par certains rouages du fonctionnement institutionnel.

8.2.3.2. Un fonctionnement institutionnel inadapté à l'inclusion

Les enseignants sont nombreux à relever des incohérences entre les injonctions provenant de l'inclusion et le fonctionnement institutionnel. Trois d'entre elles reviennent systématiquement : l'organisation des horaires, le système d'octroi des aides pédagogiques (POOL) et les classes par niveau au secondaire.

Horaires saucissonnés

Si l'inclusion est favorisée par la différenciation du rythme scolaire, les enseignants expliquent que la mise en place de cette différenciation est rendue difficile par la rigidité du temps scolaire, cela à plusieurs niveaux.

D'abord, la mise en place des cycles d'apprentissages, prévue par le PER, est encore peu répandue. Dans nos entretiens, une seule enseignante (Aïko) est engagée dans un système de cycle et une deuxième (Kaela) y est entrée peu après notre rencontre. L'analyse d'Aïko montre cependant que ce fonctionnement en cycle ne concerne que quelques heures par semaine, et reste donc majoritairement cloisonné. Plus encore, si le PER suggère un découpage des objectifs en cycle, un découpage par années a aussi été ajouté et semble être le plus usité. Le rythme reste donc annuel, ce qui n'est pas optimal pour la différenciation.

Ensuite, les horaires saucissonnés et la pression des objectifs limitent les possibilités de mettre en place des dispositifs pédagogiques qui permettent de mettre en valeur d'autres compétences des élèves en difficulté. Ce saucissonnage se reporte sur l'organisation des aides pédagogiques : les enseignants spécialisés interviennent dans les classes pour des élèves particuliers lors de quelques leçons par semaines (entre 4 et 8) ou alors, les élèves vont dans une classe spéciale durant ce temps. Les enseignants dénoncent un zapping contre-productif pour l'élève inclus.

Aïko : Ben le zapping. Dans, dans le cycle, ben les élèves viennent pour 45 minutes, bon de moins en moins, c'est souvent au moins 1h30, mais où, les élèves ils savent pas très bien ce qu'ils sont venus faire là, ils arrivent là bon ben on fait de la lecture mais après hop, je cours dans leur classe et, et ça, ça me convient moyennement je dirais. (I.168-171)

L'organisation du rythme scolaire semble ainsi faire obstacle à la mise en place de certaines pratiques d'inclusion. Ce n'est toutefois pas la seule structure institutionnelle qui est pointée du doigt.

Sélection 7-8H et secondaire (P, M, G)

Le cycle 3 (secondaire I) est structuré en trois sections, correspondant à trois niveaux différents : Prégymnasial (P), Moderne (M), et Général (G) ; les classes sont formées en fonction de ces niveaux, certaines classes sont mixtes (PM ou MG), certains élèves changent de classe pour les matières principales. La sélection pour ces différents niveaux se fait à l'aide des moyennes obtenues en 7-8H.

Les enseignants de 7-8H ont ainsi une fonction assez particulière, qui leur demande d'assurer d'avoir bien vu l'ensemble du programme et d'imposer suffisamment d'épreuves pour effectuer une sélection avec des arguments solides. Or, il semble que cette sélection limite l'inclusion, puisque d'une part elle normalise l'échec

et lui donne une orientation précise et d'autre part, elle impose un rythme soutenu qui ne laisse que peu de place à la différenciation, alors qu'il s'agit des dernières années où la diversité est encore autant étendue.

Charles : Je veux pas critiquer le système, mais j'y vois quelques réserves avec ses orientations déjà très définies, voilà au moment où on est Pré-gymnase, on est Moyen, on est Général, c'est déjà très, très typé, ouais, je m'y sens pas toujours à l'aise. Mais le grand intérêt (en 7-8H ndla), c'est que c'est, c'est encore le dernier moment où il y a cette large diversité y'a vraiment ce, ce, ce panel, encore ce brassage fort qui me plaît bien et avec un choix d'orientation. (I.69-75)

Au secondaire, les classes par niveau réduisent la diversité, cela débouchant sur une approche très différente de l'inclusion selon le niveau concerné :

- En classe P, aucune différenciation ni inclusion n'est jugée nécessaire, puisqu'il s'agit des élèves en réussite qui vont dans les écoles avec les plus hautes exigences. Si un élève n'arrive pas à suivre, au lieu de différencier, l'enseignant considère qu'il devrait être enseigné au niveau inférieur. Certaines mesures de différenciation peuvent être tolérées (pour les HP ou les hyperactifs par exemple), mais c'est à l'élève d'assumer et de prendre sur lui, et non à l'enseignant de s'en assurer. La sélection est ainsi la logique d'action prioritaire, les élèves se doivent de suivre ce que l'enseignant propose, avec l'épée de Damoclès d'une relégation. Ainsi, au niveau de la gestion de classe, les enseignants enseignent de manière magistrale, dispensant le savoir, attendant des élèves qu'ils soient intéressés et obéissants. Les parents sont attentifs, ils viennent demander des comptes.
- En classe M ou dans les classes multiniveaux (PM et MG), la différenciation est jugée nécessaire puisqu'il y a plus d'hétérogénéité : dans la même classe peuvent se côtoyer des élèves ayant un niveau P et un niveau G. Cette différenciation semble cependant limitée : elle concerne la charge de travail, la difficulté des exercices, le nombre d'objectifs, les épreuves, mais très rarement les enseignements. De manière générale, l'enseignant prodigue la même leçon avec les mêmes supports, explicitant que ceux du niveau inférieur n'ont pas besoin de tout comprendre (Carl) et ajoutant quelques exercices plus compliqués pour le niveau supérieur. Les enseignants font cependant remarquer que les classes multiniveaux sont sources d'inégalités, puisqu'un élève de niveau M sera « tiré vers le bas » s'il est en classe MG ou au contraire « tiré vers le haut » s'il est en classe PM, ayant à terme un niveau bien différent. Ceci démontre la pauvreté de la différenciation.

Carl : J'ai un peu tout fait, et puis j'ai jamais été complètement convaincu d'une manière de faire. C'est très compliqué à gérer. Et puis au final, c'est classe MG, tu vois... On disait toujours... ouais, mais alors les M c'est des M, mais les G c'est des G... ils sont simplement ensemble, mais au final ça devient des classes à part, c'est des classes de niveau intermédiaire. Qu'on le veuille ou non, je veux dire, tu peux pas avancer à la même vitesse, si tu es en classe MG, tu peux pas faire le même programme que tu ferais avec une classe M parce que t'es quand même obligé de tenir compte des difficultés des, de certains dans la classe, et pis tu peux pas avancer au même rythme, tout simplement, tu peux pas couvrir la même matière. (I.1228-1237)

- En classe G, les enseignants vont jusqu'à dire que ce n'est plus de l'enseignement, mais de la gestion de groupe et de l'apprentissage de la vie en société. Il semble en effet que les élèves nécessitant des mesures d'intégration se retrouvent systématiquement dans ce niveau, et donc que les besoins de différenciation se concentrent dans ces classes, l'hétérogénéité étant très élevée. Ces classes étant difficiles à gérer, les enseignants se focalisent sur des enjeux sociaux, le niveau scolaire passant au second plan. Les enseignants peuvent ainsi y développer des dispositifs pédagogiques moins centrés

sur les savoirs scolaires et favorisant les capacités transversales, ce qui peut déboucher sur des pratiques de différenciation.

Les enseignants n'ont ainsi pas le même rôle ni les mêmes pratiques pédagogiques en fonction du niveau où ils enseignent. Cela amène à une spécialisation des enseignants, les uns et les autres préférant intervenir dans telle ou telle classe en fonction des pédagogies mises en place.

La structure des classes par niveau semble ainsi fortement limiter l'inclusion et la différenciation : elles semblent inexistantes au niveau P, fortement réduites au niveau M et absolument nécessaires au niveau G. La culture du secondaire I, avec des enjeux de distribution des élèves dans la division du travail, met au premier plan les logiques d'actions de sélection, reléguant l'inclusion au second plan.

Carl : On parle du défi de l'école, maintenant c'est l'inclusion ils ne font que de parler de ça, mais à aucun moment ils seraient capables de remettre en question l'enseignement par niveau ! Parce que ça fait des années que les 90 % des études qui ont été menées dans ce domaine, elles l'ont prouvé... Je veux dire... C'est des sciences humaines c'est clair, mais c'est une preuve ! C'est que l'enseignement par niveau il n'est pas efficace et il ne profite à personne. (I.1091-1096)

Systeme d'octroi des POOL¹⁰⁸

De nombreux enseignants se montrent critiques face aux procédures d'obtention des aides pédagogiques favorisant l'inclusion. En effet, lorsque certains enseignants sont confrontés à un élève en difficulté, ils semblent penser devoir attendre les diagnostics officiels avant de pouvoir agir et mettre en place des pratiques différenciées (par exemple Basil et Jeanne).

Cette conception freine la mise en place de l'inclusion et ne correspond qu'en partie au cadre institutionnel. En effet, les enseignants ne sont pas contraints d'attendre un diagnostic pour agir ; de multiples formes de différenciation sont à leur portée immédiate, mais ils ne semblent pas s'en apercevoir, car leurs conceptions de la différenciation n'incluent que certaines mesures qui nécessitent effectivement un diagnostic, tel que de baisser les objectifs ou de faire venir un enseignant spécialisé dans la classe.

Plusieurs enseignants racontent avoir été déconcertés par le temps que prennent les procédures. Effectivement, pendant ce temps, ils doivent gérer l'enfant en difficulté – dans des conditions parfois difficiles – cela les poussant dans leurs retranchements.

Jeanne : Et puis les, le fait qu'on, qu'on se sente en tant qu'enseignants très peu soutenus. Alors par, par notre direction oui, par les collègues oui, mais après, si par exemple on a un enfant qui, qui est juste, ingérable on en a eu un y a (3s) y a quatre ans, il a fallu, il a démonté trois enseignantes, avant de, avant d'être entre guillemets sorti de l'école pour pouvoir trouver une autre solution pour cet enfant-là. Donc une enseignante est partie à la retraite déçue et frustrée. Une enseignante a fait un burnout et une autre a dit si y en a encore un comme ça, j'arrête l'enseignement, j'entends. A cause d'un élève, où, où ces enseignantes elles ont dit, elles ont redit, elles ont reredit, elles ont rereredit et on te dit, ouais ben on regarde dans trois mois, on va voir avec l'inspecteur. J'entends, c'est sûr il a autre chose à faire, mais si on veut éviter que les enseignants justement partent en burnout, à ce niveau-là, on devrait être, ça devrait être beaucoup plus rapide. (I.453-465)

¹⁰⁸ Les POOL sont des leçons attribuées à un élève avec un enseignant spécialisé qui vient le suivre et répondre à ses besoins particuliers, de manière générale en classe, parfois en dehors.

Jeanne : Et puis, et puis ça ben, là je trouve que en tant qu'enseignant, au quotidien, tu dois gérer ce genre de choses et t'as pas une aide. Et jusqu'à ce que les choses se mettent en place, ça va des fois une année, deux ans, trois ou quatre ans et, j'entends, tu la rotates, donc euh. L'intégration oui, mais avec des limites. (I.977-981)

Dans certains cas, la longueur de la procédure provient du fait que certains parents refusent la mise en place de l'aide à l'intégration : il semble en effet qu'il ne soit pas si évident d'accepter que son enfant ait besoin de mesures ou soit jugé différent. Certains parents font ainsi du freinage concernant ces mesures.

Jeanne : Quand un enfant va pas super bien, ben les parents se disent aaaaah mon gosse, il est pas parfait ! Et puis ben, des fois c'est compliqué. Alors on doit, y en a qui mettent les pieds au mur, alors tu te dis ben y a déjà trois mois de délai d'attente pour faire un test d'orthophonie si en plus tu prends pas rendez-vous pour faire ton test d'orthophonie, bon voilà, donc les délais se, se multiplient. (I.109-115)

Les enseignants n'ont ainsi pas de maîtrise sur l'ensemble du processus institutionnel d'inclusion, ce qui défavorise leur adhésion. En effet, Bernoux (2010) considère que le changement ne se fait que si l'acteur a la possibilité de « maîtriser » la nouveauté et lui donner du sens, notamment en rapport avec ses compétences. Dans le cas contraire, il est très probable que l'acteur freine le changement et essaye de garder les anciennes pratiques, puisqu'il ne peut pas maîtriser où il va.

Ce freinage semble se vérifier dans le cas de l'inclusion, la majorité des enseignants ayant l'impression qu'ils n'ont ni les moyens ni les compétences pour la mettre en place, notamment parce que le fonctionnement institutionnel n'est pas cohérent avec les injonctions de l'inclusion. Les enseignants ne se sentent pas soutenus, ce qui provoque une défiance envers les autorités et la hiérarchie

Défiance face à la hiérarchie

Les difficultés pédagogiques et institutionnelles face à la mise en place de l'inclusion semblent provoquer un déficit de confiance face à la hiérarchie, voire une défiance. En effet, les enseignants considèrent que l'inclusion est une idée de la noosphère devenue injonction par décision et calcul politiques, et que sa mise en œuvre est assurée par des bureaucrates et des experts qui sont loin de connaître les réalités et les difficultés du terrain.

Jo : L'inclusion, on en parle beaucoup aujourd'hui, c'est quoi pour toi ?

Zahir : (6s) un leurre. Un leurre où j'ai l'impression qu'il y a une partie des, des décideurs politiques qui se donnent bonne conscience, mais qui ont aucune idée de la réalité. Et (6s) le problème que nous on vit, c'est des situations (3s) c'est des situations individuelles et on a pris des réponses générales. (I.696-701)

Cette défiance concerne également les formations HEP : elles prônent l'inclusion, mais selon les praticiens, elles sont déconnectées des réalités des enseignants sur le terrain.

Yohann : Mais parce que y a des gens comme Bonvin, je pense que tu connais le, le Valaisan, parce qu'il prône ça maintenant dans les HEP, l'inclusion, machin et ça reste un gros mot, dans 5 ans, on va changer et on aura je sais pas quoi, après euh, moi, le co-enseignement, c'était pas pour l'inclusion comme ils l'imaginent maintenant où on inclut absolument tout le monde, faut aussi des fois un peu être réaliste. (I.711-716)

Plus encore, certains enseignants vont jusqu'à accuser la politique de vouloir faire des économies d'argent, considérant que les légitimations pédagogiques de l'inclusion sont mensongères, maquillant une question financière.

Jeanne : Inclusion. Alors euh, pour moi c'est une poubelle. Et c'est dommage. Et puis, non, je dis pas, non, mais, y a eu quand même des tests au, au niveau de l'intégration par exemple, l'intégration, parce que maintenant c'est The mot, intégration, ben évidemment ça coûte moins cher, c'est normal hein ça coûte moins cher, de nouveau sur le plan financier, mais euh, y a, euh, ils ont dit, ils ont fait des études, une intégration sur dix qui est positive. (...) ça c'est, je me dis des fois, des fois c'est, l'excuse euh, le mot intégration, c'est un résumé de dire euh, ouais on sait bien que ta place elle serait ailleurs, mais comme on n'a pas les moyens de te mettre ailleurs, ben on te laisse là. Et c'est dommage. (I.913-929)

Nombre d'enseignants ne se sentent ainsi pas soutenus par leur hiérarchie et par l'institution, ils se sentent parfois jugés et se considèrent comme victimes du système.

Zahir : Et ça dans un autre côté je trouve que ils ont un peu des bouchons dans les oreilles, je trouve ça inadmissible. Et le malheur c'est quand on le dit, la seule réponse qu'on a c'est : mais il faut demander ça, il faut demander ça, oui, mais ça j'ai déjà demandé, j'ai pas reçu. Ça, j'ai déjà demandé j'ai jamais... vous voulez pas aller voir un psychologue chez access qui vous conseille de prendre du recul sur votre métier ? J'ai un collègue qui a entendu ça comme réponse. Ça va pas. Ça va pas. C'est le déni total. On a appris, moi je me rappelle d'un responsable de la ville de Vladivostok, bon il est plus là maintenant, qui avait, à un moment donné on avait fait une séance. Et on lui avait dit : mais écoutez, vous avez décidé ça, ça, ça. Il est même pas entré en matière de ce que nous pensait. Il a dit : vous saurez quand j'ai pris une décision j'ai pas pour habitude de revenir en arrière. Je l'ai regardé et je lui dis : bon alors on peut arrêter la séance. Au revoir Monsieur. Et deux ans après il partait. Il s'est quand même fait mettre un peu à la porte lui. Mais quand même maintenant on est quand même toujours victime de ces décisions là. (I.727-740)

Cette victimisation, cette défiance et ce déficit de confiance semblent démontrer que l'inclusion ne consiste pas un objectif commun pour les agents de l'institution, et qu'une fracture s'opère entre les praticiens et les directions, l'inspection et les politiques. Or, cette situation n'est aucunement propice à la réalisation de changements pédagogiques. Cela confirme les observations de Huberman (1973) qui signale que les enseignants peinent à entrer dans un changement s'ils considèrent qu'il vient de l'extérieur.

8.2.4. Inclusion, différenciation et changement

Jusqu'ici, nous n'avons pas beaucoup parlé de changement pédagogique, mais plutôt des multiples freins qui empêchent le changement. Cela s'explique par le fait que nos entretiens ne laissent entrevoir que très peu de situations de changement pédagogique. Plus précisément, seuls deux cas indiquent des conceptions et des pratiques qui vont dans le sens des réformes concernant l'inclusion :

- Charles a vécu une expérience d'intégration positive qui l'a amené à changer ses pratiques pédagogiques. Nous reviendrons sur cette situation plus loin, puisqu'elle exemplifie une réussite de l'inclusion.
- Dana semble ne pas avoir vécu de changement, cela parce qu'elle différencie depuis longtemps. Cette enseignante semble également être l'une des rares à mettre les valeurs sociales avant les valeurs scolaires, ce qui lui permet de vivre l'inclusion. Elle garde cependant un côté assez sélectif, développant sciemment deux approches dans sa classe, une pour les élèves en réussite, l'autre pour les élèves en

difficulté. Sa manière de vivre l'inclusion semble ainsi ne pas correspondre tout à fait à la vision universelle, mais être assez efficace dans le contexte actuel.

Cinq enseignants sont entrés dans des apprentissages concernant l'inclusion, ont vécu une rupture, mais ne sont pas (encore) entrés dans une reconstruction de sens et dans des pratiques cohérentes, freinées par des croyances contradictoires. Ils restent donc sur des pratiques non inclusives.

- Yohann et Aïko sont favorables à l'inclusion, ils apprécient l'idéologie qui la sous-tend, mais étant enseignants spécialisés, ils préféreraient le modèle séparatif, jugé plus efficace. Pour Yohann, ce positionnement provient cependant d'un essai de changement pédagogique, le co-enseignement, qu'il juge néanmoins comme moins efficace. Aïko quant à elle vit la différenciation et l'inclusion de manière isolée, dans les leçons de cycle. Ces deux enseignants restent donc dans un processus de changement inachevé, dont l'issue est incertaine.
- Eli, Carl et Basil semblent être entrés dans un processus d'apprentissage avec la volonté de mettre en place l'inclusion, mais les expériences dans leurs classes ne semblent pas avoir été concluantes, les conduisant à construire un sens défavorable à l'inclusion et à maintenir leurs pratiques pédagogiques sans transformation.
- Kaela va entrer dans un processus de changement concret en travaillant en cycle. Cela indique un changement dans les conceptions et laisse à penser que les changements de rôle auront pu être mis en pratique. Le changement serait donc en cours, mais encore loin d'être réalisé.

Les cinq autres enseignants (Lucie, Jeanne, Zahir, Jean et Jude) sont opposés à l'inclusion et semblent résister à entrer dans des apprentissages, même collectifs, refusant notamment de transformer le système de rôle de leur classe, même si les élèves inclus leur forcent quelque peu la main, rendant le fonctionnement de la classe parfois laborieux.

La réforme de l'inclusion, en place depuis plus de dix ans, ne semble donc pas amener beaucoup de changements pédagogiques, lesquels font face à un nombre important de freins. Cependant, nos entretiens contiennent quelques situations où les enseignants ont mis en place des dispositifs d'inclusion amenant à des changements pédagogiques. Dans la suite de ce chapitre, nous présentons deux situations de changement pédagogique, dont l'analyse laisse à voir des processus et des facilitateurs qui favorisent l'inclusion.

8.2.5. Les facilitateurs de l'inclusion : deux exemples concrets

10.2.3.1 Co-enseignement: l'exemple de Yohann

Dans son entretien, Yohann parle d'un changement pédagogique indirectement dû à l'inclusion. Rappelons les faits : Yohann est enseignant de classe spéciale lorsque la loi scolaire change en 2008, fermant ces classes pour privilégier l'inclusion et l'enseignement spécialisé dans les classes. Pendant quelques années, Yohann se plie à son fonctionnement, mais y voit de nombreuses failles et est insatisfait par ses pratiques, ce qui le mène à mettre en place un nouveau système :

Yohann : Bon, après, c'était long, moi ce qui me satisfaisait plus, c'était que les péteurs de câble étaient, c'était ça, moi j'aimais bien les classes dures où ça bougeait, ils étaient enfin, et je pouvais les encadrer, dès le moment où j'avais plus que des élèves en grosse difficulté scolaire à faire du 3+2, répète, alors ouais trouve des trucs, non, toi t'as, ouais, ça, tu, ça tu, ouais, 3x4, ouais ça fait un groupe de 3 fois, et

tu vois, on reprenait les choses de, ben qui leur manquaient depuis très longtemps et je dis, mais, ça a du sens de les sortir d'une classe pour faire que ça ? Et j'en avais peu. Et eux ils sortaient avec leurs affaires, ils venaient chez moi et je devais revoir des trucs, ouais c'était compliqué après, tu pouvais plus suivre le programme normal et comme dit, ils étaient sortis donc après, y a une grosse réflexion avec les conseillers pédagogiques, la direction pour savoir comment ça pouvait évoluer donc après on a fait des papiers, des choses comme ça et petit à petit on a développé ben « et si j'allais en classe » et j'ai un peu testé de dire ben là j'en ai que 4, je viens avec vous dans la classe et on regarde comment ça fonctionne. Et fallait après que les enseignants acceptent, c'est souvent ça. Et j'avais, ah non, là on est deux, ben on peut préparer la leçon ensemble, je t'explique que eux, ils ont de la peine, donc est-ce qu'on peut préparer la leçon différemment pour eux et c'est venu comme ça, et c'est ça qu'est intéressant maintenant, c'est que les élèves en difficulté on peut pas ben faire comme les autres et juste changer un barème donc c'était tout ce processus qui maintenant est assez bien au Poseleniye Vnukovskoye, ben petit à petit, on arrive à préparer les leçons ensemble et à dire ben, y a trois niveaux différents dans la classe ben faut s'adapter à eux, à eux et eux ma foi on doit aller les OAIR qui ont des objectifs très, très bas, ben aller, faut accepter. Donc c'est dans ce sens-là que j'ai trouvé hyper intéressant et que la direction a été hyper preneuse aussi. Et c'est la bonne solution je pense. (I.454-475)

Yohann trouve que de sortir les élèves des classes n'a pas de sens. Il demande alors à ses collègues s'il peut plutôt venir dans la classe pour mener ses heures d'enseignement spécialisé. Comme il a parfois jusqu'à quatre élèves en soutien dans la même classe, cela représente 16 leçons par semaine de présence en classe où il peut aider l'enseignant principal sans sortir les élèves inclus.

Une fois testée, cette solution lui paraît bien plus profitable, tout comme à ses collègues enseignants spécialisés et à certains enseignants. Ensemble, ils tentent d'officialiser cette manière de faire, en travaillant avec la direction et les conseillers pédagogiques, qui soutiennent ce projet de co-enseignement. Ils se heurtent cependant à des résistances de la part de certains enseignants, qui ne souhaitent pas voir de collègue dans leur classe lorsqu'ils enseignent. Yohann décrit alors le processus qui a mené à l'adhésion de l'ensemble des enseignants de l'établissement :

Yohann : Ben tu vois, ben t'expliques, et après on explique en séance des maîtres et ben voilà, au Poseleniye Vnukovskoye, on va, la classe de soutien n'existe plus, ben, y avait un autre enseignant spécialisé, lui, il prenait les élèves en individuel, mais les élèves qui étaient censés être en classe de soutien, ben on leur, on disait au prof, ben il va accompagner, venir de temps en temps, donc après, ben tu vas t'approcher des enseignants et tu dis, voilà ben je viens en français chez toi, en maths, on est les deux, on regarde et quand y a un truc qui se passe ben je peux t'aider. Après, de fil en aiguille, c'est est-ce qu'on prépare la leçon ensemble ? Alors lui, faudrait une éva différente donc faut s'adapter... ah j'adapte le barème ? Ben non, enfin, tu peux pas faire la même éva et adapter le barème, faut adapter les questions, enfin voilà, etc. Et après, y a tout qui est, qui est venu assez vite, maintenant 7-8 ans dans le sens où y a ben les OAIR y a les tous les élèves qui ont des dys- qu'ont besoin de tablettes, donc là y a aussi toutes ces mises à jour qui doivent être faites et ben là ben le job du co-enseignement, c'est ça qu'est bien, c'est d'aller expliquer à un prof ben lui il a droit à sa tablette, lui il a droit à plus de temps, et là, ils découvrent un peu la vie les profs. (I.547-561)

Jo : Ils découvrent un peu la... ?

Yohann : La vie ! Ben, si t'expliques, s'ils vont pas lire les dossiers des élèves, tu peux avoir en face de toi un, un élève qui a besoin d'une tablette tout le temps, qui y a droit, mais si tu lui rappelles pas, il va pas la sortir, donc y a des élèves qui font des éva sans leur tablette alors qu'ils sont dysorthographiques, enfin tu vois y a des systèmes comme ça et les profs, ben ils zappent un peu ça. Un élève qui est

dyscalculique, il a droit à sa machine à calculer, mais les profs, non, j'ai dit sans machine, enfin, c'est tout ça qu'on doit leur expliquer et c'est dur d'expliquer à un collègue eh ben fais autrement quoi.

Jo : Pourquoi c'est dur ?

Yohann : Parce que ben, ça serait aussi dur pour moi qu'on me dise là tu peux pas bosser comme ça, ben faut accepter que, ben on remet en question ce qu'il a fait, en gros, t'as pas fait tout juste sur ce coup-là, il est en difficulté enfin, il a des béquilles de base, tu vas pas lui enlever, donc les enseignants, c'est ça qui a pas changé, c'est que la vision, c'est on avance, on travaille, mais tout ce qui a changé maintenant, c'est tous ces élèves qui ont plein, plein, plein, plein, plein de mesures différentes par rapport à y a 10 ans, mais les profs ils sont pas encore mis à jour, je trouve. Moi le premier, on est, je suis pas à fond à jour. On se renseigne, mais voilà. Donc pour revenir à ce qui a évolué, ce qui était difficile, c'était ça au début, c'est, je viens chez toi, je viens chez toi, ah non moi j'ai pas besoin, OK, ben, c'est compliqué, après moi, j'ai bossé beaucoup avec un des profs qui est conseiller pédagogique maintenant et c'est le premier qui était venu aussi dans ma classe en bio, je lui avais dit moi je m'en sors pas donc viens m'aider et ben tu donnes le cours de bio, tu fais des dissections, des machins et moi je t'assiste et je fais à la limite la discipline et on est les deux, comme ça, ça peut rendre service. Et lui, il avait joué le jeu à l'inverse en fait. Et voyant que lui faisait ça, ça a je pense pu aider au Poseleniye Vnukovskoye. (I.562-585)

Le co-enseignement s'impose donc dans ce collège, donnant à voir un processus de changement pédagogique à tous les niveaux : la conception des enseignants sur le co-enseignement s'est transformée, et nous pouvons faire l'hypothèse que cela influence positivement leurs conceptions sur l'inclusion, puisque ce dispositif pédagogique rend sa réalisation plus efficiente. Les rôles se transforment puisque les enseignants travaillent en équipes et collaborent, la classe devant s'organiser avec le leadership de deux enseignants. Au niveau institutionnel enfin, ce dispositif de co-enseignement est inscrit dans les normes de l'établissement.

Yohann décrit avec beaucoup de détails ce processus de changement pédagogique, qui s'apparente à une innovation : un enseignant est insatisfait de ses pratiques, il sort des procédures habituelles pour tenter quelque chose de différent – ce qui le convainc, lui et quelques collègues ayant assisté à l'expérience. Ces acteurs fondent le groupe d'initiateurs de l'innovation, qui vont la porter jusque devant la direction et les experts pédagogiques. La hiérarchie se laisse convaincre et participe au projet, mettant en œuvre leurs ressources. À partir de là, le processus semble suivre les observations des sociologues de la traduction : les initiateurs et la direction conjuguent leurs forces pour ouvrir des espaces de parole dans les séances des maîtres, pour tenter de faire émerger un but commun où tout le monde est gagnant, et pour identifier les réticences. Ils vont ensuite tenter de les vaincre en donnant eux-mêmes l'exemple, en mettant en place des pratiques qu'ils jugent efficaces, en laissant les enseignants s'approprier le changement.

Yohann : Exact. À la fin de la classe spéciale quand on a un peu développé le co-enseignement et ces choses-là, ben c'est lui qui venait me donner un coup de main en fait. Parce qu'à un moment donné, ben ouais, je suis pas, je suis censé tout savoir savoir faire, mais je pouvais pas ça, donc lui, c'est, ben c'était un modèle pour les collègues, ben il vient, il fait le job on est deux, c'est génial en fait. Enfin, tout simplement et les enseignants qui, après ils sont bien preneurs au Poseleniye Vnukovskoye, donc ça c'est bien. C'est juste réaliste de se dire que ben on est deux profs, ils sont 20 élèves, ben qu'est-ce tu veux de plus finalement ? Je viens pas pour juger un collègue ou lui vient pas pour me juger enfin, on est là pour les aider. Donc c'était le premier pas difficile. Après, ça, ça joue bien. (I.589-597)

Carl : Ben c'est ça aussi, c'est justement avec l'école inclusive maintenant c'est que de plus en plus on est amené à travailler avec des enseignants spécialisés, ça c'est un gros sujet aussi, dans les écoles. Pourquoi parce que c'est très difficile autant pour les enseignants spécialisés que pour les enseignants

eux-mêmes de trouver une manière de collaborer ensemble, collaborer avec ces enseignants-là. (I.614-619)

Les enseignants sont ainsi nombreux à craindre la coopération avec un pair dans leur classe, considérant que celui-ci va les juger, les empêcher d'enseigner à leur manière ou intervenir et gêner la relation pédagogique

Jeanne : Et ça, au début, de prime abord, ça me posait problème. J'entends ma collègue y a aucun souci, parce qu'elle est dans la classe et tout. Tu te dis que y a quelqu'un qui va être là en permanence, qui va regarder ce que tu fais, qui va avoir un avis sur ce que tu fais, qui, qui va, qui va voir ben des fois tout à coup, ben aaaaaah, et t'es dépassée par les événements ou que tu gères pas un truc ou que, et puis ce regard-là me dérangeait beaucoup. (...) alors non, mon, ma crainte, c'était vraiment ce côté regard critique sur ce que je fais et puis que, j'entends tu peux bousiller un gosse en, il est là pour l'enfant, et il lui dit ouais, la maîtresse elle dit ça, mais c'est pas du tout comme ça, tu vois, parce que les chemins sont, sont multiples pour arriver à un objectif. Alors, c'est sûr tu prendras pas forcément mon chemin. L'objectif il sera atteint quand même, mais si, si tu fais valoir un autre chemin en disant le chemin qu'elle te dit il est faux, ben le gosse il sait plus par où marcher, tu vois, il sait plus sur quel chemin il doit, il, il et puis ça peut entraîner des conflits de loyauté après. (I.672-712)

Dana : Alors là, moi j'étais rebelle quand on me parlait d'avoir quelqu'un dans ma classe, collaborer avec d'autres, c'était niet, c'était vraiment non, je ne veux pas, je n'ai pas envie qu'on vienne dans ma classe. Les stagiaires ça ne m'a jamais posé problème parce qu'au contraire j'avais envie de transmettre quelque chose, je crois que je fais partie de ces gens qui aiment transmettre, donc (pause) mais alors les collègues, il ne fallait pas qu'on vienne m'embêter à regarder ce que je faisais. (I.404-408)

Cela dénote une culture institutionnelle individualiste qui repose sur un enseignant seul maître à bord, mais révèle aussi un déficit de confiance entre pairs et un manque d'unité dans la profession. La question hiérarchique est également à considérer : les enseignants spécialisés sont mieux formés, ils ont une meilleure connaissance des difficultés et des aides, mais ils n'ont pas le leadership de la classe ni les mêmes responsabilités. La relation entre un enseignant titulaire de classe et un enseignant spécialisé peut se révéler entachée par des luttes de pouvoir.

Dana, qui était elle aussi réfractaire à la venue d'un enseignant spécialisé dans sa classe – mais qui prône maintenant le co-enseignement – explique qu'elle a changé de point de vue lorsqu'elle a observé comment une de ses collègues fonctionnait avec un projet d'intégration.

Dana : Et puis j'avais vu comme il était accueilli dans la classe d'en face, je n'avais pas compris. Tu vois, en fait j'ai appris par l'absurde, moi, tu m'aurais dit il y aura quelqu'un non quand même, j'aime bien faire ma petite cuisine dans mon coin et puis après, en fait Luc, que je connaissais d'avant qu'il soit là, puis que j'entendais parler de cette collègue qui ne voulait même qu'il passe le pas de la porte, puis qui devait prendre l'élève dont il s'occupait dans le corridor, ouais dans une petite salle, ben je me suis dit, mais ce n'est pas possible, tu te dis, on vit quoi. Après, franchement, j'ai observé tout ça, et pas seulement du point de vue de l'enseignant spécialisé, qu'il n'avait pas le droit, c'était tellement aberrant (rires), mais aussi par rapport à l'enfant, par rapport à l'enfant qui devait sortir. Pour qu'on lui enseigne, non vraiment, on le mettait au banc de la classe tu vois. Par rapport à la classe qui devait rien comprendre, enfin il y a un prof qui vient, il n'a pas le droit de faire les activités avec nous, parce qu'il n'était jamais venu en cours quand il y avait une activité en commun, il était zappé comme si il n'existait pas, pour moi ça a été une situation, là, on vit un truc, et je l'ai repensé dans ma tête, je me suis dit, mais si j'avais quelqu'un dans ma classe, comment je ferais. Si tout d'un coup il y avait quelqu'un qui devait venir dans ma classe, tout d'un coup je me suis dit, ça doit être génial de pouvoir mettre avec les élèves

qui ont de la difficulté, ben je me mettrais avec l'élève pour qui, et puis après on pourrait faire des groupes et puis après on pourrait travailler, tu vois. (I.1289-1306)

Les propos de Dana démontrent la complexité du co-enseignement, d'autant plus lorsque les enseignants n'ont pas les mêmes responsabilités, l'un devant gérer la classe, l'autre l'élève en difficulté. Yohann explique ainsi qu'il n'est pas aisé de rappeler à un collègue qu'il doit mettre en place des mesures et, en tant que garant du projet, il peut apparaître comme une forme de supervision vis-à-vis de son collègue. Nous faisons ainsi l'hypothèse que le co-enseignement mériterait une réflexion approfondie et une hiérarchie égale pour fonctionner : c'est ce que Yohann a fait, en acceptant lui aussi l'aide d'un collègue enseignant spécialisé lorsqu'il enseigne en tant qu'enseignant titulaire.

La question du jugement de pratique par les pairs semble être le nœud le plus problématique : les enseignants n'ont pas l'habitude de travailler en équipe, de confronter leurs pratiques et d'être remis en question. Un regard porté sur leurs pratiques est vite considéré comme un jugement, cela empêchant le développement d'une collaboration. Si Yohann dit ne pas vouloir juger, il se retrouve dans des situations où il se doit de remettre en question certaines pratiques, ce qui s'apparente à un jugement. La difficulté semble donc être de porter un jugement constructif et non moral, la différence se réalisant dans l'interaction.

Il semble que dans le collège de Yohann, les enseignants aient réussi à démêler ce nœud, dénotant une capacité à travailler en équipe, à développer des relations de confiance et à échanger. Le fait que les initiateurs du projet se soumettent eux-mêmes à ces pratiques et se mettent en position de faiblesse face à leurs collègues semble avoir été une clé.

Une autre clé se situe au niveau de l'établissement : si nos entretiens révèlent que beaucoup d'enseignants font preuve d'une certaine défiance face à la hiérarchie dans la mise en place du co-enseignement, y compris face à leur direction, Yohann a pu compter sur le soutien de sa direction. Celle-ci s'est investie, elle a mobilisé son influence et l'ensemble des ressources de l'établissement pour soutenir les initiants du projet. Ils ont fait du co-enseignement un projet d'établissement, cherchant à unifier l'équipe pédagogique. Cela rejoint la constatation de Ramel et Bonvin (2014) qui avancent que pour réaliser l'inclusion, l'établissement en entier est à considérer comme déterminant, puisqu'il détermine les conditions-cadres et les moyens à déployer, notamment concernant le quota enseignants-élèves. L'établissement semble ainsi être une variable déterminante pour le changement pédagogique. Ce constat rappelle l'approche par les milieux innovateurs (Crevoisier, 2001), les établissements pouvant être considérés par des territoires spécifiques, avec des pôles de savoir-faire, de technologies et de ressources, qui par leur organisation et leur dynamique, favorisent ou non le changement.

Une autre variable déterminante qui apparaît fréquemment dans les entretiens est le quota enseignants-élèves. Le co-enseignement assure un encadrement qui réduit ce quota, améliore le suivi des élèves et rend les pratiques de différenciation plus aisées, ce qui favorise l'inclusion et donc l'adhésion des enseignants.

Cette question du nombre d'élèves revient à de multiples reprises dans les autres entretiens. En effet, les enseignants sont nombreux à considérer que l'inclusion est impossible à réaliser dans une classe de 25 élèves. Pfister, Stricker et Jutzi (2015) confirment cette impression, constatant que la réussite d'un projet d'intégration est liée au nombre d'élèves, qui devrait se situer entre 16 et 20 élèves. Comme il semble difficile d'obtenir une classe à effectif réduit malgré leur réticence, les enseignants réclament d'être plus nombreux en classe :

Eli : Ouais, alors là, pour que l'inclusion me paraisse sensée ou possible, il faut être déjà plusieurs dans la classe, je pense. Il faut pas être un enseignant pour une classe, heu, pour une matière, il faut être

plusieurs, 2, 3, 4 (rires), je sais pas, en tout cas, ça dépend de la classe, ça dépend des, des élèves qui sont inclus dans la classe et pis heu, ouais, il faut beau, parce que pour créer le matériel, réfléchir au matériel, tout seul il faut, ouais c'est impossible (rires). Donc vraiment, il faudrait vraiment plus d'enseignants dans une classe, je pense, pour que l'inclusion soit possible. (I.869-876)

Nous décelons ainsi quelques signes de transformation de la culture institutionnelle individualiste : en effet, les enseignants qui tentent le co-enseignement relèvent tous des expériences positives et plaident pour une diffusion du modèle (Dana, Yohann, Charles).

Dana : Et maintenant je trouve ça complètement idiot d'avoir pu penser ça. Plus on est de têtes, mieux on peut s'occuper des enfants, je vois bien avec mon collègue, j'adore, c'est une aide pour toute la classe, puis après quand on voit les résultats, ouais, l'évolution de certains enfants juste parce qu'ils ont eu droit à un petit plus que je ne pouvais pas donner quand ils sont tous là, tout simplement, c'est magnifique, voilà. (I.410-415)

La mise en place du co-enseignement dans le collège de Yohann représente ainsi un changement pédagogique abouti et réussi, qui s'inscrit dans le cadre de l'inclusion, bien qu'il ne la réalise pas complètement. En effet, malgré le succès de cette pratique, les propos de Yohann montrent qu'il reste encore beaucoup de travail, notamment au niveau de la mise en place de la différenciation, des classes par niveau ou encore de la collaboration entre enseignants. Plus encore, les conceptions des enseignants restent majoritairement réfractaires au changement : même Yohann préférerait retourner à ses anciennes pratiques, qu'il juge avoir été encore plus efficaces.

Yohann : J'aimerais prendre beaucoup plus de temps en fait pour m'adapter à chacun, mais ça, ça devient impossible quand y a 23 élèves. Donc ça, j'aimerais changer à fond, genre ben là y a, c'est ce que je préfère avec la classe spéciale, je m'adaptais à chacun, y avait un programme individuel, t'en as 10-12, ça va, 25 en maths... y a l'obligation d'arriver à un certain niveau quelque part, mais j'aimerais bien pouvoir prendre plus de temps pour ce groupe de 3, leur amener ce qui leur manque, donc ça c'est un peu frustrant. Je le fais au maximum, mais je sais que c'est contre-productif par rapport à ce qu'on nous demande, donc des fois faut dire ben ma foi on y va, tant pis. Mais ça, j'aimerais pouvoir changer, avoir, prendre plus ce temps et le, en sachant que ça peut éventuellement rendre service. (I.205-213)

Ce processus donne à voir la précarité d'un changement, qui peut échouer à tout moment, même lorsque la reconstruction de sens est presque aboutie. Il montre également comment le processus de traduction favorise le changement.

