

Éducation et francophonie

www.acef.ca

Innovation, stratégies identitaires et rapport de force

Marie-Christine PRESSE, professeure
Centre Économie Éducation Permanente, Université de Lille
Laboratoire Trigone/Mégadipe, France



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication
Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction
Marianne Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction
Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Marianne Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF
Richard Lacombe

Conception graphique et montage
Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet
Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation

Rédacteur invité :

Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa (Ontario), Canada

- 1 **Liminaire**
Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 10 **Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation**
Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 45 **Les Hautes Écoles en Communauté française de Belgique à l'heure des logiques d'acteurs**
André GUSTIN, Haute École Blaise Pascal, Arlon, Belgique
- 70 **La commercialisation de l'éducation publique : un cheval de Troie menaçant?**
Denis HACHÉ, Université de Toronto, Ontario, Canada
- 89 **La transformation des rapports entre l'État et l'Église au Québec**
Micheline MILOT, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 111 **De la tradition à la participation : parcours et adoption d'une politique linguistique à la Commission des écoles catholiques de Montréal**
Thérèse LANDRY, Université du Québec à Hull, Québec, Canada
Jean B. HACHÉ, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 130 **Le leadership pédagogique : une approche managériale du style d'enseignement**
Éric BERNABÉ et Pol DUPONT, Université de Mons-Hainaut, Bruxelles, Belgique
- 151 **La décentralisation du système scolaire québécois : une variation sur un thème majeur**
Guy PELLETIER, Université de Montréal, Québec, Canada
- 169 **Changement, incertitude et gestion en éducation : regards sur la réforme scolaire au Québec**
Jean J. MOISSET et Alice COUTURE, Université Laval, Québec, Canada
- 198 **Décentralisation et rapports de force : évolutions et stratégies politiques**
Jean LABELLE et Michel ST-GERMAIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 223 **L'école française : analyse des tensions et perspective d'une re-fondation**
Jean-Pierre LETOURNEUX, Université de Nantes, France
- 248 **Innovation, stratégies identitaires et rapport de force**
Marie-Christine PRESSE, Université de Lille, Laboratoire Trigone/Mégadipe, France
- 266 **Les directions générales et les commissaires scolaires : liaisons dangereuses?**
Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 283 **Empowerment et leadership des directions d'école : un atout pour une politique de décentralisation**
Luc BRUNET et Richard BOUDREAU, Université de Montréal, Québec, Canada
- 300 **Le partenariat décisionnel en éducation au Québec : l'institutionnalisation de rapports de force**
Marjolaine ST-PIERRE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 313 **Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision**
Lucille MORIN et Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Innovation, stratégies identitaires et rapport de force

Marie-Christine PRESSE, professeure
Centre Économie Éducation permanente, Université de Lille
Laboratoire Trigone/Mégadipe, France

RÉSUMÉ

Les modes de gestion de l'appareil éducatif français sont en pleine restructuration. Innovation, gestion par projets, identification des priorités locales, professionnalisation des acteurs sont au cœur de la transformation des organisations locales et des pratiques. L'analyse proposée dans la première partie est relative au rapport entre innovation et institution. Mais que signifie innover du point de vue de l'institution? Si innover est moteur de transformation, à quelles conditions ces transformations peuvent-elles avoir lieu? Suffit-il d'innover pour transformer ou est-ce un moyen au service de valeurs et de quelles valeurs? L'analyse du projet comme innovation structurelle nous confronte à ses limites implicites. La proposition de mise en œuvre repose sur un accord implicite entre les acteurs. Mais quels sont les présupposés et qu'en est-il dans la réalité? Deux projets comparables dans des établissements comparables ont été analysés. Cette analyse montre combien l'accord ne va pas de soi. Chaque acteur est porté par des valeurs qu'il défend, qui le conduisent à adopter une stratégie identitaire de type professionnel ou de type règlementaire qui débouchent dans tous les cas sur des conflits locaux. L'aboutissement du conflit est dépendant du rapport de force en présence. Derrière cette décentralisation des modes de gestion n'y a-t-il pas une décentralisation des rapports de pouvoir, un

déplacement des conflits et une responsabilisation accrue des acteurs au sein d'un système de formation au service des enjeux économiques de la société?