8.2.5.1. Intégration d'un élève malentendant : un changement pédagogique réussi

Charles donne un deuxième exemple de changement pédagogique réussi dans le cadre de l'inclusion. Il explique avoir accueilli dans sa classe un élève sourd n'ayant pas de langue maternelle, ce qui a questionné ses pratiques pédagogiques et l'a mené à procéder à des changements qui ont touché l'ensemble du système de rôle.

Charles : On a eu, pendant deux ans, un enfant, on a été convoqués dans une école pour nous dire dans l'oreille, parce que c'était un peu surprenant qu'on allait avoir un enfant qui n'a pas de langue maternelle. On s'est assuré qu'on avait bien compris, c'était le cas et c'était un enfant qui avait, sa maman était d'origine d'un pays de l'Est et ici installée depuis quelques années mais il vivait avec sa grand-mère encore au pays, il a pas été diagnostiqué ni repéré, mais il a été très vite déscolarisé, pratiquement jamais, dans son pays, il vivait avec sa grand-mère et quand sa grand-mère est morte, alors il est venu ici, on a repéré qu'il entendait pas et il avait jamais été stimulé, pratiquement jamais, et donc

du coup, y a eu des implants cochléaires qui ont été fixés, des opérations, mais en fait, il avait tout à apprendre. Il avait une langue maternelle si on peut dire, c'est pour ça qu'il avait pas de langue maternelle, les sons, les bruits, à la maison ben sa maman parlait sa langue d'origine, son beau-père parlait une autre langue et les deux langues ne correspondaient pas à la langue qu'allait être enseignée à l'école. Se greffait la question de l'allemand, la question de l'anglais, etc. Intégration très compliquée ! 6 ou 8 mois il a été dans une classe ici, après, il arrivait chez nous.

Cette situation n'est pas une inclusion complète : l'élève ne participe pas à toutes les leçons, il est aussi enseigné en institution spécialisée. Mais durant les leçons où l'élève inclus est présent, la classe ne peut pas fonctionner comme d'habitude : les enseignants remarquent en effet que les travaux de groupe sont moins adaptés que l'enseignement frontal, l'élève sourd ayant de la peine à suivre les interactions, mais parvenant à suivre les cours lorsque l'enseignant parle face à lui au tableau.

Charles : On a dû faire un changement radical dans la pratique où de façon systématique avec lui, on a dû très vite faire du frontal, entre les élèves et lui, entre les enseignants et lui, parce qu'il devait gentiment arriver à repérer des mots, mais à les visualiser, donc, là où on était beaucoup avec une pédagogie avec des groupes, pendant un temps, on a dû complètement modifier, la possibilité de pouvoir lire sur nos lèvres aussi, tout un travail qui a été fait avec des accompagnants pour apprendre quelques rudiments de, du langage des signes. En même temps, ne pas basculer dans une inclusion qui serait à mes yeux un nivellement où le but c'est pas que toute la classe apprenne le langage des signes, point barre, c'est qu'à un moment donné, on va pas du jour au lendemain uniquement se focaliser sur le, le langage des signes. C'est joli, ça permet une forme d'inclusion (I.892-901)

Plus que d'adapter leurs pratiques, les enseignants ont expliqué au reste de la classe la raison de ces adaptations et leur ont présenté les enjeux, les difficultés et les propositions de solutions – à plusieurs reprises. Ils ont même demandé aux élèves de proposer des idées pour faciliter l'inclusion de l'élève sourd. Ce faisant, les élèves sont devenus parties prenantes du projet, ce qui leur a permis de donner du sens au changement et de l'accepter. Les enseignants ont pris la classe en entier avec eux dans le projet d'intégration.

Charles : On a eu des leçons où tout à coup, on nous a montrés, parfois il était présent, parfois il était absent, où on nous a mis en situation pour essayer de, de, d'intégrer comment lui entendait. Donc, l'inclusion, on a emmené la classe avec nous pour qu'à un moment donné, ce soit pas juste de dire mais pourquoi est-ce qu'on fait pas de groupes pendant un certain temps, comme habituellement on fait. Les questions sont très peu posées parce que tout à coup, ils ont compris les enjeux, on les a emmenés dans ces enjeux, c'est pas tout à coup les enseignants qui ont discuté avec les praticiens, qui ont dit faut modifier nos pratiques, maintenant, on va faire comme ça. (...) mais, il nous est arrivé parfois de s'arrêter dans une leçon ou dans une activité pour à nouveau s'immerger avec son aide, ou parfois en son absence en disant, mais vous voyez, essayons maintenant, vous vous souvenez au début on avait évoqué ces choses-là, essayons de se les remettre en tête, quelle, quelle incidence ça peut avoir dans ce qu'on est en train de faire maintenant. Bon on peut pas faire ça en 7H, mais après en 8H, tout à coup on peut faire ces séquences-là, voire même questionner, solliciter les élèves en disant, vous connaissez un certain nombre de critères auxquels on doit faire attention avec cet élève-là, qu'est-ce que concrètement, vous pourriez proposer ? Et du coup, par moments, les initiatives pédagogiques ont pas toujours été à l'initiative des enseignants, mais peut-être nous on aurait les mêmes, mais elles étaient à l'initiative des élèves, ce qui est beaucoup plus gratifiant pour eux et beaucoup plus facile après d'emmené la classe. (I.942-966)

L'inclusion de cet élève sourd constitue un changement pédagogique abouti : l'inclusion a été décidée au niveau institutionnel, les enseignants n'ayant pas le choix. Ils sont cependant entrés dans le projet sans résistance et se sont donné les moyens. Ils ont travaillé en équipe et savaient dès le départ qu'ils devraient transformer leurs

pratiques. Cela s'est traduit concrètement par l'abandon de l'enseignement coopératif au profit d'un enseignement plus frontal.

Il est intéressant de remarquer que la décision de l'abandon de l'enseignement coopératif, qui habituellement favorise les interactions et le développement de la communication, a été prise dans le but d'inclure l'élève sourd dans les interactions et de parvenir à communiquer avec lui. Nous faisons ainsi l'hypothèse que, porté par cet objectif, l'enseignement frontal n'a pas amené à une détérioration des relations, mais au contraire à leur amélioration, celle-ci prenant place dans un contexte plus général, non plus au niveau didactique, mais au niveau du « vivre ensemble ». En effet, les élèves ont été amenés à travailler sur leurs interactions de manière à inclure un élève qui avait une barrière supplémentaire, les conduisant certainement à une plus grande capacité de communication.

La réussite de ce projet d'intégration semble largement due au fait que l'ensemble de la classe a été mobilisé pour sa réalisation, débouchant sur une véritable communauté apprenante qui transforme et ajuste son fonctionnement selon les besoins. Cela touche l'ensemble du système de rôle et les conceptions de tous les acteurs impliqués.

Le fait de commencer à apprendre le langage des signes pour tous nous amène à faire l'hypothèse que l'enseignement frontal n'est qu'une étape et que le langage des signes a pour but de permettre à terme l'enseignement coopératif. Cet apprentissage n'est pas mis en place comme une adaptation complète de la majorité pour l'élève inclus, mais comme un bout de chemin parcouru pour le rejoindre, celui-ci ayant aussi sa part de travail à fournir pour s'adapter.

Il semble que Charles n'ait pas pu voir l'aboutissement de ce travail, puisqu'à l'été, cet élève et la classe ont passé à la classe suivante. Charles explique ainsi qu'il n'a pas eu assez de temps pour que l'apprentissage de la langue des signes soit suffisant pour permettre de bonnes interactions. Il voit quand même une victoire : cet élève sourd a pu continuer l'année suivante dans le cursus normal plutôt que de rester en établissement spécialisé.

Cet exemple de projet d'intégration correspond donc à un changement pédagogique complet, dont les résultats ne sont cependant pas aussi satisfaisants que ce qui était souhaité, le fonctionnement institutionnel ayant redistribué les cartes aux prochains enseignants.

Si les résultats sont en demi-teinte, nous pouvons relever dans l'analyse de l'entretien de Charles plusieurs variables qui ont contribué à la réussite de ce changement. D'abord, Charles a construit des conceptions et une posture opérationnelle de l'inclusion, proche des demandes institutionnelles et des discours scientifiques. Nous estimons que c'est l'une des raisons qui le mène à entrer immédiatement dans le projet, sans contestation auprès de la direction, malgré les difficultés annoncées. Plus encore, ses conceptions l'amènent à investir pleinement dans l'inclusion, étant prêt à remettre en question ses pratiques. Ensuite, Charles semble faire partie d'une équipe enseignante qui parvient à collaborer efficacement, ce qui rend la collaboration avec les élèves d'autant plus faciles. Nous relevons que l'équipe enseignante prend les élèves comme des acteurs à part entière, et non pas juste comme des exécutants.

Enfin, Charles dispose de deux caractéristiques spécifiques : il est depuis peu dans la profession, ce qui facilite sa remise en question et ses capacités d'adaptation et l'amène à ne pas avoir de pratiques fortement ancrées. Il se décrit lui-même comme étant dans une phase d'appropriation qui est favorable au changement, puisqu'il n'a que peu d'existants.

Charles : Or, l'existant, me semble, pour l'instant dans la pratique, de 5 ans, pas significatif. Parce que je suis pas assez installé dans l'existant. J'ai cité tout à l'heure le cours d'histoire, il a, il a été remanié il y a pas très longtemps donc, il a pas été encore complètement installé ni digéré du coup c'est, pour moi, c'est difficile de parler de changement parce qu'il faudrait peut-être déjà que je sois attaché à quelque chose avec un certain nombre d'habitudes et une fois que j'ai repéré ces habitudes, moi je suis presque encore, malgré mon âge, mais comme j'ai là, 4-5 ans, à nouveau dans cette immersion-là, je suis encore en phase d'apprentissage, de découverte, de consolidation et donc c'est plutôt pour moi une forme d'appropriation qu'une phase de changement forte. Le changement, pour moi, c'est quand même associé à, à peut-être à une habitude ou un marqueur, et ce marqueur on va l'évaluer, et tout à coup, faire le choix de le, de l'enlever ou de le modifier. Alors que peut-être, à mon stade, je suis en train d'installer des marqueurs. (I.781-793)

La deuxième caractéristique de Charles est qu'il travaille à temps partiel. Bien qu'il dispose d'une seconde occupation professionnelle à côté de l'enseignement, il explique avoir une certaine latitude de temps et d'énergie qui lui permet d'absorber une charge de travail supplémentaire, notamment pour mettre en place de la différenciation.

8.2.5.2. Conclusion

L'analyse transversale de nos entretiens montre que l'inclusion est polysémique, débouchant sur des pratiques pédagogiques hétérogènes. La différenciation est considérée comme le moyen de réaliser l'inclusion, mais les pratiques pédagogiques de différenciation restent plutôt basiques et peu développées, ne parvenant pas à répondre aux objectifs institutionnels ni à constituer des changements pédagogiques.

Les pratiques de différenciation fermée sont ainsi majoritaires, et concurrencent la mise en place de différenciation ouverte, puisque les enseignants pensent déjà suffisamment accomplir leur devoir en mettant en place une différenciation très limitée. Cette situation dénote un fort ancrage de la pédagogie traditionnelle, qui transparaît au travers des croyances que l'école est naturellement sélective, qu'une classe est naturellement homogène et que les enfants apprennent naturellement tous de la même manière.

L'inclusion se heurte ainsi à de nombreux freins, provenant principalement des enseignants, qui craignent pour leur statut, qui ne comprennent plus leur rôle et qui semblent pris dans un conflit de valeurs. Selon que les enseignants vivent et évaluent l'inclusion à l'aune de la réussite scolaire et des objectifs ou à celle des relations sociales, ils seront plus ou moins pour, plus ou moins satisfaits. La culture sélective et individualiste de l'école est en concurrence avec les objectifs sociaux de l'inclusion. La croyance que certains enfants n'ont rien à faire à l'école parce qu'ayant des besoins trop importants ou particuliers est largement partagée.

(...) les enseignants sont les premiers demandeurs de solutions séparatives, en particulier quand l'injonction de prendre en compte la diversité de leurs élèves se fait plus forte et qu'ils ne se sentent pas compétents pour ce faire (Ramel & Lonchamp, 2009). (Ramel, 2015, p.26)

Ce conflit de valeurs questionne directement l'identité professionnelle des enseignants et leurs compétences, amenant un fort rejet. L'inclusion ne parvient ainsi pas à convaincre les enseignants, certains étant engagés dans des attitudes de freinage et même de défiance envers leur hiérarchie.

Nous remarquons le rôle ambivalent de la formation et de la science, qui sont mobilisées tour à tour pour appuyer ou contester l'inclusion. Étant donné qu'à propos de cette question, certains enseignants n'ont plus

confiance en leur hiérarchie et donc en les instituts de formation, ceux-ci ne semblent pas parvenir à influencer positivement la réforme.

L'expérience professionnelle semble être une variable défavorable, les enseignants peinant à renouveler leurs habitudes. Les variables qui influencent positivement l'inclusion semblent plutôt se situer au niveau des conceptions, notamment de la vision de l'école et de l'enfant, et de l'opérationnalisation du postulat d'éducabilité.

De plus, la mise en place réussie de l'inclusion semble dépendre fortement de l'établissement et des interactions entre la direction et les enseignants. Si l'équipe pédagogique parvient à coopérer, l'inclusion peut devenir réalité.

Une autre variable déterminante semble être ce que Weick (1995) appellerait la créativité pédagogique, soit la capacité à improviser et à faire face à des situations nouvelles : en effet, l'inclusion semble accompagnée de pratiques opérationnelles chez les enseignants ayant testé des pédagogies non traditionnelles, telles que la pédagogie de projet ou la pédagogie coopérative. Cela reste toutefois assez rare. Le fonctionnement institutionnel rend cependant la mise en place de ces pédagogies difficile, en particulier le rythme scolaire. L'inclusion ne débouche ainsi que sur peu de changements pédagogiques, cela confirmant les observations de Prud'homme, Vienneau, Ramelet et Rousseau (2011) :

Les systèmes scolaires ont une longue histoire d'organisation qui s'appuie sur le mythe de la classe homogène (Doudin et Lafortune, 2006; Tomlinson *et al.*, 2003). De plus, l'école fonctionne encore souvent comme une institution permettant d'identifier l'élite en valorisant la compétition et la performance individuelles (Jacquard, 2006). Ainsi, plusieurs mouvements pour une éducation plus respectueuse de la dignité humaine et des différences ont souvent été freinés par des obstacles politiques, économiques et sociaux. De surcroît, ces obstacles, fermement inscrits dans une culture de productivité, semblent occulter la réalité actuelle où de nouveaux défis (environnementaux, sociopolitiques, économiques et religieux) réclament sans contredit un travail interdisciplinaire et solidaire pour trouver des solutions originales à des problèmes inédits (p.14).

8.3. Les devoirs : une réforme récente et des adaptations multiples

Quelques semaines avant le début de l'année scolaire 2019, la directrice du département de l'instruction publique du canton de Berne a envoyé un courrier aux enseignants romands les informant d'une nouvelle notice sur les devoirs prenant effet immédiat. Cette directive encadre les devoirs, indiquant notamment la durée maximum de devoir par semaine autorisée selon les années scolaires. Or, cette durée semble réduite par rapport aux pratiques traditionnelles, qui ne s'inquiètent guère d'une durée, mais plutôt d'objectifs, les élèves devant prendre le temps nécessaire pour les atteindre. En fixant un temps limite, la notice impose aux enseignants de se préoccuper du temps de devoirs de leurs élèves et de différencier selon leurs besoins.

Considérant cette situation comme une opportunité de recueillir des données concernant une réforme récente, nous avons décidé de questionner les enseignants sur la question des devoirs et de cette notice afin de comprendre leurs conceptions, leurs réactions et les éventuels changements pédagogiques initiés suite à la transformation des conditions-cadres.

Nos entretiens ont tous été effectués entre 6 mois et 10 mois après l'arrivée de la notice. Leur analyse a pour but de chercher à comprendre si cette réforme valide des pratiques déjà en place ou si au contraire, elle provoque des ruptures de sens et de rôle menant à des changements pédagogiques.

Nos analyses de cas dévoilent que les enseignants réagissent par une acceptation positive de la notice, accompagnée d'une certaine indifférence quant à sa mise en pratique. Dans la suite de ce chapitre, nous présentons les conceptions qui sous-tendent ces réactions et leurs effets sur le système de rôle.

8.3.1. Acceptation et indifférence

La notice est majoritairement bien accueillie par les enseignants : en effet, huit d'entre eux jugent bon de voir la quantité de devoirs se réduire, à l'instar de Dana ou Lucie :

Dana : Là, mais quel plaisir, quand j'ai reçu ce mail, mais quand je pense ça doit être le mail de, venant de là qui m'a fait le plus plaisir. (I.1102-1106)

Lucie : (5s) Ben je pense que c'est bien (3s), oui, oui, parce qu'ils passent déjà beaucoup de temps à l'école et que, c'est pas forcément toujours utile et que ouais, je trouve c'est bien de limiter ce temps de devoirs. Moi, j'ai pas l'impression que je donnais énormément de devoirs avant non plus. (I.969-972)

Cette acceptation semble principalement due à deux facteurs : le premier est que la plupart des enseignants considèrent être déjà en règle. Six enseignants sont dans ce cas, alors que deux autres expliquent qu'elles ont un rôle n'ayant pas d'attentes concernant les devoirs, la première parce qu'elle enseigne à l'école enfantine, la deuxième parce qu'elle n'a que des leçons de cycle, et donc que ce sont ses collègues qui se chargent de donner les devoirs. Deux enseignants fustigent la notice parce qu'elle provient de la bureaucratie, jugeant que la question des devoirs est un faux problème, mais disent aussi ne plus donner de devoirs et donc considèrent que la notice n'influence pas leurs pratiques.

Ainsi, dix enseignants au total déclarent explicitement que la notice ne change strictement rien pour eux, puisqu'ils ne donnaient déjà que peu voire pas de devoir avant son introduction. Cela révèle que les devoirs font face à un déficit de sens, les enseignants ne leur trouvant plus un grand intérêt ni d'utilité pédagogique. Cependant, alors que la notice explicite spécifiquement que les enseignants peuvent renoncer aux devoirs, une seule enseignante a fait le pas, cela indiquant qu'un noyau de sens demeure.

8.3.2. Les devoirs, entre déficit de sens et nécessité

Nos entretiens révèlent trois conceptions qui viennent alimenter le déficit de sens des devoirs. La première est la croyance que les devoirs mettent en exergue les inégalités sociales au travers de l'aide inégale que les enfants reçoivent à la maison.

Carl : Zéro utilité ! T'as juste le gamin qui aura de la chance parce que papa il va lui expliquer il va l'engueuler parce que il a pas compris ses notions, pis t'as l'autre qui est là... ben les parents sont pas là, et puis de toute façon il aura pas d'aide, il va rien comprendre donc il va recopier le cahier à, demain matin, juste pour pas se ramasser une sanction de l'enseignant. Donc moi c'est un non-sens et pis c'est de nouveau encore une fois, c'est, comment est-ce qu'on dit, un vecteur d'inégalités sociales pour moi en fait les devoirs. Tu as ceux qui auront de l'aide, et puis ceux qui en auront pas. Et puis, et puis encore une fois, ça sert à que dalle. (I.1877-1884)

Cette croyance est ainsi liée à une logique d'action qui amène les enseignants à sanctionner les devoirs non faits, ce qui questionne les valeurs et les finalités, puisque ces sanctions touchent systématiquement les élèves n'ayant pas ou peu d'encadrement familial et qu'elles détériorent à la fois la relation pédagogique et le travail en classe. Cela amène certains enseignants à ne plus donner de devoirs pour ne plus avoir à se battre contre les élèves qui ne font systématiquement pas leurs devoirs.

Yohann : Moi j'ai jamais donné beaucoup de devoirs parce que je parlais du principe que je voulais plus me battre, t'as 20 élèves, y en a 6 qui les font pas, ça devient normal qu'ils les fassent pas et les autres tu, tu trouves ça injuste, donc autant quasiment pas en donner, laisser du temps en classe et après, s'ils préparent leurs éva ou pas, c'est leur business. (I.1113-1126)

Une deuxième conception consiste à considérer que l'enfant a d'autres choses à faire à la maison que de continuer son travail scolaire, et qu'il est bon pour eux de faire autre chose, puisqu'ils apprennent aussi en dehors du cadre scolaire, les devoirs en étant un prolongement (Dana, Charles, Lucie).

Charles : Je le verbalise parfois chez eux en disant, écoutez, vous avez un âge où j'estime que l'école a une part déjà assez significative, allez dehors, jouez, faites autre chose, si vous voulez des choses, je peux vous en donner, mais, mais je pense pas que c'est, faut vous enfermer à ce point dans quelque chose de scolaire. (I.1306-1310)

Enfin, une troisième conception concerne la portée pédagogique des devoirs, qui se trouve réduite par le fait que les nouvelles technologies facilitent l'organisation de certains groupes d'élèves, qui parviennent à faire circuler les réponses des devoirs sur les réseaux sociaux, permettant à certains élèves de simplement recopier, sans entrer dans un processus d'apprentissage.

Jude : De toute façon quand ils font les devoirs, clairement ben quand ils avaient leurs exercices à faire en devoirs, j'imagine bien que sur les groupes WhatsApp, les exercices ils tournent et là maintenant aussi. (I.470-477)

Ces différentes conceptions montrent d'une part que les enseignants ont connaissance et sont sensibles aux problématiques d'inégalités sociales provoquées par les devoirs. Nous faisons l'hypothèse que cela provient d'un enseignement scientifique, certainement porté par les HEP. D'autre part, la conception que l'enfant peut apprendre en dehors du cadre scolaire et qu'il est bon de laisser du temps libre aux élèves semble dénoter une lente transformation des valeurs de la culture scolaire. Enfin, les stratégies des élèves face aux devoirs ainsi que la problématique des devoirs non faits montrent que les élèves aussi ont de la peine à donner du sens aux devoirs.

Cependant, malgré cette perte de sens et l'accueil favorable à cette directive limitant les devoirs, les enseignants semblent encore résister à un abandon total des devoirs. En effet, la notice permet explicitement aux enseignants de donner des devoirs, mais très peu passent le pas. Les devoirs semblent ainsi garder un noyau de sens qui légitime leur maintien, celui-ci s'articulant autour du niveau scolaire et du processus de sélection ainsi que d'une culture institutionnelle traditionnelle qui concerne les relations école et famille.

8.3.2.1. Niveau scolaire et sélection

Si nos entretiens montrent que la notice est majoritairement bien accueillie et que les enseignants questionnent l'utilité des devoirs, nos analyses font cependant émerger quelques réticences à abandonner les devoirs, cela découlant de deux conceptions.

La première est la croyance que les devoirs jouent un rôle important pour les apprentissages, dans la répétition des savoirs et dans la préparation des épreuves. La fin des devoirs signifierait ainsi pour les enseignants une baisse du niveau scolaire.

Jo : (...) au niveau des devoirs... Vous avez reçu une nouvelle directive cette année... T'en penses quoi ?

Jean : (5s) Rien de bon ! (Rires) Non, je suis... Alors oui, il y a le côté, effectivement, des élèves qui n'ont pas de parents à la maison, ils sont préterités et tout, mais... je pense que de nouveau... on revient à la baisse. Et puis, le parents, ou l'élève, qui dit : non on n'a plus le droit, avant on avait 20 minutes par jour maximum, on va profiter de ça pour moins travailler... Celui qui veut vraiment bosser, ou qu'il veut vraiment essayer de comprendre, il va prendre le temps. Avec ou sans parent... Et puis on a quand même pas mal d'élèves qui sont quand même en 11ème, qui m'ont surpris. Ils sont assez autonomes. Et puis là, c'est comme si on leur disait si tu fais ça à la maison, c'est pas normal... Enfin... Je suis... (I.701-704)

Jean est l'un des rares enseignants considérant la directive comme néfaste, même si les enseignants favorables considèrent que la directive amène une baisse de niveau, notamment parce que les devoirs assurent à l'enseignant d'imposer un rythme lui permettant de suivre l'ensemble du programme sur l'année. En effet, une partie des devoirs consistait à demander aux plus lents de finir les exercices non faits en classe.

Jude : Du coup pour moi, ça m'a changé moi c'est que ça prend plus de temps parce qu'on fait tout en classe et puis en classe on attend que tout le monde ait terminé l'exercice et ensuite après on corrige, donc certains ils ont fini l'exercice au bout de 5 minutes, donc ils s'occupent ou ils avancent et puis d'autres, ça leur prend plus de temps tandis que si ça avait été à terminer en classe, ben ils auraient peut-être certains auraient fait 5 minutes à la maison, certains l'auraient 20, 30 minutes, mais on se retrouvait tous en classe, l'exercice était fini et puis on pouvait corriger et passer à la suite. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire, ça prend un peu plus de temps en classe. (I.332-346)

Cette baisse de rythme est la deuxième croyance jugée particulièrement problématique pour les enseignants des classes P du secondaire I, mais elle est par contre bien acceptée pour ceux des classes G, qui semblent même en retirer un certain soulagement. En effet, les devoirs sont considérés comme utiles aux classes P, parce que ces élèves sont autonomes et entreprennent eux-mêmes leurs apprentissages, alors qu'en classe G, ils ne posent que des problèmes de discipline.

Yohann : Mais ben de nouveau, avec le temps, je pense que le, c'est utile pour les classes P parce que ça limite aussi les parents qui sont derrière à fond et ça les, ça leur montre que ben votre enfant doit être autonome et pour les autres classes, ça change rien par rapport aux devoirs. (I.1113-1126)

Nous observons en outre que dans les classes de 7-8H, les devoirs semblent participer à la sélection des élèves, ceux étant destinés aux classes supérieures se distinguant par leur autonomie et leur capacité de travail lors des devoirs.

Zahir : Alors moi je leur ai dit je vous donne plus de devoirs. Le travail il se fait en classe. Après je vais pas changer mes objectifs, je vais pas changer les dates des épreuves de maths. Si vous avez fait tous les exercices tant mieux si vous les avez pas tous faits ma foi c'est un risque que vous avez décidé de prendre. (I.1116-1118)

Les devoirs sont ainsi considérés comme permettant aux élèves de développer leur autonomie ainsi que certains savoir-faire spécifiques. Les devoirs devraient ainsi être faisables par l'enfant sans aide, porter sur des savoirs qui ont déjà été travaillés et se focaliser sur des savoir-faire à mettre en place en autonomie, notamment une discipline de travail.

Cependant, ces conceptions ne prennent pas en compte les inégalités d'apprentissage pour ce type de savoir. En effet, les objectifs se concentrent sur des savoir-faire (organisation, discipline, structure) et non pas sur des savoirs scolaires, alors que la différenciation reste concentrée sur ces derniers et échappant aux premiers.

8.3.2.2. Culture institutionnelle

Jean considère que la nouvelle directive fait passer le message aux élèves que les devoirs ne sont plus « normaux » (I.704), avançant par-là que les devoirs font intrinsèquement partie de la culture scolaire. Or, cela se vérifie dans les autres entretiens ; certains enseignants avouant ne pas savoir comment se passer des devoirs pour certains apprentissages tels que les livrets ou le vocabulaire (Kaela) ou relatent une certaine pression pour mettre des devoirs.

Carl : Ouais j'en donnais par heu... par cas de conscience. Un prof il doit donner des devoirs pis (...) Parce qu'après t'as compris que y a les parents qui te disent : « hé eu vous donnez pas de devoirs » et puis ils te le reprochent de pas donner des devoirs parce que... voilà... il faut des devoirs. (I.1826-1837)

Carl : Je sais pas ce que c'est qu'un devoir. Franchement, j'ai l'impression que c'est un petit principe, une petite pratique obsessionnelle des enseign... de certains enseignants, qui ça qui s'obstine apprend à penser ou à croire que c'est en faisant des devoirs qu'on va plus apprendre (1867-1875)

Jeanne : c'est la première fois qu'ils ont des devoirs dans toute leur vie de scolarité obligatoire, donc ben, ils reçoivent ce qu'ils reçoivent quoi. Alors je pense que les grands frères ou les petits, les, les grandes sœurs vont dire, ah, mais j'avais plus, moi, ou bien oh j'avais autre chose moi, mais eux, ça leur change rien, ils ont jamais eu de devoirs, c'est une grande première donc euh, et ils les attendent hein les devoirs. Quoi on a n'a pas de devoirs aujourd'hui ? Je dis, non. Ah mince (rires). (I.1237-1242)

Les enseignants identifient ainsi plusieurs acteurs qui contribuent à maintenir la tradition des devoirs : d'une part l'institution et les attentes du statut de l'enseignant, cela au travers des collègues et des directions notamment, qui n'ont pas encore changé de discours, et d'autre part, les parents et les élèves qui en demandent pour que l'école corresponde à leurs attentes et à leurs souvenirs.

Dana explique que la directive lui a permis de cesser de donner des devoirs fantômes pour ne pas avoir de problème et ainsi d'aller au bout de ses idées en éliminant complètement les devoirs, mais elle est la seule à avoir franchi le pas de la suppression des devoirs. Carl n'en est quant à lui pas loin.

Dana : Rien, j'en donnais de toute façon, tellement peu que ça, pour moi ça n'a rien changé, sauf que je n'étais même plus obligée de noter des devoirs dans le carnet en faisant quand même attention que les parents aimaient bien de temps en temps, qu'il y ait un petit peu quelque chose, et là aussi, les parents, on a expliqué, ça a vraiment bien passé. (I.1108-1116)

Les devoirs semblent ainsi se légitimer par une logique traditionnelle soutenue par la société tout entière et disposent d'un rôle important pour les relations entre école et famille. En effet, plusieurs enseignants considèrent que les devoirs permettent aux parents de suivre ce que l'enfant apprend à l'école et de s'investir dans son instruction. La diminution des devoirs devient ainsi un problème parce qu'elle limite les échanges entre école et famille.

Basil : J'ai l'impression que, beaucoup de parents avec ce changement des devoirs, ils trouvent qu'il y a beaucoup moins d'échanges avec l'école. Moi je trouve que les devoirs c'était pas non plus un échange incroyable c'est juste qu'ils voyaient du travail de leur enfant chez eux, mais certains parents ils disent

souvent que le, qu'il n'y a presque plus de contact, on ne sait pas, on ne sait plus ce qui se passe dans l'école. Je pense que là aussi c'est peut-être un gros défi avec des changements par rapport aux devoirs, mais pas uniquement, de retrouver un peu une communication avec les parents, trouver des moyens, avec les parents les enseignements des fois aussi d'autres acteurs, ouais trouver des moyens de communiquer avec la famille c'est un gros défi. (I.705-714)

Les enseignants semblent ainsi considérer que la notice supprime un outil certes imparfait – notamment sur la question des inégalités – mais n'amène aucune alternative pour maintenir le lien entre école et famille.

Aïko propose une alternative à l'aide de « devoirs ludiques », qui demandent aux parents de faire quelque chose avec leur enfant :

Aïko : Je pense que je donnerais peu de devoirs, ou des devoirs ludiques, faire une recette de cuisine avec ta famille quoi, faire des choses où je donne deux semaines et pendant les deux semaines, eh ben il faut lire cette recette, l'enfant doit, ça c'est des devoirs qui m'habitent et qui me parlent et qui je pense peuvent être... (I.1248-1251)

Cependant, cette proposition entre en opposition avec la conception qu'un devoir devrait pouvoir être fait sans aide, puisque l'intérêt des devoirs comme lien école-famille est justement que les élèves interagissent avec les parents sur des savoirs provenant de l'école. Ces deux motivations sont contradictoires et pour l'instant, l'autonomie semble l'emporter, les devoirs étant plutôt pensés comme un moment où l'enfant travaille seul.

Nous faisons l'hypothèse que cette situation affaiblit le lien entre école et famille et contribue à la « délégitimation » du statut de l'enseignant et de l'école, puisque les parents ont moins d'opportunités de les valider. Il serait ainsi pertinent que l'école propose un nouveau modèle de communication qui permette de transcender les inégalités et de favoriser le lien entre école et famille, tout en tenant compte que les attentes des parents peuvent être très différentes, voire opposées, entre ceux qui revendiquent plus de devoirs pour leurs enfants et ceux qui ne s'y intéressent guère. La logique traditionnelle des devoirs est encore présente, mais semble s'effriter.

8.3.3. Conceptions des devoirs et pratiques en classe

Ces premières analyses montrent d'une part que les enseignants sont au courant de la directive, plusieurs ayant même cité les chiffres exacts, à la seconde près, et d'autre part que les enseignants ont tous des conceptions assez précises sur les devoirs, dénotant à la fois un apport de la formation, un ancrage culturel traditionnel et une réflexion personnelle.

Bien que Carl dise ne pas savoir ce qu'est un devoir et percevoir de nombreuses définitions chez ses collègues (I.1818-1820), nos entretiens nous amènent plutôt à distinguer des conceptions des devoirs assez uniformes qui s'articulent autour de quatre catégories de pratiques :

- La première, dite « de drill », largement majoritaire, est de donner des devoirs de répétition et de consolidation, soit des activités taxinomiques simples (niveau 1 selon Bloom (1956)) . Les élèves ne sont ainsi pas censés faire de nouvelles choses ni procéder à de nouveaux apprentissages, mais seulement répéter ce qui a été fait en classe. Il s'agit également de travailler l'autonomie et l'organisation de l'élève.

Lucie : Euh, (5s), ce pourquoi ça peut être utile, c'est un tout petit peu me, un tout petit peu de, de renforcement ou de drill en fait, mais pour des choses qu'ils savent déjà faire, un peu plus les, les exercer,

je dirais. Ou essayer quelque chose tout seul, mais euh, ouais, ça peut aussi développer leur autonomie un peu, mais avec des limites. (I.974-977)

- La deuxième pratique, celle de révision, est utilisée par tous les enseignants et consiste pour les élèves à répéter et réviser les savoirs en vue des épreuves.

Yohann : C'est des éva à préparer, moi je donne jamais, jamais de devoirs, à part, je note les 3 R dans le carnet de devoirs, j'explique aux parents, c'est Répéter Revoir Réviser, mais en maths, je mets pas finir exercice tel et tel, enfin jamais, y a éva à préparer... (I.1172-1174)

- La troisième pratique est celle de mise à niveau : il s'agit de demander aux élèves de terminer les exercices et les fiches qui n'ont pas pu être faits en classe, cela afin que toute la classe soit au même point lors de la prochaine leçon.

Zahir : De toute façon ce que je leur donnais à faire c'était soit finir quelque chose qu'on avait commencé et qu'ils avaient pas eu le temps de faire, souvent c'était ça. (I.1161-1163)

- La quatrième pratique, celle de la classe inversée, n'a été évoquée qu'une seule fois : elle consiste à demander aux élèves d'aller chercher des informations et de les amener en classe. Jean explique que cette pratique lui permet d'éviter la question de la discipline, puisque le travail des élèves n'est pas essentiel à sa leçon, et qu'il n'a donc pas besoin de contrôler que le travail soit fait.

Jean : Alors, ils viennent avec ce qu'ils ont trouvé, et puis on en reparle après en classe, et puis... Suivant où on en est dans le thème, j'aborde directement la chose en direct, ou alors on en reparle un peu plus loin dans le thème. (...) C'est pas vraiment une correction, c'est plutôt... j'accueille ce qu'ils ont trouvé. Et puis là, dans ce genre de devoirs là, je sais que certains ne vont pas le faire, et puis tu peux pas vraiment vérifier s'ils ont cherché donc... Voilà, on prend ce que... ce qui vient. (I.764-770)

La notice sur les devoirs limite drastiquement le temps de devoirs que les enseignants peuvent donner, ce qui les conduit à favoriser une pratique plutôt qu'une autre. Ainsi, les devoirs les plus courants correspondants sont des devoirs de drill : la directive ne semble pas les avoir remis en question.

Les devoirs de révision sont plus problématiques parce que les enseignants considèrent n'avoir aucun contrôle sur le temps qu'ils représentent, conscient qu'ils sont complètement différents d'un élève à l'autre, en fonction de leur facilité ou difficulté.

Carl : la révision t'as aucun contrôle dessus (I.1822).

Plus encore, cette pratique pose problème quant à la différenciation et aux inégalités, car elle contribue au déplacement de la responsabilité de l'échec des enseignants à l'élève : lorsque l'élève répète à la maison en autonomie, ce n'est pas l'enseignant qui n'a pas su transmettre le savoir en classe, c'est l'élève qui ne l'a pas suffisamment travaillé à la maison. La notice sur les devoirs impose donc aux enseignants de se questionner sur ce sujet, de reprendre une certaine responsabilité et de trouver eux-mêmes des solutions pour les élèves en difficulté.

Il en est de même pour les devoirs de mise à niveau, qui concernent systématiquement les élèves les plus lents, posant un problème au niveau de la différenciation. Ce type de devoirs est apprécié parce qu'il permet aux enseignants de reprendre leur prochaine leçon en s'attendant à ce que tous les élèves aient fait le même travail, sans s'occuper du temps que cela prend, lequel pouvant être très inégal d'un élève à l'autre. La directive sur les devoirs remet clairement en question cette pratique : nos entretiens montrent qu'elle est majoritairement

abandonnée, parce que jugée moins essentielle que les autres types de devoirs et donc plus facilement éliminable.

Carl : Et puis en fait moi ce que j'ai fait, c'est très simple, c'est que, bon, des devoirs j'en donne quand même d'une certaine manière c'est ce que je fixe des évaluations et puis quand moi je demande que quelque chose doit être révisé, pour moi c'est un devoir. Heu donc quand le test formatif doit être révisé, je donne un devoir. Donc ce n'est pas vrai quand je dis que je donne pas de devoirs. Pour moi ça c'est des devoirs donc j'en donne quand même. Hum après je donne pas des travaux supplémentaires à faire à la maison, enfin des exercices, ce que je disais un peu avant, un peu des devoirs comme on les conçoit, c'est-à-dire... heu... faire tel et tel exercice, ceux qui ont pas été finis durant la leçon, ou des exercices qui sont similaires à ceux vus en classe, alors voilà ça je donne plus. (I.1837-1846)

Ainsi, nos analyses montrent que la notice sur les devoirs a amené les enseignants à réduire le temps de devoir et ainsi à se questionner et à transformer certaines de leurs pratiques. Pourtant, la première réaction des enseignants est de déclarer être déjà aux normes et ne rien changer. Deux stratégies émergent de nos entretiens pour expliquer ce paradoxe : la première concerne un travail sur la conception des devoirs, la deuxième concerne un travail sur les pratiques, lesquelles se transforment sans que les enseignants nomment cela un changement. Nous souhaitons revenir sur ces deux stratégies dans la suite de ce chapitre.

8.3.3.1. Stratégie d'adaptation des conceptions des devoirs

Face à la nécessité de réduire le temps de devoirs, une des stratégies des enseignants est de transformer leur définition des devoirs, plus spécifiquement en retraçant les frontières du mot, pour qu'il n'englobe plus l'une ou l'autre des catégories que nous avons identifiées.

Aiko explique par exemple que certaines activités ne peuvent pas être considérées comme des devoirs, mais devraient être considérées comme normales. C'est le cas selon elle de la lecture quotidienne :

Aiko : Tous les jours de la lecture, 15 minutes, demandé par l'enseignant, comme ça l'enfant il... ça, il me semble que c'est pas des devoirs. (I.1235)

Zahir et Jeanne quant à eux décident de ne plus donner de devoirs. Ils l'explicitent à leurs élèves tout en leur disant qu'ils ne vont pas changer ni le rythme des épreuves ni les objectifs, et donc maintenir le même niveau. Cela implique implicitement que si les élèves ne travaillent pas à la maison, c'est un risque qu'ils prennent, c'est à eux de se responsabiliser pour réussir. Formellement, ces deux enseignants éliminent les devoirs, qui passent dans l'informel et l'implicite, les menant à considérer qu'ils répondent à la notice.

Jeanne : Après les, les contrôles je les, je les dis quand même trois semaines à l'avance et voilà, à cette date-là, y aura le test et puis après, à chacun de voir s'il prend son cahier de voc à la maison ou bien s'il pense que ça joue comme ça. Après, c'est, c'est plus, mais je vais pas leur dire tout à coup ah, aujourd'hui c'est le jour du contrôle. Donc y a quand même, une prise en charge personnelle et je sais que y a certains élèves, ben justement, ils reprennent leurs affaires à la maison et d'autres pas du tout. (I.1257-1273)

Cependant, cette stratégie redéfinit les devoirs comme ne concernant que les éléments formellement écrits dans l'agenda sur demande de l'enseignant, les révisions d'épreuves sont ainsi sorties de la définition des devoirs, laissant les élèves se débrouiller pour atteindre les objectifs. Cela engendre plus de responsabilités pour l'élève, transformant son rôle, mais cela ne règle pas la question de l'inégalité du temps que les révisions prennent aux élèves : au contraire, elles passent sous le radar, hors de tout contrôle, elles ne sont plus comptées. Yohann l'explique ici :

Yohann : Non. (4s) De nouveau, c'est quelque chose qui est donné, balancé et ça a pas été développé en fait, on a, y a eu des séances de parents, c'était expliqué aux gens, mais c'est quoi la règle, c'est vous avez moins de devoirs, y a, un, un temps normal où, de nouveau, l'élève X ou l'élève Y pour faire la même chose, ils prendront pas le même temps, et les éva, c'est pas compté, donc de nouveau, l'élève en grande difficulté seul à la maison avant ou maintenant, il aura de la peine à s'y mettre et ça prendra du temps s'il est pas aidé, donc ça c'est, je sais pas, j'en pense pas grand-chose en fait (1113-1126)

Ces enseignants considèrent ainsi que s'ils agendent un test, ils peuvent évaluer le temps de révision en faisant une moyenne, sachant bien que certains élèves réussiraient mieux que d'autres. Si un élève souhaite travailler plus pour réussir, cela n'est pas explicitement imposé par l'enseignant dans le carnet de devoirs et donc ne compte pas dans le temps de devoirs.