ABSTRACT

Innovation, Identity Strategies and Power Relationships

Marie-Christine PRESSE, professeure
Centre Économie Éducation permanente, Université de Lille
Laboratoire Trigone/Mégadipe, France

The reorganization of management forms in the French educational machine is in full swing. Innovation, management through projects, identification of local priorities and the professionalization of those concerned, are at the heart of the transformation of local organizations and practices. The analysis proposed in the first part is relative to the relationship between innovation and institution. But what does innovation mean from the institution's point of view? If innovation drives transformation, under what conditions may these transformations take place? Will mere innovation cause transformation to take place or is it a way to serve values, and if so, which values? The analysis of a project as a structural innovation confronts us with its implicit limits. The implementation proposal rests on an implicit agreement between the actors. But what are the presuppositions and what are they in reality? Two comparable projects in two comparable establishments were analyzed. This analysis shows how agreement does not come automatically. Each actor is driven by the values he defends, which lead him towards adopting a professional-type or a regulation-type identity strategy, which in all cases result in local conflicts. The outcome of the conflict depends on the power relationship in effect. Behind this decentralization of management forms, is there not a decentralization of power relationships, a displacement of conflicts and increased accountability of the actors within a training system at the service of the society's economic stakes?

RESUMEN

Innovación, estrategias identitarias y relación de fuerzas

Marie-Christine PRESSE, professeure
Centre Économie Éducation permanente, Université de Lille
Laboratoire Trigone/Mégadipe, France

Los modos de gestión del aparato educativo francés están en plena reestructuración. Innovación, gestión por proyecto, identificación de la prioridades locales, profesionalización de los actores, están en el centro de la transformación de las

organizaciones locales y de las prácticas. El análisis propuesto en la primera parte presenta la relación entre innovación e institución. ¿Pero que significa innovar desde el punto de vista de la institución? Si innovar es el motor de la transformación ¿en que condiciones pueden realizarse dichas transformaciones? ¿Basta con innovar para transformar o la innovación es un medio al servicio de los valores y de qué valores se trata? El análisis del proyecto en tanto que innovación estructural nos confronta a sus límites implícitos. Su ejecución depende del acuerdo implícito entre los actores. ¿Pero cuales son las intenciones latentes y qué es lo que sucede en realidad? Se analizaron dos proyectos comparables en establecimientos comparables. Este análisis muestra claramente que el acuerdo es bastante incierto. Cada actor, influido por los valores que defiende, adopta una estrategia identitaria de tipo profesional o de tipo reglamentario que desemboca invariablement en conflictos locales. El resultado del conflicto depende de la relación de las fuerzas en presencia. Detrás de esta descentralización de modos de gestión ¿no hay acaso una descentralización de las relaciones de poder, un desplazamiento de los conflictos y una creciente responsabilización de los actores al interior de un sistema de formación al servicio de los intereses económicos de la sociedad?

Introduction

Depuis les années 60-70, l'innovation est au cœur des débats de l'Éducation nationale française. La création dernière d'un conseil de l'innovation conduit à réinterroger cet intérêt de l'administration centrale, pour ce sujet, alors que la politique gestionnaire des établissements est de plus en plus décentralisée. Quels sont les enjeux de l'innovation, quelles sont les pratiques, comment sont-elles mises en œuvre?

Ces trois interrogations permettront dans une première partie de développer une réflexion théorique sur la place de l'innovation dans l'institution. Celle-ci est-elle moteur de changements et si oui quel est le sens de ce changement?

Dans une deuxième partie, on s'intéressera à un innovation structurelle qui s'intègre dans la culture actuelle (Boutinet, 1993; Perrenoud, 1999) : le projet, sa méthodologie, les implicites qu'il recouvre et le rapport dialectique entre système de valeur et engagement personnel dans le projet.

L'étude de l'engagement d'acteurs dans l'élaboration d'un projet innovant et dans sa mise en œuvre fera apparaître dans la troisième partie le poids déterminant des rapports de force contradictoires à l'œuvre dans le champ de la formation, compris comme une configuration de positions sociales déterminées dialectiquement les unes par rapport aux autres, insérée dans un contexte socio-économique au service duquel elle se trouve.

L'éducation, qu'elle soit initiale ou permanente est donc une pratique sociale liée aux phénomènes de base de la société telle que la production, la reproduction et la transformation sociale.

Le rapport dialectique Innovation / Institution

L'innovation : moteur de changement?

Bien qu'étant, depuis longtemps, considérée par les innovateurs comme un obstacle à l'innovation, l'institution scolaire française crée le conseil de l'innovation pour la réussite scolaire. La réflexion de ce conseil porte dans un premier temps sur l'état des lieux des innovations [<http://www.education.gouv.fr/discours/2000/>].

L'un de ses objectifs est de trouver « les moyens pour irriguer l'ensemble du système éducatif ». Cet intérêt de l'institution centrale pour des pratiques qui ont toujours eu cours au sein de l'institution n'est pas nouveau. En effet, toujours présentes au sein de l'institution, ces innovations insufflent des changements, à dose homéopathique, dans la grande machine nationale. Celles qui font parler d'elles sont souvent limitées à un contexte précis, considérées comme expérimentales. L'existence de sites pilotes, créés après soixante-huit, tels que les lycées expérimentaux de Saint-Nazaire, de Paris, le collège expérimental, et la création du statut d'écoles expérimentales, dont l'école de la Villeneuve de Grenoble bénéficie, en sont des témoignages (1993, 2000). Elles sont portées, depuis plus longtemps, par des mouvements pédagogiques militants officiellement reconnus (Freinet, Decroly, Montessori, Groupe français pour l'éducation nouvelle, Cercle de recherche et d'action pédagogique / Cahiers pédagogiques). L'institution Éducation Nationale n'a donc jamais ignoré l'innovation.

La problématique de l'innovation est marquée par une longue histoire, qui renvoie à des traditions philosophiques et disciplinaires hétérogènes. D'une part, l'innovation est moteur économique (Schumpeter, 1946) et ne peut être « élucidée sans revenir sur le rapport social qui la fonde » (Dubar, 1996; Alter, 1996); elle s'enracine d'autre part dans une théorie de l'action et de sa compréhension par les acteurs eux-mêmes : « l'expérience sociale est l'activité par laquelle chacune de nous construit le sens et la cohérence d'une action » (Dubet, 1994; Dubet et Martucelli, 1998; Ricœur, 1983). C'est donc dans l'articulation dialectique rapports sociaux / choix des acteurs que l'on peut comprendre l'innovation comme processus de transformation : transformation des structures, transformation des pratiques (Cros, 1997, 2000a).

Innovation et valeurs

Louis Legrand (1996) opère une distinction très nette entre les innovations sur les structures et les innovations sur les contenus et méthodes, lorsque celles-ci sont impulsées par l'institution. « Les premières ne peuvent pas ne pas avoir d'effets sur le système éducatif... pour les secondes, on a affaire à un domaine beaucoup plus flou dont les résultats ne sont pas assurés et qui, peut-être, à la limite, n'aboutissent à aucun résultat. »

Cette impulsion des innovations, par l'institution, est le résultat de négociations, de pressions de groupes locaux : syndicats, parents et mouvements pédagogiques (Avanzini, 1975, 1991).

La question de l'innovation soulève différentes questions : comment considérer qu'une action est innovante ou non, quels sont les critères retenus pour décider qu'une innovation vaut la peine d'être développée à grande échelle, qui évalue les effets? (Obin, 2000). De fait, derrière toutes ces questions se pose la question des valeurs dont l'innovation est porteuse. En effet, valoriser l'innovation sans l'articuler avec une réflexion sur les valeurs qu'elle véhicule n'est pas sans risques. Comme le dit F. Cros, « l'innovation en formation est porteuse d'avenir, si on sait l'adosser aux valeurs démocratiques, au respect des principes fondamentaux des droits de l'homme » (Cros, 2000a).

Différentes tensions existent entre la notion d'innovation « comme valeur », en elle-même, et la notion de l'innovation « comme instrument », au service de valeurs qui la dépassent. Pour les partisans de la première position, l'innovation est porteuse de valeurs spécifiques, par exemple parce qu'elle met en avant la notion de *projet, de créativité, d'autonomie*. Pour les autres, le rapport entre l'innovation et ce type de démarche n'est pas de l'ordre de la nécessité. Si aujourd'hui la notion d'innovation est généralement associée à la notion de projet, cela ne tient pas à la nature de l'innovation, cela tient à une situation historique, à un moment où l'on a besoin de redonner du sens aux dispositifs d'enseignement-apprentissage. L'innovation pédagogique, dans ces conditions, ne serait qu'un moyen permettant d'atteindre des finalités souvent perdues de vue dans le système scolaire, un moyen de restaurer des valeurs. Mais quelles sont-elles?