Carl a lui aussi renoncé à donner des devoirs, mais il a décidé de mettre du travail à disposition pour les élèves qui le souhaitent. Cela revient à donner des « devoirs volontaires », qui dès lors ne sont plus vraiment des devoirs, puisqu'ils sont facultatifs :

Carl : Pis j'avais dit aux parents : « voilà il n'y aura plus de devoirs », par contre, je suis conscient que certains ils aimeraient bien pouvoir bosser un peu plus à la maison, revoir tranquillement ou voilà, donc je leur ai dit : « je propose toujours des devoirs, mais les élèves ils choisissent si ils les font ou pas ! » puis après moi je donne les corrigés donc c'est tout. (l.1852-1856)

Ces différents exemples montrent comment les enseignants redéfinissent ce que sont les devoirs et leurs frontières pour ne pas avoir à modifier leurs pratiques. Ils sortent ainsi certaines catégories de devoirs de la définition – en particulier la révision – qui dès lors ne sont plus incluses dans le temps désormais réglementé des devoirs, sortant de tout contrôle, et évitant à l'enseignant de devoir s'en occuper pour ses élèves.

Ce subterfuge n'est toutefois pas toujours suffisant ; certains enseignants ne s'en contentent pas, ce qui les mène à transformer leurs pratiques en classe pour répondre à la directive. Nous remarquons également que certains enseignants (Dana, Jeanne) déclarent ne rien avoir changé suite à la notice, alors que l'analyse de leur entretien démontre un changement qui ne concerne pas la quantité de devoirs, mais leurs pratiques en classe.

8.3.3.2. Transformation des pratiques en classe

Intégration des révisions en classe

Si certains enseignants se contentent de ne plus considérer certaines catégories de devoirs comme des devoirs – notamment les révisions ou la lecture – d'autres ont choisi de prendre en charge ces révisions en classe :

Yohann : Nous on laisse du temps en classe, donc en gros, y a, une leçon par semaine, on est deux profs et puis pendant cette leçon, ils ont fait, ils doivent faire du renforcement en français maths, alors qu'au lieu de faire du renforcement et d'aller, on leur dit ben vous avez une heure et vous répétez toutes les éva que vous avez, vous nous posez toutes les questions, on est 2 enseignants, y a un spectre assez large je pense de connaissances entre, elle, elle est aussi prof d'histoire et tout, donc posez-nous toutes vos questions, mais là c'est, seul ou à deux, vous répétez, mais c'est cool parce que là, ils font du voc, à la maison y a personne pour répéter donc à deux, ils font du voc et ils répètent les, les pays, les choses comme ça, donc ils font ce qu'ils pourraient faire à la maison, mais vu que y a pas forcément du monde à la maison, et des fois ben, en maths ou comme ça, je leur dis, ben cette leçon, stop, y a une éva la semaine prochaine, ben vous la préparez. (l.1175-1185)

Yohann explique ainsi offrir aux élèves une leçon entière de révision, accompagnée par deux enseignants, ce qui permet un encadrement qu'il juge bon, et permet des activités coopératives. Carl évoque une dérive possible de cette pratique : la récupération des API (Projet Individuel) pour « faire des devoirs ». En effet, ces heures ont pour but de différencier les enseignements en fonction des besoins spécifiques de l'élève, lesquels se trouvent souvent dans les branches où il a des difficultés. Les enseignants utilisent ainsi ces périodes pour aider l'élève dans ses devoirs plutôt que de travailler sur d'autres projets.

Jeanne explique avoir également intégré les révisions d'anglais à ses leçons, proposant à ses élèves des activités pédagogiques spécifiquement élaborées à cette fin :

Jeanne : C'est mon rôle à moi maintenant d'intégrer cette révision, et puis ce côté répétitif du vocabulaire entre autres, de le, de l'intégrer dans mes leçons, ce qui peut avoir des fois un côté un peu casse-pompes, mais on peut faire du vocabulaire avec des images, on peut faire des devinettes, donc voilà, on peut varier aussi les, les façons de faire les vocabulaires, répétition-promenade, on peut faire. (I.1256-1260)

Jeanne raconte avoir eu peur que cette pratique ne soit pas aussi efficace que les devoirs, et appréhendait le premier contrôle de vocabulaire, le considérant comme un test pour savoir si ses pratiques fonctionnaient. Elle raconte avoir été agréablement surprise et convaincue par la pratique.

Jeanne : Après les devoirs, c'est la première fois parce que y a eu cette réduction de temps de travail à la maison, première fois que je donne plus des devoirs d'anglais à mes grands. Ben je me suis dit ce sera, le premier contrôle, ce sera un peu euh, le verdict. Si tout le monde a, est descendu d'un point par rapport à l'année passée, ben on réintroduira un peu les devoirs. Et puis euh, finalement non, ceux qui avaient de la peine ils ont eu une meilleure note parce que comme, comme ben j'ai intégré le, la, l'apprentissage du vocabulaire à la leçon, y a beaucoup d'activités qu'on fait, qu'on fait plus, mais les élèves qui entre guillemets n'étaient pas suivis à la maison eh ben, cette, cette révision, elle revenait quand même régulièrement et ils s'en sortent mieux après, ben je me dis OK. C'est vrai que tu laisses tomber des activités du coup, mais je dis c'est aussi dommage, mais c'est de l'autogestion qui est à la limite plus positive que, que de leur dire voilà débrouillez-vous avec ça à la maison. (I.1170-1181)

Jeanne souligne que d'intégrer la révision des tests en classe alourdit un programme déjà chargé et oblige l'enseignant à renoncer à certaines activités. La notice a été légitimée par la DIP sur l'argument que la grille horaire s'alourdissait de quelques leçons par semaines, mais ces leçons concernent des branches secondaires et n'ont pas d'effet sur les branches principales (maths, français, allemand), les enseignants considérant ainsi que d'intégrer les devoirs en classe leur prend du temps :

Jude : (...) ben ça a pris du temps, le thème prend plus de temps en classe, du coup je dois faire un peu moins de thèmes, enfin des choses qui passent peut-être un peu plus facilement à la trappe. (I.370-372)

Cette situation dénote la concurrence entre le niveau scolaire d'une part et les compétences sociales et les capacités transversales d'autre part, avec cependant un résultat que Jeanne juge positif : les notes des élèves non accompagnés à la maison s'améliorent lorsque les révisions se font en classe, et elle n'observe pas de baisse pour les autres.

Basil a fait une expérience semblable en introduisant dans ses leçons les 15 minutes de lecture journalière obligatoire, ce qu'il aurait donné comme devoir précédemment : il a vu la motivation de ses élèves augmenter, les rendant plus réceptifs le reste de la matinée et lui donnant un temps de différenciation supplémentaire.

Basil : Par exemple au début des leçons de français on a toujours deux leçons de français le jeudi et le vendredi, on a toujours 15 minutes, entre 10 et 15 minutes, c'est vraiment de la lecture individuelle chacun, chacun pour soi et des fois je me disais wow c'est, ça prend quand même beaucoup de temps sur la semaine pis en fait là il y a déjà tellement de, ça a déjà tellement agi juste sur la motivation à lire et voir « ah on a du temps pour lire et c'est pour nous ». Et du coup ça je suis assez heureux parce que ça ça, remotive peut-être ceux qui avait peut-être plus de difficultés justement à aller plus vers ses élèves dans ces petits moments-là. Et du coup euh ouais, c'est des bonnes, c'est des bonnes motivations, des bonnes, un bon changement ouais, c'est aussi un bon changement de pratique pour cette année (rires). (I.192-211)

Les enseignants qui sont parvenus à intégrer les révisions dans leur programme semblent ainsi satisfaits de leurs pratiques. Cependant, ils expliquent qu'elles ne sont pas généralisées : en effet, suite à la notice, les équipes enseignantes se sont réunies pour se départager le temps de devoirs et décider qui avait le droit d'en donner et qui ne le pouvait plus. Jeanne a ainsi accepté de ne plus donner de devoir en anglais, au profit des trois branches principales. Les élèves ne bénéficient ainsi pas d'un accompagnement homogène pour toutes les branches.

Cette pratique consistant à intégrer les révisions dans les temps en classe semble être l'une des transformations les plus répandues suite à la directive, suivie d'une seconde, l'abandon généralisé des devoirs de mise à niveau.

Abandon des devoirs de mise à niveau

Plusieurs enseignants expliquent qu'ils donnaient régulièrement comme devoirs de terminer le travail qui n'avait pas pu être fait en classe, explicitant être au courant que cela puisse représenter beaucoup de travail pour les élèves qui étaient en difficulté, et presque aucun travail pour ceux ayant de la facilité. Malgré ce problème, ils utilisaient ces devoirs par confort, parce que cela leur permettait de commencer la leçon suivante en considérant que tous les élèves sont au même point, au même exercice, qu'ils ont fait les mêmes apprentissages, et donc que l'enseignement peut être uniforme pour toute la classe.

Jude : Je pense que c'est relativement une bonne chose, mais du coup, en classe, entre guillemets, on perd beaucoup de temps parce que, enfin moi de toute façon les devoirs que je donnais aux élèves, c'était, ben je ne sais pas si dans une leçon ils ont 4 exercices à faire il reste un quart d'heure, ben ce sera à terminer en devoirs, ce n'était pas du travail supplémentaire, c'était plutôt pour terminer ce qu'il y avait en classe, et puis du coup, ben ça je ne donne plus, moi les devoirs que je donne c'est quasiment que les tests à préparer parce que ben voilà 1h30 même si c'est une moyenne il y en a certains, forcément on sait qu'il faut plus qu'1h30 et puis et certains on sait qu'il faut moins et du coup pour moi, ça m'a changé moi c'est que ça prend plus de temps parce qu'on fait tout en classe et puis en classe on attend que tout le monde ait terminé l'exercice et ensuite après on corrige, donc certains ils ont fini l'exercice au bout de 5 minutes, donc ils s'occupent ou ils avancent et puis d'autres, ça leur prend plus de temps tandis que si ça avait été à terminer en classe, ben ils auraient peut-être certains auraient fait 5 minutes à la maison, certains l'auraient 20, 30 minutes, mais on se retrouvait tous en classe, l'exercice était fini et puis on pouvait corriger et passer à la suite. Je ne sais pas si tu vois ce que je veux dire, ça prend un peu plus de temps en classe. (I.332-346)

Or, devant la compression du temps de devoirs, les enseignants disent tous avoir abandonné les devoirs de mise à niveau, cela les obligeant à devoir gérer les différentes vitesses d'avancement de la classe durant leurs leçons, sans recourir à une solution externe. Jude explique que cela ralentit le rythme de la classe puisqu'il faut attendre les plus lents, ce qui demande à l'enseignant de mettre en place des dispositifs de différenciation.

Jude parle d'activité d'occupation pour les plus rapides, alors que Zahir fonctionne depuis des années avec un plan de travail qui lui permet de gérer les différents rythmes. Eli explique qu'avec les nouvelles conditions-cadres pour les devoirs, lui et ses collègues ont réfléchi à la manière de les réduire tout en maintenant leurs avantages (lien avec la famille, autonomie) et ont opté pour la mise en place d'un plan de travail qui exemplifie un changement pédagogique complet provoqué par la notice (voir analyse de cas Eli, chapitre 9.3.4)

Eli explique que ce plan de travail est une alternative aux devoirs, permettant à l'enseignant de différencier, à l'élève de développer son autonomie et aux parents d'être au courant de ce qui se passe en classe. Plus encore, les plans de travail transforment le rôle des élèves, ce qui demande un apprentissage collectif, autant de l'enseignant que des élèves :

Eli : Il a changé parce que, c'est, c'est je dirais que ben il y a, c'est une bonne question, (rires) en quoi il a changé le rôle? (3s) Avant ils devaient fournir, euh, je dirais plus de travail à la maison, ils devaient vraiment être, euh, ça prenait plus de temps, ça leur prenait plus d'énergie et c'était un rôle qui était, euh, qui était peut-être parfois lourd pour certains pis maintenant j'ai l'impression que c'est un rôle qui est mieux défini. Peut-être ces répétitions c'est 10 minutes, chronomètre 10 minutes et pis on répète, et pis il y a un temps limité. Je pense que certains élèves, euh, ça leur mettait des fois 1 heure, 1 heure et demie à faire des devoirs alors que pour d'autres ça prenait 15 minutes, c'était vraiment très inégal. Là je pense que, ils ont un rôle qui est plus léger, qui est plus agréable, qui est moins, moins pénible peut-être qu'avant. Et puis par contre il y a moins, il y a moins cet aspect peut-être de créativité des fois dans le rôle qu'ils ont actuellement. Parce que je veux pas leur demander de créer des choses, ça va leur demander plus de temps (rires). Enfin je pourrais, mais ça, ça prendrait beaucoup de temps. Et pis il y a moins le, ce rôle de créativité, et pis il y a moins ce rôle aussi de, de faire peut-être de plus réfléchir, de faire une activité, d'être heu, plus dans la réflexion, de qu'est-ce que, oh il y a un problème, tout ça. C'est plus juste de la répétition quoi. (l.1186-1202)

Si Eli juge les plans de travail comme étant très positifs, donnant aux élèves plus de responsabilités, il identifie aussi quelques problèmes, notamment au niveau du développement de la créativité. Il est intéressant de relever que son collègue, Basil, a encore relevé d'autres désavantages, ce qui indique que l'équipe pédagogique travaille encore à la construction du sens et à l'ajustement des pratiques, autant entre eux qu'avec les élèves.

Basil : Et comme il y a une réduction de devoirs à la maison on essaie de faire un peu plus de choses au travers du plan pour pouvoir montrer un peu la progression heu des enfants aux parents heu. Après 6 mois qu'on essaie ça je suis plus ou moins convaincu j'ai quand même l'impression des fois que ça pousse certains enfants un petit peu dans une compétition d'essayer de vite finir ce plan j'ai l'impression que des fois on passe encore un petit peu à... enfin ça donne un peu plus de temps pour aller vers certains enfants du coup ça c'est positif et je trouve que c'est c'est bien, mais j'ai quand même l'impression que des fois on passe un peu à côté du, des objectifs enfin ça ça pousse quand même beaucoup les élèves qui ont de la facilité arrivent vite à terminer le plan et après ben il y a des prolongements, mais ils ont le choix donc ils les font pas forcément et du coup heu, ouais j'ai pas l'impression que ça motive tellement enfin j'ai pas l'impression que c'est la meilleure des solutions. (l.117-131)

Cet exemple spécifique montre que la directive sur les devoirs peut amener les enseignants à procéder à des changements pédagogiques, lesquels ont des effets très concrets sur le système de rôle de la classe. Or, plusieurs enseignants (Zahir, Jeanne, Charles) en identifient un aspect bien précis : la rentabilisation du temps en classe.

Ajustement du système de rôle

La diminution du temps de devoirs implique que la quasi-totalité des apprentissages scolaires doit se faire en classe, durant les leçons ordinaires. Les enseignants souhaitent ainsi que leurs élèves soient présents à 100 % durant le temps de classe, qu'ils y investissent leur attention et leur énergie, qu'ils soient attentifs et réceptifs :

Jeanne : Ben leur rôle c'est de vachement bien écouter à l'école parce qu'ils ont pas d'autre support pour arriver au contrôle. Non, mais c'est, c'est peut-être leur investissement en classe. (I.1257-1258)

Charles : Le moment de la classe est un moment intense, donc je, j'ai, je, c'est, c'est très important de trouver le moyen de capter l'attention du plus grand nombre, ça c'est vraiment pour moi fondamental. (I.209-210)

Si les élèves sont source de nouvelles attentes, Charles note que cela est également vrai pour l'enseignant. En effet, il est également responsable de la rentabilisation du temps en classe au travers de ses choix et de ses pratiques didactiques. Les enseignants endossent ainsi une plus grande part de responsabilité dans la réussite de l'élève, puisqu'ils proposent les activités de révision. L'analyse de nos entretiens montre cependant que les enseignants ne semblent pas confortables avec cette nouvelle responsabilité et qu'ils continuent à l'attribuer principalement à l'élève, considérant qu'il peut s'il le souhaite passer plus de temps à réviser ses tests, sans que l'enseignant ne l'indique comme étant des devoirs.

Certains élèves résistent explicitement à cette demande, en expliquant à leurs enseignants que la révision du test à la maison leur a demandé plus de temps que ce qui est autorisé par la notice, et donc qu'ils ont cessé de réviser une fois le temps écoulé.

Jude : Ben justement j'ai l'impression que (pause) ben certains ils disent, mais de toute façon, ils mettaient presque un chronomètre à la maison en disant ben j'ai déjà fait 1h30 de devoirs, ben je ne vais pas bosser le reste et puis tant pis. Mais justement j'en ai une elle m'a dit, ouais, mais madame, de toute façon ça c'est un test ça demande plus qu'1h30 à travailler donc voilà, je n'ai pas répété et ce sont vraiment plutôt, ils ont pris au pied de la lettre quoi. (I.397-404)

Il est intéressant de voir que la directive est connue des élèves et qu'ils l'utilisent pour éviter de faire trop de devoirs. Cependant, le fait de ne plus réviser peut avoir des retombées négatives que sur l'élève, sans que cela ne touche l'enseignant. Dans cet exemple, Jude considère que l'élève aurait pu s'organiser autrement pour réviser plus tôt et ainsi rester dans les temps.

Jude : Je lui ai dit que cette heure et demie, c'était une moyenne, que ben oui, des fois ça pourrait prendre plus qu'1h30, que le test ça faisait longtemps qu'elle savait qu'elle l'avait donc elle aurait pu compartimenter sur les semaines, voilà, les semaines d'avant et puis en plus c'est une élève qui veut aller au gymnase donc j'ai utilisé l'argument de toute façon quand tu seras au gymnase, et puis après, parfois ce ne sera pas 1h30 de travail, ce ne sera pas réglementé comme ça et puis si une fois que tu dois faire plus qu'1h30, ben une fois tu fais plus qu'1h30 et puis la semaine prochaine tu auras que 5 minutes de devoirs quoi. (I.397-412)

Cet exemple de négociation montre que la directive transforme les périmètres des rôles et que les élèves et les enseignants cherchent à redéfinir leur marge de manœuvre et à donner du sens. Dana va jusqu'à considérer que cette situation peut avoir un impact important et positif sur les motivations des élèves, qui ne sont plus contraints de faire des devoirs parce qu'ils y sont obligés ou parce qu'ils sont en retard dans leurs exercices, mais parce qu'ils sont intéressés par ce qu'ils font en classe. Cela transforme radicalement les logiques d'action

et offre une plus grande marge de manœuvre pour la construction du sens des élèves et enlève à l'enseignant un moyen de domination, l'incitant à travailler sur son autorité.

Dana : Ce qu'il y a d'intéressant c'est ce que j'ai dit aux élèves le travail pour la semaine que vous ne faites pas à l'école, je ne peux même pas vous le donner en devoir, parce que je n'ai plus le droit de donner du travail de rattrapage à la maison non plus, donc. (I.1108-1116)

8.3.4. Conclusion

Ces analyses semblent montrer que la notice sur les devoirs vient à la fois confirmer des pratiques déjà existantes étant donné que la grande majorité des enseignants se questionnent sur la pertinence des devoirs et ont commencé à en donner moins. La directive donne ainsi une légitimité à ces pratiques et permet leur développement, bien que l'abandon pur et simple des devoirs reste très marginal.

Cette limitation des devoirs n'est cependant pas anodine. Elle impacte les rôles des enseignants, des élèves et même des parents, créant de nouvelles conditions-cadres qui provoquent une renégociation des rôles. Les enseignants, les élèves et les parents mobilisent selon leur intérêt cette notice pour obliger les autres acteurs à respecter leur périmètre. Pour le lien école-famille, il semble que la fin des devoirs permette de mettre fin à une certaine pression, mais elle fragilise la communication, demandant à trouver des alternatives.

Plus encore, cette notice provoque un déplacement des responsabilités, les élèves étant appelés à plus d'autonomie et d'attention, les enseignants à un meilleur accompagnement, en prenant en charge la révision des épreuves en différenciant, cela sans le déléguer à la maison. En outre, les devoirs de mise à niveau sont remis en question, allant ainsi dans le sens du paradigme de l'inclusion puisqu'il s'agit de gérer les différents rythmes en classe et de ne plus utiliser les devoirs pour faire tampon.

La directive ne semble pas avoir fondamentalement modifié les conceptions des devoirs, mais l'analyse révèle que cette notice a permis l'implémentation de nouvelles pratiques pédagogiques qui transforment le rôle de l'élève, de l'enseignant et même des parents.

Cette directive sur les devoirs semble ainsi avoir le potentiel de provoquer des changements pédagogiques, comme l'exemplifient la mise en place des plans de travail, l'insertion des révisions dans les heures de classe avec des pédagogies différenciées ou plus largement la transformation du système de rôle.

Ces changements semblent cependant encore être dans des zones d'incertitude forte, ce qui montre la présence du processus. Cela semble indiquer que cette réforme dispose d'une temporalité idéale ; elle donne une direction aux enseignants et réduit l'incertitude, alors que les acteurs sont prêts au changement.

Cependant, plusieurs freins apparaissent : la culture institutionnelle traditionnelle, certaines croyances spécifiques – telles que la baisse de niveau provoquée par la limitation des devoirs – ou encore les tentatives de redéfinition des frontières des devoirs. Comme pour le PER, nous observons que la fausse croyance d'être déjà conforme aux normes est l'un des freins les plus importants.

Il est intéressant de noter que cette réforme ne semblait de prime abord pas disposer d'un grand potentiel de changement pédagogique. L'analyse montre cependant plus de transformations au niveau pédagogique que le PER ou que l'inclusion, qui eux semblent toucher aux questions pédagogiques plus directement. Nous faisons l'hypothèse que cela est dû au fait que cette réforme est à la fois précise et opérationnelle, peu menaçante, survenant dans une temporalité adéquate, les conceptions des enseignants étant déjà en transformation. Les

réformes du plan d'études et de l'inclusion sont plus vastes, plus tentaculaires, demandant plus d'apprentissages et de transformations, ce qui engendre plus d'incertitude et de réticence.

8.4. Ce que nous apprennent les autres situations de changement évoquées par les enseignants

Nos entretiens et nos analyses se sont centrés sur trois réformes en cours, sélectionnées en raison de leurs potentialités à affecter les pratiques pédagogiques. Cependant, avant même d'aborder ces réformes dans les entretiens, nous avons posé aux enseignants des questions ouvertes, non orientées, pour comprendre comment ils appréhendent le changement, quels sont les changements qu'ils voient dans l'école et quels changements ils ont vécus dans leurs classes.

L'analyse des réponses des enseignants à ces questions permet de mieux comprendre comment ils négocient le changement, quelles définitions ils lui donnent, ce qu'il représente pour eux et pourquoi. Nos questions étant ouvertes et finalement assez banales, nous considérons que les enseignants y ont répondu avec les éléments marquants pour eux, avec leurs propres conceptions, sans désirabilité sociale, celle-ci intervenant plutôt dans le cadre des réformes voulues explicitement par leur hiérarchie.

Chacun des enseignants a ainsi évoqué ses peurs, ses espoirs, sa manière de vivre le changement au niveau institutionnel et ses avis sur ceux-ci. La plupart d'entre eux ont décrit avec beaucoup de détails un ou deux changements de pratiques qu'ils ont effectués dans leurs classes.

Dans la suite de ce chapitre, nous présentons brièvement les changements évoqués par les enseignants, puis nous analysons deux éléments qui émergent de leur analyse et qui amènent des compléments intéressants à notre compréhension des changements à l'école. Nous discutons ensuite plus généralement du changement de l'école en tant qu'institution, en reprenant ce que les enseignants en disent et en mobilisant nos analyses.

Suite à ces apports, nous proposons une typologie de processus de changements qui permet de rendre compte de l'ensemble des processus de changements rencontré lors de nos analyses. Cette typologie présente cinq idéaux types de processus et quelques variations et propose ainsi une synthèse des principaux résultats de notre recherche. Nous terminons ce chapitre en discutant la validité et la qualité de nos résultats en revenant sur la méthodologie et sur le cadre théorique utilisés, puis en abordant les ouvertures et perspectives de ce travail de recherche.

8.4.1. Changements pédagogiques évoqués spontanément et apports concernant le processus

Lorsque nous demandons aux enseignants quels sont les derniers changements qui ont affecté leurs pratiques, de nombreux exemples de changements sont évoqués. Si certains d'entre eux concernent de près ou de loin l'une des trois réformes présélectionnées, ils donnent à voir une mosaïque de changements hétérogènes :

Cas	Changement développé	Résumé du mécanisme	Type de changement pour l'enseignant
Kaela	Cycle d'apprentissage	Changement à peine amorcé Kaela suit sa collègue	Réforme (le canton souhaite l'implémentation du cycle) Innovation (Kaela est volontaire)
Yohann	Changement de posture	Vu Jaded devant les élèves qui échouent centration sur les objectifs sociaux plutôt que scolaires	Innovation pour la classe
Eli	Plan de travail (liens devoirs)	Vu Jaded suite à la directive Mise en place du dispositif avec l'équipe pédagogique	Réforme (fin des devoirs par notice) Innovation dans sa classe (choix de pratiques pour répondre à la notice)
Basil	Apprentissage par le jeu	Vu Jaded devant des pratiques inefficaces et des comportements difficiles Jeu comme facteur de motivation et de responsabilisation	Innovation pour la classe
Lucie	Système disciplinaire	Vu Jaded devant des pratiques inefficaces Choix d'un modèle en imitant des collègues Mise en place de ce système	Innovation pour la classe
Dana	45 min d'autonomie	Situation contingente (lapin) Vu Jaded devant la pertinence de la pratique Pérennisation de la pratique	Innovation pour la classe
	Co-enseignement (lien inclusion)	Vu Jaded devant l'observation des collègues Changement de conception avant les changements	Réforme
Jeanne	Collaboration avec un enseignant spécialisé	Obligation d'avoir un enseignant spécialisé Bonne collaboration donc acceptation	Réforme (exemple)
Zahir	Pédagogie par objectif	Analysé dans le cadre de l'inclusion	Innovation pour la classe
Charles	Maquette	Analysé dans le cadre du PER	Innovation pour la classe
Carl	Ordre et discipline	Vu Jaded devant son attitude envers les élèves Mise en place d'un dispositif d'ordre	Innovation pour la classe
	Jardin	Vu Jaded devant l'incapacité à enseigner une classe Mise en place d'une pédagogie de projet	Innovation pour la classe
Aïko	Des fiches aux ateliers	Vu Jaded avec son rôle d'enseignante de cycle Développement d'atelier pour les leçons de cycle	Innovation pour l'enseignante et ses élèves
	Conception de l'institution école	Vu Jaded dans la situation de ses enfants Construction de nouvelles conceptions	Changement en cours (uniquement conception) (exemple)
Jean	Travail sur la bienveillance	Vu Jaded devant les relations de ses élèves entre eux Mise en place d'un travail sur le respect	Innovation pour la classe
	Leçon de renforcement	Vu Jaded devant l'attribution de nouvelles leçons Construction du dispositif en cours Nombreux freins	Réforme en cours
Jude	Mis en place du Jigsaw	Vu Jaded devant l'essai raté du dispositif Abandon du changement	Innovation avortée exemple

Figure 25: Tableau des changements évoqués spontanément

Chacun de ces processus de changement a été analysé dans l'analyse de cas correspondante (Cf. chapitre 9). Leur mise en perspective amène deux apports importants au regard de la compréhension du changement : le premier concerne l'écart entre les définitions énoncées par les enseignants et leur description du processus ; le second apporte un éclairage sur la différenciation entre réforme et innovation.

8.4.1.1. Discours confus, processus explicite

Lorsque nous demandons aux enseignants de décrire ce qu'est un changement pour eux, presque tous les enseignants (en dehors notamment de Charles) donnent des réponses très peu claires, non opérationnelles, non structurées. Cela montre la difficulté conceptuelle à définir le changement.

Carl : Tu vois tu dis qu'est-ce qui a changé alors moi c'est des aspects qui me paraissent importants parce que... Enfin... Qui font partie de ce changement, mais est-ce que... Comment dire...? Est-ce que c'est un changement que je perçois plus du fait parce qu'on en a comme ça parlé ? Où est-ce que c'est juste... Où est-ce c'est qu'il y a eu un réel changement? Des fois c'est un peu difficile de de dire... (I.585-589)

Les enseignants semblent ainsi faire la différence entre plusieurs types de changements, peinant à les différencier avec leurs discours, lesquels sont parfois incohérents : un enseignant dira ne rien avoir changé, puis finalement parlera des changements qu'il a effectués. Dana par exemple nous dit à la fois avoir changé et à la fois être restée exactement la même. Lorsque nous l'interrogeons à ce sujet, Dana explique que ses conceptions et sa posture pédagogiques n'ont pas changé, mais que ses pratiques se sont transformées afin de répondre aux transformations du public et de l'environnement.

Dana : Changer, ben alors je pense que il y a dans ma façon d'appréhender ce qu'est l'enseignement ça a, je pense que, j'ai toujours la même, ça c'est quelque chose comme je te dis, quand j'ai eu cette classe à degré multiple, je me suis dit, j'aime être cheffe d'orchestre, voilà, alors en tant que cheffe d'orchestre, je me sens toujours à la même place, seulement c'est l'orchestre qui change, ce n'est plus les mêmes instruments, si maintenant je voulais gérer ma classe, je ne sais parce que je n'ai pas d'image de moi en ce temps-là, mais je pense que j'ai dû m'habituer aux nouveaux instruments dans mon orchestre, à la nouvelle façon qu'ont les enfants de s'adresser à un adulte. Parce que si j'ai probablement que je suis devenue moi aussi plus tolérante, peut-être que je (pause) c'est très difficile à expliquer, mais c'est comme entre la musique classique et la musique contemporaine, tu as toujours besoin d'un chef d'orchestre, mais ce n'est pas les mêmes notes, ce n'est pas les mêmes accords, ce n'est pas la même distribution, et tu as de nouveaux instruments, dans l'orchestre classique, il y a ceux qu'on admet, et puis après dans la musique contemporaine on peut en amener d'autres, on peut jouer même avec un orchestre symphonique, maintenant il va admettre que les tamtam, les djembés viennent se mettre, donc voilà c'est ça, c'est (pause) aimer voir les choses qui se transforment de toi, en profiter et puis adapter ton (pause) ta mesure à ça, ton tempo, ton (pause) et puis ça change d'une classe à l'autre, il y a des classes où tu peux battre à 4 temps, puis d'autre il faut aller lentement à 2, donc dans ma tête, ce que j'ai envie de faire, le résultat il est toujours le même, à la fin tu vois toujours le (pause) la même lumière dans les yeux quand un gamin a compris, tu as toujours le même sourire quand il est content, donc le résultat au bout, au fait il est le même, simplement c'est les chemins pour y arriver qui ont changé. (I.617-637)

Ce discours est intéressant parce qu'il montre comment le mot « changement » peut-être mécompris ou mal utilisé s'il n'est pas contextualisé, si les échelles correspondantes ne sont pas explicitées. Certains vont dire changer alors qu'ils ne changent pas, d'autres déclarent ne rien changer alors qu'il n'en est rien. Le changement

semble ainsi difficile à conceptualiser par les enseignants, bien que certains parviennent à se montrer plus précis :

Lucie : (3s) Mais, je pense que ça peut être dû à une décision, et, ensuite il faut, ouais, (7s), donc parfois, le changement est décidé, parfois pas, parfois c'est par hasard qu'on remarque que quelque chose d'autre marche mieux, c'est décidé et après c'est appliqué et après c'est évalué, je dirais. (...) Et après on s'habitue, s'habitue peut-être, ça, c'est aussi, ça fait partie de, des changements, de, de s'habituer à une nouvelle pratique par exemple ou... (l.265-288)

Basil : (6s) (Rires) C'est une bonne question, heu, oui je pense, c'est déjà, c'est un changement de façon de faire dans le fait de concevoir l'apprentissage. C'est pas juste un changement heu, c'est pas juste un changement de support. C'est vraiment une façon de : je change ma manière d'entrer dans l'apprentissage, de travailler l'apprentissage les objectifs. Pour moi c'est un changement pédagogique, oui. Aussi s'il y a une façon de la manière de, de faire percevoir ce changement à l'élève ben, OK il y a un changement de façon de faire, mais pourquoi est-ce que on change, qu'est-ce que ça apprend, enfin, faire comprendre à l'élève pourquoi il y a ce changement-là, pour qu'il soit vraiment aussi acteur de ce changement-là. Mais c'est un changement pédagogique, c'est ben l'enseignant se positionne pas de la même manière, mais l'enfant a aussi une réflexion là-dedans sur sa façon de faire, sa façon d'apprendre, progresser et puis heu, c'est un changement pédagogique, ça change un peu la relation à l'apprentissage. (l.671-685)

Cependant, malgré la difficulté à décrire le changement, lorsque nous demandons aux enseignants de raconter un changement de pratique qu'ils ont effectué dans leur classe, tous choisissent une situation qui se révèle effectivement être un changement pédagogique complet lors de l'analyse. En effet, chacun des 17 changements évoqués est effectivement un changement pédagogique dans le sens où nous l'avons défini dans notre cadre théorique. Les enseignants décrivent précisément un processus complexe qui fait apparaître des irréversibilités (qui sont déconstruites dans un contexte d'incertitude), une rupture, puis une reconstruction et l'apparition de nouvelles irréversibilités, tant au niveau des conceptions que des rôles.

Certaines descriptions de changements montrent l'ensemble du processus de manière très transparente et précise, à l'instar de l'introduction de la pédagogie du jeu par Basil (chapitre 9.4.3), la perception du système par Aïko (chapitre 9.11.2.5), la tentative avortée de mise en place du Jigsaw par Jude (chapitre 9.13.2.4), ou encore le résumé du processus proposé par Kaela.

Kaela : Oui il y a eu un avant comme quoi ça arrivait, mais surtout ensuite on l'a reçu, on nous a demandé de le lire, et puis ça c'était quand même un gros pavé à lire et c'était pas très compréhensible. C'était un peu angoissant. Et puis gentiment on a eu des cours pour nous apprendre à comment lire et comment faire et c'était toujours encore un peu angoissant, mais ça l'était moins. Parce que voilà, on comprenait mieux. Mais c'était toujours un pavé je trouvais ensuite on a reçu aussi, mais heu, c'était incroyable (rires) des enseignants qui savaient pas trop comment faire avec toutes ces choses, donc tu vois le PER il te demande d'évaluer tellement de choses chez les élèves, alors comment alors les enseignants ont commencé à fabriquer des grilles, mais il faudrait que je te montre ça, des choses pour suivre les enfants, mais, mais, mais des dossiers à remplir chaque année pour chaque enfant, mais là je me suis dit mais là je vais jamais y arriver là j'ai plus envie, là ça fait plus partie de ce que moi j'ai envie d'avoir avec un enfant, je sais bien que maintenant l'école infantile est devenue de l'enseignement, plus qu'avant puisque ça fait partie de l'école obligatoire, que je dois arriver à faire certaines choses que je dois amener mes enfants à faire quelque chose qu'avant, avant c'était pas obligatoire maintenant ça l'est devenu. Mais alors suivre un enfant avec le dossier pareil ça je pourrais jamais quoi jamais. Et d'abord je me suis dit je vais devoir le faire c'est pas possible, et là là j'ai eu ma grande crise d'angoisse, en plus que c'était un moment de ma vie d'enseignante qui n'était pas évident et puis gentiment je me suis rendu compte

qu'il n'y avait pas besoin de tout ça. Et on a relativisé et maintenant avec ma collègue, j'apprends aussi beaucoup relativiser et avoir les choses essentielles. Ça je lui en suis vraiment reconnaissante et puis voilà maintenant je suis vraiment à l'aise avec tout ça quoi. C'est vrai que il faudrait, il faudrait introduire des jeux de maths, il faudrait introduire des choses, et puis avant je me sentais tellement dans l'obligation de le faire et maintenant je vois que ces jeux de math du PER ne sont pas obligatoires parce qu'on peut retrouver ça dans plein d'autres jeux et tout est devenu beaucoup plus libre, non pas libre, mais plus vaste. Le choix est plus vaste et puis je me sens moins confinée dans un truc.(I.187-212)

Cela démontre d'une part que si les enseignants ne savent pas comment définir le changement, si leurs discours sont imprécis, confus et parfois incohérents, lorsqu'ils racontent un changement pédagogique, ils explicitent tous avoir vécu un processus semblable, bien qu'ayant une multitude de variables différentes. D'autre part, notre cadre théorique semble permettre l'analyse fine des processus de changement et semble ainsi pertinent et opérationnel.

8.4.1.2. Innovations et réformes

Nous observons également que sur les 17 changements analysés, 5 s'inscrivent dans un processus de réforme. Les 12 autres constituent des innovations qui respectent les normes en vigueur, tout en semblant loin de devenir normes elles-mêmes. Plus encore, parmi les processus de réforme, les enseignants peuvent également être considérés comme des innovateurs, puisque devant la transformation des conditions-cadres, ils choisissent les réponses à apporter (quels changements entreprendre) sans que la solution choisie soit prescrite.

Or, cela amène ces innovations à ne concerner que l'enseignant et ses élèves, à l'intérieur de leur classe, sans toucher aux normes, particulièrement absentes de ces descriptions. Pour Aïko, son innovation ne concerne même que ses heures, ne touchant pas le reste de la semaine ; c'est une innovation limitée à un temps donné et pour des acteurs précis.

Nous remarquons ainsi qu'un changement peut être à la fois une réforme et une innovation, selon l'angle que l'on prend, celui de l'institution ou celui de l'enseignant. Cela nous amène également à considérer que dans certains cas, le changement pédagogique ne constitue pas un changement social, puisqu'il s'arrête à l'organisation, en l'occurrence à une classe, sans contaminer l'ensemble de l'institution. Nous considérons ainsi qu'il est intéressant de ne pas inclure la transformation des normes dans le concept d'innovation parce que cela la limite à des changements réussis. Il est préférable de chercher à comprendre si une innovation constitue ou non un changement social en variant les échelles de contexte.

Nous notons également que nous n'avons rencontré aucun processus de changement qui débute par une transformation du système de rôle. En effet, l'innovation implique nécessairement que le changement débute par les conceptions des acteurs : ce sont eux qui, en travaillant sur leurs conceptions, en viennent à transformer les rôles et éventuellement les normes. Une transformation des rôles demande à l'acteur d'avoir une logique d'action le motivant à modifier les rôles, ce qui prend place dans les conceptions. Nous faisons ainsi l'hypothèse que le changement ne peut pas débiter par le système de rôle, mais que la dérégulation de celui-ci peut provoquer une prise de conscience et donc une déconstruction des conceptions, qui deviennent le moteur du changement, les rôles en étant l'objet.

La réforme quant à elle transforme les normes (les conditions-cadres), ce qui peut provoquer un changement de rôle sans que les conceptions ne soient préalablement touchées. C'est le cas de l'inclusion : la réforme intègre dans les classes les élèves en difficulté, ceux-ci transforment le système de rôle et l'enseignant peut y

réagir en maintenant ses conceptions, ce qui le mène lui-même ou l'élève à l'impasse. Autrement, il peut transformer ses conceptions, les matériaux de ce changement émanant du système de rôle.

Notons également que nos analyses démontrent que les réformes ne produisent pas nécessairement de changements. Sur les 36 situations de réforme analysées (chapitre 9), seules 13 ont provoqué un processus de changement pédagogique, la majorité de ceux-ci étant encore en cours, donc incertains. La réforme n'est ainsi pas garante d'un changement social, mais indique une volonté de le provoquer. Cela implique également que de nombreux paramètres potentiellement inhibants sont à prendre en compte.

Nous considérons ainsi que les concepts de réforme et d'innovation sont opérationnels et permettent de rendre compte des changements, la dimension des rôles étant à la fois transversale et déterminante pour que le changement puisse être social ; c'est dans le système de rôle que le changement se joue. En effet, le dysfonctionnement du système de rôle ne peut être établi qu'en fonction des objectifs de l'organisation, lesquels se situent au niveau des conceptions des acteurs, d'où la nécessité de s'intéresser à la vision pédagogique de l'enseignant, à sa vision du changement et à son vécu.

8.4.2. Perception du changement de l'école

Lorsque nous questionnons les enseignants sur les changements importants de l'école en tant qu'institution, ils évoquent un grand nombre de transformations, lesquelles prennent place dans le monde social. Elles affectent ensuite l'école et éventuellement leur vécu. Les enseignants parlent ainsi des changements quant aux technologies et à l'accès à la connaissance, au foisonnement du savoir.

Charles : Les choses qui ont énormément changé, c'est les outils à disposition, c'est le foisonnement d'outils et là, par moments, c'est déconcertant, c'est le monde contemporain. Le côté formidable, c'est l'éventail, la diversité des yaourts qu'on va me proposer, mais au final, je dois quand même me situer là-dedans, c'est un peu, c'est pas, tous ces outils-là restent des outils et je peux aller dans une dispersion incroyable, alors avec un vidéoprojecteur, un, me semble-t-il, on avait moins d'éventail. Aujourd'hui, vous êtes devant une matière, vous tapez un mot-clé sur Internet, vous avez des collègues, il y a 2000 choses sur la même matière, faut se situer là-dedans. On peut se perdre un peu. Donc là je pense que vraiment les choses aussi ont changé. (I.494-502)

Zahir : (4s) Nos élèves ben là c'est presque deux générations. C'est déjà l'accès l'accès à la connaissance. Quand moi je suis arrivé dans l'enseignement finalement j'étais un des derniers à être accepté comme étant le Maître qui sait. Et puis très rapidement les élèves sont venus avec des téléphones portables, avec des ordinateurs qu'ils avaient à la maison, etc. la télévision beaucoup, ou en fait ce que je leur racontais ils le savaient déjà parce qu'ils l'avaient déjà vu. Ou ils en avaient déjà vaguement entendu parler, ils en avaient déjà vu un petit bout, mais pas tout le détail, donc ils avaient l'impression de savoir. Donc là il a fallu s'adapter pour lancer un autre défi, c'est qu'est-ce que tu sais ? Et puis en fait il se rendent compte qu'ils avaient vu, mais ils n'avaient pas vraiment appris. Donc leur donner le goût d'aller apprendre. Tu as vu une émission sur les chauves-souris, mais c'est quoi une chauve-souris ? On va chercher où l'information. Voilà ça ça a changé quoi. Et puis maintenant c'est vrai que moi j'ai un ordinateur portable, j'ai un téléphone portable j'ai un ordinateur fixe, tout tout est relié dans le Cloud, je me suis à peu près tout débrouillé tout seul, et puis maintenant que j'ai une question je demande à mes élèves et c'est eux qui me disent. (Rires) Donc ça ça a pas mal changé. (I.202-216)

Les enseignants évoquent également la transformation de l'institution familiale et des styles d'éducation, provenant du multiculturalisme et de la multiplicité des valeurs, ce qui engendre une forte hétérogénéité des

élèves dans les classes. Cela demande à l'enseignant de gérer des comportements et des modes d'apprentissage toujours plus variés.

Les enseignants constatent que les parents ont de plus en plus d'attentes envers les enseignants ; ils délèguent une part d'éducation à l'école, alors qu'il n'y a pas de vision commune ni de moyens supplémentaires. Tout au contraire, les charges administratives augmentent et l'enseignant est de plus en plus soumis à des règles institutionnelles qui limitent ses actions.

Jeanne : Oh (7s), alors on a de moins en moins, en tant que prof, on a de plus en plus de devoirs et de moins en moins de possibilités et de moins en moins de droits. Donc on a le devoir de faire en sorte que ça roule, mais on n'a pas le droit de les mettre à la porte, on n'a pas le droit de les punir, on n'a pas le droit de le, de les contraindre à quoi que ce soit, on n'a pas le droit de, de, donc voilà, des fois on est aussi un petit peu démuni quoi. Quand t'as un gosse de à peu près comme ça haut qui doit monter la tête comme ça haut pour te regarder et qui te dit que t'es qu'une vieille pute, bon. T'as pas le droit de punir, t'as pas le droit de mettre à la porte, t'as pas le droit de sanctionner, bon, ben tu fais quoi, mais oui mon petit si c'est ce que tu penses. C'est ça ? A ce niveau-là, je trouve que ça a pas mal changé. Au niveau du comportement des enfants aussi. Justement, y a vingt-cinq ans, t'es une vieille pute, ça sortait pas. Maintenant, ça sort. (I.526-536)

Charles : Le rapport à l'autorité a changé quand même, je pense, je, je transpose, sans être passéiste, mais quand j'étais enfant, le maître élevait la voix, c'était, on écoutait, un respect, y avait une forme de respect qui était différente. Je crois vraiment que y a encore un rapport à l'autorité aujourd'hui, incontestablement, mais il est pas de facto, il est à gagner. Et donc là, c'est un chantier en soi, c'est pas un acquis, et même si le chantier est déjà bien avancé, dans la durée, c'est toujours quelque chose à installer. Je vous donne un exemple récent où on a dû faire une action très singulière à l'échelle de l'entité pour rappeler les valeurs ou, certaines valeurs qu'on essaie de mettre en place dans le lieu où, du Kitay-Gorod et parmi nos valeurs, y avait le respect et, le, l'autorité et le respect. Et du coup, c'était une évidence, avec pourtant des élèves très jeunes, de dire oui, mais attention, respect et autorité d'accord, parfois nous on a droit aussi à être respectés. Je pense que y a une vingtaine d'années en arrière, ce type de questions-là, à cet âge-là, y aurait beaucoup moins eu ça, d'être en situation où la même attitude, mais vraiment, le rapport à l'autorité est quelque chose qui a changé. (I.481-494)

Les enseignants semblent quelque peu désemparés devant ces transformations sociales, se sentant impuissants voir aliénés par l'institution. Cela renforce la remise en question de leur autorité, ce sujet revenant à de nombreuses reprises. Nous pouvons suggérer l'hypothèse que ce déficit d'autorité provient d'une crise sociale plus large propre aux institutions (Dubet, 2002), ou qu'elle est liée à la professionnalisation du métier (Perrenoud, 1996a) qui engendre une transformation du rôle de l'enseignant, le plongeant dans l'incertitude, favorisant une certaine contestation.

8.4.2.1. Culture institutionnelle et fonctionnement institutionnel

Reste que devant ces changements sociaux, les discours des enseignants révèlent une forte pesanteur institutionnelle : Dana fait part de sa peur que l'école ne change pas assez vite, Zahir fustige l'ancienne manière de faire, la décrivant comme étant de la pédagogie traditionnelle, alors que Yohann critique les pratiques protocolaires scolaires. Kaela souhaite que la culture de l'école enfantine, considérée comme plus avant-gardiste, colonise l'école primaire, alors qu'à l'école secondaire, les bâtiments et les méthodes d'enseignement changent, mais pas les pratiques pédagogiques.

Carl : C'est l'école telle que nos grands-parents l'ont vécue quoi... Celui qui peut me donner la réponse à tels exercices, tu regardes celui qui lève la main, tu questionnes celui qui ne lève pas la main, tu te rends compte qu'il suivait pas... Tout ce côté-là où c'est très... Où je reste dans quelque chose de très classique. Et puis je sais qu'il y a plein de choses qui se font dans le monde on va vraiment faire plus du travail de groupe... Quelque chose que je ne fais pas suffisamment... Donc oui c'est un peu dans ce sens-là, changer l'enseignement classique. Dans ma classe je voulais supprimer tu sais les bancs, les rangées de bancs, je voulais faire un U. Pour un peu changer les choses, mais... Après j'ai laissé tomber l'idée parce que je pense c'est assez difficile aussi quand même de se détacher de ce que nous-mêmes on a vécu, enfin il y a toujours quelque chose d'assez rassurant quand tu vas dans la manière classique quoi... (I.318-325)

Carl : Ouais le bâtiment ! Il y a eu des rénovations... Au niveau de l'enseignement ce qui a beaucoup changé c'est... c'est tout... Bi. Tu vois maintenant on a l'ère du numérique et puis l'école s'y met aussi... donc on a installé... Alors j'ai enseigné avec le rétroprojecteur ! J'ai quand même vécu ça et c'est cool... (...) Et puis sinon, il y a beaucoup de choses qui ne changent pas. (I.572-575)

Jean : Par contre, au niveau, niveau scolaire... Méthode... Oui ça a changé. Les méthodes et tout, mais j'ai pas l'impression qu'il y ait des immenses changements par rapport au début. On a essayé d'instaurer le socioconstructivisme, différents courants pédagogiques, et tout, mais au final j'ai l'impression que tu reviens toujours au même... (I.220-234)

On aperçoit dans ces extraits la présence prégnante d'une culture institutionnelle, laquelle englobe une pédagogie traditionnelle qui conditionne les pratiques et définit le statut de l'élève et de l'enseignant. Plus encore, nos analyses montrent que cette culture est soutenue par un fonctionnement institutionnel : des classes par niveau, des demis-cycles, des évaluations, des classes nombreuses, des horaires, le tout rigidifiant l'institution et limitant les possibilités de changement.

Or, cette culture et ce fonctionnement institutionnel ne semblent que peu sensibles aux changements sociaux contextuels, ce qui corrobore l'analyse d'Huberman (1973, p. 33) qui avance que les changements sociaux ne sont pris en compte dans l'école que lorsqu'ils sont entièrement consolidés, les enfants étant considérés comme trop fragiles ou précieux pour servir de cobayes.

Nous faisons ainsi l'hypothèse que devant la multitude de changements sociaux, les enseignants sont partagés entre la volonté de transformer la culture institutionnelle et la peur d'être emportés dans un tourbillon de changements et une perte de contrôle, qui délégitimerait à la fois leur profession et porterait atteinte à leurs valeurs, notamment celles de la connaissance et l'instruction.

Nous constatons ainsi que les enseignants n'adoptent que rarement des logiques d'action fondées en tradition, mais se réfèrent plutôt à la culture institutionnelle et à ses normes pour légitimer leur pratique. Cela semble indiquer que les enseignants ne sont en soi pas réfractaires au changement, mais peinent à concilier les injonctions contradictoires entre la sauvegarde d'une culture et sa transformation, entre la responsabilité de sélectionner et d'inclure, entre la pédagogie traditionnelle qui fonde ses statuts et les pédagogies innovantes qui ne peuvent être mises en place aisément dans les conditions-cadres qui sont les leurs. Il serait ainsi possible de considérer que les enseignants restent en définitive loyaux à l'institution alors que les politiques changent régulièrement et tentent de marquer leur passage éphémère en orientant l'institution dans un sens puis dans l'autre.

Cultures au pluriel

Plus encore, nos analyses montrent que si la culture institutionnelle contient des lignes de force, notamment propres à la pédagogie traditionnelle, la réalité est plus complexe et la culture institutionnelle devrait se décliner au pluriel. En effet, plusieurs cultures institutionnelles semblent se côtoyer et méritent d'être différenciées : la culture de l'école enfantine, proche des pédagogies nouvelles et axant ses valeurs et ses enseignements sur les savoirs sociaux ; la culture de l'école primaire, proche de la pédagogie traditionnelle, axant ses valeurs sur les savoirs scolaires ; et enfin la culture de l'école secondaire, avec une pédagogie traditionnelle encore plus marquée et un axe sélectif prépondérant.

Nous retrouvons la trace de ces cultures dans notre historique de l'école et plus particulièrement en nous intéressant aux formations. En Suisse, les asiles, qui deviennent les écoles enfantines – ou Kindergarten – sont des espaces privilégiés où les pédagogies nouvelles ont leur place ; ils sont même réputés pour cela (Forster, 2008). La formation d'enseignant d'école enfantine a longtemps été séparée des autres formations, étant donné qu'elle contient une plus large palette de pédagogies nouvelles (Forster, 2008). Ce degré n'est en outre pas obligatoire et ne dispose pas de plan d'études. De même, la formation des enseignants secondaires est différente de celle des enseignants primaires, cette dernière étant beaucoup plus axée sur la pédagogie, alors que la première est essentiellement didactique. Cela donne naissance à deux cultures institutionnelles différentes, ce qui est même matérialisé par des lieux d'enseignement généralement séparés.

La création des HEP et l'implémentation du PER ne vont pas fondamentalement transformer cet état de fait entre le primaire et le secondaire, si tant est que le PER assure une certaine continuité. Cependant, entre le primaire et l'école enfantine, les frontières s'estompent largement puisque les objectifs du PER englobent désormais l'école enfantine et que les enseignants sont désormais diplômés pour l'ensemble du primaire. Cette situation porte à penser que le PER a provoqué un changement social au niveau de l'institution.

Dès lors, la culture institutionnelle est plurielle, c'est un champ de lutte de pouvoir et d'enjeux pédagogiques, différentes composantes culturelles étant en concurrence. Lorsque la collaboration survient, les acteurs peuvent tenter d'imposer leurs visions et leurs cultures :

Kaela : J'avais entendu parler de justement de ce cycle élémentaire qui commencé à deux-trois endroits, je trouvais que c'était intéressant d'ouvrir les portes entre la 1 et la 4H pour certaines activités et puis j'ai trouvé aussi que c'était vraiment bien pour les élèves, de se remettre un petit peu dans les années, dans les années dans les plus petites années quoi, un âge qui a encore envie de jouer, qui se sent pas tout à fait à l'aise avec trop d'apprentissages, de revenir en arrière, et là dans notre classe actuelle on a déjà trois, en tout cas deux 1H qui commencent à lire bien, ils sont que 1H, donc il faudrait qu'ils puissent aller plus loin, et nous on peut pas être sur tous les fronts en même temps justement donc c'est chouette de créer des groupes mélangés et de pouvoir, que les enfants aient plus d'ouverture. Mais moi ça m'intéressait bien justement de voir ça, cette ouverture (3s). (I.413-423)

Dana : Et ma peur ce serait que ce qu'on donne en primaire, ça ne soit jamais utilisé en secondaire, je vois, mais en secondaire on retrouve les mêmes schémas, les mêmes apprentissages par cœur, les mêmes (pause). (I.537-540)

Nous faisons cependant l'hypothèse que si cette diversité est rarement évoquée et prise en compte, c'est parce que la lutte semble inégale, la culture traditionnelle restant largement majoritaire. Or, cette culture apparaît dans nos analyses comme l'un des principaux freins au changement pédagogique. C'est étonnant dans le sens où bien que cette culture existe, elle ne repose en définitive que sur peu de normes, laissant une grande marge de manœuvre à l'enseignant. Cela semble indiquer à la fois un manque de connaissance des enseignants quant

à leurs droits et à leur marge de manœuvre, mais peut-être aussi une pression sociale à l'intérieur même du corps professionnel.

Soutien du corps professionnel à la culture institutionnelle

Cette hypothèse est étayée par plusieurs situations apparaissant dans nos entretiens : Dana explique ainsi qu'elle s'est longtemps faite discrète pour que ses collègues ne connaissent pas trop ses pratiques pédagogiques, puisqu'elle les savait atypiques et ne voulait pas créer de problèmes. Sa direction était au courant et la soutenait. Cela semble indiquer que ce ne sont pas des normes institutionnelles qui maintiennent la culture institutionnelle en place, mais bien les enseignants, qui s'aliènent eux-mêmes :

Dana : Moi je vois souvent quand même que les enseignants, ils se formatent. Tu dois transmettre certaines choses de cette façon-là, c'est très carré, le nouveau plan d'études, il nous enjoint à sortir de ce carré, il nous demande de ne plus faire un enseignement qui soit tellement saucissonné, il nous demande d'avoir des projets, il nous demande de mettre en place, non pas de mettre en place, d'utiliser notre créativité, il nous demande que ça et pourtant il y a tellement de poids, de l'ancienne façon de faire que tu vois les collègues ils n'arrivent pas, ça leur fait peur, travailler sans cadre, sans filet, tu peux le dire comme tu veux pourtant il y en a, il faut le choisir, on peut juste le choisir. (I.960-970)

En plus de l'autoformatage, plusieurs enseignants signalent que des processus de reproduction sont à l'œuvre pour les stagiaires et les enseignants novices. En effet, si les HEP semblent encourager la transformation de la culture traditionnelle scolaire et être un levier déterminant pour le changement, ces impulsions ne semblent pas survivre sur le terrain.

Jean: (5s) Pas forcément. Bah oui il y a des... Par exemple les stagiaires qui viennent avec des nouveaux courants, des nouvelles méthodes... Enfin moi j'ai fait ma formation de formateur de stagiaire, alors il y avait plein de nouveaux courants : béhavioristes, socioconstructivistes comme j'ai dit avant, mais au final, les appliquer vraiment, j'ai pas l'impression qu'on les applique. Là, maintenant, c'est l'approche par compétences, il y a une stagiaire, elle est venue l'année passée... C'est toute une nouvelle approche, en sport, mais concrètement... J'ai pas vraiment l'impression qu'on applique énormément ces pédagogies-là. On essaye, mais... (Rires) c'est comme si on en revient toujours à la source, parce que ça fonctionne... C'est l'impression que j'ai... après je suis pas dans la classe de tout le monde... (I.236-244)

Nous remarquons en effet que les enseignants les plus expérimentés de notre échantillon sont plus enclins à dénoncer une lourdeur institutionnelle et un manque de renouvellement pédagogique, même si paradoxalement ils y participent aussi, alors que les enseignants les moins expérimentés semblent plutôt favorables à la pédagogie traditionnelle.

Ce retour à la pédagogie traditionnelle peut s'expliquer par différentes raisons, notamment son efficacité et par une logique d'action traditionnelle, par l'incertitude et la charge de travail provoquées par le recours à des pédagogies différentes alors que l'enseignant novice a beaucoup d'autres choses à gérer à ses débuts qui s'apparentent à une phase de survie, par le fait que les stagiaires sont jugés selon des critères propres à la pédagogie traditionnelle et ne peuvent donc trop s'en éloigner sous peine d'être mal jugés, parce que la réalité du terrain diffère trop des discours des formations initiales pour que les propositions apparaissent comme crédibles, ou encore parce qu'elles participent à la légitimation du statut d'enseignant et que les novices ne souhaitent pas émettre ce qui leur reste de statut.

Toutefois, indépendamment des raisons personnelles qui pourraient pousser l'enseignant novice à revenir à la pédagogie traditionnelle, nous percevons dans nos analyses la présence d'un processus de reproduction. Celui-ci prend place hors de la formation initiale, dans le corps professionnel, dans son fonctionnement et dans ses propres traditions.

Lucie : Mais, je pense, oui, je pense ça peut mettre la pression à certains aussi et c'est vrai que y a encore des, des habitudes de fonctionnement où par exemple quand les élèves arrivent en, en 7H, parce que moi, j'ai toujours eu des 5-6, les enseignants, ils ont certaines attentes, qui peut-être sont datées ou non et que, en se disant ouh, y avait mon collègue qui vient m'engueuler parce que mes anciens élèves savent pas diviser, ouais c'est pas chouette, alors que c'est pas forcément non plus dans le plan d'études pour cet âge-là à ce moment-là. (...) Ouais, et c'est vrai que parfois c'est des, je veux dire, c'est contagieux, non, je veux dire même pour des, des nouveaux collègues, si leurs collègues qui sont dans le même demi-cycle fonctionnent comme ça et qu'ils collaborent, ben après, ils vont peut-être aussi aller vers ça. (I.856-870)

Lucie explicite ici que l'organisation des enseignants, calquée sur le fonctionnement institutionnel et normée par la culture institutionnelle, mène à une reproduction des pratiques qui parfois supplante même les normes institutionnelles. Cela mène à l'encastrement dans la culture institutionnelle d'une culture professionnelle indépendante des tentatives de réforme.

Plus encore, la mise en place de pédagogies non traditionnelles est risquée et incertaine, ce qui n'est pas valorisé dans un environnement professionnel. Nos analyses semblent ainsi montrer que le corps professionnel dispose d'un fonctionnement qui favorise l'autoformatage et la reproduction de la culture institutionnelle, ce qui fait obstacle aux changements pédagogiques et explique en partie pourquoi les changements pédagogiques sont rarement des changements sociaux et restent au stade d'innovation située et limitée. Meirieu (1992) constate alors que l'effet système a raison des innovateurs.

Cette conclusion doit cependant être nuancée par le fait que le corps professionnel n'est pas unifié et qu'une minorité déroge aux règles. Par exemple, Dana met en place des pédagogies non traditionnelles ; son expérience est différente de cette reproduction et encourage la nouvelle génération à aspirer à un renouveau pédagogique.

Dana : J'ai l'impression quand les stagiaires viennent, y a vraiment d'autres idées, il y a vraiment une ouverture, il y a quelque chose de (pause), il y a un dynamisme, qu'il n'y a avait pas avant, il y a la possibilité je dirais de faire autrement, parce que ce nouveau plan d'études que je trouve magnifique, ah ouais que je ne suis plus hors-la-loi, je trouve magnifique, mais il n'est peut-être pas compris suffisamment bien, après moi je compte beaucoup sur les jeunes enseignants pour que justement ils donnent cet élan à cette possibilité d'entrevoir l'enseignement. (I.512-516)

Plusieurs enseignants mettent ainsi leurs espoirs de changements dans la nouvelle génération, formée dans les HEP, considérant qu'elle amène un nouveau souffle, un nouveau regard et de nouveaux outils.

Charles : Alors j'ai travaillé avec deux, j'ai travaillé au début plus, je pense quand même, avec des collègues qu'avaient quand même pas mal d'années de route, qu'étaient plus formés École normale. Et là de plus en plus, c'est les nouvelles générations, je travaille beaucoup plus, depuis une ou deux années, avec des étudiants, et qui là alors, ce serait peut-être encore un autre champ qui vienne modifier, en tout cas interpellé nos pratiques parce que là encore, ils sortent de formation, avec parfois d'autres outils, et je trouve assez chouette ça aussi ils sont parfois demandeurs, les, les nouvelles générations me semble-t-il et ça c'est plutôt aussi chouette, j'espère que c'est enseigné aussi comme ça, sont peut-être davantage dans un partage d'informations, ce qui a changé aussi, moi alors, ça c'est aussi quelque chose

qui changeait, c'est que, c'était pas nouveau pour moi, au gymnase on enseigne sa matière, on vient à l'école, c'était pas le cas avant, à l'école primaire, c'était, on sent, les anciens enseignants ils avaient leur classe, c'est **ma** classe, moi j'aimais pas cette pratique-là, même si c'est un terrain qu'est nouveau, sur ce plan-là, j'ai pas dû m'adapter. Mais, et j'avais parfois un peu de peine à comprendre les résistances de certains, où positivement, c'était leur classe, ils étaient hyper investis et ils avaient de la peine à travailler avec un collègue, ou tout à coup, travailler avec 3-4 collègues, la manière dont on se passe les informations, on se partage les projets ou on se construit des projets ensemble, maintenant, c'est assez installé je trouve, j'ai, j'ai le sentiment depuis plusieurs années, c'était nouveau pour pas mal. (I.1119-1137)

Parmi les aspirations nouvelles des enseignants novices, Charles identifie une volonté de collaborer qui lui paraît être une transformation significative de la culture institutionnelle – malgré quelques réticences. Or, nos analyses montrent que la collaboration de l'équipe pédagogique est souvent un facteur déterminant pour le processus de changement.

Cependant, si Charles considère que la nouvelle génération d'enseignants est favorable à une collaboration plus importante et que cette pratique lui semble bien installée, Zahir tient le discours contraire.

Zahir : Par contre ce que je vois c'est que les collègues qui arrivent, jeunes formés, ils ne sont pas préparés à ça, ils sont... si ils sont préparés à enseigner à l'ancienne et puis ce qui manque le plus c'est la collaboration de dans la création de certains matériaux qu'on utilise pour enseigner. Plutôt que chacun crée la roue dans son coin, il y en a peut-être un qui pourrait créer la roue pendant que l'autre forge une lampe à huile et puis après on se passe de matos et puis... ça c'est le grand truc qui a jamais vraiment fonctionné dans l'enseignement. (I.225-232)

Nous faisons l'hypothèse que cette contradiction peut s'expliquer par la culture de chaque établissement, les directions pouvant intervenir ou non en faveur d'une collaboration plus importante. L'exemple de Yohann et du co-enseignement démontre l'influence de la direction et du contexte de l'établissement. Les propos de Zahir et de Charles ne seraient ainsi pas généralisables, mais à replacer dans leur contexte.

Nous observons cependant que la question de la collaboration de l'équipe enseignante et de la culture de l'établissement est déterminante pour le changement pédagogique, et que la composante de la culture institutionnelle d'un seul enseignant par classe commence à être largement remise en question, notamment suite à la réforme de l'inclusion qui intègre dans les classes les enseignants spécialisés ainsi que celle du PER qui amène le fonctionnement en cycle, avec des enseignants supplémentaires.

Aïko : Alors ouais, c'est, ben ça, c'est les meilleurs moments franchement, t'as 5 ou 6 personnes qui sont ensemble, mais ces moments-là, ils sont très rares, parce que on prend pas le temps, parce que les enseignantes de classe, elles ont déjà tellement, parce que, et puis, ben je pense avec une équipe pédagogique où on est plus ensemble, justement elles doivent pas que porter leur classe, mais que y a quelqu'un qui leurs aide, que c'est pas elles qui font les rapports de tous les élèves, mais que l'enseignant de cycle, l'enseignant spécialisé, ben elle est là, je pense que on pourra avoir beaucoup plus de moments ensemble qui font que, que ben on pourra parler de ces petites choses quotidiennement, pas que pour ces ateliers créés à ce moment-là. Il faut aussi dire, tu vois, les enseignantes de classe, y en a une qui bosse à 100 %, mais y en a deux autres qui sont à 50, elles ont une enseignante de FLS qui vient en plus, elles ont une enseignante spécialisée par rapport aux enfants, 2-3 par classe je pense, + une maîtresse de cycle, tu vois, et elles, elles sont seules à tenir leur bateau entre guillemets, donc ça aussi pour moi, c'est quand même... (I.1153-1166)

Bien que certaines résistances et obstacles demeurent, le dogme de l'enseignant unique en classe semble ainsi être remis en question de manière généralisée, ce qui constitue une transformation de la culture institutionnelle et ainsi une ouverture pour des changements pédagogiques.

En effet, si le fait d'être seul en classe peut favoriser l'innovation – comme ce fut le cas pour Dana qui, en étant seule, a pu mettre en place des pratiques innovantes donc déviantes, sans se faire critiquer –, l'arrivée du PER et son ouverture pour les pédagogies non traditionnelles semblent permettre à ces enseignants atypiques de se faire entendre et de partager leurs pratiques dans les collaborations, ce qui favorise le changement.

Nos analyses montrent en effet que lors des moments de collaboration, les conceptions des enseignants sont mobilisées, discutées, retravaillées, cela engendrant des apprentissages collectifs qui amènent à la construction de nouvelles conceptions au niveau individuel, lesquelles représentent l'entrée privilégiée pour un changement pédagogique.

Nous identifions cependant que parfois, les enseignants ne transforment pas en soi leur conception, mais plutôt leur configuration. Plus précisément, les différents enseignants semblent disposer des mêmes conceptions, mais organisées selon une logique différente, les amenant à des logiques d'actions antagonistes. Lorsqu'ils collaborent, ils peuvent être amenés à repenser leurs logiques et ainsi à produire une configuration de conceptions communes, sans que les conceptions en elles-mêmes se soient transformées. Nous identifions ainsi un méta niveau de construction de sens, qui correspond à des configurations de conceptions, soit à des paradigmes et théories (Weick, 1995 ; Boudon, 1990 ; Grossetti, 2004 ; Giordan, 2016). Or, nous constatons que les transformations de paradigmes peuvent provoquer des changements pédagogiques, cela alors que le processus d'apprentissage est bien moins coûteux, puisqu'il s'agit plutôt de réajustement des priorités plutôt que d'un apprentissage fondamental, ce qui rend le changement plus facile.

8.4.2.2. Les configurations de conceptions

Dans notre cadre théorique, nous avons considéré que l'une des dimensions du changement pédagogique concerne la déconstruction et la reconstruction de conceptions, celles-ci composant des éléments de sens. Cependant, nos analyses montrent que parfois, les acteurs n'ont pas l'impression d'avoir transformé leurs conceptions, alors que leur discours laisse suggérer un changement pédagogique. C'est par exemple le cas de Dana, qui dit n'avoir pas changé dans sa carrière, alors qu'elle évoque de très nombreux changements durant l'entretien.

Lorsque nous lui demandons d'expliquer ce paradoxe, elle tente cette explication :

Dana : Changer, ben alors je pense que il y a dans ma façon d'appréhender ce qu'est l'enseignement ça a, je pense que, j'ai toujours la même, ça c'est quelque chose comme je te dis, quand j'ai eu cette classe à degré multiple, je me suis dit, j'aime être cheffe d'orchestre, voilà, alors en tant que cheffe d'orchestre, je me sens toujours à la même place, seulement c'est l'orchestre qui change, ce n'est plus les mêmes instruments, si maintenant je voulais gérer ma classe, je ne sais parce que je n'ai pas d'image de moi en ce temps-là, mais je pense que j'ai dû m'habituer aux nouveaux instruments dans mon orchestre, à la nouvelle façon qu'ont les enfants de s'adresser à un adulte. Parce que si j'ai probablement que je suis devenue moi aussi plus tolérante, peut-être que je (pause) c'est très difficile à expliquer, mais c'est comme entre la musique classique et la musique contemporaine, tu as toujours besoin d'un chef d'orchestre, mais ce n'est pas les mêmes notes, ce n'est pas les mêmes accords, ce n'est pas la même distribution, et tu as de nouveaux instruments, dans l'orchestre classique, il y a ceux qu'on admet, et puis après dans la musique contemporaine on peut en amener d'autres, on peut jouer même avec un

orchestre symphonique, maintenant il va admettre que les tamtam, les djembés viennent se mettre, donc voilà c'est ça, c'est (pause) aimer voir les choses qui se transforment de toi, en profiter et puis adapter ton (pause) ta mesure à ça, ton tempo, ton (pause) et puis ça change d'une classe à l'autre, il y a des classes où tu peux battre à 4 temps, puis d'autre il faut aller lentement à 2, donc dans ma tête, ce que j'ai envie de faire, le résultat il est toujours le même, à la fin tu vois toujours le (pause) la même lumière dans les yeux quand un gamin a compris, tu as toujours le même sourire quand il est content, donc le résultat au bout, au fait il est le même, simplement c'est les chemins pour y arriver qui ont changé. (I.617-637)

Au niveau des conceptions, ce discours peut être analysé en considérant que Dana dispose de conceptions qui ont une place centrale et organisatrice pour sa pédagogie, lesquelles n'ont effectivement pas changé. Cependant, ces conceptions sont organisées en systèmes, avec d'autres conceptions ayant un moins grand impact organisateur ou une importance inférieure. Ces conceptions et leur organisation peuvent s'être transformées au cours du temps, mais comme elles ne sont pas centrales, elles ne donnent pas à Dana l'impression d'avoir changé.

La situation de Carl est un autre exemple. Ici, le changement pédagogique concerne l'ordre (7.10.2.4) : Carl souhaite de l'ordre et une bonne relation avec ses élèves, l'ordre étant cependant prioritaire, attaché à une conception de professionnalisme et de productivité. Cela l'amène à punir ses élèves parce qu'ils n'ont pas d'ordre, ce qui détruit leur relation pédagogique. Carl arrive dans un Vu Jadé qui le pousse à mettre la relation en priorité, avant l'ordre, mais cette valeur ne disparaît pas pour autant. Carl décide de privilégier la relation et de mettre en place un système qui enseigne l'ordre à ses élèves. Les conceptions de Carl ne se sont pas fondamentalement transformées, mais leur hiérarchisation oui, ce qui suffit pour amener un changement pédagogique.

Nous percevons ainsi un système de conceptions organisé et hiérarchisé, dont la configuration peut amener à un changement. En extrapolant, nous pouvons considérer que chacune des trois dimensions du changement dispose d'une structure et d'une organisation avec des composantes organisées hiérarchiquement. Par exemple, l'organisation disposerait de rôles centraux et structurants, de rôles secondaires et de rôles satellites : un changement du système de rôle pourrait survenir lorsqu'un rôle satellite devient central ou qu'une personne cumule deux rôles, sans pour autant que ces deux rôles ne se transforment en eux-mêmes.

Si les structures de rôle et de norme peuvent être organisées de manière formelle, cette organisation formelle est nécessairement imparfaite. Effectivement, les situations vécues dépassent en complexité les descriptions écrites ou la culture, laissant aux acteurs le rôle de les interpréter, mais plus encore, de les évaluer et de les peser les unes par rapport aux autres. Ces évaluations correspondent à la création de conceptions sur la valeur des rôles et des normes, qui déterminent donc leur positionnement dans les configurations de sens des acteurs.

Les configurations semblent organisées à l'aide d'arguments éthiques et moraux, soit de jugements de valeur, qui amènent l'acteur à se créer une « vision » qui est à la fois un matériau de sens et un outil de création de sens, ce qui correspond aux concepts de réseau sémantique de Giordan et Pellaud (2001), de carte mentale ou de paradigme de Weick (2003). Plus encore, l'existence de cette vision amène l'acteur à établir des objectifs qui sont des révélateurs de conceptions et de leur structure hiérarchisée (Huberman, 1973).

Or, les objectifs des enseignants ont un impact important sur les changements. Ceux-ci sont souvent mis en place ou critiqués parce qu'ils ne répondent pas aux objectifs jugés prioritaires par l'enseignant. De plus, lorsque l'enseignant considère qu'un objectif est atteint, cela va transformer la hiérarchisation puisque l'enseignant considérera ce qui est atteint comme moins important alors qu'un nouvel objectif émerge, ce qui explique le démarrage d'un nouveau processus de changement. Par exemple, Carl considère l'autonomie comme un

objectif prioritaire. Lorsque celle-ci est « atteinte », cela permet à un autre objectif d'être prioritaire, pouvant amener un changement pédagogique, sans pour autant que l'intérêt pour l'autonomie ne disparaisse : si l'enseignant considère que l'autonomie de ses élèves a diminué, il risque de mettre en place de nouvelles pratiques pour y remédier, sans pour autant que ses objectifs précédents n'aient disparu.

Le fait de s'intéresser à la vision pédagogique des enseignants – pensée en termes de configuration de conception – permet une analyse méta du changement, non plus au niveau des matériaux, mais au niveau de leur organisation. Ils peuvent fournir une explication à certains discours incohérents, déclarant à la fois un changement et un non-changement : le non-changement concerne l'échelle d'une conception particulière, qui reste présente, alors que le changement se situe au niveau de l'organisation et de la hiérarchisation des conceptions, soit à une échelle plus méta.

En nous intéressant aux visions pédagogiques, nous pouvons expliquer pourquoi le travail en équipe favorise le changement : la destruction d'une conception ou la construction d'une nouvelle conception est un processus d'apprentissage coûteux qui produit une forte incertitude. Il risque donc d'être rare et de s'effectuer dans un environnement protégé, en petit comité, et vraisemblablement avec des personnes ayant des visions très différentes.

En revanche, lorsque les enseignants échangent en équipe, ils explicitent leur vision et la confrontent à celle des autres dans un environnement professionnel où l'on peut s'attendre à voir des similitudes dans les différentes visions. Ainsi, les arguments des uns et des autres risquent d'amener les collègues non pas à détruire ou créer des conceptions, mais plutôt à réorganiser la hiérarchisation dans leur configuration de conceptions, ce qui correspond à un apprentissage moins complexe et donc moins coûteux, limité en incertitude. Ainsi, grâce à la proximité des conceptions et la facilité à questionner leur hiérarchisation, l'équipe semble être un levier efficace. L'échange entre collègues semble ainsi favoriser un ajustement mutuel des visions qui, au travers du travail d'équipe, peuvent entrer en résonance sans qu'aucun acteur ne doive forcément passer par un apprentissage conséquent, ce qui favorise le changement.

La hiérarchisation des conceptions au travers du système de valeurs amène ainsi un éclairage intéressant à notre travail, par exemple pour la question de l'inclusion. Si aucun enseignant n'est fondamentalement contre l'inclusion des enfants en difficulté ou en situation de handicap, cela dénote que l'inclusion est une conception présente et valorisée. Elle est cependant en concurrence avec la conception du niveau scolaire, qui paraît encore plus valorisée et dispose d'une place plus structurante que l'inclusion dans les visions pédagogiques des enseignants. Or, les enseignants qui ont mis en place des pratiques inclusives sont ceux qui ont choisi non pas de ne plus tenir compte du niveau scolaire, mais de le rétrograder à un niveau inférieur à celui de l'inclusion.

Plusieurs enseignants explicitent ainsi que certains changements de l'école ne concernent pas des novations ou des innovations, mais plutôt des réorganisations de la hiérarchie de certaines normes, notamment celle du niveau scolaire qui semble prendre une place prépondérante. Aïko explique ainsi trouver que l'école valorise de plus en plus le niveau scolaire et la réussite, Charles considérant que cette tendance est une influence française, où le système valorise fortement les connaissances scolaires au détriment des connaissances sociales ou manuelles. Cela favorise le recours à la pédagogie traditionnelle, considérée comme la plus efficace pour cet objectif et ce, dès les premières années d'école, comme le note Kaela.

Aïko : Ça c'est vraiment un chemin qui me déplaît vraiment et je sais pas si je vais encore longtemps pouvoir être partie prenante de, de ça, parce que ça me, ça me rend triste pour les enfants quoi. Et ben je trouve que c'est, c'est pas compliqué, mais le chemin qui est décidé ou le chemin qu'on, qui est demandé ou que je pense qui est demandé, ben pour moi, il, c'est pas forcément une évolution dans le sens de respect de la personne, c'est une évolution dans les apprentissages, on est d'accord, mais, en

ayant bossé en institution avec des enfants qui vont pas aller à l'université, je trouve que, un enfant bien dans ses baskets et un enfant bien dans sa peau, ça vaut tous les, les, les programmes du monde entre guillemets, tous les, l'obligation de, de suivre, l'obligation de faire la dictée à ce moment-là et de, d'aller dans des choses qui parlent pas aux enfants en fait, où ils, où ils trouvent pas leur motivation, où ils sont obligés. (...) je pense qu'on prenait plus la vie comme elle était et on évoluait plus dans, je dirais plus sur un chemin tranquille, maintenant, il faudrait presque tout le monde arrive au même, au même objectif qui est en plus plutôt des objectifs hauts pour moi, l'objectif, c'est souvent, dans tous les domaines être, être bon, c'est pas possible quoi, pourquoi ne pas accepter là clairement que, qu'on n'est pas tous bons dans tous les domaines. (I.263-355)

Charles : L'enseignement en France, moi je l'ai connu aussi, mes enfants sont nés là-bas, il y a vraiment la question du savoir et des connaissances, c'est prioritaire, c'est quelque chose, para, paradoxalement qui vient un peu me semble-t-il ici en Suisse, donc ce qui était très prioritaire en France, c'est un niveau de savoir. Je dois avoir un niveau de connaissances. Et souvent les enseignants en France sont frappés des généralistes que les Suisses peuvent être, en tout cas dans les classes, dans les degrés moindres, disons c'est pas possible d'enseigner autant de matières, donc on est vraiment sur un système où on va pousser très loin la matière, peut-être au détriment de la pédagogie. (...) mais je connais pas assez le fin, aujourd'hui dans les HEP, mais j'ai le sentiment que, mais je dis pas que je vois ça d'un œil positif, mais que tout à coup en Suisse on commence à valoriser énormément aussi la connaissance en se disant non, non il faut augmenter la connaissance. (I.123-143)

Kaela : C'est ce que j'ai dit les choses ont changé parce que en fait entre le PER de maintenant et pis ce qu'on nous demandait avant bah il y a un monde de différences, que les choses sont beaucoup plus scolaires maintenant, on nous demande vraiment un suivi scolaire déjà d'apprentissage. (I.161-163)

Cet exemple montre comment des conceptions entrent en concurrence sans pour autant se transformer. Le repositionnement hiérarchique des conceptions peut à lui seul provoquer des changements pédagogiques en menant l'acteur à adopter plus souvent une logique d'action plutôt qu'une autre, transformant de fait le système de rôle. Cette analyse rejoint l'observation de Giordan (2016) concernant les paradigmes, qui constituent des systèmes de croyances qui permettent à l'acteur de donner rapidement sens à un changement s'il parvient à l'inclure dans le noyau ou en périphérie.

Suite à ces analyses portant sur les processus de changement spontanément évoqué par les enseignants, nous avons exploité l'ensemble des situations de changement évoqué dans nos entretiens. Dans la suite de ce chapitre, nous cherchons à comparer ces situations entre elles afin de développer une typologie d'idéaux types de processus de changement qui puissent être applicables à d'autres contextes.

8.5. Typologie des changements rencontrés

Les analyses de nos treize entretiens ont mis à jour 57 processus de changement : 13 sont en lien avec nos questions sur la réforme du PER, 15 sur celles concernant l'inclusion, 13 sur celles portant sur les devoirs, alors que les 16 derniers concernent des objets évoqués spontanément, ayant parfois un lien indirect avec l'une ou l'autre des trois réformes prises en compte. Notre objectif est maintenant de comparer ces différentes situations de changement afin d'identifier dans les déroulements des séquences d'actions des redondances ou des éléments particuliers qui peuvent nous permettre de construire des idéaux types résumant les processus de changements rencontrés dans nos analyses. Parmi les 57 processus de changement identifiés, nous avons choisi d'en écarter trois de la construction de notre typologie : l'un parce qu'il n'est pas relatif à un changement

dans le cadre d'une classe, mais correspond à un apprentissage personnel qui ne semble avoir aucun lien avec la pratique de l'enseignante (n°55¹⁰⁹) ; les deux autres (n°29 et 39°) parce que les enseignantes qui s'expriment ne sont pas directement concernées par le changement, puisqu'elles disposent de conditions-cadres qui leur permettent de ne pas être directement confrontées aux injonctions institutionnelles¹¹⁰. Nous avons également choisi de garder des dédoublements de situations de changements potentiels, cela parce que deux événements transparaissent dans le processus, fortement imbriqué dans le discours mais cependant distinct au niveau processuel (situation n° 14 et 42 ; 23 et 50 ; 9 et 51). Ces dédoublements correspondent à des situations où les processus peuvent être identifiés à la fois comme une réforme et comme une innovation, soit lorsque dans un même laps de temps, les conditions-cadres se transforment et l'enseignant utilise sa marge de manœuvre pour engager un changement qui reste contingent.