S'agit-il d'apprendre à s'adapter au monde ou à le transformer? L'école apparaît bien aujourd'hui comme un lieu d'adaptation des jeunes au monde, c'est-à-dire à la société telle qu'elle est. Dans ces conditions, quel est le rôle des « pratiques innovantes » : aider le système scolaire à survivre dans sa fonction d'adaptation à la société telle qu'elle est ou bien donner à ces jeunes les moyens de s'attaquer à une transformation du monde et de la société? Du choix qui sera fait dépendent non seulement les pratiques pédagogiques, mais aussi l'inscription de chacun dans le rapport au savoir. Le savoir doit-il être « transmis » dans une relation dogmatique aux « sciences »; ou doit-il être « construit », dans une démarche de constant questionnement? Et la mise en question des savoirs n'est-elle pas en même temps mise en question des pouvoirs? À partir de cette interrogation, on comprend le sens d'un certain nombre de résistances à un certain nombre d'innovations... (Atelier de travail : valeurs et innovations, 2000).

Malgré ces difficultés à la cerner, l'innovation est cependant encouragée dans le domaine de la formation initiale et continue, depuis les années soixante-dix. Cela conduit à une situation paradoxale. « Lorsqu'elle s'intègre effectivement à la culture et aux pratiques professionnelles communes, ses promoteurs estiment souvent qu'elle est trahie par les dispositions prises par l'institution. Lorsqu'elle garde à leurs yeux sa pureté originelle, elle ne parvient pas à dépasser les étroites limites des militants de la cause pédagogique » (Clerc, 2000).

Si l'innovation est moteur de changements, ces changements sont contrôlés au sein d'une subtile articulation entre un pouvoir centralisé et des marges de manœuvre localisées, changements qui témoignent d'un rapport de force contradictoires existant au sein même de l'institution. S'affrontent dans un rapport de force contradictoires l'innovation structurelle, correspondant à la culture dominante et donc chargée de normes, de valeurs et d'idéologie, et l'innovation dans l'action qui supposerait une autonomie suffisante des acteurs pour produire et développer des innovations transformatrices des praxis.

L'analyse du projet comme innovation impulsée institutionnellement tout d'abord, puis comme moyen pour permettre l'innovation pédagogique va permettre d'éclairer ces propos.

Le projet d'établissement : une innovation structurelle

La méthodologie du projet

Devenue un moyen « utile » institutionnellement pour développer sur le plan local la mise en œuvre de nouvelles pratiques, l'innovation s'inscrit dans un contexte de changement : changement organisationnel et changement de pratiques comme réponse à l'accueil d'un public élargi. Pièce maîtresse du changement organisationnel, « le projet d'établissement est une mise en œuvre concrète de valeurs choisies par la communauté qui y travaille, de manière délibérée, volontaire et déclarée publiquement » (Cros, 1997).

Né en 1982, période où les valeurs démocratiques étaient officiellement affichées politiquement, le projet a pour objectif de rendre cohérent l'ensemble des activités d'un établissement et nécessite d'avoir identifié préalablement les objectifs prioritaires adaptés au contexte (Réforme des collèges : 1982). Étendu à l'ensemble des établissements en 1989, avec la loi d'orientation de Lionel Jospin (ministre de l'Éducation nationale en France de l'époque), il devient la pièce incontournable du changement, par laquelle s'obtiennent des moyens supplémentaires.

L'hypothèse qui a présidé à la mise en place des projets était la suivante :

« Si tous les principes [éducatifs sont de même valeur,] tous ne sont pas également adaptés à une situation. La méthodologie d'élaboration du projet d'établissement repose donc sur un programme en trois temps :

1. Analyse des besoins qui nécessite une vaste concertation sans contrainte...
2. Classement des objectifs et dégagement des priorités...
3. Choix des moyens » (Derouet, 2000).