C'est donc à partir des 54 processus de changement potentiel identifié que nous allons tenter de construire une typologie des processus de changements observés dans notre recherche. Pour opérer le premier tri, nous avons choisi de revenir aux concepts de réformes et d'innovations¹¹¹ (Huberman, 1973 ; Alter, 2000 ; Cros, 2004 ; Gaglio, 2011), permettant d'identifier la provenance de l'impulsion du changement (Cros, 1999 ; Alter, 2000), selon qu'elle provienne des normes institutionnelles (39 cas) ou des enseignants sur le terrain (15 cas).

Comme deuxième élément de classification, nous avons choisi de chercher à identifier des processus semblables, soit des séquences d'actions se déroulant dans le même ordre et concernant les mêmes dimensions du changement, soit acteur, organisation et institution (Admaszweski, 1996 ; Alter, 2000 ; Monnetti, 2002b ; Cros, 2004 ; Grossetti, 2004 ; Bernoux, 2010 ; Boudon & Filleule, 2012). Nos idéaux types permettent ainsi de mettre en évidence la manière dont ces dimensions interagissent les unes avec les autres, selon des relations de cause à effet, alors que les variables sont à chaque fois différentes dans chacune des situations.

À l'aide de ces apports théoriques, il nous semble possible de proposer une typologie de sept processus de changement idéaux-typiques, cinq pouvant être inscrit dans la catégorie des réformes et deux dans celle des innovations, qui permettent de rendre compte de l'ensemble des processus observés dans cette étude. Nous les détaillons dans la suite de ce chapitre.

¹⁰⁹ Cette numérotation correspond à celle indiquée pour les matrices de chaque situation de changement observé dans les études de cas (chapitre 7)

¹¹⁰ Il s'agit d'Aïko et de la question des devoirs, qui ne la concerne pas en tant qu'enseignantes de cycle, ainsi que de Kaela pour le même objet, puisqu'en tant qu'enseignante d'école enfantine (1-2H) elle ne donne pas encore de devoir.

¹¹¹ Pour une approche théorique plus détaillée, voir chapitre 2.2.1 et 3.3.3

8.5.1.1. Processus idéaux typiques de réformes

La réforme a été définie dans notre cadre théorique comme un changement volontaire décidé et piloté par l'autorité d'une institution (Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Cros, 1996 ; 1997 ; 2004 ; Barroso, 2017). Il s'agit donc d'un processus caractérisé par un processus *top-down* ou *centre-périphérie* : l'autorité transforme les normes et par extension le fonctionnement de l'institution, cela imposant aux acteurs subalternes de donner du sens à la réforme tout en transformant leurs rôles pour correspondre aux nouvelles conditions-cadres ainsi créées. Ce processus, qui correspond à notre premier type de processus de changement, correspond à une réforme simultanée des rôles et du sens, que nous schématisons ainsi¹¹² :

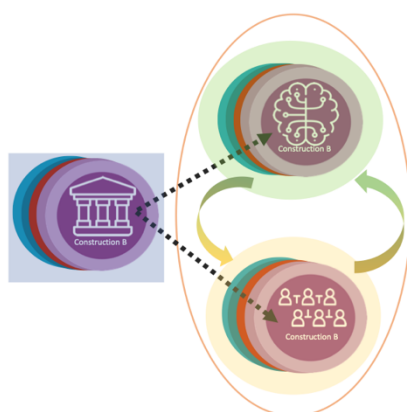


Figure 26: Type de mouvement 1 : changement de type « réforme sociale simultanée des rôles et du sens » (3 cas)

Dans nos analyses, nous avons rencontré trois situations de changement (14; 34; 35) qui correspondent à ce modèle, lequel semble donc opérationnel. Il reste cependant peu fréquent (5.5% des cas) et a la difficulté d'être flou, puisqu'il est difficile dans ces situations de démêler les séquences d'actions et d'identifier les différentes phases des dimensions du rôle et du sens, puisqu'elles s'entremêlent constamment.

Nous avons cependant constaté que dans d'autres situations de changements, le processus est bien plus clair. Dans cinq cas (4; 9; 10; 31; 32) la réforme légale a d'abord affecté exclusivement les constructions de sens des enseignants et les a conduits à un processus d'apprentissage complet, avec rupture et transformation des conceptions. Ces apprentissages se déroulent souvent dans le cadre de formations ou de journées pédagogiques obligatoires, organisées par l'établissement ou par la HEP. Ensuite, une fois que les enseignants ont transformé leurs conceptions, ils adoptent de nouvelles pratiques pédagogiques, qui selon leur discours transforment le rôle des élèves¹¹³.

¹¹² La superposition des ronds de couleurs indique que le processus de changement pour la dimension correspondante a été complètement effectué, selon le schéma « irréversibilité A, déconstruction, rupture, reconstruction, irréversibilité B » tel que décrit à la page 60.

¹¹³ Rappelons que la méthodologie de notre recherche ne permet pas de le vérifier, nous ne pouvons pas retracer précisément la manière dont ces apprentissages s'effectuent pour les élèves. Nous partons ainsi de l'hypothèse qu'en tant que garant de la pédagogie, les dires de l'enseignant sont fiables, cela constituant des traces partielles.

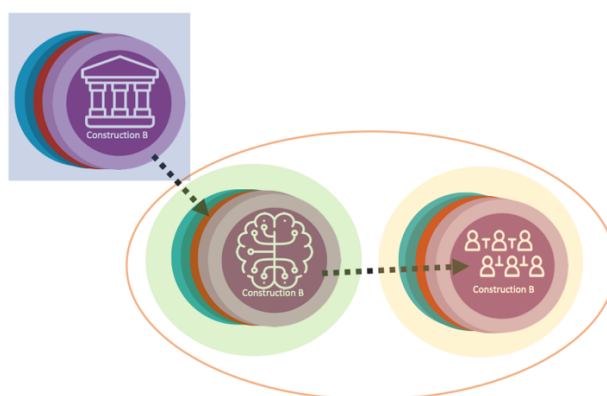


Figure 27: Type de mouvement 2: changement de type « réforme sociale par les conceptions » (5 cas)

Ce type de processus, que nous désignons comme une « réforme par les conceptions », semble être un schéma que les décideurs cherchent régulièrement à mettre en place, cela confirmant le rôle de l'enseignant comme garant de la classe et dépositaire de la pédagogie dans l'institution scolaire, tout en corroborant les recherches de Huberman et Miles (1984) qui considèrent que les enseignants sont les cibles des réformes et rarement les initiateurs du changement. Mais aux vues du nombre restreint de cas (9.2% des cas), ce dispositif ne semble pas avoir beaucoup de succès.

Une hypothèse pouvant expliquer ce phénomène est que le processus de formation ne correspond pas forcément aux besoins des enseignants et peut être jugé comme intrusif, ou n'est pas envisagé comme un processus de négociation et de collaboration, cela entraînant une certaine résistance face aux apprentissages souhaités et ne permet pas à l'enseignant de s'engager (Hall, Wallace & Dosset, 1973 cité dans Ducros & Finkelstein, 1996 ; Huberman & Miles, 1984 ; Bernoux, 2010).

Cette situation semble être confirmée dans le cas dans sept situations que nous avons analysées (1; 16; 24; 26; 48; 49; 57), où les arguments des formations ont été perçus négativement, les enseignants n'entrant pas dans les apprentissages, mais développant plutôt des conceptions négatives. À terme, ces situations se sont cependant conclues par des changements pédagogiques, cela parce que lorsque les conditions-cadres se sont transformées et ont de fait impacté directement le système de rôle (par exemple avec l'arrivée d'élèves en intégration ou d'enseignants spécialisés dans la classe, ce qui bouscule les pratiques pédagogiques) l'enseignant a fait face à une nouvelle réalité. Devant le fait accompli, il a été amené à transformer ses conceptions. Ce processus correspond à un troisième type de changement, la « réforme par les rôles », et concerne 13% des situations analysées.

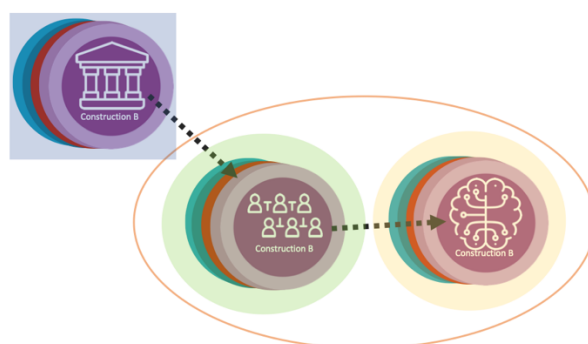


Figure 28: Type de mouvement 3: changement de type « réforme sociale par les rôles » (7 cas)

Le fait que le changement ait plus de succès en passant par les rôles que par la transformation de conceptions par des formations est questionnant : nous pouvons faire l'hypothèse qu'en tant que praticiens, les enseignants sont plus sensibles à leur vécu qu'à une formation qui peut paraître déconnectée. Reste qu'il est intéressant de constater que parfois, le changement s'obtient au « forcing »; cependant, nous sommes enclins à penser que cela dépend aussi beaucoup de l'attitude des enseignants, notamment ce que Weick (2003) identifie comme l'improvisation, la sagesse, la créativité et le rapport au risque. Sans ces compétences, les enseignants risquent plutôt de résister au changement.

En effet, jusqu'ici, toutes les situations de changement identifiées (15 cas en tout; 27.7% des cas) conduisent à un changement pédagogique complet, touchant à la fois les normes de l'institution, le système de rôle de l'organisation classe et les conceptions des enseignants, ainsi que selon les dires des enseignants, celles des élèves. Mais d'autres situations montrent que dans d'autres cas, le changement pédagogique n'est pas complet, voire inexistant.

C'est notamment le cas pour deux situations (3; 25) dans lesquelles suite à une transformation des normes, les enseignants entrent dans un processus d'apprentissage et transforment leurs conceptions, mais ne changent pas leurs pratiques, laissant le système de rôle intact. Cela constitue « une réforme comprise mais non appliquée » : les normes institutionnelles se sont transformées, les enseignants ont vécu un apprentissage ayant modifié leurs conceptions, mais ils n'ont pas pour autant transformé leurs pratiques et donc le système de rôle de la classe reste inchangé. Ce type de changement ne peut donc être considéré comme un changement social, puisqu'il reste cantonné aux normes et aux conceptions de l'enseignant, sans toucher les élèves.

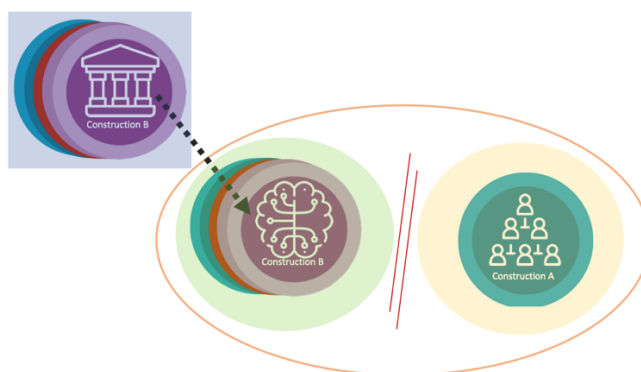


Figure 29: Type de mouvement 4: « réforme comprise, mais non appliquée » (2 cas)

Il est possible que l'échelle de temporalité soit ici déterminante, et qu'avec quelques années de plus, le système de rôle finisse par être touché. Reste que dans l'argumentation des enseignants ayant vécu ce type de situation, rien ne laisse présager qu'ils entreprendront une modification de leurs pratiques pédagogiques. Des éléments contingents qui peuvent opérer comme des déclencheurs sont cependant envisageables.

Dans d'autres situations, le processus de réforme est encore plus limité, restant uniquement légal. Dans ce type de mouvements, largement majoritaires, soit 24 cas (2 ; 5 ; 7 ; 8 ; 11 ; 12; 13 ; 15; 17 ; 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 27 ; 28 ; 30 ; 33 ; 36 ; 37 ; 38 ; 40 ; 41), les normes institutionnelles sont transformées et s'imposent aux enseignants. Les constructions de sens de ceux-ci sont ainsi confrontées aux nouveautés légales, amenant une phase de déconstruction : les acteurs, en tant que subordonnés, n'ont en effet pas la marge de manœuvre d'ignorer la réforme légale, ils sont contraints de la prendre en compte.

Cependant, ces déconstructions du sens ne sont pas suffisantes pour engendrer une rupture : le sens initialement construit parvient à s'adapter (Koenig, 2003). Les acteurs prennent en compte les nouveautés et

tentent de les assimiler à leur système de sens existant, sans chercher ou devoir le transformer intégralement, disposant ainsi de leur marge de manœuvre non pas pour s'engager dans un changement, mais plutôt pour renforcer leur construction de sens initiale (A) de façon à la rendre plus résistante. L'incertitude se réduit sans amener de rupture au niveau des conceptions et sans qu'aucune modification des pratiques pédagogiques et du système de rôles de la classe ne soit visible. Les changements légaux ne touchent donc pas les élèves.

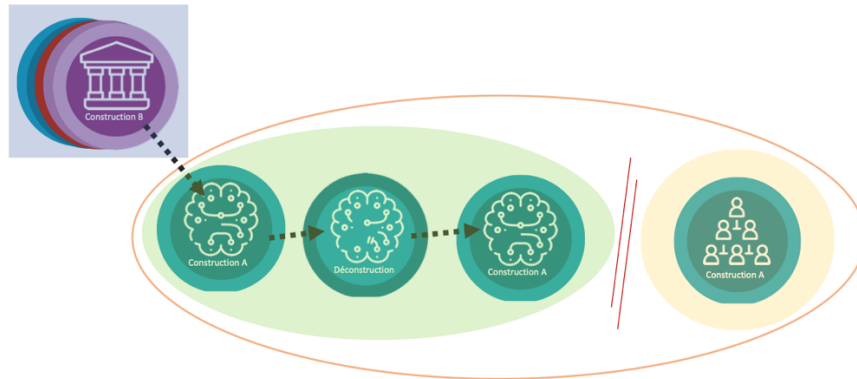


Figure 30: Type de mouvement 5 : « adaptation après réforme légale » (24 cas)

Ces situations correspondent à ce que les auteurs appellent des changements de type I (Smelser, 1962 ; Bateson, 1972 ; Watzlavick, Weakland & Fisch 1975 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; Melucci, 1978 ; Monetti, 2002b ; Baluteau, 2003 ; Bernoux, 2010 ; Abernot & Eymery, 2013 ; Saint-Jean & Seddaoui, 2013 ; Cros & Broussal, 2020) qui correspondent à des microtransformations pour assurer la survie du système, cela sans briser sa continuité et ses permanences. C'est notamment le cas lorsque l'enseignant adapte son vocabulaire ou change de manuel sans toucher à sa pédagogie, lorsqu'il reformule les objectifs de ses épreuves sans questionner ses pratiques. Comme ce processus ne s'étend pas aux réseaux de relations de la classe, il ne peut être considéré comme un changement social, il s'agit d'une adaptation (Huberman, 1973 ; Crozier & Friedberg, 1977 ; Bonami et Grant, 1996a ; Bernoux 2010 ; Crevoisier, 2010). Sur l'ensemble des situations de changement analysées dans cette recherche, 44% sont des adaptations, ce qui légitime le fait que les situations de changements ne soient considérées que comme des changements potentiels, malgré la présence avérée d'une transformation de normes légale. Cela rappelle les constatations de Melucci (1978), Baluteau (2003) et Bernoux (2010), qui considèrent que les faits sociaux se transforment plutôt par adaptation que par changement impliquant une rupture.

Ainsi, les transformations des normes institutionnelles peuvent conduire à plusieurs issues, et toutes ne sont pas des changements. Comme le constate Adamczewski (1996) les réformes peuvent être conservatrices et ne pas chercher le changement, visant plutôt à maintenir l'institution en place en concédant quelques transformations. Ces constatations rendent l'utilisation du concept de réforme délicat, nous faisant entrer dans le débat de la réussite sociale du changement (Perroux, 1965 ; Alter, 2000 ; Baluteau, 2003 ; Cros, 2004 ; Bernoux, 2010 ; Gaglio, 2011). La question est de savoir s'il est légitime, comme cela se fait habituellement, de désigner comme une « réforme » une transformation légale qui n'a pas encore et ne conduira pas forcément à un changement social. En effet, la réforme connote une vision automatique du changement, comme si les acteurs allaient forcément appliquer le changement légal, ce que notre étude dément.

Nous considérons ainsi qu'il est important d'accompagner le concept de réforme d'adjectifs permettant de préciser les échelles de contexte prises en compte et d'ainsi dissocier le changement de norme légale du changement social, dont la norme n'est qu'une composante parmi d'autres. Une réforme légale serait ainsi associée à un changement dans les normes institutionnelles sans que celui-ci n'implique de facto un impact sur les pratiques, les rôles ou les conceptions, bien que cet impact soit un potentiel non négligeable. Une réforme

sociale comprendrait quant à elle un processus de changement dans l'ensemble des trois dimensions ; tant qu'elle n'est pas achevée, elle devrait être désignée comme potentielle.

Or, nos analyses montrent que sur 39 situations de changement potentiel ayant débuté par une transformation des normes institutionnelles, soit des cas de réforme potentiels, seuls 15 cas ont effectivement conduit à un changement social (soit 38.5% des cas observés). Cela met en évidence l'inertie de l'école et interroge la capacité de l'institution à transformer les pratiques par des réformes institutionnelles, confirmant les observations de Baluteau (2003) et Cros (2004) selon lesquelles le changement ne se réalise pas sans l'adhésion des enseignants et que ceux-ci disposent de marge de manœuvre leur permettant de ne pas changer malgré des injonctions. Dottren (1964), Dubet (2000) et Gather Thurler (2000) constatent également la difficulté des réformes à toucher réellement aux pratiques pédagogiques, étant parfois déconnectées des préoccupations des enseignants (Cros, 1996).

Nous relevons également que nos analyses amènent à penser que si les normes légales se transforment, le système légal n'est pas forcément uniforme et dispose de plusieurs sous-systèmes qui ne sont pas nécessairement concernés par un changement précis, pourtant vanté comme une réforme. Ainsi, une loi peut changer, sans que son règlement ne soit adapté en conséquence : une réforme légale apparente peut ainsi être limitée par les couches successives du droit. Nous constatons ainsi que malgré certaines réformes légales, le fonctionnement institutionnel ne se transforme pas toujours. Or, ce fonctionnement institutionnel correspond à un système normatif parallèle à la loi qui empêche la rupture légale de contaminer d'autres sphères, puisqu'en restant stable, il diminue l'incertitude. Cela correspond aux observations de Perrenoud (1999), Cros (2004), Tardif et Lessard (2004) ou encore Veyrunes (2017) qui considèrent que même lorsque l'école se transforme, les changements sont dénaturés par la lourdeur du système et deviennent consensuels, perdant de leur saveur initiale et devenant superficiels, concernant les structures et l'organisation, et non les relations.

Notre recherche montre ainsi un certain désarroi des enseignants devant cette complexité et parfois une lassitude devant des injonctions contradictoires qui freinent le changement. Nous n'avons cependant pas de données nous permettant de comprendre comment la rupture s'effectue au niveau institutionnel, soit comment les décideurs ont choisi et mené la réforme, comment le processus s'est déroulé, quels sont ses objectifs, puisque nous nous sommes concentrés sur l'enseignant et l'organisation classe et non sur l'institution et les débats politiques et administratifs des décideurs.

Nous avons ainsi analysé 39 situations de changement qui prennent la forme de réformes, identifiant 5 idéaux types de mouvements, trois correspondants à des changements sociaux, un à des apprentissages et le dernier à des adaptations sans aucun changement social. Il nous reste donc à analyser les autres situations de changement qui s'apparentent à des innovations.

8.5.1.2. Processus idéaux typiques d'innovations

Nous avons défini l'innovation sociale comme un type de changement bottom-up, caractérisé par la prise d'initiative de l'acteur, qui est consciente, volontaire, intentionnelle, délibérée (Cros, 1997 ; 2004) et qui touche le fonctionnement de l'organisation (Alter, 1998 ; Crozier, 1998) puis est validée par un changement de norme qui la généralise dans l'institution (Cros, 1996 ; Alter & Poix, 2002). Rappelons également que l'innovation correspond à une nouveauté dans un contexte donné, il n'est pas nécessaire qu'elle soit une novation absolue (Huberman, 1973 ; Cros, 1996).

Comme dans le cas de la réforme de type 1, cette définition considère que les séquences de transformation du sens et du rôle sont simultanées et imbriquées, au travers d'apprentissages collectifs, alors que la validation par les normes intervient par après, ce que nous pouvons imaginer ainsi¹¹⁴ :

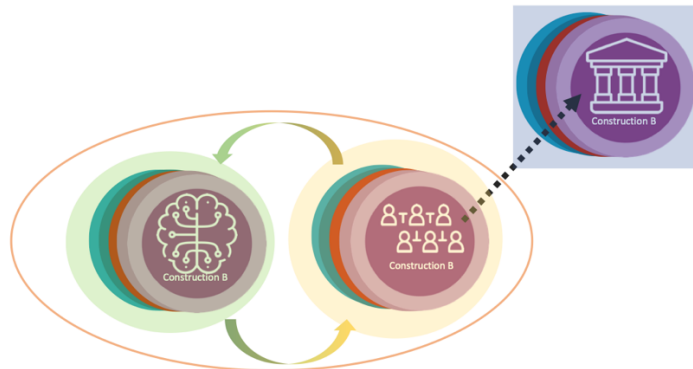


Figure 31: Modélisation idéale typique d'une innovation sociale (0 cas)

Cependant, aucune de nos situations de changement ne correspond exactement à ce modèle, ce pour quoi nous ne l'avons pas intégré dans notre typologie. En effet, dans le cadre de l'institution scolaire, nous constatons que les innovations prennent souvent la forme d'un processus précis : elles sont initiées par l'enseignant, qui décide de remettre en question ses conceptions face à une situation qui l'interpelle et le défie, cela l'amenant dans un processus de changement qui transforme ses conceptions. Une fois qu'un nouveau sens est construit, l'enseignant met en place de nouvelles pratiques pédagogiques qui modifient le système de rôle de sa classe et donc amène les élèves dans un apprentissage collectif.

Nous n'avons cependant pas constaté de situation où les élèves sont concrètement et volontairement inclus dans ce processus. De manière générale, les enseignants n'offrent pas d'espace de négociation ou de co-construction, limitant l'appropriation et les démarches de traductions pour les élèves. Ainsi, dans les situations que nous observée, les séquences d'actions se déroulent dans un ordre précis, les conceptions de l'enseignant changent d'abord, le système de rôle ensuite, même si l'enseignant transforme ses objectifs et ses pratiques en cours de route, selon les réactions des élèves, ceux-ci ne sont pas associés comme partenaire.

Quant à la dimension institutionnelle, dans un cas, l'enseignante a considéré qu'une réforme confirmait ses pratiques, vue comme auparavant innovante par ses collègues et sa direction. Cela n'implique cependant pas la présence d'une relation causale, laquelle est très improbable, puisque la réforme en question n'impose pas les pratiques innovantes, elle les rend seulement légitimes. Quant aux autres situations prenant la forme d'innovations, elles ne remettent pas directement en question les normes institutionnelles, bien qu'elles naviguent en zone grise, et par cela cherchent implicitement à modifier le champ des possibles, sans que ce ne soit officiellement confirmé par un changement de norme.

Cela donne à voir un type de mouvement que nous avons nommé « innovation sociale située », qui correspond à un changement initié par l'enseignant et ayant eu pour effet une transformation du système de rôle de la classe et des conceptions des élèves, sans que cela ne concerne l'ensemble de l'institution. L'innovation reste confinée à un espace bien précis, souvent une seule classe.

¹¹⁴ Cette modélisation est la même que celle que nous présentons au chapitre 3, page 111. Nous avons simplement regroupé les processus de chaque dimension pour simplifier la lecture.

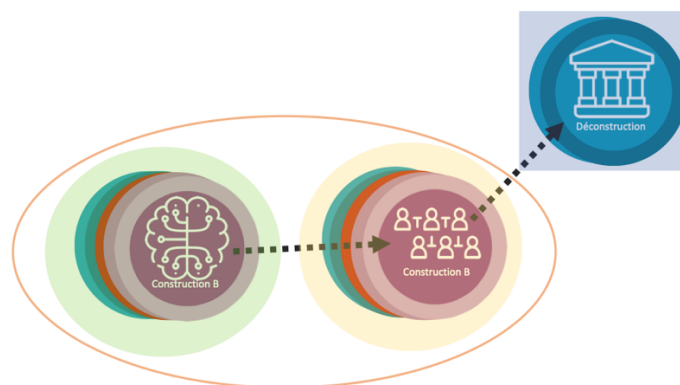


Figure 32: Type de mouvement 6: innovation sociale située (12 cas)

Nous avons identifié 12 situations de changement qui prennent la forme d'une innovation sociale située, soit 22.2 % des situations de changement potentiel analysées. À nouveau, la question de la réussite du changement se pose, à savoir si l'innovation située correspond à un changement social ou non, puisque la phase d'institutionnalisation est manquante (Crozier & Friedberg, 1977 ; Cros, 2004), il ne s'agit donc pas encore d'une réussite institutionnelle (Perroux, 1965 ; Alter, 2000 ; Cros, 2004; Gaglio, 2011) alors que rien ne laisse à penser qu'elle passera ce cap.

Pour notre part, nous sommes d'avis que l'innovation située est nécessairement sociale, puisqu'elle concerne un groupe, ici la classe. Il s'agit cependant de prendre soin de déterminer quelle est l'échelle de masse concernée, afin de ne pas extrapoler abusivement les effets de l'innovation. Nous observons également que si plusieurs auteurs définissent le processus d'innovation par son aspect intentionnel et planifié (Huberman & Miles, 1984 ; Admaszweski, 1996 ; Alter, 1998 ; Cros, 2004) ces éléments peuvent s'appliquer lors de la phase d'institutionnalisation. Cependant, les innovations sociales situées sont plutôt caractérisées par l'incertitude et la présence d'une forte contingence (Boudon, 1984), en particulier quant aux variables qui interviennent dans le processus, qui sont extrêmement nombreuses et diversifiées.

Cette situation questionne l'échelle de temporalité, puisqu'il est possible qu'en prenant une temporalité plus grande, soit en requestionnant les acteurs et le terrain dans dix ou vingt ans, ces innovations aient eu le temps de conquérir le terrain (Grossetti, 2006). Si cela est certes possible, cela nous semble cependant que peu probable, puisque si nous faisons varier l'échelle temporelle et prenons une temporalité plus longue, la recherche montre que la forme scolaire peine à se transformer, cela depuis des décennies, voir des siècles (Gauthier, 2012). Or, l'absence d'institutionnalisation des innovations semble confirmer la critique de Meirieu (1992) qui déplore que les bonnes volontés individuelles qui cherchent à innover soient victimes d'un effet système bien trop lourd.

Le fait de ne pas limiter l'innovation à sa réussite institutionnelle rend son analyse plus difficile, cela parce que les innovations situées sont moins visibles, puisqu'elles concernent des masses plus petites et ne sont pas validées par des normes ayant un caractère officiel. Ainsi, l'innovation sociale située permet de mettre en lumière des processus qui resteraient cachés s'il était nécessaire de prendre en compte l'institutionnalisation (Cros, 2003 ; Grossetti, 2006 ; Lahire, 2006). Cela permet également d'observer des situations où l'innovation échoue, ce qui selon Huberman (1973), Admaszweski (1996) ou encore Cros (2004) est trop souvent occulté.

Bernoux (2010) considère ainsi que l'innovation échoue bien plus souvent qu'elle ne réussit. Or, dans nos analyses, nous n'avons qu'une seule situation qui puisse être assimilée à une innovation avortée (58). Il s'agit d'un processus où l'enseignante a vécu une rupture dans ses constructions de sens et a cherché à transformer ses pratiques pédagogiques, amenant une déconstruction et même une rupture du système de rôle de sa classe.

Cependant, lors de cette rupture qui a été mal vécue, elle a décidé de renoncer et de retourner à ses pratiques initiales, réhabilitant son ancienne construction de sens. Celle-ci reste donc en place, bien que l'expérience vécue la rende quelque peu différente, certainement plus de résistance à un futur changement. Nous proposons de modéliser ce type de mouvement ainsi :

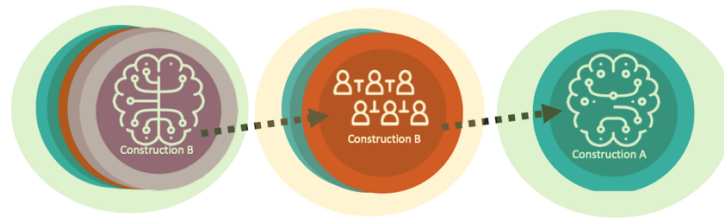


Figure 33: Type de mouvement 7: innovation avortée (1 cas)

Nous faisons l'hypothèse que si nous n'avons pas rencontré plus de situations de ce type, c'est parce que les questions de nos entretiens s'intéressaient aux changements en cours, cela connotant la réussite du changement, ne laissant pas à penser aux enseignants que nous étions également intéressés à connaître leur tentative avortée. Il est également probable que ces situations soient plus vite oubliées ou que les enseignants aiment moins en parler que de leur succès. Mais il nous semble qu'il serait intéressant d'approfondir l'analyse des situations d'échec des changements, puisque cela pourrait donner un autre éclairage sur les freins au changement.

Au final, sur les 54 situations de changement potentiel observées, nous avons identifié 41 situations qui débutent comme une réforme (75%), et parmi celles-ci, seules 15 conduisent à un changement social (38%). 13 situations s'apparentent à des innovations (25%), dont 12 sont des succès (92%), bien que situés dans un contexte restreint.

Nous relevons que nos analyses ne font émerger aucun processus de changement ayant débuté par le système de rôle, cette dimension intervenant toujours en deuxième ou troisième position. Deux hypothèses explicatives semblent pouvoir être formulées. La première serait que notre cadre théorique sous-estime la dimension des rôles en la subordonnant implicitement à la dimension du sens, puisque nous avons choisi de partir de l'acteur. Cela nous amène à rappeler que les séparations entre les différentes dimensions du changement sont avant tout heuristiques et ne se retrouvent pas telles quelles dans la réalité. Or, l'importance d'identifier la source du changement n'est pas avérée (Boudon, 1984), puisque c'est bien dans les processus et les variables en jeu que l'analyse prend tout son intérêt. La deuxième hypothèse serait d'avancer que le fonctionnement institutionnel de l'institution scolaire, très encadré par les normes et centré sur l'acteur enseignant, limite de fait la possibilité de changements initiés par une transformation du système de rôle, lequel est fortement codifié, normé. Une recherche dans d'autres champs et concernant d'autres institutions pourrait ainsi déboucher sur l'identification d'autres types de processus, notre liste n'est pas exhaustive.

Le fait que nous ayons identifié plus de réformes que d'innovation est cohérent avec l'observation de Cros (1997), qui considère que dans ce champ, le changement survient le plus souvent au travers de réformes. Cette constatation peut être nuancée par le fait qu'il est probable que notre méthodologie amène les enseignants à plus développer les situations de réforme que d'innovation : nos entretiens ont en effet ciblé spécifiquement trois réformes et n'ont contenu qu'une seule possibilité d'évoquer spontanément des innovations, cela pouvant constituer un biais.

Reste que les situations d'innovations ne sont pas négligeables et dispose d'un fort taux de réussite, laissant à penser que ces processus sont des leviers importants du changement pédagogique. La présence de ces innovations réussies vient également contredire les auteurs qui jugent les enseignants réfractaires aux changements (Dubet, 2002 ; Cros, 2004) voire coupables de l'absence de changement (Houssaye, 2004b).

En effet, nos analyses montrent que la réalité est bien plus complexe : si certains enseignants trouvent le rythme des réformes trop soutenu (Huberman & Miles, 1984), cela les amenant à mettre en place des stratégies de résistance voire de freinage, ces attitudes ne sont pas dénuées de sens (Coenen-Huther, 2003) : les enseignants jugent que les réformes ne sont pas cohérentes, cela étant confirmé par nos analyses montrant que le fonctionnement institutionnel les rend inapplicables ou qu'elles passent à côté des problèmes que disent vivre les enseignants. La proportion élevée de réformes ne conduisant pas à un changement social confirme le nombre de recherches qui montrent que l'école dispose d'une pesanteur institutionnelle forte (Crozier, 1963 ; Meirieu, 1992) et d'une tradition à forte inertie (Houssaye, 2004 ; Gauthier, 2012).

Mais de manière générale, notre recherche montre des enseignants prêts à changer, désireux d'apprendre, motivés à explorer de nouvelles pratiques, réjouis à l'idée d'innover. Nos analyses mettent en évidence comment éviter certains freins et favoriser les processus de changements. Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que si les décideurs institutionnels favorisent l'innovation chez ses enseignants, notamment en les responsabilisant, en leur offrant des conditions-cadres ouvertes et négociables, en développant la collaboration et l'échange, ils risquent de voir des changements plus fréquents et plus globaux qu'ils pourraient soutenir en les légitimant par une transformation des normes. Si les enseignants sont responsables de la pédagogie et du système de rôle de leur classe, les décideurs sont responsables du système de norme.

8.6. Discussion des résultats

Pour conclure ce chapitre, nous souhaitons discuter les limites de nos résultats, notamment en abordant la pertinence de notre cadre théorique et de sa capacité à organiser nos analyses. Nous abordons la fiabilité de nos données et nous interrogeons sur la portée de nos résultats. Suite à cela, nous proposons des ouvertures et perspectives qui pourraient constituer un prolongement pertinent de cette recherche.

8.6.1. Pertinence du cadre théorique

Nos analyses ont été exécutées avec une grille de codage construite selon notre cadre théorique, lequel a été établi en grande partie avant nos analyses. Or, celles-ci viennent confirmer ce cadre théorique, montrant comment il permet de différencier les différents types de mouvements et d'appréhender le changement à la fois dans ses différents niveaux de contexte, avec ses séquences (irréversibilité, déconstruction, rupture, reconstruction et nouvelle irréversibilité) et ses dimensions (l'acteur et ses apprentissages, l'organisation et ses rôles, l'institution et ses normes).

Cette constatation doit être questionnée de manière critique ; en effet, elle pourrait signifier deux choses : soit notre cadre théorique est effectivement pertinent, soit notre méthodologie a orienté nos résultats de manière à ce qu'il confirme notre cadre théorique, et donc que nos analyses emprisonnent les données, leur donnant une direction prédéterminée.

Trois faits nous permettent de préférer la première explication à la seconde. Premièrement, notre cadre théorique reprend de nombreuses recherches empiriques et les analyses de nombreux auteurs ayant étudié le changement, dans le cadre scolaire et ailleurs (Crozier, 1979 ; Huberman & Miles, 1984 ; Callon, 1986 ; Ducros & Finkelsztein, 1987 ; Cros, 1993 ; Weick, 1995 ; Alter, 2000 ; Monetti, 2002 ; Bernoux, 2004 ; Gaglio, 2011 ; Bédin, 2013). Nous considérons ainsi que si notre cadre théorique colle aux données, c'est parce qu'il fait directement écho à des recherches de terrain précédentes. Ces composantes ont donc émergé du terrain et ont été éprouvées par d'autres chercheurs, expliquant qu'elles soient pertinentes pour mener une analyse.

Deuxièmement, dans nos entretiens, nous trouvons plusieurs exemples de déclarations qui laissent très explicitement apparaître les différentes séquences et dimensions du changement développées dans notre conceptualisation ; ces extraits ne nécessitent quasiment aucune analyse pour laisser apparaître les constructions théoriques. Le fait que les discours des enseignants se rapprochent d'aussi près de nos constructions théoriques semble constituer un argument renforçant la fiabilité de notre cadre théorique et de sa pertinence pour mener nos analyses.

Troisièmement, lors de l'analyse, nous avons ajusté à plusieurs reprises notre carte conceptuelle. Ce processus itératif montre que nos constructions théoriques ont été éprouvées par le matériel empirique, lequel a amené des adaptations et des précisions sans toutefois changer la structure globale du cadre théorique, qui a donc résisté et s'est révélé pertinent. Il nous semble ainsi que nous étions capables et prêts à revoir entièrement notre cadre théorique, et donc que nous n'aurions pas été tentés d'enfermer nos données.

Une autre hypothèse qui permettrait d'expliquer la pertinence du cadre théorique est qu'il a été construit de manière trop imprécise et trop large, et donc qu'il ne peut qu'être pertinent, puisqu'il pourrait englober tout et n'importe quoi. Il s'avère effectivement que nous avons rencontré quelques difficultés de codage, en particulier pour différencier certaines dimensions, ce qui peut indiquer un cadre théorique trop imprécis.

Nos analyses montrent en effet que les trois dimensions du changement (acteur, organisation, institution) sont fortement imbriquées. S'il fait sens de les séparer au niveau théorique, cela semble plus délicat au niveau empirique, surtout si l'on considère les entretiens seuls. En effet, lorsque nous avons analysé les changements en n'ayant comme support uniquement les discours des enseignants, il a parfois été difficile de reconstruire l'ensemble du processus en isolant l'acteur de l'organisation ou de l'institution. Notre entrée par l'acteur nous amène à considérer les conceptions et les apprentissages comme centraux – les rôles et les normes correspondant à des conceptions particulières. Les apprentissages collectifs sont quant à eux des apprentissages spécifiques se déroulant principalement dans l'interaction. Au final, tout est apprentissage et conception, ce qui peut paraître curieux et peu opérationnel, d'autant plus que selon le point de vue choisi, un même changement peut devenir une réforme (selon l'institution) ou une innovation (selon l'acteur).

Si l'identification des différentes dimensions est parfois difficile, leur différenciation semble cependant permettre de bien discerner où se situe le changement, quel est son objet, dans quel contexte il se trouve, quels sont les éléments qui changent et lesquels ne sont pas concernés, ainsi que de déterminer où se situent les freins et les facilitateurs et quelles sont les variables qu'ils concernent. De plus, la frontière des différentes dimensions est plus aisément identifiable lorsque l'analyse prend en compte différents corpus (par exemple entretiens ou analyses sociohistoriques). Cela nous amène à considérer que notre analyse se verrait améliorée par la prise en considération de corpus plus diversifiés, notamment quant à la question des pratiques et du système de rôle. Cela ne porte toutefois pas atteinte à la pertinence du cadre théorique. Nos difficultés peuvent en outre être dues au fait que ce travail représente le premier essai de notre codage, et qu'avec le temps et la pratique, nous serions certainement capables de mieux l'appliquer et de gagner en clarté.

8.6.2. Accès aux pratiques

Notre contextualisation historique appréhende la dimension des normes d'un point de vue institutionnel, alors que nos analyses d'entretiens se concentrent sur les conceptions des acteurs. Nous avons considéré qu'il était possible d'accéder aux pratiques des enseignants et donc au système de rôle à travers les entretiens en les construisant de façon à ce qu'ils contiennent des parties d'explicitation (Vermersch, 2011).

Or, il est apparu lors de l'analyse que notre pratique de l'entretien d'explicitation était plutôt novice et que les données ne permettaient pas une analyse systématique du rôle. Nous n'avons ainsi pas pleinement exploité les éléments d'explicitation. Nous considérons cependant que malgré nos limites, nos entretiens donnent un premier aperçu fiable des rôles, notamment parce que nos données se sont montrées suffisamment précises pour nous permettre de discerner les incohérences entre les conceptions et les pratiques, ainsi que pour extraire des informations pertinentes sur le système de rôle.

Nous considérons ainsi que nos données sont fiables et permettent une première analyse pertinente. Cependant, pour approfondir l'analyse, nos données devraient être croisées, comparées et vérifiées à l'aide d'autres sources, notamment des entretiens avec les élèves et des données d'observation (observation participative, vidéo) pouvant être complétées par des entretiens d'autoconfrontation. Ces autres corpus permettraient d'atteindre une certaine exhaustivité que nous ne pouvons pas garantir avec nos données actuelles.

Portée des résultats

Il nous reste encore à évaluer la portée de nos résultats. Pour ce qui est de la contextualisation historique, il semble que nos données sont assez solides et étayées étant donné qu'elles consistent en une méta enquête

portant sur plusieurs centaines de sources scientifiques validées et éprouvées. Nous considérons ainsi que notre approche dispose d'une bonne représentativité de l'historicité de l'école en Suisse romande, de ses faits sociaux et de ses changements. Cependant, les liens entre les différentes institutions (l'école, la formation des enseignants, les sciences de l'éducation) mériteraient d'être plus développés et explorés ; il ne fait aucun doute que les historiens ajouteront encore de nombreuses informations dans les années à venir qui permettront d'améliorer la compréhension de la forme scolaire et de son établissement.

Les études de cas fournissent quantité d'informations détaillées et amènent une analyse fine fortement ancrée dans le terrain que nous jugeons fiable dans le contexte spécifique de l'enseignant. La question de la fiabilité doit cependant être reposée pour les analyses transversales puisqu'elle s'effectue en transcendant les contextes spécifiques pour concerner un contexte bien plus large, institutionnel. Il s'agit ainsi de s'interroger sur la validité de l'extrapolation de ces données pour un niveau de contexte plus large.

En effet, nos analyses transversales s'appuient sur nos treize entretiens, donc sur le discours de ces treize enseignants. Si nous ouvrons le contexte, nous pouvons considérer que ces entretiens concernent dix collèges différents, implantés dans trois régions (trois collèges sont chacun dans un village de campagne, sept se situent dans la même ville) et impliquent une centaine d'enseignants si l'on considère par exemple les séances de collège.

De manière plus spécifique, les discours portent directement sur treize équipes pédagogiques, soit une trentaine d'enseignants puisque chaque enseignant côtoie régulièrement entre deux et trois collègues avec qui il partage l'enseignement et donc ajuste ses pratiques en classe. Ces pratiques déterminent le rôle d'approximativement trois cents élèves (treize classes de vingt à vingt-cinq élèves). En outre, le choix des treize enseignants s'est fait de manière aléatoire, bien que nous ayons essayé de représenter tous les niveaux scolaires.

Devant ces éléments, nous considérons qu'il est pertinent d'ouvrir les contextes, mais que nos résultats restent essentiellement exploratoires, leur validité dépendant principalement de leur contexte spécifique. Nous maintenons cependant qu'ils laissent apparaître des tendances et esquissent des pistes intéressantes, lesquelles mériteraient d'être vérifiées par une recherche plus représentative pouvant prendre en compte l'ensemble de la région francophone bernoise. Nos résultats nous semblent ainsi valides et fiables du moment qu'ils ne sont pas utilisés pour tirer des conclusions générales et déterminées. Ils esquissent des pistes qui devraient être précisées et nuancées par des données complémentaires.

Plus encore, cette recherche représente une étape nécessaire dans la poursuite de résultats plus généralisables. En effet, elle a permis d'une part d'éprouver un cadre théorique et d'autre part d'identifier toute une série de variables prééminentes dans le contexte scolaire, notamment le degré d'enseignement (1-11H), le niveau d'enseignement pour le secondaire (P, M, G), la formation (normale ou HEP), la valorisation du niveau scolaire, la confiance en la hiérarchie, la capacité à travailler en équipe, le postulat d'éducabilité, les croyances pédagogiques. Ces variables pourraient être utilisées pour le codage de données quantitatives, lesquelles seraient à même de fournir des indications à la fois plus représentatives et détaillées, permettant notamment d'avoir des indications précises sur la direction et l'état d'avancement des réformes.

Si nos résultats sont exploratoires, ils peuvent cependant montrer la manière dont les processus de changement peuvent être rendus intelligibles, en particulier pour les acteurs. Nous considérons ainsi que cette recherche exploratoire est à même de proposer des éléments pertinents pour la compréhension du changement social, au niveau théorique et au niveau empirique. Notre proposition de typologie a ainsi pour but d'apporter une

contribution à la compréhension des processus de changement et nous semble constituer des résultats applicables à d'autres situations et à d'autres contextes.

8.6.3. Ouvertures et perspectives

Devant les limites que nous avons identifiées, nous pouvons proposer plusieurs prolongements qui permettraient d'élargir les perspectives de cette recherche. Nous avons déjà évoqué l'intérêt que représenteraient des données d'entretiens avec les élèves et des données d'observation pour mieux cerner le système de rôle. Ces données n'ont pu être récoltées dans le cadre de cette recherche, d'une part pour des questions de faisabilité et d'autre part parce qu'il serait nécessaire que ces données soient récoltées dans un contexte où le changement pédagogique a une potentialité de se réaliser. Or, ces situations restent rares, une recherche exploratoire, prospective étant nécessaire pour cibler les terrains pertinents. Notre recherche permettrait ainsi de choisir une ou deux situations de changement en cours particulièrement intéressantes pour les étudier en profondeur, en tenant compte de l'ensemble des acteurs, enseignants, élèves, collègues, collègues, directions, institutions, notamment les HEP, qui ont une importance décisive dans le processus. Ce serait l'un des prolongements que nous nous proposerions de suivre.

Un autre prolongement serait d'étudier le processus de changement de manière longitudinale, en interrogeant les mêmes enseignants sur plusieurs années. Cela nous permettrait d'appréhender la construction rétrospective du sens et d'observer le processus de changement et ses revirements en outrepassant le biais de l'oubli. En effet, nos analyses ne reposant que sur un seul entretien, nous ne pouvons que difficilement appréhender cette dimension qui pourtant est considérée comme cruciale dans la théorie. Plus encore, une analyse longitudinale nous permettrait de mieux appréhender les variables de temporalité et des préoccupations de l'acteur qui se transforment selon la période de vie, variables qui semblent avoir une importance considérable.

Enfin, un prolongement logique de notre recherche serait d'élaborer un questionnaire en ligne qui reprend nos résultats principaux pour les vérifier auprès d'un panel bien plus important. Cela nous permettrait d'une part de vérifier nos résultats et de les généraliser, et d'autre part de faire émerger d'autres variables importantes ou atypiques, ces dernières pouvant nous indiquer des terrains d'enquête particulièrement intéressants. Notons encore que les données récoltées pour ce travail n'ont pas été exploitées au maximum de leur potentiel, et que d'autres analyses pourraient être menées, notamment des analyses lexicographiques.

Enfin, nous relevons que notre conceptualisation et nos analyses pourraient servir des objectifs de nature plus exécutive et interventionniste : en effet, il nous semble possible d'appliquer notre méthodologie dans le cadre d'une organisation ou d'une institution spécifique pour concevoir une stratégie de changement et d'accompagnement au changement, puis d'analyser en temps réel sa réalisation et identifier les freins pour les réduire, tout en catalysant les facilitateurs. Cette perspective mériterait cependant d'être accompagnée d'une réflexion éthique puisqu'il s'agit de sortir de l'analyse scientifique pour créer un programme d'action, lequel est nécessairement investi de valeurs.

Cette recherche sur le changement pédagogique ne semble ainsi représenter qu'une facette de cette problématique complexe, qui pourrait être enrichie de nombreuses analyses complémentaires.

Conclusion

Ce travail de recherche propose une approche du changement social permettant de montrer comment la forme scolaire et la pédagogie traditionnelle s'installent, se maintiennent et se transforment, cela au travers de processus dynamiques incluant les acteurs, les organisations et les institutions. Cette approche se veut englober un grand nombre de variables et de processus, donnant à voir des processus complexes spécifiques à leur contexte. Cependant, nos analyses montrent que certains mécanismes transcendent les contextes et font émerger des processus qui se retrouvent à plus grande échelle, permettent de rendre compte du changement social.

Nous sommes conscients que nos analyses font émerger de nombreuses hypothèses et de nouveaux questionnements qui mériteraient d'être explorés, approfondi, vérifié, analysé. Notre recherche ne permet pas de clore le sujet du changement social, tout au contraire, elle en dévoile toute la complexité et semble plutôt constituer un premier sentier exploratoire plutôt qu'une construction définitive.

Arrivée à la fin de ce travail de recherche, nous ne pouvons que nous déclarer en accord total avec Meacham (1983) qui avance que « l'ignorance et la connaissance avancent de concert » (p. 130, traduction libre). Plus nous creusons notre sujet, plus nous essayons d'appréhender notre objet de recherche, plus la réalité nous semble d'une infinie complexité, et plus il nous semble que les interactions et les inconnues se multiplient.

Cependant, il nous semble également que notre travail propose quelques réponses et quelques pistes de réflexion pertinente et intéressante, participant à une meilleure compréhension du changement social et plus précisément du changement pédagogique. Devant ces constatations, nous souhaitons présenter les principaux résultats de cette recherche, tout en les considérant avec humilité pour éviter toute généralisation abusive. Dans la suite de ce chapitre, nous commençons par revenir sur nos questions de recherches et sur nos hypothèses afin de synthétiser les éléments de réponses fournis par nos analyses, puis nous concluons ce travail en émettant quelques considérations plus personnelles qui font écho à notre propre lecture des résultats.

Réponses apportées aux questions de recherche et aux hypothèses et principaux apports

La question de recherche qui a guidé ce travail s'interrogeait sur le sens que les enseignants donnent aux réformes et comment ce sens influence le système de rôle de leur classe, soit leur pédagogie¹¹⁵. Nous souhaitons également savoir comment les enseignants appréhendent le changement pédagogique en général, quel est l'état d'avancement des trois réformes étudiées et quelles sont les variables qui disposent d'une influence importante sur les trajectoires des changements.

Nos analyses montrent ainsi que si les enseignants donnent chacun un sens très personnel à chacune des réformes – dépendant principalement de leurs préoccupations, de leurs croyances et de leurs pratiques pédagogiques préalables –, les analyses des processus de changement font émerger quelques types idéaux de séquences d'actions. Nous avons ainsi pu proposer une typologie de processus sociaux, plusieurs constituant

¹¹⁵ Pour rappel, notre question de recherche a été formulée ainsi. « Dans le cas d'une réforme, quels sens les enseignants donnent-ils aux changements pédagogiques et en quoi cela influence-t-il les conceptions de leurs rôles, de celui des élèves, ainsi que leurs pratiques ? »

des changements sociaux, d'autres de simples adaptations. Les analyses plus fines font émerger des mécanismes et des variables à même de catalyser ou de freiner le changement.

Si la construction du sens obéit à une logique individuelle et donc particulière, certains éléments de sens semblent être partagés, en particulier lorsqu'ils se construisent lors de séances d'établissement ou lors de formations continues, principalement pilotées par les directions d'établissement et les institutions de formation. Ces deux instances semblent ainsi jouer un rôle déterminant pour le pilotage et la réussite du changement. De plus, comme les enseignants travaillent rarement seuls dans une classe, tout en partageant leur temps d'enseignements dans plusieurs classes, l'influence des collègues avec lesquels ils sont amenés à collaborer directement est également déterminante, ces collaborations donnant des espaces de construction collective de sens. Ces résultats rappellent l'approche par les milieux innovateurs (Crevoisier, 2001), qui montre comment des espaces géographiques bien précis, de par leur agencement et leur dynamique, favorisent le changement. Ils appuient également les thèses de la sociologie de la traduction (Akrich, Callon & Latour, 2006), mettant en évidence l'importance du réseau et des relations, de la recherche d'un « langage » et d'objectifs communs.

Lorsque nous avons questionné les enseignants sur des réformes précises (Plan d'études romand, inclusion, devoirs), nous constatons que les conceptions des deux premières réformes – qui ont été amorcées il y a plus de dix ans – tendent à s'unifier : le PER semble ainsi largement accepté, alors que le paradigme de l'inclusion fait l'unanimité au niveau conceptuel, cependant largement remis en question au niveau pratique.

Si les conceptions semblent s'uniformiser avec le temps, certainement sous l'influence des formations, des ajustements et d'une certaine acceptation, c'est au niveau des pratiques, et donc du système de rôle, que les différences apparaissent. Même si les enseignants semblent soutenir les mêmes conceptions, ils les appliquent de manière fortement différenciée dans leur classe. Une partie des enseignants dispose de pratiques qui répondent effectivement aux objectifs de la réforme, voire anticipe les besoins futurs en innovant, alors qu'une autre partie dit répondre aux exigences des réformes alors que leurs pratiques sont antagoniques.

Ainsi, un frein majeur du changement pédagogique est la croyance de l'acteur qu'il a transformé ses pratiques alors que le système de rôle indique qu'il n'en est rien. En effet, lorsque les acteurs pensent déjà savoir, déjà appliquer, déjà connaître et vivre le changement alors que l'analyse montre d'autres raisons cachées ou que le changement prétendu est encore très incomplet et partiel, cela empêche toute possibilité d'arriver à une nouvelle situation d'apprentissage, puisqu'aucune attention, remise en question et encore moins rupture ne peut apparaître. L'acteur reste ainsi « coincé » dans de fausses conceptions qui ne produisent pas de changement pédagogique puisque celui-ci ne touche pas le système de rôle.

La réforme sur les devoirs étant très récente, les discours des enseignants sont plus hétéroclites. Ceux-ci montrent cependant des conceptions sur les devoirs assez homogènes au niveau de la définition des devoirs, cela découlant probablement d'une formation cohérente et stable. Cependant, deux positions antagoniques apparaissent concernant leur nécessité et leurs avantages : ils sont considérés soit comme indispensables, soit comme obsolètes. Lorsque l'enseignant oscille entre ces deux paradigmes, la réforme lui impose un choix, l'allégeant du poids de peser le pour et le contre. La plupart des enseignants ont ainsi transformé leurs pratiques quant aux devoirs même si pour la plupart d'entre eux, il ne s'agit que d'une adaptation, la réforme ne faisant qu'entériner et légitimer des pratiques déjà en place. Effectivement, avant la réforme, les devoirs semblaient avoir déjà été l'objet de plusieurs problématiques, plutôt pratiques, qui ont conduit les enseignants à les diminuer avant même l'injonction légale.

Dans les cas où la réforme des devoirs impose le changement, les processus révèlent quelques situations extrêmement intéressantes où les enseignants innovent pour parer au changement d'équilibre engendré par la nouvelle directive, ces innovations provoquant des changements pédagogiques complets. Cela met bien en évidence que les changements pédagogiques s'effectuent généralement en grappe, nécessitant la transformation de plusieurs objets à la fois. Plus encore, une réforme touchant un élément spécifique peut ainsi avoir des répercussions très inattendues et provoquer des changements collatéraux et contingents.

Cela peut être mis en parallèle avec le plan d'études romand, qui semble avoir des objectifs et une vision pédagogique bien spécifiques, et qui pourtant ne provoque que très peu de changement pédagogique. Si cette situation peut provenir de l'histoire de la réforme (la première version du plan d'études (PECARO) contenait bien plus d'objectifs pédagogiques et elle a été mise au placard notamment pour cette raison), qui peut avoir laissé penser aux enseignants qu'ils n'ont pas à changer de pratique avec la nouvelle mouture, cela peut également provenir du fait que le PER reste un document socialement considéré comme réservé aux enseignants et n'est donc pas utilisé par les élèves et les parents pour revendiquer des changements. Le Plan d'études romand ne semble ainsi pas constituer un catalyseur du changement pédagogique, bien que concrètement, il ouvre le champ des possibles.

Le paradigme de l'inclusion se situe à l'opposé : largement diffusé au niveau sociétal et provoquant une réorganisation visible de tout le système – puisqu'il a conduit au démantèlement des classes spéciales et à l'inclusion automatique des élèves en difficulté dans les classes –, il est à la source de revendications des parents et des élèves qui exigent une place et une réussite scolaires.

Ainsi, l'inclusion impose une transformation du système de rôle, puisque les élèves « inconformes » sont catapultés dans les classes, forçant les enseignants à y faire face. La direction que prend la transformation du système de rôle oscille entre une pédagogie traditionnelle plus stricte ou sa remise en question, laquelle peut potentiellement mener à des changements pédagogiques, qui sont toutefois freinés par des conceptions réfractaires à l'inclusion, par une certaine défiance vis-à-vis de la hiérarchie et du politique ainsi que par un fonctionnement institutionnel qui ne fournit pas de conditions-cadres favorables. Le paradigme de l'inclusion conduit donc à être un polarisateur, forçant une transformation du système de rôle qui amène certains enseignants à vivre des changements pédagogiques, alors que d'autres développent plutôt une résistance au changement qui passe par un renforcement de la pédagogie traditionnelle.

Quant à la question d'influencer le changement pédagogique, notre travail révèle quelques freins et facilitateurs sur lesquels il est possible de travailler pour favoriser le changement. Nous constatons que la formation et l'établissement sont des éléments déterminants, et sont des leviers importants de changement. Les collègues jouent également un rôle, mais celui-ci est ambivalent. Un collègue qui innove risque de contaminer les autres enseignants, l'inverse étant également vrai : un enseignant fortement ancré dans la pédagogie traditionnelle influencera certainement ses collègues dans ce sens. Ainsi, nous observons une certaine reproduction, qui s'effectue principalement lors de l'entrée dans le métier, lorsque l'enseignant novice est encore en survie et vulnérable, plus enclin à suivre les conseils de ses aînés.

Nos entretiens mettent également en lumière que les changements nécessitent une reconfiguration des constructions de sens par l'acteur. Cependant, celle-ci ne consiste pas toujours en la déconstruction et la reconstruction de nouvelles conceptions, mais se situe parfois au niveau des paradigmes, soit des constellations de conceptions et de leur hiérarchie. Ainsi, un changement pédagogique peut survenir lorsqu'un enseignant choisit de valoriser une conception au détriment d'une autre, ce qui influence ses pratiques et donc le système de rôle, cela sans que les conceptions initiales ne se transforment. Ceci indique que l'organisation des conceptions s'effectue en système, lequel dispose d'une logique qui peut se transformer à un niveau méta,

paradigmatique, et que certaines conceptions disposent de fonction structurante (Weick, 1995 ; Boudon, 1990 ; Grossetti, 2004 ; Giordan, 2016). Ce processus de changement semble moins coûteux et pourrait constituer une voie privilégiée de favoriser le changement, en travaillant non pas sur les conceptions mais sur leur hiérarchie.

Or, une conception semble prééminente, revenant régulièrement indépendamment du changement étudié : le niveau scolaire. Si cette conception se décline à chaque fois de manière spécifique, nous observons cependant que selon la valeur que l'enseignant lui octroie, selon le partage de responsabilité qu'il effectue entre lui et ses élèves, et selon sa perception de l'impact d'une réforme sur ce niveau scolaire, il entre plus ou moins facilement dans un changement pédagogique ou au contraire freine le processus. Plus encore, le niveau scolaire semble souvent mis en concurrence avec les compétences sociales et le bien-être de l'élève. Ainsi, les enseignants qui considèrent être les garants d'un niveau scolaire excellent sont plus enclins à juger les réformes comme néfastes parce qu'abaissant le niveau, alors que les enseignants qui se focalisent sur les compétences sociales au détriment du niveau scolaire entrent bien plus facilement dans des processus de changement pédagogique. Nous faisons l'hypothèse que cette situation découle du fait que le changement provoque de l'incertitude et un certain « déchet » dû au processus d'essai-erreur, qui est souvent considéré négativement par les tenants d'un niveau scolaire excellent, alors que les enseignants valorisant les compétences sociales y voient plutôt une opportunité d'apprentissage.

La préparation du changement par les instances administratives et politiques, autant au niveau technique (temporalité, support, communication) qu'au niveau idéologique (légitimation, mise en évidence des valeurs) ainsi qu'au niveau de l'accompagnement (enseignement, espace de parole, soutien) semble également être un levier déterminant. Ainsi, lors de son intronisation, le PER a subi des résistances qui semblent avoir été vaincues par l'accompagnement, du moins au niveau des conceptions. En effet, au niveau pratique, les questions idéologiques semblent avoir été éludées, ce qui lui donne peu d'impact sur les pratiques pédagogique, nécessairement axiologique. L'inclusion est largement soutenue au niveau idéologique, mais elle fait face à des résistances à un niveau plutôt « technique », portant d'une part une connotation de calcul politique et financier, et d'autre part n'étant apparemment pas accompagnée de suffisamment de mesures de soutien. La réforme sur les devoirs a été très soudaine – sa préparation semble avoir été déficiente – mais elle semble répondre à des préoccupations majeures des enseignants, favorisant sa mise en place. Nous n'avons cependant pas assez de recul pour tirer d'autres conclusions.

De manière générale, nous constatons cependant que les changements pédagogiques restent rares et dépendent fortement des conceptions des enseignants. La pédagogie traditionnelle dispose d'une forte inertie et fait preuve d'une résilience impressionnante. Elle est notamment soutenue par un fonctionnement institutionnel extrêmement lourd qui ne change pas aussi vite que les volontés politiques et les objectifs pédagogiques. Bien que des innovations soient identifiables, elles ne sont que très rarement adoptées par l'institution.

Or, les changements pédagogiques semblent nécessiter des changements en grappe de toute une partie du système. Les réformes ne semblent ainsi pas pensées de manière suffisamment large et s'enlisent face à cette lourdeur institutionnelle, qui s'explique d'une part parce que les enseignants ne disposent pas d'une marge de manœuvre suffisante pour effectuer les adaptations nécessaires et d'autre part parce qu'ils considèrent ce fonctionnement comme acquis et naturel, ne pensant pas à les remettre en question. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la forme scolaire maintient en place la pédagogie traditionnelle – qui en est une composante majeure – et qu'un changement pédagogique ne peut être généralisé que si la forme scolaire est elle aussi remise en question et transformé, ce qui dépasse la pédagogie.

Vérification des hypothèses

Cette synthèse des résultats principaux nous permet de nous prononcer sur nos hypothèses initiales. Notre première hypothèse semble être validée par nos travaux à l'heure actuelle : les réformes analysées n'ont amené dans la temporalité étudiée que peu de changement pédagogique (13 sur 39¹¹⁶), certains de ces changements n'étant de plus pas encore aboutis. Les raisons principales de ce constat sont un fonctionnement institutionnel qui ne change pas suffisamment vite, l'existence de croyances qui empêche la remise en question des pratiques enseignantes ou encore le fait que certaines réformes ne soient pas appréhendées comme créatrices de changements, mais plutôt comme une confirmation de changements déjà effectués ou comme une incitation à s'adapter à un nouveau vocabulaire.

Nous réfutons cependant le fait que les enseignants sont réfractaires au changement ; nous constatons plutôt qu'ils sont socialisés dans et par la forme scolaire et qu'il semble compliqué de s'en défaire totalement, cette inertie faisant plus partie du contexte du champ que d'une réelle volonté des acteurs dans leur individualité. Nous constatons également que bien souvent, les acteurs gardent aisément une certaine incohérence entre leurs pratiques et leurs conceptions.

Notre seconde hypothèse avançait que les mesures d'accompagnement pouvant être apparentées à des processus de traduction favorisaient le changement. Sur les treize changements pédagogiques observés lors des réformes, neuf sont explicitement inscrits dans un accompagnement qui permet les processus de traduction. Cela semble indiquer que les processus de traduction participent effectivement à favoriser les réformes, ces processus s'inscrivant principalement au niveau des formations HEP et des journées pédagogiques des établissements. Nous ajoutons également que les variables du changement sont extrêmement nombreuses et variées, rendant tout inventaire difficile.

Notre troisième hypothèse semble également validée : les enseignants sont bien initiateurs d'innovation, lesquelles ne sont que peu visibles du fait qu'elles sont situées dans un contexte restreint, s'arrêtant à une ou deux classes, une ou deux leçons, un ou deux enseignants. De ce fait, elles ne provoquent que rarement des changements pédagogiques qui affectent la dimension institutionnelle. Notons que cela est également valable pour les réformes, qui ne semblent pas provoquer de changements pédagogiques généralisés, la pédagogie traditionnelle se maintenant en place. Plus encore, les réformes ne parviennent que difficilement à changer à elles seules les constructions de sens des enseignants : sur trente-neuf situations de réforme, seul quinze débouche sur un changement social (38% des cas). Les réformes provoquent plutôt des adaptations permettant l'amélioration du système déjà en place. Certaines réformes semblent également arriver tardivement, s'inscrivant dans le processus de changement déjà bien entamé, cela contribuant à cacher les processus d'innovation.

Quant à notre quatrième hypothèse, nous constatons que l'analyse du changement social au prisme des trois dimensions, acteur, rôle, norme et d'un processus de déconstruction d'une irréversibilité amenant à une rupture puis à une reconstruction d'une nouvelle irréversibilité est pertinente et opérationnelle, permettant de rendre compte de la complexité du processus et de son déroulement détaillé, notamment au travers d'apprentissages, individuels et collectifs. Nous relevons que plusieurs discours d'enseignant montrent très explicitement ces processus et ces dimensions, alors qu'elles sont visibles dans nos analyses, lesquelles identifient les différentes étapes, mettant en lumière toute sa complexité et sa diversité. Nous notons en effet que les variables sont extrêmement nombreuses et ont des influences différentes selon les contextes. Nous considérons ainsi que notre conceptualisation du changement présente un apport intéressant à l'étude

¹¹⁶ Nous avons décompté les situations où la réforme semble confirmer un changement déjà existant, ne prenant en compte que les effets des réformes.

sociologique du changement social, permettant d'approcher des réalités empiriques et d'en proposer une compréhension scientifique.

Quelques considérations personnelles en guise de conclusion

Arrivé au terme de ce travail de recherche, nous nous aventurons à conclure par quelques considérations qui consistent moins en discours scientifique qu'en réflexions personnelles.

La question du changement pédagogique nous occupe depuis de nombreuses années déjà. Ayant débuté dans l'enseignement il y a une bonne dizaine d'années, nous avons une posture critique vis-à-vis de la pédagogie traditionnelle et notre approche de départ, très naïve, pouvait se résumer à la question suivante : « pourquoi l'école ne change-t-elle pas ? », laissant apparaître un a priori retentissant.

Or, il est agréable et rassurant de découvrir qu'une recherche permet de se délester de ses a priori. En effet, nos résultats montrent que l'école est un lieu de multiples et fréquents changements, et que de fait elle change. Nous constatons que la création des HEP et la professionnalisation du métier d'enseignant ont provoqué de nombreuses transformations, les nouvelles générations d'enseignants et de formateurs étant porteuses d'idées nouvelles. Les enseignants ne peuvent ainsi pas être taxés d'anti-changement : cela n'est en rien caractéristique de leur corps professionnel, mais dépend de positions plus personnelles et de réalité structurelle.

Les politiques semblent également encourager les changements au travers de nombreuses réformes, lesquelles peinent cependant à initier des processus de changement. Plus encore, le contexte social dans lequel s'insère l'institution scolaire est en profonde mutation, ce qui engendre une pression qui favorise les transformations du système scolaire. Les élèves et les parents d'élèves semblent ainsi porteurs de nouvelles revendications qui poussent l'école à changer.

Se demander pourquoi l'école ne change pas n'est donc pas une bonne question ; il s'agit de la reformuler. En nous concentrant sur la pédagogie et en la définissant, nous sommes parvenus à mieux cibler le sujet qui nous intéresse vraiment, et ainsi cerner l'impression d'inertie : l'école ne semble en effet n'avoir que très peu transformé la pédagogie traditionnelle qui la caractérise depuis le 16^e siècle.

Cependant, malgré l'extraordinaire résilience et permanence de la pédagogie traditionnelle, conclure à sa parfaite inertie est bien trop réducteur : la pédagogie traditionnelle ne se maintient pas par convenance ou par défaut, mais suite et au travers de luttes et de remises en question permanentes, en s'appuyant sur un fonctionnement institutionnel qui par sa rigidité et sa lourdeur rend la diffusion de l'innovation et l'application des réformes difficiles. La pédagogie traditionnelle ne ressemble ainsi pas à un géant qui dort, mais à un géant qui se bat et qui gagne, en partie parce qu'il se bat sur son terrain et que celui-ci lui confère un avantage.

Reste que ce fameux géant ne semble pas obéir à un chef ou à un dessein particulier, tout comme le fonctionnement institutionnel ne semble pas vraiment librement choisi. Il semble plutôt qu'il s'agisse d'une « technologie » (Veyrunes, 2017) extrêmement bien construite et pensée par ses inventeurs, mais qui au fil des successions et des transformations a fini par échapper aux contrôles de ses agents, qui n'en connaissent pas bien tous les rouages et les fonctions. Cette technologie continue ainsi de fonctionner sans que personne ne sache plus comment elle est conçue, comment il serait possible de la contrôler, de la réparer, de l'arrêter ou de l'amener à changer. Et comme elle continue d'avoir une certaine utilité et efficacité, nous continuons à les alimenter, ayant trop peur de nous retrouver dans le noir et dans l'inconfort de son absence.

Une des solutions pour pouvoir changer la pédagogie traditionnelle serait de remettre la main sur son mode d'emploi et son historique de mise à jour. Cela revient à déplacer la question de « pourquoi l'école ne change-t-elle pas ? » à « comment l'école change-t-elle ? »,

Cette seconde question a guidé l'ensemble de cette recherche ; nos analyses ont fourni des éléments de réponses, mettant à jour les détails de processus de changement, réussis ou en échec, cela permettant d'identifier des freins et des facilitateurs. Cependant, tout au long de ce travail, nous avons évité d'aborder de front la question de la direction du changement. Si le changement est composé de valeurs, c'est qu'il prend nécessairement une direction. Il est ainsi composé d'objectifs qui s'inscrivent dans une dimension axiologique, laquelle est une composante de la pédagogie.

Le changement pédagogique comprend donc aussi un questionnement sur le « pourquoi » changer, ce qui nous fait entrer dans un discours axiologique. Les acteurs s'engagent à freiner ou à favoriser le changement aussi dans le but d'être cohérents avec leur valeur, et nous n'y faisons pas exception. Nous sommes ainsi de ceux qui appelle l'école à entrer dans des changements pédagogiques d'envergure.

Certes, selon toutes apparences, notre pays peut se targuer d'une école publique de qualité et d'un haut niveau de formation. Cependant, en tant qu'observateur et acteur de l'école, nous sommes plutôt enclins à penser que cette institution approche d'un point de bascule et est à la limite de la rupture ; cette rupture peut être vue comme négative, parce qu'amenant incertitude perte de sens, cela menant à tout tenter pour éviter d'en arriver là, en adaptant sans cesse un système centenaire. Mais la crise peut aussi être le déclencheur de multiples changements pédagogiques qui permettront à cette institution de changer pour pouvoir jouer un rôle d'importance face aux défis du vingt et unième siècle. Or, ces défis sont nouveaux, et demandent à l'école de changer pour qu'elle puisse soutenir la démocratie, la culture humaniste, le lien social, la durabilité. Les valeurs deviennent ainsi apparentes.

Poursuivant les réflexions de Philippe Meirieu (2005 ; 2018), nous sommes enclins à penser que si l'école ne parvient pas à relever les défis qui lui sont actuellement présentés – en particulier l'inclusion, le renouvellement des contenus d'enseignement ainsi que la modernisation de la pédagogie traditionnelle –, dans quelques décennies, les écoles privées risquent de supplanter l'école publique, avec tous les dangers que cela peut engendrer (marchandisation du savoir et de l'enseignement, instruction à deux vitesses, inégalités sociales, désintégration de la cohésion sociale, sans parler des dérapages idéologiques). Une réflexion et un débat sociétal sur les fonctions et la vision de l'école semblent indispensables, notamment afin de décider si nous souhaitons livrer l'école aux logiques concurrentielles et utilitaristes de l'économie de marché ou si nous souhaitons maintenir l'école dans le service public, à servir des idéaux sociaux pour le bien commun. Le cas échéant, il s'agira de lui en donner les moyens, en premier lieu en lui permettant de changer.

Nous appelons ainsi de nos vœux le développement d'une réflexion d'envergure sur le changement pédagogique à l'école publique, qui mérite d'être considéré dans un contexte plus global et de recevoir plus de moyens philosophiques, administratifs, financiers, humains. Nous espérons notamment que les politiques, directeurs et instituts de formation proposent des réformes plus ambitieuses qui touchent non seulement à la loi et aux directives, mais aussi au fonctionnement institutionnel et à la pédagogie.

Nous serions heureux de voir à l'avenir des fonctionnements institutionnels qui permettent aux enseignants de proposer et de développer des innovations pédagogiques, tout en les encadrant par des travaux de recherche puis en les valorisant et les diffusant. Il nous semble en effet nécessaire de ne plus considérer l'école comme le lieu de la pédagogie traditionnelle, mais plutôt comme un lieu où se développent des pédagogies différentes, selon les besoins des élèves et les compétences des enseignants. Il s'agirait ainsi de transformer la culture

institutionnelle afin qu'elle accepte certains risques pédagogiques, le droit à l'erreur et une bonne dose d'incertitude (Huberman, 1973). Plus encore, il s'agirait de cesser de penser l'école comme une institution conservatrice en dehors du monde, mais de penser l'école comme un vecteur de changement social, en explicitant de manière transparente les objectifs idéologiques sous-jacents.

Cela requiert une prise de conscience et un débat citoyen et politique sur les rôles de l'école, des adaptations légales ainsi que la mise en place d'une stratégie de changement social, pédagogique. Notre travail amène quelques éléments de réflexion qui pourraient servir à initier les prémices ce processus, lequel nécessiterait sans aucun doute des équipes de chercheurs sur plusieurs décennies, mais surtout et avant tout, une vision claire de l'école que nous souhaitons pour les générations à venir.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
Le changement social et l'école	1
L'école, entre changement et inertie	3
L'école change-t-elle ?	5
Les enseignants comme acteurs principaux des changements.....	6
Objectifs de la recherche et question de départ.....	8
Plan du travail	8
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL GÉNÉRAL.....	11
INTRODUCTION : OBJET ET CONTEXTE.....	13
CHAPITRE 1 : LA PÉDAGOGIE COMME OBJET DE CHANGEMENT, L'ÉCOLE COMME CONTEXTE	15
1.1. EXTRACTION DE L'OBJET DE CHANGEMENT	15
1.2. LA PÉDAGOGIE COMME OBJET DE CHANGEMENT	17
1.2.1. <i>Qu'est-ce que la pédagogie ?</i>	17
1.2.1.1. Brève histoire de la pédagogie.....	17
1.2.1.2. La pédagogie, un processus itératif entre théorie, pratique et valeurs	21
1.2.1.3. Analyser les pédagogies : une question de triangles	22
1.2.1.4. Une approche par les processus et les apprenants.....	23
1.2.2. <i>Vers le choix d'une définition et d'un modèle d'analyse pour la pédagogie</i>	<i>24</i>
1.2.2.1. La forme scolaire et la pédagogie traditionnelle.....	26
1.2.3. <i>La pédagogie traditionnelle comme objet de changement.....</i>	<i>28</i>
1.3. LE CONTEXTE DU CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE : QUESTION D'ÉCHELLES	29
1.3.1. <i>La notion de contexte en sciences sociales.....</i>	<i>29</i>
1.3.2. <i>Échelles d'analyse du contexte.....</i>	<i>31</i>
1.3.2.1. L'échelle de champ.....	31
1.3.2.2. L'échelle de masse	32
1.3.2.3. L'échelle de temporalité.....	33
1.3.2.4. De la construction d'opérateurs d'échelles.....	34
1.3.3. <i>Des échelles à la construction conceptuelle du changement</i>	<i>35</i>
CHAPITRE 2 : APPROCHE DU CHANGEMENT EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET TENTATIVE DE DÉFINITION ONTOLOGIQUE	37
2.1. DES MULTIPLES PARADIGMES ET NOTIONS DU CHANGEMENT SOCIAL.....	37
2.2. APPROCHES ET CONCEPTUALISATION DU CHANGEMENT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....	41
2.2.1. <i>Les concepts d'innovations et de réformes</i>	<i>43</i>
2.2.1.1. Vers un idéal type du processus d'innovation	45
Création et incitation	45
Appropriation.....	46
Institutionnalisation	46
2.2.1.2. Innovation et réforme comme type de changement.....	47
2.3. LE CHANGEMENT COMME PROCESSUS.....	48
2.3.1. <i>Les phases du processus de changement.....</i>	<i>49</i>
2.3.2. <i>Le changement et la question du mouvement</i>	<i>50</i>
2.3.3. <i>Les phases irréductibles du changement : ruptures, incertitudes et irréversibilités.....</i>	<i>53</i>
2.3.3.1. Ruptures	53
2.3.3.2. Incertitude.....	54
Imprévisibilité, contingences et bifurcations	56
2.3.3.3. Irréversibilités.....	58
2.4. UNE MODÉLISATION ONTOLOGIQUE DU CHANGEMENT SOCIAL.....	60
2.4.1. <i>Vers une opérationnalisation</i>	<i>62</i>
CHAPITRE 3 : LE CHANGEMENT, UN PROCESSUS INTERACTIONNEL ENTRE ACTEUR, ORGANISATION ET INSTITUTION	67
3.1. L'ACTEUR, SES ACTIONS ET SES INTERACTIONS.....	67
3.1.1. <i>Rationalité et cohérence</i>	<i>68</i>
3.1.2. <i>L'acteur, un constructeur de sens.....</i>	<i>70</i>
3.1.3. <i>Les phases de la construction de sens selon Weick (2003).....</i>	<i>71</i>
3.1.3.1. Le sens et l'Apprendre.....	72
3.1.3.2. Le sens comme construction de conceptions	73

3.1.4.	<i>Focus sur quelques conceptions déterminantes pour le changement : croyances, logiques d'actions et identité</i>	74
3.1.4.1.	Les croyances de l'acteur.....	74
3.1.4.2.	Les logiques d'action de l'acteur	76
	Rationalité en finalité	76
	Rationalité en valeur	76
	Rationalité affectuelle	77
	Rationalité traditionnelle.....	79
3.1.4.3.	L'identité, entre action, histoire personnelle et socialisation	81
3.1.5.	<i>Modélisation de la dimension de l'acteur.....</i>	82
3.2.	LA CONSTRUCTION SOCIALE DU SENS : L'ORGANISATION ET SES RÔLES	86
3.2.1.	<i>L'interaction productrice de sens.....</i>	86
3.2.2.	<i>L'organisation comme construction sociale de sens.....</i>	87
3.2.2.1.	Organisation et système de rôles	88
	De l'utilité du concept de rôle	88
	Dimensions fonctionnalistes du concept de rôle	89
	Socialisation organisationnelle.....	90
	Le changement organisationnel d'un point de vue fonctionnaliste	91
	Dimension interactionniste du concept de rôle : dynamique d'apprentissage collectif	91
	Apport de la sociologie de la traduction	93
3.2.3.	<i>Modélisation de la dimension organisationnelle du changement.....</i>	95
	De l'organisation à l'institution	98
3.3.	LES INSTITUTIONS, LES NORMES ET LE CHANGEMENT	99
	Quelques essais de définition.....	100
3.3.1.	<i>Le changement institutionnel.....</i>	101
3.3.1.1.	Des règles aux normes.....	103
3.3.1.2.	La norme comme composante du changement social	104
	Changement de norme formel sans changement social	105
	Changement social sans changement de norme.....	106
3.3.1.3.	Vers un idéal type de l'institution.....	106
3.3.2.	<i>Modélisation de la dimension institutionnelle du changement.....</i>	110
3.4.	INNOVATIONS ET RÉFORMES COMME CHANGEMENTS PARTICULIERS	112
3.5.	RETOUR SUR LE PARCOURS THÉORIQUE EFFECTUÉ	114
CHAPITRE 4 : CONTEXTUALISATION ET HISTORIQUES DES CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES		117
4.1.	OPÉRATIONNALISATION DU CADRE THÉORIQUE : LE CHANGEMENT PÉDAGOGIQUE	118
4.1.1.	<i>Définition du processus de changement pédagogique.....</i>	118
4.1.2.	<i>Les enseignants comme acteurs.....</i>	120
4.1.3.	<i>La classe comme organisation.....</i>	121
4.1.4.	<i>L'école comme institution.....</i>	121
4.1.5.	<i>Quelques orientations méthodologiques.....</i>	123
4.1.5.1.	La question de l'orientation du changement.....	125
4.1.5.2.	Vers une contextualisation historique des changements pédagogiques	125
4.2.	CONTEXTE HISTORIQUE ET CHANGEMENTS PÉDAGOGIQUES RÉCENTS DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE BERNOISE	126
4.3.	CONTEXTE RÉGIONAL : LES RÉFORMES DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE BERNOISE.....	128
4.3.1.	<i>Trois réformes scolaires actuelles dans le canton de Berne</i>	128
4.3.1.1.	Réformes des devoirs à domicile.....	129
	Contexte de la réforme	129
	Composantes pédagogiques.....	130
4.3.1.2.	Le Plan d'Études Romand	132
	Contexte de la réforme	132
	Le projet PECARO	132
	Le Plan d'Étude Romand	134
4.3.1.3.	Composantes pédagogiques.....	136
4.3.2.	<i>Le paradigme de l'inclusion</i>	137
4.3.2.1.	L'école inclusive en Suisse	138
4.3.2.2.	L'intégration dans le canton de Berne.....	139
4.3.2.3.	Composantes pédagogiques de l'intégration	141
	Premier indicateur d'intégration : la différenciation.....	143
	Deuxième indicateur d'intégration : la collaboration entre les différents acteurs	144
4.4.	CONCLUSION : LA FORME SCOLAIRE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE BERNOISE.....	145
DEUXIÈME PARTIE : QUESTION ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE / MÉTHODOLOGIE		147
CHAPITRE 5 : QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES.....		149
CHAPITRE 6 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE		151