Cette méthodologie, construite afin de pouvoir élaborer un projet adapté à la situation (Figari, 1991), est issue d'une analyse de pratiques innovantes conduites par des acteurs engagés dans des pratiques perçues comme « des réussites remarquables » (Obin, 2000).

Quelques remarques sont cependant à émettre. En effet, cette méthodologie peut être utilisée quel que soit l'objectif politique de l'établissement : qu'il tente de s'inscrire dans le panel des meilleurs établissements, ayant le taux de réussite aux examens ou qu'il tente de trouver une réponse, pour arrêter l'injustice et l'élitisme, en pratiquant une politique pédagogique de discrimination positive (Dupuis (1998); Demeuze (2000)).

Elle fait, par ailleurs, abstraction des conditions nécessaires à la mise en œuvre, à savoir l'adhésion des acteurs au projet et aux valeurs qu'il véhicule (Ranjard, 1997).

Les implicites du projet

La mise en place des projets repose sur deux implicites :

1. Les directives nationales n'étant plus efficaces, car perçues sur le terrain comme étant trop éloignées des préoccupations locales, il est supposé qu'un accord, sur le projet prioritaire à conduire au sein d'un établissement en fonction de ses besoins spécifiques, soit réalisable. La somme des projets locaux pouvant à terme redonner une certaine cohérence à cette grande machine qu'est l'Éducation nationale.
2. L'implication des acteurs dans un travail de concertation est indispensable, et c'est à la même période que se développe en France la problématique de la professionnalisation.

En effet parallèlement à ce développement de la gestion locale, les fonctions de formateurs sont sur la voie de la professionnalisation. Émerge, pendant la même période que celle des projets, la loi sur la formation continue des adultes (1971), et se développe la formation continue du corps des formateurs (Perrenoud, 1994; Trousson, 1992).

La professionnalisation est cependant mal définie (Bourdoncle, 1991, 1993) et ses différents usages confortent le flou qui se dégage.

Dans le domaine de la formation, la professionnalisation est appliquée au moins à cinq types d'objets : l'activité, le groupe de personnes qui met en œuvre cette activité, les connaissances et compétences exigées, l'individu et enfin la formation (Hédoux et Bourdoncle, 1996).

La professionnalisation des acteurs s'entend, d'une part, comme la capacité à « construire des stratégies, mettre en œuvre des savoirs d'action, analyser leurs pratiques, construire une pratique réfléchie, adaptée aux nouvelles conditions d'exercice du métier » (Altet, 1997), variables constituant préalablement les composantes du profil militant (Demailly, 1987) et, d'autre part, comme la mise en œuvre de stratégies pour se faire reconnaître comme groupe professionnel.

Malgré ces imprécisions et ces implicites, on assiste donc à une double transformation des pratiques professionnelles dans le champ de la formation : prise en charge de la définition des objectifs locaux et implication collective des acteurs dans la gestion du projet. Selon l'idéal du modèle professionnel ainsi défini, l'élaboration de ces projets devrait conduire les acteurs à s'impliquer, établir des partenariats, négocier, décider et pourrait peut-être à terme permettre l'extension, après une

analyse, des conditions qui conduisent à sa réalisation, et de celles qui en permettraient la reproduction (Cros, 1997). La mise en œuvre du projet résulte d'une dynamique interne dont il constitue un élément; cet élément ne peut donc être analysé indépendamment d'un tout structuré dans lequel il est inséré et qui est constitué par une organisation en trois niveaux simultanés : l'établissement, l'académie, l'administration centrale (Obin, 1993).

C'est en effet le lieu de concrétisation des rapports de force entre différentes logiques : celles des acteurs qui peuvent être différentes entre elles, celles des acteurs face à celle de l'institution, qui peuvent être complémentaires ou contradictoires. L'organisation locale s'inscrit, par ailleurs, dans un jeu de rapport de force au sein de l'académie et des priorités définies par celle-ci en fonction du contexte régional et des orientations générales prise par l'administration centrale et dépendante des enjeux économiques de la société. Il revient à dire que si la professionnalisation des acteurs est souhaitée (*versus* le développement des compétences) ce modèle conjugue adroitement l'idéal de la conduite professionnelle et l'idéal de l'organisation professionnelle qui repose sur un idéal de service à rendre à la société, et s'appuie sur un présumé selon lequel les professionnels sont neutres vis-à-vis des classes sociales auxquelles elles offrent leurs services (Chapoulie, 1973).