6.1.	ANALYSE DU SENS ET DE SA CONSTRUCTION PAR LES ACTEURS	152
6.1.1.	<i>Choix de la technique de récolte de données</i>	152
6.1.1.1.	L'enquête par entretien, quelques éléments d'épistémologie	153
6.1.1.2.	Construction des entretiens	156
	Guide d'entretien	157
6.1.1.3.	Population et entrée sur le terrain	159
6.1.1.4.	Déroulement des entretiens	161
6.1.1.5.	Écoute et stratégies d'intervention	162
6.1.1.6.	Identification des biais induits par les relances et l'écoute	163
6.1.1.7.	La question de la relation pour l'entretien	163
6.1.1.8.	Spécificités du discours construit par l'interviewé	164
6.1.2.	<i>Techniques d'analyse des entretiens</i>	165
6.1.2.1.	Études de cas : méthode d'analyse	166
	Retranscriptions	166
6.1.2.2.	Les étapes d'interprétations : catégorisation, reformulation et reconstruction de sens	167
6.1.2.3.	2.1 Phase de réduction : catégorisation par codage	168
	Pratiques de codage	171
6.1.2.4.	Classement des unités de sens selon le codage	173
6.1.2.5.	Phase de condensation des données : Reformulation et résumé	174
6.1.2.6.	Reconstruction de sens	175
6.1.2.7.	Rapport du chercheur aux analyses et subjectivité	176
6.1.2.8.	Matrice du changement	177
6.1.2.9.	Processus de vérifications	178
6.2.	ANALYSES TRANSVERSALES MULTI-CAS (INTER-SITES)	179
6.3.	DISCUSSION SUR D'AUTRES MÉTHODOLOGIES ENVISAGEABLES	180
TROISIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		183
CHAPITRE 7 : ANALYSES INDIVIDUELLES DES 13 ÉTUDES DE CAS		185
7.1.	ÉTUDE DE CAS KAELA (N=1)	185
7.1.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	185
7.1.1.1.	Contexte d'entretien	185
7.1.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique	186
7.1.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	187
7.1.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'études romand (PER)	187
	Matrice (résumé ; 1)	190
7.1.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion	191
	Matrice (résumé ; 14 & 42)	193
7.1.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs	193
	Matrice (résumé ; 29)	195
7.1.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées : le cycle	195
7.1.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	195
7.2.	ÉTUDE DE CAS YOHANN (N=2)	198
7.2.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	198
7.2.1.1.	Contexte d'entretien	198
7.2.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique	198
7.2.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	199
7.2.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)	199
	Matrice (résumé ; 2)	200
7.2.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion	201
	Co-enseignement	202
	Inclusion universelle	203
	Matrice (résumé)	204
	Inclusion universelle (15)	204
	Inclusion spécifique et co-enseignement (16)	205
7.2.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs	206
	Matrice (résumé ; 30)	208
7.2.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées : changement de posture	208
	Matrice (résumé ; 43)	209
7.2.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	209
7.3.	ÉTUDE DE CAS ELI (N=3)	211
7.3.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	211
7.3.1.1.	Contexte d'entretien	211
7.3.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique	211
7.3.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	212
7.3.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)	212

Matrice (résumé ; 3)	213
7.3.3. Situation de changement 2 : l'inclusion	213
Matrice (résumé ; 17)	214
Matrice (résumé ; 18)	215
7.3.4. Situation de changement 3 : les devoirs	215
Matrice (résumé ; 31)	217
7.3.5. Autres situations de changement évoquées et développées	217
7.3.6. Analyse transversale des processus de changement	217
7.4. ETUDE DE CAS BASIL (N=4)	219
7.4.1. Description de la situation d'entretien	219
7.4.1.1. Contexte d'entretien	219
7.4.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique	219
7.4.2. Analyse des situations de changement	220
7.4.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)	220
Matrice (résumé ; 4)	221
7.4.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion	221
Matrice (résumé ; 19)	223
7.4.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs	224
Matrice (résumé ; 32)	225
7.4.3. Autres situations de changement évoquées et développées : apprentissage par le jeu	226
Matrice (résumé ; 45)	227
7.4.4. Analyse transversale des processus de changement	228
7.5. ETUDE DE CAS LUCIE (N=5)	229
7.5.1. Description de la situation d'entretien	229
7.5.1.1. Contexte d'entretien	229
7.5.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique	229
7.5.2. Analyse des situations de changement	230
7.5.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)	230
Matrice (résumé ; 5)	233
7.5.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion	233
Matrice (résumé ; 20)	235
7.5.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs	235
Matrice (résumé ; 33)	236
7.5.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : mise en place d'un système disciplinaire	237
Matrice (résumé ; 46)	239
7.5.3. Analyse transversale des processus de changement	239
7.6. ETUDE DE CAS DANA (N=6)	241
7.6.1. Description de la situation d'entretien	241
7.6.1.1. Contexte d'entretien	241
7.6.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique	241
7.6.2. Analyse des situations de changement	243
7.6.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)	243
Matrice (résumé ; 6)	244
7.6.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion	244
Matrice (résumé ; 21)	246
7.6.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs	246
Matrice (résumé ; 34)	248
7.6.2.4. Autres situations de changement évoquées et développées : les 45 minutes de libre	248
Matrice (résumé ; 47)	249
7.6.2.5. Autre situation de changement évoquée et développée : co-enseignement	249
Matrice (résumé ; 48)	250
7.6.3. Analyse transversale des processus de changement	251
7.7. ETUDE DE CAS JEANNE (N=7)	252
7.7.1. Description de la situation d'entretien	252
7.7.1.1. Contexte d'entretien	252
7.7.1.2. Portrait factuel et vision pédagogique	252
7.7.2. Analyse des situations de changement	253
7.7.2.1. Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER)	253
Matrice (résumé ; 7)	255
7.7.2.2. Situation de changement 2 : l'inclusion	255
Sélection	256
Matrice (résumé ; 22)	258
7.7.2.3. Situation de changement 3 : les devoirs	259
Matrice (résumé ; 35)	260
7.7.2.4. Autre situation de changement : collaboration avec un enseignant spécialisé	260

	Matrice (résumé ; 49).....	261
7.7.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	261
7.8.	ETUDE DE CAS ZAHIR (N=8).....	263
7.8.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	263
7.8.1.1.	Contexte d'entretien.....	263
7.8.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique.....	263
7.8.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	264
7.8.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER).....	264
	Matrice (résumé ; 8).....	266
7.8.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion.....	266
	Matrice (résumé ; 23 & 50).....	269
7.8.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs.....	269
	Matrice (résumé ; 36).....	271
7.8.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	271
7.9.	ETUDE DE CAS CHARLES (N=9).....	273
7.9.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	273
7.9.1.1.	Contexte d'entretien.....	273
7.9.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique.....	273
7.9.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	275
7.9.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER).....	275
	Matrice (résumé ; 9 & 51).....	277
7.9.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion.....	277
	Matrice (résumé ; 24).....	280
7.9.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs.....	281
	Matrice (résumé ; 37).....	281
7.9.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées.....	282
7.9.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	282
7.10.	ETUDE DE CAS CARL (N=10).....	283
7.10.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	283
7.10.1.1.	Contexte d'entretien.....	283
7.10.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique.....	283
7.10.2.	<i>Situations de changement : discours et analyse</i>	285
7.10.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER).....	285
	Matrice (résumé ; 10).....	287
7.10.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion.....	287
	Matrice (résumé ; 25).....	291
7.10.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs.....	291
	Matrice (résumé ; 38).....	292
7.10.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées : l'ordre.....	293
	Matrice (résumé ; 52).....	295
7.10.2.5.	Autre situation de changement évoquée et développée : le jardin.....	295
	Matrice (résumé ; 53).....	297
7.10.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	297
7.11.	ETUDE DE CAS AÏKO (N=11).....	299
7.11.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	299
7.11.1.1.	Contexte d'entretien.....	299
7.11.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique.....	299
7.11.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	301
7.11.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER).....	301
	Matrice (résumé ; 11).....	303
7.11.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion.....	303
	Parcours et expérience.....	304
	Cycle.....	305
	Matrice (résumé ; 26).....	308
7.11.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs.....	308
	Matrice (résumé ; 39).....	309
7.11.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées : des fiches aux ateliers.....	309
	Matrice (résumé ; 54).....	311
7.11.2.5.	Autre situation de changement évoquée et développée : conception du système.....	312
	Matrice (résumé ; 55).....	313
7.11.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	313
7.12.	ETUDE DE CAS JEAN (N=12).....	315
7.12.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	315
7.12.1.1.	Contexte d'entretien.....	315
7.12.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique.....	315

7.12.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	317
7.12.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER).....	317
	Matrice (résumé ; 12).....	318
7.12.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion.....	319
	Matrice (résumé ; 27).....	320
7.12.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs.....	320
	Matrice (résumé ; 40).....	322
7.12.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées : travail sur la bienveillance.....	322
	Matrice (résumé ; 56).....	323
7.12.2.5.	Autre situation de changement évoquée et développée : leçon de renforcement de projet.....	323
	Matrice (résumé ; 57).....	325
7.12.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	325
7.13.	ETUDE DE CAS JUDE (N=13).....	326
7.13.1.	<i>Description de la situation d'entretien</i>	326
7.13.1.1.	Contexte d'entretien.....	326
7.13.1.2.	Portrait factuel et vision pédagogique.....	326
7.13.2.	<i>Analyse des situations de changement</i>	328
7.13.2.1.	Situation de changement 1 : Plan d'Etude Romand (PER).....	328
	Matrice (résumé ; 13).....	330
7.13.2.2.	Situation de changement 2 : l'inclusion.....	330
	Matrice (résumé ; 28).....	332
7.13.2.3.	Situation de changement 3 : les devoirs.....	332
	Matrice (résumé ; 41).....	334
7.13.2.4.	Autres situations de changement évoquées et développées : le jigsaw.....	334
	Matrice (résumé ; 58).....	335
7.13.3.	<i>Analyse transversale des processus de changement</i>	336
CHAPITRE 8 : ANALYSES TRANSVERSALES DE TROIS RÉFORMES SCOLAIRES		337
8.1.	LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND, UNE RÉFORME DÉCENNALE AUX IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES MITIGÉES.....	337
8.1.1.	<i>Un processus en trois phases</i>	338
8.1.1.1.	Phase 1 : arrivée du PER.....	338
8.1.1.2.	Deuxième phase : formation au PER.....	339
8.1.1.3.	Phase de normalité.....	340
	Disparités d'interprétation et de pratiques pédagogiques.....	341
8.1.2.	<i>Variables prépondérantes dans la construction de sens des enseignants</i>	342
8.1.2.1.	Croyances erronées sur l'application du PER.....	342
8.1.2.2.	Le PER comme légitimation.....	343
8.1.2.3.	Reproduction.....	343
8.1.2.4.	MER.....	344
8.1.2.5.	Fonctionnement institutionnel traditionnel.....	346
8.1.2.6.	Impact des degrés d'enseignement.....	346
	La question des attentes.....	348
8.1.3.	<i>Conclusion</i>	348
8.2.	INCLUSION, INTÉGRATION ET DIFFÉRENCIATION : SENS FLOU ET APPLICATION DIFFÉRENCIÉE.....	349
8.2.1.	<i>Le postulat d'éducabilité : un dogme accepté</i>	350
8.2.2.	<i>L'inclusion universelle : doute et contestation</i>	351
8.2.3.	<i>Les freins à l'inclusion</i>	352
8.2.3.1.	Oppositions pédagogiques.....	352
	Baisse de niveau.....	353
	Discrimination des élèves en difficulté.....	355
	Élèves inadaptés.....	356
	Surcharge de travail.....	357
	Différenciation.....	358
	Individualisation.....	360
8.2.3.2.	Un fonctionnement institutionnel inadapté à l'inclusion.....	361
	Horaires saucissonnés.....	361
	Sélection 7-8H et secondaire (P, M, G).....	361
	Système d'octroi des POOL.....	363
	Défiance face à la hiérarchie.....	364
8.2.4.	<i>Inclusion, différenciation et changement</i>	365
8.2.5.	<i>Les facilitateurs de l'inclusion : deux exemples concrets</i>	366
10.2.3.1	Co-enseignement: l'exemple de Yohann.....	366
8.2.5.1.	Intégration d'un élève malentendant : un changement pédagogique réussi.....	371
8.2.5.2.	Conclusion.....	374
8.3.	LES DEVOIRS : UNE RÉFORME RÉCENTE ET DES ADAPTATIONS MULTIPLES.....	375

8.3.1.	<i>Acceptation et indifférence</i>	376
8.3.2.	<i>Les devoirs, entre déficit de sens et nécessité</i>	376
8.3.2.1.	Niveau scolaire et sélection	377
8.3.2.2.	Culture institutionnelle	379
8.3.3.	<i>Conceptions des devoirs et pratiques en classe</i>	380
8.3.3.1.	Stratégie d'adaptation des conceptions des devoirs	382
8.3.3.2.	Transformation des pratiques en classe	383
	Intégration des révisions en classe	383
	Abandon des devoirs de mise à niveau.....	385
	Ajustement du système de rôle	387
8.3.4.	<i>Conclusion</i>	388
8.4.	CE QUE NOUS APPRENNENT LES AUTRES SITUATIONS DE CHANGEMENT ÉVOQUÉES PAR LES ENSEIGNANTS.....	389
8.4.1.	<i>Changements pédagogiques évoqués spontanément et apports concernant le processus</i>	389
8.4.1.1.	Discours confus, processus explicite	391
8.4.1.2.	Innovations et réformes.....	393
8.4.2.	<i>Perception du changement de l'école</i>	394
8.4.2.1.	Culture institutionnelle et fonctionnement institutionnel.....	395
	Cultures au pluriel	397
	Soutien du corps professionnel à la culture institutionnelle	398
8.4.2.2.	Les configurations de conceptions.....	401
8.5.	TYPLOGIE DES CHANGEMENTS RENCONTRÉS	404
8.5.1.1.	Processus idéaux typiques de réformes.....	406
8.5.1.2.	Processus idéaux typiques d'innovations.....	410
8.6.	DISCUSSION DES RÉSULTATS	415
8.6.1.	<i>Pertinence du cadre théorique</i>	415
8.6.2.	<i>Accès aux pratiques</i>	416
	<i>Portée des résultats</i>	416
8.6.3.	<i>Ouvertures et perspectives</i>	418
CONCLUSION		419
	Réponses apportées aux questions de recherche et aux hypothèses et principaux apports	419
	Vérification des hypothèses.....	423
	Quelques considérations personnelles en guise de conclusion	424
TABLE DES MATIÈRES		427
TABLE DES ILLUSTRATIONS		435
BIBLIOGRAPHIE		437

Table des illustrations

Figure 1 Triangle pédagogique selon Houssaye (1988/2014b).....	23
Figure 2:Tétraèdre de Faerber (2003) /Situation d'apprentissage (Altet, 1997) / Pyramide de Bassis (2011)	24
Figure 3 : Les trois pôles que le pédagogue cherche à mettre en cohérence dans sa « théorie pratique » (Vellas, 2008, p. 100).....	25
Figure 4: Résumé des paradigmes sociologiques s'intéressant au changement social.....	38
Figure 5: Fonctions mathématiques comme représentation du changement	52
Figure 6: Modélisation du processus de changement	61
Figure 7: Les 7 phases de préoccupations des enseignants face à une innovation	78
Figure 8: Modélisation du changement selon la dimension de l'acteur	83
Figure 9: Opérationnalisation de la dimension de l'acteur	84
Figure 10: Modélisation de la dimension organisationnelle du changement social	96
Figure 11: Opérationnalisation de la dimension organisationnelle	97
Figure 12: Dimensions idéales typiques de l'institution	109
Figure 13: Modélisation de la dimension institutionnelle du changement social	111
Figure 14: Opérationnalisation de la dimension organisationnelle	111
Figure 15: Modélisation complète du changement social.....	112
Figure 16: Modélisation d'un processus d'innovation.....	113
Figure 17: Modélisation d'un processus de réforme	113
Figure 18: Modélisation du changement pédagogique	119
Figure 19: Schéma de la forme scolaire du 20 ^e siècle.....	127
Figure 20: graphiques sur le transfert des mesures de pédagogie spécialisée (Stricker & Pfister, 2015, p.14 et p.25)	140
Figure 21: La différenciation selon Caron (2008) revisitée par Tinembart (2021).....	143
Figure 22: Composantes pédagogiques de l'inclusion	145
Figure 23: Tableau de présentation des personnes interviewées	160
Figure 24: Tableau des codes utilisés dans l'analyse.....	170
Figure 25: Tableau des changements évoqués spontanément	391
Figure 26: Type de mouvement 1 : changement de type « réforme sociale simultanée des rôles et du sens » (3 cas).....	406
Figure 27: Type de mouvement 2: changement de type « réforme sociale par les conceptions » (5 cas)	407
Figure 28: Type de mouvement 3: changement de type « réforme sociale par les rôles » (7 cas).....	407
Figure 29: Type de mouvement 4: « réforme comprise, mais non appliquée » (2 cas).....	408
Figure 30: Type de mouvement 5 : « adaptation après réforme légale » (24 cas).....	409
Figure 31: Modélisation idéale typique d'une innovation sociale (0 cas).....	411
Figure 32: Type de mouvement 6: innovation sociale située (12 cas).....	412
Figure 33:Type de mouvement 7: innovation avortée (1 cas).....	413

Bibliographie

- Aberle, D. (1966). *The Peyote Religion Among the Navaho*. Aldine.
- Abernot, Y. & Bedin, V. (2015). Changement d'évaluation. Évaluation du changement, *Questions Vives* [En ligne], 23. doi : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1705>
- Abernot, Y. & Eymery, C. (2013). Le changement en éducation et en formation, un mot à la mode, une réalité socioéducative, une préoccupation scientifique ? In V. Bédin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 53-72). L'Harmattan.
- Adamczewski, G. (1996). La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées. In F. Cros & G. Adamczewski (Éds.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 15-29). De Boeck.
- Association des chercheurs en sciences de l'éducation ECSE. (2001). *Les sciences de l'éducation, enjeux, finalités et défis*. Publication AECSE/INRP.
- Akkari, A. & Wentzel, B. (2012). L'enseignement comme profession ancrée dans la recherche : difficultés et perspectives. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 47-59.
- Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Ecole des mines.
- Alin, C. (2010). *La geste formation : gestes professionnels et analyse des pratiques*. L'Harmattan.
- Allard-Poesi, F. (2003). Sens collectif et construction collective du sens. In B. Vidaillet (Éd.), *Le sens de l'action : Karl E. Weick, sociopsychologie de l'organisation* (pp. 91-114). Vuibert.
- Alter N. (1990). *La gestion du désordre en entreprise*. L'Harmattan.
- Alter, N. (1998). Quelques principes de l'analyse sociologique de l'innovation. *Éducation permanente*, 134(1), 21-34.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. PUF.
- Alter, N. (2002a). *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire*. La Découverte.
- Alter, N. (2002b). L'innovation, un processus collectif ambigu. In Alter, N. (Éd.), *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire* (pp.5-40). La Découverte.
- Alter, N. & Poix, M. (2002). Avant-propos. In Alter, N. (Éd.), *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire* (pp. 7-14). La Découverte.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. PUF.

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Quadrige Manuels.
- Altet, M. (2002). L'analyse plurielle du processus enseignement – apprentissage. In Marcel, J.-F. (Éd.), *Les Sciences de l'Éducation, des recherches, une discipline*. L'Harmattan.
- Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Altet, M., Paquay, M. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck.
- Amade-Escot C. (2013). Préface. In V. Bédin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 7-11). L'Harmattan.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. & Livian Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Le Seuil.
- André, B. (2009). *Accompagner l'introduction d'une démarche qualité*. Texte présenté pour le séminaire de l'AIDEP.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Le Seuil.
- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J. (2008). Représentation (ou conception). In J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Éds.), *Mots-clés de la didactique des sciences : Repère, définitions, bibliographies* (pp. 147-157). De Boeck Supérieur.
- Austry, D. & Berger, E. (2009, 25-26 juin). Le chercheur du sensible, sa posture entre implication et distanciation [Communication]. 2^e colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Université de Lille.
- Avanzini, G. (1995). L'Éducation Nouvelle et ses concepts. In Hameline, D. Helmchen, J. & Oelkers, J. (Éds.), *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (pp. 65-74). Peter Lang.
- Avanzini, G. (2008). De l'avenir des sciences de l'éducation. *Recherches & éducations*, 1(2).
<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/454>
- Baby, A. (2012). L'école et son rapport au changement. In Rousseau, N. (Éd.) *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien-être et la réussite de tous* (pp. 29-45). PUQ.
- Balandier, G. (2004). Préface. In Douglas, M. (Éd.) *Comment pensent les institutions* (pp. 15-23). La Découverte.
- Baluteau, F. (2003). *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*. L'Harmattan.
- Bassis, O. (2007). *La démarche d'auto-socio-construction des savoirs à l'école et en formation. Mouvement de recherche et de formation en éducation*.
http://www.gfen.asso.fr/images/documents/analyses/dasc_com_afirse_o.bassis_2011.pdf
- Barus-Michel, J., Enriquez, E. & Lévy, A. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Érès.
- Bataille, M. (1996). Modalité d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In F. Cros & G. Adamczewski (Éds.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 119-127). De Boeck Université.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Ballantine.
- Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. La découverte.
- Becker, H.-S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. La Découverte.

- Becker, H.-S. (2006). *Invitation à la sociologie*. La Découverte.
- Bédarida, F. (1996). Phénomène national et Etat-nation, d'hier à aujourd'hui. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 50, avril-juin, 4-12. http://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1996_num_50_1_3516
- Bégin V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Béguery, J. (2006). Kantisme et postérité kantienne dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. In Denis & D. Kahn, P. (Éds.), *L'école de la Troisième République en question, débats et controverses dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (pp. 107-123). Peter Lang.
- Belkaïd, M. & Hameline, D. (2000). « Madame » tout court, l'école normale et la figure de la directrice. In Criblez, L. & Hofstetter, R. (Éds.), *La formation des enseignants primaires, histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von primarlehrerinnen, Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 461-484). Peter Lang.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Armand Colin.
- Berger, P. (2006). *Invitation à la sociologie*. La Découverte.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Edition du Seuil.
- Bernoux, P. (2009). *Sociologie des organisations*. Edition du seuil.
- Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement*. Edition du Seuil.
- Berthelot J.-M. (1991). *La construction de la sociologie*. PUF.
- Berthelot, J.-M. (1998). *L'intelligence du social : Le pluralisme explicatif en sociologie*. PUF. doi: 10.3917/puf.berth.1998.01
- Bessin, M., Bidart, C. & Grosseti, M. (2010). *Bifurcation, les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. La Découverte.
- Blais, M. & Martineau, S. (2003). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches Qualitatives*, 26, 1-18.
- Blanchard-Laville, C. (2002). De la codisciplinarité en sciences de l'éducation. In Marcel, J.-F. (Éd.), *Les Sciences de l'Éducation, des recherches, une discipline* (pp. 19-42). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Bossard, L-M. (2000). Contexte général des recherches sur la formation des enseignants. In C. Blanchard-Laville & S. Nadot (Éds.), *Malaise dans la formation des enseignants* (pp. 45-58). L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2000). *Malaise dans la formation des enseignants*. L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Bloch, A. (1999). L'obligation scolaire, la gratuité et la laïcité de l'enseignement dans le canton de Zurich 1770-1900. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.) *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 91-120). Peter Lang.

- Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (2015). *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Springer Fachmedien.
- Bloom, B.S. & al. (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Domaine cognitif*. Presses de l'Université du Québec.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. In E. P. Schmidt (Éd.), *Man and society* (pp. 144-198). Prentice Hall.
- Boltanski, L. & Thévenot L. (1987). *Les économies de la grandeur*. PUF.
- Boltanski, L. & Thévenot L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bonami, M. & Garant, M. (1996a). Introduction. In Bonami, M. & Garant, M. (Éds.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement* (pp. 7-14). De Boeck université.
- Bonami, M. & Garant, M. (1996b). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement*. De Boeck Université.
- Bonnéry, B. (2004). Le décrochage scolaire en France : un « problème social » émergent ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35, 81-88.
- Boote, D. (2004). De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 21-52). De Boeck.
- Borgeaud, P., Bruland, K., Hofstetter, R., Lacki, J., Porret, M., Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (2013). *La fabrique des savoirs*. Edition Médecine et Hygiène.
- Boudon, R. (2004). *La place du désordre* (2^e éd.). PUF.
- Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. *Commentaire*, 51, 533-542. doi : <https://doi.org/10.3917/comm.051.0533>
- Boudon, R. (2004). *Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ?* *Revue du MAUSS*, 24(2), 281-309. doi : 10.3917/rdm.024.0281
- Boudon, R. & Bourricaud, F. (1982). *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF.
- Boudon, R. & Fillieule, R. (2012). L'individualisme méthodologique. In Boudon, R. (Éd.), *Les méthodes en sociologie* (pp. 41-91). PUF. <https://www.cairn.info/les-methodes-en-sociologie--9782130606338-page-41.htm?contenu=resume>
- Bouillé, M. (2006). *L'École, histoire d'une utopie ? : XVIIIe-début du XXe siècle* (2^e éd.). Rivages.
- Bourdieu, P. (1967). Habitus. In Panofsky, E. (Éd.), *Architecture gothique et pensée scolastique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43, 58-63. doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1982.2159>
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Edition du Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Chamboredon J.-C. & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Mouton et Bordas.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Editions de Minuit.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Édition de Minuit.
- Bourdoncle, R. (2007). Universitarisation. *Recherche et formation [En ligne]*, 54. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/945>
- Bourhis, A. (2004). Des difficultés de la mesure du niveau de socialisation dans les organisations. *Actes du 15e congrès de l'AGRH (Montréal)*, 2, 683-698.
- Brändli, S. (1999). L'Etat enseignant et ses avatars : le cas de l'école primaire argovienne au 19^e siècle. In Hofstetter, R. Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.). *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 17-46). Peter Lang.
- Broussal, D. (2013a). Les changements en éducation et en formation : omniprésence, finalité et accompagnement. In Bédin, V. (Éd.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 37-51). L'Harmattan.
- Broussal, D. (2013b). Quelles conceptions de l'action pour penser la conduite et l'accompagnement du changement. In Bédin, V. (Éd.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 167-180). L'Harmattan.
- Bruland, K., Donzé, P.-Y., Ranestad, K. & Wicken, O. (2013). Les institutions du savoir et l'industrialisation en Suisse et en Norvège au cours du long XIX^e siècle. In Borgeaud, P., Bruland, K., Hofstetter, R., Lacki, J., Porret, M., Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (Éds.), *La fabrique des savoirs. Figure et pratiques d'expert* (pp. 179-222). Edition Georg.
- Bruner, J. (2014). Pour une psychologie culturelle. Propos recueillis par Dortier, J.-F. In J.-F. Dortier (Éd.), *Le cerveau et la pensée: Le nouvel âge des sciences cognitives* (pp. 70-76). Éditions Sciences Humaines. doi : <https://doi.org/10.3917/sh.dorti.2014.01.0070> »
- Brunner, T. (2009). Le passage aux langues vernaculaires dans les actes de la pratique en Occident. *Le Moyen Age*, CXV, 29-72. <https://doi.org/10.3917/rma.151.0029>
- Buisson, F. (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette. Consulté 09.10.2021, à l'adresse <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>
- Buton, F. (2010). Histoires d'institutions : Réflexions sur l'historicité des faits institutionnels. *Raisons politiques*, 40, 21-41. doi : <https://doi.org/10.3917/rai.040.0021>
- Caillé, A. & Chanial, P. (2010). Préface. Comment peut-on (ne pas) être webérien ? In Kalberg, S. (Éd.), *Les idées, les valeurs et les intérêts : Introduction à la sociologie de Max Weber* (pp. 5-39). La Découverte.
- 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(3), 169-208. <http://www.jstor.org/stable/27889913>
- Callon, M. & Latour B. (1991). *La Science telle qu'elle se fait*. La Découverte.
- Callon, M. & Latour, B. (2006). Le grand Léviathan s'apprivoise-t-il ? In Akrich, M. Callon, M. & Latour, B. (Éds.), *Sociologie de la traduction, textes fondateurs* (pp. 11-32). Ecole des mines.
- Callon, M., L'homme, R. & Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et formation*, 31, 113-126.
- Campenhoudt, L.-V., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff, Dunod.

- Canton de Bern. (2018). *Pédagogie Spécialisée : Rapport du conseil exécutif*. Direction de l'instruction publique et Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Chenelière Éducation.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. https://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_f.pdf
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Regards croisés depuis et sur les Sciences de l'Éducation. *Recherches & éducations [En ligne]*, 1(2). <http://rechercheseducations.revues.org/432>
- Chapoulie, J.-M. (2011). Préface. A propos de l'interactionnisme. *Recherche Qualitative*, 1(30), I- VI.
- Charlot, B. (2008). La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & éducations [En ligne]*, 1(2). doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.455>
- Cherkaoui, M. (2012). Rôle. In Boudon, R. (Éd.), *Dictionnaire de sociologie* (pp. 204-205). Larousse.
- Chiseri-Strater, E. (1996). Turning in upon ourselves: positionality, subjectivity, and reflexivity in case study and ethnographic research. In Mortensen, P. & Kirsch, G. E. (Éds.), *Ethics and responsibility in qualitative studies of literacy* (pp. 115–133). NCTE.
- Cicchini, M. (2007). Acteurs et réseaux des sciences de l'éducation : du local à l'international. In Hofstetter, R. Schneuwly, B. Lussi, V. Cicchini, M. Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 345-374). Peter Lang.
- Cicchini, M. & Lussi, V. (2007). Fribourg, le pari d'une université catholique suisse et son influence sur le champ disciplinaire (1889-1951). In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 161-186). Peter Lang.
- CIIP. (2010). *PER : Plan d'Etudes Romand* (en ligne). <https://www.plandetudes.ch/>
- Claparède, E. (1912). *Un institut de sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*. Kündig.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Coburn, C.-E. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education*, 77(3), 211-244.
- Coenen-Huther, J. (2003). Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, vol. 44(3), 531-547. doi : 10.3917/rfs.443.0531.
- Coenen-Huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales [En ligne]*, XLIII(132). doi : <https://doi.org/10.4000/ress.328>
- Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 37(4). doi : <https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Compère, M.-M. (2006). L'école des élites entre le XVI^e et le XIX^e siècle. In Troger, V. (Éd.), *Une histoire de l'Education et de la formation* (pp. 33-40). Science Humaines éditions.

- Condette, J.-F. (2014). *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières XVIIe siècle –XXe siècle*. Septentrion.
- Cremin, L. (1961). *The transformation of the school: progressivism in american education (1876-1957)*. Knopf.
- Crevoisier, O. (2001). L'approche par les milieux innovateurs : état des lieux et perspectives. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 1, 153-165. Doi : <https://doi.org/10.3917/reru.011.0153>
- Crevoisier, O. (2010). La pertinence de l'approche territoriale. *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 5, 969-985. doi : <https://doi.org/10.3917/reru.105.0969>
- Criblez, L. (1999). L'article sur la formation dans la Constitution fédérale du 29 mai 1874. In R. Hofstetter, Ch. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (Éds.), *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique Suisse au 19e siècle* (pp. 263 -286). Peter Lang.
- Criblez, L. (2001). Entre profession et discipline : à propos du statut des sciences de l'éducation en Suisse. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 169-201). De Boeck Université.
- Criblez, L. & Campana, S. (2007). Institutionnalisations en marge du champ disciplinaire. Pour éviter l'unilatéralité technique et former des enseignants de sciences : la pédagogie à l'Ecole polytechnique de Zurich (1866-1950). In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19e – première moitié du 20e siècle*, (pp. 196-201). Peter Lang.
- Criblez, M. & Hofstetter, R. (2000). *La formation des enseignant(e)s primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrer/innen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Peter Lang.
- Criblez, L. Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (2000) En guise d'introduction : la formation des enseignants primaires en mutation. In Criblez, L. Hofstetter, R. (Éds.), *La formation des enseignant(e)s primaires, histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung von Primarlehrerinnen, Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 29-56). Peter Lang.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. PUF.
- Cros F. (1996a). Temporalité et historicité : Le cas de l'innovation en éducation et en formation. In Cros, F. & Adamczewski, G. (Éds.), *L'innovation en éducation et en formation* (pp. 41-50). De Boeck/INRP.
- Cros, F. (1996b). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique, le cas de la France de 1960-1994. In Bonanmi, M. & Garant, M. (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement* (pp. 15-30). De Boeck Université.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.
- Cros, F. (1998). L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? *Education Permanente*, 134(1), 9-20.
- Cros, F. (1999). L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens. *Recherche et formation*, 31, 127-136. doi : [10.3406/refor.1999.1576](https://doi.org/10.3406/refor.1999.1576)
- Cros, F. (2003). L'innovation en éducation, imprévue et rebelle. In Ministère de la Jeunesse, de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement scolaire, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. (Éds.), *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative* (pp. 11-18). Actes des Universités d'été de La Baume-lès-Aix

- Cros, F. (2004). *L'innovation scolaire aux risques de son évaluation*. L'Harmattan.
- Cros, F. & Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. De Boeck/INRP.
- Cros, F. & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Éducation et socialisation*, 55. doi : <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- Crotti, C. (2000). Lehrerinnenbildung im 19. Jahrhundert im Kanton Bern. In Criblez, L. & Hofstetter, R. (Éds.), *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles. Die Ausbildung non primarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen* (pp. 151-178). Peter Lang.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Edition du Seuil.
- Crozier, M. (1979). *On ne change pas la société par décret*. Éditions Pluriel.
- Crozier, M. (1998). A propos de l'innovation. *Education permanente*, 134(1), 35-40.
- Crozier, M. & Friedberg E. (2007). *L'acteur et le système*. Edition du Seuil
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. & Doudin, P.-A. (2012). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal of Disability Research* 7 (2013), 135–147
- Dancel, B. (2002). Jean-Baptiste de la Salle. In Houssaye, J. (Éd.), *Premiers Pédagogues, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp. 416-438). ESF éditeur.
- Danvers, F. (2007). Orienter selon l'Éducation Nouvelle. In Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye, A. (Éds.), *L'Éducation Nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 163-184). Peter Lang.
- David, P. (1985). Clio and the Economics of Qwerty. *The American Economic Review*, 75, 332-337.
- Denis, D. & Kahn, P. (2006). *L'école de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Peter Lang.
- Derville, A. (1984). L'alphabétisation du peuple à la fin du Moyen Âge. *Revue du Nord*, 261-262(66), 761-776.
- Dervin, F. (2015). *Analyser l'identité. L'apport des focus groups*. L'Harmattan.
- Desjeux, D. (2002). L'innovation entre acteurs, structure et situation. In Alter, N. (Éd.), *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire* (pp. 41-64). La Découverte.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF éditeur.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation, Réflexion épistémologiques*. ESF éditeur.
- Doudin, P. A., Curchod-Ruedi, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? In P. A. Doudin & S. Ramel (Éds.), *Intégration et inclusion. Du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 11–31). Formation et pratiques d'enseignement en questions 9. CDHEP.
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* La Découverte.
- Dottrens, R. (1964). *Tenir sa classe*. Comité régional du centre de production de manuels.

- Doyle, W. & Ponder, G.-A. (1978). the practical ethic in teacher decision making. *Interchange*, 3(8), 1-12. doi: [10.1007/BF01189290](https://doi.org/10.1007/BF01189290)
- Droux, J. & Hofstetter, R. (2015a). Introduction, perspectives sur la fabrique globalisée des savoirs et des politiques dans le champ éducatif. In Droux, J. & Hofstetter, R. (Éds.), *Globalisation des mondes de l'éducation, Circulation, connexions, réfractons, XIXe-XXe siècles* (pp. 7-24). Presse universitaire de Rennes.
- Droux, J. & Hofstetter, R. (2015b). *Globalisation des mondes de l'éducation, Circulation, connexions, réfractons, XIXe-XXe siècles*. Presse universitaire de Rennes.
- Dubar, C. (2000). Construction identitaire, *Cahiers pédagogiques*, 380, 11-12.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2000). Peut-on encore reformer l'école ? In A. Van Zanten (Éd.), *L'école l'état des savoirs* (pp. 407-415). La découverte.
- Dubet, F. (2001). « Plus d'école » et après ? *Enfances & Psy*, 16, 21-26. doi : <https://doi.org/10.3917/ep.016.0021>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Edition du Seuil.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est ce qu'une école juste ?* La république des idées, Seuil.
- Ducros, P. et Finkelsztein, D. (1987). *L'école face au changement. Innover, Pourquoi ? Comment ?* CRDP.
- Ducros, P. & Finkelsztein, D. (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. In Bonami, M. & Garant, M. (Éds.) *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement* (chapitre 2). De Boeck Université.
- Durkheim, E. (1887). Pédagogie. In Buisson, F. (Éd.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>
- Durkheim, E. (1919). *Les règles de la méthode sociologique* (2^e éd). F.Alcan.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. F. Alcan.
- Durkheim, E. (1922). *Education et sociologie* (réédité en 2016). PUF.
- Durkheim, E. (1938a). *L'évolution pédagogique en France*. (Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905). 1^{re} édition, 3^e trimestre 1938.
- Durkheim, E. (1938b). *L'évolution pédagogique en France, deuxième partie, chapitres XVI- XIII. Cours pour les candidats à l'Agrégation dispensé en 1904-1905*. 1^{re} édition, 3^e trimestre 1938.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Armand Colin.
- EDD. (1994). Quels devoirs pour quels objectifs ? *Rapport de la journée de réflexion du 24.10.1994*. Ecoles des devoirs.
- Elias, N. (1991a). Trop tard ou trop tôt. Notes sur la classification de la théorie du processus et de la configuration. In Elias, N. & Capèle J.-C. (Éds.), *Norbert Elias par lui-même* (p. 162-175). Éditions Fayard.
- Elias, N. (1991b). *La société des individus*. Fayard.

- Esterle-Hedibel, M. (2004). Précarité, stratégies familiales et déscolarisation. In, Glasman & D. Oeu-Vrard, F. (Éds.), *La déscolarisation* (pp. 187-217). La Dispute.
- Etienne, G. (1985). Boudon Raymond, La place du désordre. Critique des théories du changement social. *Revue française de sociologie*, 26(1), 167-171.
- Étienne R. (2012). Quelle évaluation pour la cohérence d'une formation initiale privilégiant l'alternance intégrative. In Desjardins, J., Altet, M., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (pp. 179-195). De Boeck.
- Etienne, R., Altet, M., Lessard, L. & Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* De Boeck.
- Etienne, J., Bloess, P., Noreck J.-P. & Roux, J.-P. (2004). *Dictionnaire de sociologie*. Hatier
- Fabre, M. (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue française de pédagogie*, 143, 7-15.
- Faerber, R. (2003). Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 199-210.
- Fath, G. (2008). La philosophie au défi des Sciences de l'Éducation : entre enchantement et dégrisement ? *Recherches & éducations [En ligne]*, 1(2), 47-60. doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.439>
- Favez, P.-Y. et Veillon, A. (1983). *Une école pour l'école*. Imprimerie Groux.
- Favre, D., Hasni, A. & Reynaud, C. (2008). *Les valeurs explicites et implicite dans la formation des enseignants*. De Boeck.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2012). *Les enquêtes PISA*. PUF.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode, l'anarchisme méthodologique*. Edition du Seuil.
- Fillieule, O. (2009). De l'objet de la définition à la définition de l'objet. De quoi traite finalement la sociologie des mouvements sociaux? *Politique et Sociétés*, 28(1), 15–36. doi : <https://doi.org/10.7202/001723ar>
- Filloux, J.-C. (1978). Sur la pédagogie de Durkheim. *Revue française de pédagogie*, 44, 83-98.
- Filloux, J.-C. (1998). *Du contrat pédagogique : discours inconscient de l'école*. L'Harmattan.
- Finkelsztein D. & Ducros, P. (1996). Conditions d'implémentation et de diffusion d'une innovation scolaire. In Bonami, M. & Garant, M. (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement* (pp. 31-56). De Boeck Université.
- Fleury, L.-J. (2000). Porrentruy et son Ecole normale du Jura à la croisée des projets de rénovation français et suisse au 19^e siècle. In Criblez, L. Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Éds.), *La formation des enseignantes primaires, histoire et réformes actuelles* (pp. 103-128). Peter Lang.
- Fontaine, A. (2015a). La pédagogie comme transfère culturel, passeurs, métissages et resémentation de savoirs scolaires dans l'espace franco-romand (1850-1900). In Droux, J. & Hofstetter, R. (Éds.), *Globalisation des mondes de l'éducation, Circulation, connexions, réfractations, XIXe-XXe siècles* (pp. 209-231). Presses universitaires de Rennes.
- Fontaine, A. (2015b). *Aux heures suisses de l'école républicaines. Un siècle de transfert culturels et de déclinaison pédagogiques dans l'espace franco-romand*. Edition Demopolis.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Presse polytechnique et universitaires romandes.

- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Fournier, M. (2016). Apprendre tout au long de la vie. In Fournier, M. (Éd.), *Éduquer et Former : Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 337-344). Éditions Sciences Humaines. doi : <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0337>
- Fournier, M. & Troger, V. (2005). *Les mutations de l'école, le regard des sociologues*. Edition Sciences humaines.
- Friedrich, J. (2001). Philosophie, psychologie et pédagogie, un ménage à trois. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 57-77). De Boeck Université.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, Why, and How Valid Is It? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullat-Genès, O. (2002). Josep de Calassenc. In Houssaye, J. (Éd.), *Premiers Pédagogues, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp. 326-345). ESF éditeur.
- Gaitzsch, S. (2020, 8 octobre). *Faut-il en finir avec les devoirs à la maison ?* Heidi News. <https://www.heidi.news/apprendre-travailler/faut-il-en-finir-avec-les-devoirs>
- Gaglio, G. (2011). *Sociologie de l'innovation*. PUF.
- Galand, B. (2017). Quels sont les effets de la différenciation pédagogique sur les dimensions cognitives et socio-affectives ? In Conseil national d'évaluation du système scolaire - Institut français d'éducation. *Différenciation pédagogique : Comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* (pp. 177-187).
- Gallo, D. (2014). L'éducation au service de l'idéologie nazie. L'« appareil d'instruction » de la SS (1933-1945). In Condette, J.-F. (Éds.), *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières XVIIe siècle –XXe siècle* (pp. 349-366). Septentrion.
- Gaulejac, V. (1994). *La lutte des places*. Desclée de Brouwer.
- Gauthier Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF édition.
- Gauthier, C. (2012a). La Rome antique et la naissance de l'école au Moyen Âge. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 25-41). Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. (2012b). Le XVIIe siècle et la naissance de la pédagogie. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 59-75). Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. (2012c). De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.) *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 91-106). Gaëtan Morin éditeur.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2012). *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin éditeur.
- Gérard F.-M. & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck
- Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société*. PUF.
- Giglio, M. & Boéchat-Heer, S. (2012). *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants*. Editions HEP-BEJUNE.

- Giglio, M., Matthey, M.-P. & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Edition HEP-BEJUNE.
- Giordan, A. (2008). *Les conceptions de l'apprenant comme tremplin pour l'apprentissage...*
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/rech/concep/concep.htm>
- Giordan, A. (2016/2018). *Apprendre !* Edition Bélin.
- Giordan, A. & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A. & Pellaud, F. (2001). *Un modèle modèle pour comprendre l'Apprendre : le modèle allostérique*.
<http://prospective.free.fr/spip.php?article119&lang=fr>
- Girard, M., Bréart De Boisanger, F., Boisvert, I. & Vachon, M. (2015). Le chercheur et son expérience de la subjectivité : une sensibilité partagée. *Spécificités*, 8, 10-20. doi : <https://doi.org/10.3917/spec.008.0010>
- Goffman, E. (1973a). *Les Relations en public. La Mise en scène de la vie quotidienne II*. Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*. Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (1979). *Asile*. Les éditions de minuit.
- Gonon, P. (1999). Les exposition universelles, stimulant des réformes scolaires au 19^e siècle. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 301-324). Peter Lang.
- Granovetter, M.-S. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *The American Journal of Sociology*, 3(91), 481-510.
- Gremion-Bucher L.-M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire : étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école enfantine et primaire vers l'enseignement spécialisé* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:22847>. doi : 10.13097/archive-ouverte/unige:22847
- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste? Une étude de cas dans un collège secondaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 159-176.
- Groothuis, P. (2014). De l'absence de moyen d'enseignement prescrit pour l'école enfantine à l'insertion de la démarche « dire, lire, écrire ». *Enjeux pédagogique* 23, 19-20.
- Grosseti, M. (2011). L'espace à trois dimensions des phénomènes sociaux, *SociologieS [En ligne]*. doi : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3466>
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible : Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. PUF.
- Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyses : L'abstraction comme opérateur d'échelle. *L'Année sociologique*, 56(2), 285-307. doi : 10.3917/anso.062.0285.
- Grossetti, M. (2015). Note sur la notion d'encastrement. *SociologieS [En ligne]*. doi : <https://doi.org/10.4000/sociologies.4997>
- Guibert, P. & Périer, P. (2012). *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*. Presses universitaires de Rennes.
- Guiddens, A. (1976). *La constitution de la société. Eléments de la théorie de la structuration*. PUF.

- Guy (2013a). Le choix d'un cadre générique pour penser observer et représenter la conduite et l'accompagnement du changement. In Bédin, V. (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 215-230). L'Harmattan.
- Guy (2013b). Clarification terminologique, mise en contexte et fiction du changement ; Le choix d'un cadre générique pour penser, observer et représenter la conduite et l'accompagnement du changement. In Bédin, V. (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 127-150). L'Harmattan.
- Hallée, Y. & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124–140. doi : <https://doi.org/10.7202/1059651ar>
- Hall, G., & Loucks, S. (1978). Teacher Concerns as a Basis for Facilitating and Personalizing Staff Development. *Teachers College Record*, 80, 36-53
- Hall, G. E., Wallace, R. C., & Dossett, W. A. (1973). *A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. University of Texas.
- Hameline, D. (1995). L'anonyme et le patronyme. Portraits et figures de l'Education Nouvelle. In Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Éds.), *L'Education Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (pp. 131-160). Peter Lang.
- Hameline, D. (2001). Pédagogie. In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 227-241). De Boeck.
- Hameline, D. (2002). L'implantation d'une doctrine pédagogique et ses aléas : le faux triomphe et le déclin de l'herbartianisme en Suisse romande (1896-1926). In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.), *Sciences de l'éducation 19^e-20^e siècles, entre champ professionnels et champs disciplinaire* (pp. 189-222). Peter Lang.
- Hameline, D. (2004a). Education libérale contre éducation intégrale, comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple ? In Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye A. (Éds.), *L'Education Nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 47-65). Peter Lang.
- Hameline, D. (2004b). L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Education Nouvelle. In Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye A. (Éds.), *L'Education Nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 145-162). Peter Lang.
- Hameline, D. (2007). L'Institut Jean-Jacques Rousseau et l'Education nouvelle. In Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye A. (Éds.), *L'Education Nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 145-163). Peter Lang.
- Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (1995). *L'Education Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Peter Lang.
- Hargreaves, A. (2020). La gouvernance « par le milieu » à l'ère de changements politiques complexes. *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, 83. doi : <https://doi.org/10.4000/ries.9441>
- Harrisson, D. (2012). Quatre propositions pour une analyse sociologique de l'innovation sociale. *Cahiers de recherche sociologique*, 53, 195–214. doi : <https://doi.org/10.7202/1023196ar>
- Havelock, R. G. (1971). *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. University press of Michigan.
- Havelock, R.G. & Huberman, M. (1980). *Innovation et problème de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*. UNESCO/BIE.

- Heiland, H. (2002). Jean Amos de Comenius. IN Houssaye, J. (Éd.), *Premiers Pédagogues, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp. 366-394). ESF éditeur.
- Helmchen, J. (1995). L'Education Nouvelle francophone et la Reformpädagogik allemande- Deux « histoires » ? In Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Éds.), *L'Education Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (pp. 1-30). Peter Lang.
- Heer, S., & Akkari, A. (2003). Les débuts dans le métier d'enseignant : le bilan des premières années d'exercice. In S. Heer & A. Akkari (Éds.), *Recherches sur l'enseignement, les didactiques disciplinaires et la formation des enseignants : regards croisés*. Actes du Forum 2003 de la HEP-BEJUNE (pp. 71-91). <http://www.hep-bejune.ch/medialibrary/website/ActesForumRecherche.pdf>
- Hirschman, A. O. (1973). *Exit, Voice et Loyalty*. Editions ouvrières.
- Hofstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie, histoire de l'école primaire publique à Genève au XIXe siècle*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. (1999). Laïcité, gratuité, obligation et démocratie : les ambitions unificatrices et égalisatrice de l'Etat enseignant. L'exemple genevois 1798-1886. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 151-170). Peter Lang.
- Hofstetter, R. (2004). The construction of a new science by means of an institute and its communication media. the Institute of educational sciences in Geneva (1912-1948). *Pedagogica historica*, 40, 657-683.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933) L'exception genevoise ? In Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Éds.), *La formation des enseignantes primaires, histoire et réformes actuelles* (pp. 267-298). Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001a). *Le pari des sciences de l'éducation (2^e édition)*. De Boeck Université. doi : 10.3917/dbu.hofst.2001.01.0007
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001b). Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. In Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (Éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 7-25). De Boeck Supérieur. doi : 10.3917/dbu.hofst.2001.01.0007
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2001c). *Les sciences de l'éducation en Suisse. Evolution et perspectives*. Centre d'études de la science et de la technologie.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2006). *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational Sciences. Education Nouvelle et Sciences de l'éducation. End 19th-middle 20th century. Fin 19^e – milieu du 20^e siècle*. Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2007b). Conclusion générale. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 441-460). Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2007a). Introduction générale. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 1-30). Peter Lang.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? In A. Dias Chiaruttini (Éd.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche – en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.

- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2007a). Le paysage helvétique : des configurations contrastées dans des contextes culturels variés. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 203-230). Peter Lang.
- Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (1999). *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*. Peter Lang.
- Hofstetter, R., Scheuwly, B., Freymond, M. & Bos, F. (2013). Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièce en main. L'irrésistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIXe-XXe siècles). In Borgeaud, P., Bruland, K., Hofstetter, R., Lacki, J., Porret, M., Ratcliff, M. & Schneuwly, B. (Éds.), *La fabrique des savoirs* (pp. 79-118). Edition Médecine et Hygiène.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Criblez, L. (2007). Approches empiriques de l'éducation. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 321-344). Peter Lang.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. In Etienne, R., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions, Quelles modalités, Quelles conditions ?* (pp. 29-54). De Boeck.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle*. Peter Lang.
- Hong, E., Thopham, A., Carter, S., Wozniak, E., Tomoff, J. & Lee, K.-H. (2000). A cross cultural examination of the kinds of homework children prefer. *Journal of research and development in education*, 34(1), 28-39.
- Honoré, B. & Bricon, J. (1981). *Former des enseignants : approche psychosociologique et institutionnelle*. Privat.
- Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*. PUF.
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF éditeur.
- Houssaye, J. (2002a). Introduction. In Houssaye, J. (Éds.), *Premier Pédagogue, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp. 17-23). ESF éditeur.
- Houssaye, J. (2002b). Présentation du Tome 2. In Houssaye, J. (Éds.), *Premier Pédagogue, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp. 213-223). ESF éditeur.
- Houssaye, J. (2002c). *Premiers Pédagogues, de l'Antiquité à la Renaissance*. ESF éditeur.
- Houssaye, J. (2014a). *La pédagogie traditionnelle, une histoire de la pédagogie*. Edition Fabert.
- Houssaye, J. (1988/2014b) *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. (3^e Éd., 1^{re} Éd. 1988 ; 3^e éd. 2014). Peter Lang.
- Huberman, M. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. UNESCO/BIE.
- Huberman, M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue européenne des sciences sociales*, 63(20), 59-85.

- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5–15. <http://www.jstor.org/stable/41162679>
- Huberman, M. & Miles, M.-B. (1984). *Innovation up close: how school improvement works*. Plenum Press.
- Hutmacher, W. (2015). L'école en partage. *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, 68. <http://journals.openedition.org/ries/4387>. doi : <https://doi.org/10.4000/ries.4387>
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero*. Unicopli.
- Iannaccone, A. & Cattaruzza, E. (2015). Le vécu subjectif dans la recherche en psychologie. *Recherche et formation*, 80, 77-90.
- Jacquet-Francillon, F. (2006). Freinet, entre révolution et tradition. In Troger, V. (Éd.), *Une histoire de l'Éducation et de la formation* (pp. 143-157). Science Humaines éditions.
- Jacquet-Francillon, F. (2007). L'enfant comme personne : un fondement culturel de l'Éducation Nouvelle. In Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye A. (Éds.), *L'Éducation Nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 29-46). Peter Lang.
- Jenzer, C. (1999). Soleure : la mise en place d'une école organisée par l'Etat, impliquant l'instruction obligatoire et la séparation d'avec l'Église. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*, (pp. 47-62). Peter Lang.
- Jullien, M.- A. (1812). *L'esprit de la méthode de Pestalozzi*. Imprimerie Royale.
<https://archive.org/stream/espritedelamthod00jullgoog#page/n7/mode/2up/search/science>
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Nathan
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Armand Colin.
- Kemnitz, H. (1999). Un « regard allemand » sur l'histoire de l'école en Suisse au 19^e siècle. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 325-342). Peter Lang.
- Koenig, G. (2003). L'organisation dans une perspective interactionniste. In Vidaillet, B. (Éd.), *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (pp. 12-34). Vuibert.
- Koller, C. (2012). Régénération. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9800.php>
- Kremer-Marietti, A. (1972). *L'homme et ses labyrinthes. Essai sur Friedrich Nietzsche (10/18 Inédit)*. Union générale d'éditions.
- Kuhn T. (1962/1983) *La Structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales, Histoire, Sciences Sociales*, 2, 381-407.
- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lallement, M. (2010). Repenser l'institution : avec Durkheim et au-delà. *Idées économiques et sociales*, 1(159), 18-24. Doi : 10.3917/idee.159.0018.

- Lamarre, J.-M. (2002). Saint Augustin. In Houssaye, J. (Éd.), *Premiers Pédagogues, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp. 124-149). ESF éditeur.
- Laot, F. & Rogers, R. (2015). *Les Sciences de l'éducation, Émergence d'un champ de recherche dans l'après-guerre*. Presse universitaire de Rennes.
- Lapassade, G. (1971). *Groupes, organisations et institutions*. Gauthier-Villars.
- Lapostolle, G. (2012). *La formation des enseignants. Professionnalisation et recherche*. Éditions universitaires de Dijon.
- Latour, B. (1987). *La science en action*. Gallimard.
- Le Bossé, Y. (2012). *Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*. Éditions Ardis.
- Le Cam, J.-L. (2015). Education privée et pratiques préceptorales du XVe au XIXe siècle : volume I. *Histoire de l'éducation*, 143, 9-36.
- Le Pape, L. (2009). Chapitre 12. « Tout change, mais rien ne change ». Les conversions religieuses sont-elles des bifurcations ? In Michel Grossetti (Éd.), *Bifurcations : Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp. 212-223). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0212>
- Lebrun, F., Venard, M. & Quéniart, J. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*. Nouvelle Librairie de France.
- Legendre, F.-M. (2012a). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 218-236). Gaëtan Morin éditeur.
- Legendre, F.-M. (2012b). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 203-217). Gaëtan Morin éditeur.
- Lenoir, Y. (2008). Les finalités en éducation : un cadre conceptuel pour cerner les positionnements épistémologiques et axiologiques. In Favre, D., Hasni, A. & Reynaud, C. (Éds.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants, entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (pp. 39-54). De Boeck.
- Lenoir, Y., Esquivel, R., Froelich, A. & Jean, V. (2013). *Problématique et cadre de référence pour analyser les finalités éducatives scolaires chez les enseignants du primaire*. http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/ISEP-CI/4-ISEP-CI-Intro-Finalite__VF.pdf
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* De Boeck Supérieur. Doi : 10.3917/dbu.lessa.2004.01
- Liebowitz, S. & Margolis, S. (1995). Path Dependence, Lock-in, and History. *Journal of Law, Economics, & Organization*, 11(1), 205-226. <http://www.jstor.org/stable/765077>
- Linhart, D. (2002). Sur l'innovation. In Alter, N. (Éd.), *Les logiques de l'innovation, approche pluridisciplinaire* (pp. 105-130). La Découverte.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, 30(1). <http://journals.openedition.org/ripes/771>. doi : <https://doi.org/10.4000/ripes.771>

- Lison, C. (2018), La pédagogie de l'enseignement supérieur : d'une science à des pratiques diversifiées ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 34(1).
<http://journals.openedition.org/ripes/1295>. doi : <https://doi.org/10.4000/ripes.1295>
- Lourau R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Les Editions de minuit.
- Lussi-Borer, V. & Criblez, L. (2007). Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement : conditionnements réciproques. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (dir.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (p. 231-264). Peter Lang.
- Lussi, V., Muller, C. & Kiciman, V. (2002). Pédagogie et psychologie : les frontières mouvantes du développement des sciences de l'éducation à Genève (1912-1948). In Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (Éds.), *Sciences de l'éducation 19^e-20^e siècles, entre champ professionnels et champs disciplinaire* (pp. 383-424). Peter Lang.
- Lussi-Borer, V. (2017). *Histoire des formations à l'enseignement en Suisse romande*. Peter Lang.
- Lustenberger, W. (1999). Les examens pédagogiques des recrues, instrument de la politique scolaire de la Confédération 1830-1885. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*, (pp. 287-300). Peter Lang.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *Lancet*, 358(8), 483-488.
- Maradan, O. (2006). L'enseignement suisse confronté à l'attente de l'harmonisation et de résultats : contexte général et perspectives pour les institutions de formation. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 5, 133-151.
- Maradan, O. (2014). Pas de PER sans MER. *Enjeux pédagogiques*, 23, 12-14.
- Marc, V., Maradan, O. & Emery, A. (2007). *Développement curriculaire et démarche participative. L'exemple du Plan Cadre de Suisse Romande (PECARO)*. BIE.
- Marcel, J.-F. (2002). *Les Sciences de l'Education, des recherches, une discipline*. L'Harmattan.
- Marrou, H.-I. (1948a). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité 1. Le monde grec*. Edition du Seuil.
- Marrou, H.-I. (1948b). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité 2. Le monde romain*. Edition du Seuil.
- Marrou, H.-I. (1978). L'école de l'Antiquité tardive. In Tempora, C. (Éd.), *Mélange d'histoire, d'archéologie, d'épigraphie et de pratistique* (pp. 49- 65). Ecole française de Rome.
- Martin, P.-E. (1910). *Etude critique sur la Suisse à l'époque mérovingienne 554-715*. A. Jullien éditeur.
- Matasci, D. (2015a) *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914*. ENS Éditions.
- Matasci, D. (2015b). Comblent le retard scolaire en France au XIX^e siècle : l'instruction obligatoire, entre conjoncture internationale et spécificités nationales. In Droux, J. & Hofstetter, R. (Éds.), *Globalisation des mondes de l'éducation, Circulation, connexions, réfractations, XIX^e-XX^e siècles* (pp. 189-207). Presses universitaires de Rennes.
- Maulini, O. (2016). *Que penser...des devoirs à domicile ?* Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86319>
- Maulini, O. & Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : Variété et variations*. De Boeck.

- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. In O. Maulini & C. Montandon (Éds.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). De Boeck, 2005. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38466>
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire : permanence et évolutions. In Maulini, O. & Montandon, C. (Éds.) *Les formes de l'éducation* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.
- Mauss, M. & Fauconnet, P. (1901). La sociologie, objet et méthode. Article « Sociologie » extrait de la *Grande Encyclopédie*, 30, Société anonyme de la Grande Encyclopédie.
- Mayeur, F. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III, 1789-1930*. Nouvelle Librairie de France.
- Meirieu, P. (1992). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2004). *Les devoirs à la maison : parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête...* FeniXX.
- Meirieu, P. (2005). *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*. Mille et une nuits.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein pédagogue*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2008). *Pédagogie, le devoir de résister*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie, des lieux communs aux concepts clés*. ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2018). Du consumérisme scolaire aux « écoles alternatives ». In P. Meirieu (Éd.), *La Riposte : Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes* (pp. 108-118). Autrement.
- Mellouki M. & Wentzel, B. (2012). *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* Presse universitaire de Nancy.
- Melucci, A. (1978). Société en changement et nouveaux mouvements sociaux. *Sociologie et sociétés*, 10(2), 37-54. <https://doi.org/10.7202/001496ar>
- Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, Ph., Boré, C., Colinet, S. & Elalouf, M.-L. (2014). *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*. De Boeck.
- Mialaret, G. (1976) *Les science de l'éducation*. PUF.
- Mialaret, G. & Vial, J. (1981). *Histoire mondiale de l'éducation*. PUF.
- Miles, M.-B. (1993). Fourty Years of Change in Schools: Some Personal Reflections. *Educational Administration Quartely*, 29(2), 213-248.
- Miles, M.-B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université.
- Mintzberg, H. (1977). *Structures et dynamique des institutions*. Edition d'Organisation.
- Mintzberg, H. (1983). *The structuring of organizations*. Springer.
- Mollo, S. (1969). *L'école dans la société*. Dunod.
- Monetti, V. (2002a). Introduction. In Monetti, V. (Éd.), *Certitude et paradoxe de l'innovation* (pp. 7-16). IRNP.

- Monetti, V. (2002b). État des lieux : qu'est-ce que l'innovation en éducation. In Monetti, V. (Éd.), *Certitude et paradoxe de l'innovation* (pp. 17-79). IRNP.
- Monetti, V. (2002c). *Certitude et paradoxe de l'innovation*. IRNP.
- Monnet, E & Navarro, P. (2009). Les institutions sont-elles dans la tête ? Entretien avec John Searle. *Tracés, Revue de Sciences humaines [En ligne]*, 17. <http://journals.openedition.org/traces/4270> ; doi : 10.4000/traces.4270
- Mollo, S. (1989). *L'école dans la société*. Dunod.
- Morrow, L. S. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counselling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.
- Morosoli, R. (2010). Pacte Fédéral. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F9809.php>
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherche Qualitative*, 1(30), 10-32.
- Morrisette, J., Guignon S. & Demazière D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherche Qualitative*, 1(30), 1-9.
- Moscoso, N. (2013) Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation, Laboratoire CIVIC*, 57-80.
- Moscovici, S. (1961). *Reconversion industrielle et changement sociaux, un exemple : la chapellerie dans l'Aude*. Librairie Armand Colin.
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. ESF éditeur.
- Muller, A. & Lussi Borer, V. (2018). Analyse de l'activité, environnements de vidéo-formation et développement professionnel des enseignants. Différences intra et inter-activités: le possible, le réel et le virtuel. In Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. & Chalias, S. (Éds.), *Vidéoformation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (pp. 95-116). L'Harmattan.
- Müller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A.-N. (2014). Are you really ready to change? An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar. *European Journal of Psychology of Education*. doi 10.1007/s10212-014-0238-1
- Münger, K. (2005). Corps francs, expéditions des. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F8682.php>
- Mützenberg, G. (1999). Genève et fribourg. Le chemin de croix d'un laïcisme modéré. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 187-202). Peter Lang.
- Nique, C. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits, histoire politique des écoles normales primaires*. Edition Natan.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers. Du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].

- Novoa, A. (2002). La raison et la responsabilité. Une science du « gouvernement des âmes » (1880-1920). In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.), *Sciences de l'éducation (19^e-20^e siècles) entre champ professionnels et champs disciplinaire* (pp. 243-265). Peter Lang.
- Oelkers, J. (1995). La Reformpädagogik au seuil de l'histoire. In Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Éds.), *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (pp. 31- 64). Peter Lang.
- OFSP. (2020). *Statistiques de la pédagogie spécialisée, années 2018-2019*. Office Fédérale de la Statistique. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.html>
- Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye A (2007). *L'Éducation Nouvelle, histoire présence et devenir*. Peter Lang.
- Omlin, S. (1999). Démocratie et laïcité à l'école primaire dans la suisse centrale du 19^e siècle : l'exemple du canton de Zoug. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 63-90). Peter Lang.
- Ostrom, E. (2005). *Understanding institutional diversity*. Princeton University Press.
- Ottavi, D. (2005). La « révolution copernicienne » de la pédagogie. *Télémaque*, 28, 19-24.
- Pahre, M. & Dogan, R. (1991). *L'innovation dans les sciences sociales : la marginalité créatrice*. PUF.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquay, L. (2006). Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? In Paquay, L. (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 13-29). De Boeck Supérieur. Doi : <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2006.01.0013> »
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.
- Paquay, L., De Ketele, J-M. & Crahay, M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. De Boeck.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Etienne, R. & Desjardins, J. (2014). *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* De Boeck Supérieur.
- Paré, M. & Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., pp. 233-256). Presses Universitaires du Québec.
- Parson, T. (1937). *The Structure of Social Action*. Mac Graw Hill.
- Pellaud, F., Eastes, R.-E. & Giordan, A. (2008). *Un modèle pour comprendre l'Apprendre : le modèle allostérique*. <http://prospective.free.fr/spip.php?article119&lang=fr>
- Pelletier, L.-G. (1996). Epilogue. In Bonami, M. & Garant, M. (Éds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement* (pp. 217-226). De Boeck Université.
- Périsset Bagnoud, D. (1999). L'instruction primaire publique en Valais 1830-1885 : des législations cantonales à leur application. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 137-150). Peter Lang.

- Périsset Bagnoud, D. (2000). Des Ecoles normales à la Haute école pédagogique : projet politique, projet de société. L'exemple du valais romand. In Criblez, L., Hofstetter, R. & Périsset Bagnoud, D. (Éds.), *La formation des enseignants primaires, histoire et réformes actuelles* (pp. 57-74). Peter Lang.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand, (1846-1994). *Cahiers de Vallesia*, 10.
- Périsset Bagnoud, D. (2004). La formation des enseignants, entre histoire politique, légitimité sociale et légitimité scientifique. In Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (Éds.), *Entre sens commun et sciences humaines : Quels savoirs pour enseigner ?* (pp. 53-67). De Boeck Supérieur. doi: 10.3917/dbu.lessa.2004.01
- Périsset Bagnoud, D., Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2007). Infrastructures éditoriales et formes cognitives des sciences de l'éducation. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. et Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle.* (pp. 409-440). Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1993). Former les maîtres primaires à l'Université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ? In Hensler, H. (Éd.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 111-132). Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique.* L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994a). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, 3, 543-562.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences* (pp. 181-208). De Boeck.
- Perrenoud, P. (1996a). *Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement.* https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html
- Perrenoud, P. (1999, 26-30 septembre). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique.* [Texte revu et augmenté de la conférence d'ouverture]. Congrès de l'Association nationale pour la recherche en éducation, Caxambu (Brasil).
- Perrenoud, P. (1999). *Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique.* Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique.* ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2002). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. In M. Carbonneau & M. Tardif (Éds.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (pp. 145-162). Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (2004). Les hautes écoles pédagogiques suisses, entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In M. Tardif & C. Lessard (Éds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 115-138). De Boeck.
- Perrenoud, P. (2014). Former les enseignants sans se référer sérieusement à leur travail, c'est possible ! In Paquay, L. (Éd.), *Travail réel des enseignants et formation : Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 97-109). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0097>

- Perrenoud, P. (2017). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflit de savoir en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Perrenoud, P. (2003). Qu'est-ce qu'Apprendre ? *Enfances & Psy*, 24(4), 9-17. doi : 10.3917/ep.024.0009
- Perroux, F. (1965). *La pensée économique de Joseph Schumpeter : Les dynamiques du capitalisme*. Librairie Droz.
- Pesqueux, Y. (2006, mai). *Institution et organisation* [communication]. 27^e Congrès de l'association francophone de comptabilité, Tunis.
- Pfister, M., Stricker C. & Jutzi, M. (2015). *Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Onze écoles et leurs expériences en matière d'intégration scolaire dans le canton de Berne*. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. PUF.
- Peirce, C. S. (1879). Comment rendre nos idées claires? *La revue philosophique de la France et de l'étranger*, 15-25.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation* (5^e éd.). Edition la Découverte.
- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164. doi : <https://doi.org/10.3917/nras.037.0159>
- Plane, S. (1999). *Manuels et enseignement du français. Actes du colloque Enseigner le français avec ou sans manuel*. SCEREN.
- Popper, K. (1973). *La logique de la découverte scientifiques*. Payot.
- Popper, K. (1985). *Conjecture et réfutation*. Payot.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante : valeurs et bonnes pratiques*. PUF.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Colin.
- Prud'homme, L., Duchesne, H. Bonvin, P. & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L. & Ramel, S. (2016) Introduction. In Prud'homme, L., Duchesne, H. Bonvin, P. et Vienneau, R. (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 21-24). De Boeck Supérieur.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. doi : <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Radcliff-Brown, A.-R. (1968). *Structure et fonction dans la société primitive*. Minuit.
- Raillon, L. (2007). L'Éducation Nouvelle a-t-elle existé ? In Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoye A. (Éds.), *L'Éducation Nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 317-327). Peter Lang.
- Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaires sur les enseignantes et les enseignants ? In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd., pp.383-397). Presses de l'Université du Québec.

- Ramel, S. (2015). D'une rhétorique inclusive à la mise en œuvre de moyens pour la réaliser. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 22-28. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1267>
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). De Boeck Supérieur.
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : nécessité d'un accompagnement des établissements scolaire sur ce chemin. *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1270>
- Ramirez, O. et Boli, J. (1987). The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 1(60), 2-17.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. PUF.
- Reboule, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Réhaume, J. (2002). Changement. In Barus-Michel, J., Enriquez, E. & Lévy, A. (Éds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p.65-72). Érès.
- Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et pédagogies différentes*. Berger Levrault.
- Reynaud J.-D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*. Armand Collin.
- Rezsöhazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Armand Colin.
- Riat, C. (2014). Le plan d'études romand a-t-il chassé le plan de 1992. *Enjeux pédagogique*, 23, 16-19.
- Richard, M. & Bissonnette S. (2012). Les sciences cognitives et l'enseignement. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 237-255). Gaëtan Morin éditeur.
- Riché P. (1962). Recherches sur l'instruction des laïcs du IXe au XIIe siècle. *Cahiers de civilisation médiévale*, 18, 175-182.
- Riché, P. (1978). Education et enseignement monastique dans le Haut Moyen Age. *Médiévales*, 13, 131-141.
- Riché, P. (1979). *Ecole et enseignement dans l'Occident chrétien de la fin du Ve siècle au milieu du XIe siècle*. Aubier-Montaigne.
- Riché, P. (2002). Acluin. In Houssaye, J. (Éd.), *Premier Pédagogue, de l'Antiquité à la Renaissance* (pp.735-804). ESF éditeur.
- Riché, P. (2016). *L'enseignement au Moyen Âge*. CNRS édition.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique*. Le Seuil.
- Riutort, P. (2014). Les sociologies de l'action sociale : Les acteurs et le contexte. In P. Riutort (Éds.), *Précis de sociologie* (pp. 183-219). PUF.
- Roca, R. (2013). Sonderbund. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F17241.php>

- Rocheblave A.-M. (1963). La notion de rôle : quelques problèmes conceptuels. *Revue française de sociologie*, 4(3), 300-306. doi : 10.2307/3319446
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. PUF.
- Rouche, M. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation I. Ve siècle av.J.-C. – Xve siècle*. Nouvelle Librairie de France.
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers* (pp. 225-240). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2012). *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire. Pour le bien être et la réussite de tous*. PUQ.
- Ruchat, M. (1999). « Récalcitrant », « indisciplinés » et « arriérés » : figures de la déviance scolaire 1874-1890. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.) *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle*, (pp. 203-216). Peter Lang.
- Ruitort, P. (2014) *Précis de sociologie*. PUF.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail, Les effets culturels de l'organisation*. Presses de la Fondation National de Sciences Politiques.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Presses de la Presses de la Fondation National de Sciences Politiques /Dalloz.
- Saint-Jean, M. & Seddaoui, F. (2013). Le concept de développement, en question dans l'approche des différents niveaux de changement. In Bédin, V. (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation* (pp. 181-194). L'Harmattan.
- Saint-Julien, T. (1985). *La diffusion spatiale des innovations*. GIP RECLUS.
- Salazar-Orvig, A. & Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyse de discours produit dans les focus groups : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 57(3), 263-272.
- Salvador J. (2006). Le combat de l'Organisation et de l'Institution. *Sociologies [En ligne], Théories et recherches*. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/582>. doi : <https://doi.org/10.4000/sociologies.582>
- Savoie, A. (2007). L'Éducation Nouvelle en France, de son irrésistible ascension à son impossible pérennisation (1944-1970). In Ohayon, A., Ottavi, D. & Savoie A. (Éds.), *L'éducation nouvelle, histoire présence et devenir* (pp. 235-270). Peter Lang.
- Schneider-Mizony, O. & Sachot, M. (2011). *Normes et normativités en éducation, entre tradition et rupture*. L'Harmattan.
- Schneuwly, B. (2012). Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre ? In F. Yvon & Zinchenko (Éds.) *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation. Recueil de texte et commentaires* (pp. 340-353). MGU
- Schneuwly, B. & Hofstetter, R. (2017). Forme scolaire, un concept trop séduisant ? In A. Dias Chiaruttini (Éds.), *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture : Fondements d'un champ de recherche – en cheminant avec Yves Reuter* (pp. 153-167). Presses universitaires du Septentrion.
- Schuler, R., Aldag, R. & Brief, A. (1977). Role Conflict and Ambiguity: A Scale Analysis. *Organizational behavior and human performance*, 20, 111-128.

- Schulze Busacker, E. (2012). *La didactique profane au moyen âge*. Classiques Garnier.
- Schumpeter, J. (1951). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Payot.
- Schurmans, M.-N. (2001). Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ? In Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (Éds.), *Le pari des sciences de l'éducation* (pp. 205-226). De Boeck Université.
- Searl (2009), interview. In Monnet, E. & Navarro, P. (2009), Les institutions sont-elles dans la tête? Entretien avec John Searle. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 17. <http://journals.openedition.org/traces/4270>. doi : 10.4000/traces.4270
- Sewell W. Jr. (1996). Three Temporalities: Toward a Sociology of the Event. In Terence J. & Mac Donald (Éds.), *The Historic Turn in the Human Sciences* (pp. 245- 280.). University of Michigan Press.
- Sieber, J. (2015). *Quelles valeurs pour les enseignants de demain. Analyse du projet de socialisation de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE*. [Mémoire de maîtrise inédit, Université de Neuchâtel].
- Sieber, R. (2015). *Tous chercheurs et tous dignes. L'égalité dans la légalité : un enseignement basé sur les pratiques pédagogiques de « La Maison des Enfants » de Buzet en Belgique est-il concevable dans le système scolaire bernois ? Obéit-il aux exigences du Plan d'Études Romand (PER) ?* [Mémoire de maîtrise en enseignement spécialisé inédit, Haute Ecole Pédagogique BEJUNE].
- Simard, D. (2012). La Renaissance et l'éducation humaniste. In Gauthier, C. & Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 42-57). Gaëtan Morin éditeur.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. PUF.
- Simon, B. (1974). *Education and the Labour Movement 1870-1920*. Lawrence and Wishart.
- Smelser, N. (1962). *Theory of Collective Behavior*. Routledge.
- Soëtard, M. (1995). L'Éducation Nouvelle, une illusion perdue ? In Hameline, D., Helmchen, J. & Oelkers, J. (Éds.), *L'Éducation Nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau* (pp. 231-250). Peter Lang.
- Soëtard, M. (2001). *Qu'est ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*. ESF éditeur.
- Soo Hyang Choi (2016). Préface. In Prud'homme, L., Duchesne, H. Bonvin, P. & Vienneau, R. (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (pp. 11-13). De Boeck Supérieur.
- Späni, M. (1999). La laïcisation de l'école populaire en Suisse au 19^e siècle. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 229-252). Peter Lang.
- Späni, M. (2007a) Berne: Par delà les soubresauts, une très lente institutionnalisation. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 57-84). Peter Lang.
- Späni, M. (2007b). Socialisation en sciences de l'éducation: entre logiques disciplinaires et professionnelles. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 375-407). Peter Lang.

- Stricker, C. & Pfister, M. (2015). *Evaluation de la mise en œuvre de l'article 17 LEO. Mesures pédagogiques particulières à l'école obligatoire sur la période 2005 à 2013*. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Svaton, C. J. (2015). Governance einer „integrativen Volksschule“ in der Schweiz am Beispiel des Kantons Bern. In Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner A.-K., Koch, K., Krüger, M. & Werning, R. (Éds), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (pp. 139-144). Springer Fachmedien.
- Talbot, L. (2008). Les sciences de l'éducation et la formation des acteurs de l'enseignement du premier degré : utilité et visibilité sociale d'une discipline. *Recherches & éducations [En ligne]*, 1(2). <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/442>
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. De Boeck.
- Tardif, M. & Gauthier, C. (2012). *La pédagogie de demain*. In Gauthier & C. Tardif, M. (Éds.), *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 256-276). Gaëtan Morin éditeur.
- Tardif, M. (2012). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. In Tardif, M. et Gauthier, C. (Éds.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 20-50) Gaëtan Morin éditeur.
- Théorêt, M., Caron, R., Hrimech, M. & Carpentier, A. (2006). Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignantes. *Revue internationale de l'éducation*, 52, 575-598.
- Thomas, D.-R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thormann, A., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2007). L'orientation professionnelle et les sciences de l'éducation : deux voies contrastées. In Hofstetter, R., Schneuwly, B., Lussi, V., Cicchini, M., Criblez, L. & Späni, M. (Éds.), *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées. Fin du 19^e- première moitié du 20^e siècle* (pp. 291-320). Peter Lang.
- Tinembart, S. (2015a). Les devoirs à domicile. In André & B. Richoz, J.-C. (Éds.), *Parents, et enseignants, de l'affrontement à la coopération* (pp. 199-220). Lausanne, éditions Favres.
- Tinembart, S. (2015b). *Le manuel scolaire de français, entre production locale et fabrique de savoirs : le cas des manuels et de leurs concepteurs dans le canton de Vaud au 19^e siècle*. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. doi : 10.13097/archive-ouverte/unige:75031
- Touraine, A. (1965). *Sociologie de l'action*. Les Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1984a). Les mouvements sociaux : objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique? *Revue française de sociologie*, 1(25), 3-19. <https://www.jstor.org/stable/3321377>
- Touraine, A. (1984b). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Librairie Arthème Fayard.
- Tournay, V. (2011). *Sociologie des institutions*. PUF.
- Troger, V. (2006a). La renaissance scolaire au Moyen Âge. In Troger, V. (Éd.), *Une histoire de l'Éducation et de la formation* (pp.13-22). Science Humaines éditions.
- Troger, V. (2006). *Une histoire de l'Éducation et de la formation*. Science Humaines éditions.

- Tsoukas, H. & Chia, R. (2002). On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change. *Organization Science*, 13(5), 567–582. <http://www.jstor.org/stable/3086078>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.
- Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1984). *Large-scale Innovation in Education*. Zwijssen.
- Vandenberghe, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue française de pédagogie*, 75, 17-26.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2007). De la construction subjective de l'esprit à la révélation objective du réel, mais le réel est-il la réalité ?, *Recherches qualitatives (Hors séries)*, 5, 18-25.
- Van Zanten, A. (1998). Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements de formation. In R. Bourdoncle & L. Demailly (Éds.), *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 39-53). Presses universitaires du Septentrion.
- Van Zanten, A. (2000a). Introduction : les sciences sociales et l'école. In Van Zanten, A. (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 5-16). La Découverte.
- Van Zanten, A. (2000b). Un libéralisme éducatif sans frontière. In Van Zanten, A. (Éd.) *L'école, l'état des savoirs* (p.355-364). La Découverte.
- Van Zanten, A. (2000c). *L'école, l'état des savoirs*. La Découverte.
- Veillon, A. (1978). *Les origines des classes primaires supérieures vaudoises*. Bibliothèque historique vaudoise.
- Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle*. [Thèse de Doctorat, Université de Genève]. doi : 10.13097/archive-ouverte/unige:6791 <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:6791>
- Venard, M. (2006). L'école élémentaire du XVIe au XVIIIe siècle. In Troger, V. (Éd.), *Une histoire de l'Éducation et de la formation* (pp. 23-32). Science Humaines éditions.
- Vermersch, P. (1994 ; 2011). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.
- Veyrunes, P. (2017). *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses universitaires du Midi.
- Vidaillet, B. (2003). *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation*. Vuibert.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Éds.), *La pédagogie de l'inclusion* (pp. 125–152). Presses de l'Université du Québec.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point : Second entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter. *Recherches en didactiques*, 14, 127-143. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0127>
- Vincent, G. Lahire, B. & Thin, D. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. In Vincent, G. (Éd.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire* (pp. 11-50). PUL.

- Volet, S. (1982). *Ecoles, communes, cantons : le cas du pays de Vaud*. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. *Cahier de la Section des Sciences de l'éducation, pratiques et théorie*, 29. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33400>
- Vonk, J.-H.-C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Vygotsky, L. S. (1931/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Giunti Barbera.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Le Seuil.
- Weber, J.-M. (2012). Le formateur de terrain : un métier impossible et de l'impossible. In N. Guiglio & S. Boéchat-Heer (Éds.), *Entre innovation et réformes dans la formation des enseignants* (pp. 61-72). Edition HEP-BEJUNE.
- Weber, M. (1904-1905/1994). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Plon.
- Weber, M. (1904/1992). *Essais sur la théorie de la science*. (2^e éd). Pocket.
- Weber, M. (1904/1965). *Essais sur la théorie de la science. Premier essai*. Librairie Plon.
- Weber, M. (1913,1919/2016). *Concepts fondamentaux de sociologie*. Gallimard.
- Weber, M. (1922/1971). *Economie et société*. Payot.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Librairie Plon.
- Weber, M.-T. (1999). L'école fribourgeoise : application des principes de gratuité, d'obligation et de laïcité 1830-1885. In Hofstetter, R., Magnin, C., Criblez, L. & Jenzer, C. (Éds.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 171-186). Peter Lang.
- Weick, K.-E. (1967). Dissonance and task enhancement: a problem for compensation theory? *Organizational Behavior and Human Performance*, 2, 175-216.
- Weick, K.-E. (1979). *The Social Psychology of Organizing* (2^e éd. 2015). McGraw-Hill.
- Weick, K.-E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage publication.
- Weick, K.-E. (2003). L'effondrement du sens dans les organisations : l'accident de Mann Gulch. In Vidaillet, B. (Éd.), *Le sens de l'action. Karl E. Weick : sociopsychologie de l'organisation* (pp. 59-87). Vuibert.
- Weick, K.-E., Sutcliffe, K.-M. & Obstfeld D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 4(16), 409-421.
- Weick, K.-E. (2006). Faith, Evidence, and Action: Better Guesses in an Unknowable World. *Organization Studies*, 27(11), 1723-1736.
- Wentzel, B. & Akkari, A. (2012). L'insertion professionnelle des enseignants du secondaire en suisse : la professionnalisation en débat. In P. Guiber & P. Périer (Éds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire* (pp. 127-142). Presse universitaire de Rennes.
- Wentzel, B. & Pagnossin, E. (2012). Pratique de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)-s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14, éditions HEP- BEJUNE.
- Westley, F.R. (1990). Middle Managers and Strategy. Microdynamism of Inclusion. *Strategic management journal*, 11, 337-351.

- White, H.-C. (1995). Passages réticulaires, acteurs et grammaire de la domination. *Revue française de sociologie*, 36, 705-723.
- Williamson, O. (2000). The New Institutional Economics: Take Stock, Looking Ahead. *Journal of Economic Literature*, 38, 593–613.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan.
- Xavier Bischof, F. (2009). Kulturkampf. In *Dictionnaire historique de la Suisse*. <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F17244.php>