Valeurs et projets

La seule volonté politique, impulsant innovation et professionnalisation, ne peut suffire à engager ce processus. Les textes officiels légitiment l'instauration de nouvelles pratiques. Mais celles-ci sont mises en œuvre par les acteurs de terrain. Le projet local établi au niveau de chaque établissement est donc le lieu de cristallisation, de confrontation de ce double processus, les acteurs de terrain décidant en dernière instance de leur implication. Penser que tout établissement pourrait ainsi construire un projet relève d'un leurre, qui s'appuierait sur l'idée que les acteurs constituent un bloc monolithique.

On sait, cependant, que les situations pédagogiques dépendent, pour partie, des éléments institutionnels tels que le programme, le règlement intérieur, la structuration de l'espace scolaire, le temps de travail hebdomadaire et, pour partie, de la pratique pédagogique, pratique qui prend en compte l'ensemble des contraintes, mais présente des variations d'un formateur à l'autre, pour une situation institutionnellement définie.

Des recherches conduites sur les pratiques font apparaître les liens entre celles-ci et les valeurs des formateurs. Celles de Viviane Isambert-Jamati (1984) ont permis dans un premier temps d'opposer les pratiques à l'égard des enfants d'origine populaire aux pratiques à l'égard des enfants d'origine bourgeoise. Son analyse démontre que les variations de pratiques jouent un rôle sur la genèse du processus d'échec et de réussite scolaire et identifie « au sein de pratiques courantes, le caractère socialement sélectif des modèles apparemment destinés à l'épanouissement de tous » (Isambert-Jamati et Grosperon, 1985). Cette analyse montre qu'en fonction de la position sociale des enseignants, les aspects de l'enseignement du français au lycée varient. Ces variations sont à mettre en relation avec la conception du savoir, du rôle

de l'enseignant, de l'orientation éducative globale. Cette analyse fait apparaître les enseignants, non comme un bloc monolithique mais comme des acteurs sociaux partagés par des valeurs qu'ils défendent en mettant en œuvre des moyens pédagogiques appropriés.

D'autres recherches sur les valeurs enseignantes, synthétisées par Jean Houssaye (1991, 1992), renforcent ces apports. On ne peut considérer les enseignants comme un tout quant à leurs valeurs et à leurs attitudes. Ainsi, le travail de Jacques Hédoux (1988), portant sur les valeurs des enseignants du secondaire, aboutit à une catégorisation en deux grands types constitués chacun de deux catégories – réactionnaire conservateur et conservateur traditionnel – ayant toutes deux des caractéristiques sélectives, les réformistes novateurs et les critiques novateurs étant centrés sur les apprenants, exigeants sur les apprentissages et refusant tout fatalisme sociologique.

Si le projet peut être considéré comme une innovation structurelle, il ne conduira pas les acteurs à s'engager de la même manière s'il est vécu comme prescription ou perçu « comme opportunité pour réinterroger ses pratiques routinières de manière collective » (Cros, 1997) ou encore comme moyen pour engager un changement dans les pratiques (Blin, 1997). Tout dépend du rapport de force et du choix des acteurs. Les résultats de la recherche présentée dans la troisième partie montrent comment le rapport de force à l'intérieur de l'établissement est déterminant en dernière instance, toutes choses étant comparables par ailleurs : administration centrale, académie, zone géographique, zone violence, objectifs des projets.

La mise en œuvre du projet : un conflit de valeurs?

Les conflits antérieurs qui pouvaient se manifester entre les directives nationales et le terrain se manifestent plus explicitement sur le terrain entre les acteurs : certains accordent la priorité à la réussite de tous les formés; d'autres vont privilégier la qualité du savoir et l'accès de chacun en fonction de ses possibilités; une troisième catégorie peut se pencher sur la difficulté liée à l'hétérogénéité des publics et les moyens à envisager pour la réduire; une autre peut s'intéresser à la préservation des privilèges acquis. La diversification des priorités, dont la liste présentée ici n'est nullement exhaustive, met en avant un principe commun, celui qui préside au choix des pratiques, celui d'un système de valeurs que chaque personne défend implicitement (Presse, 2000), d'autres parlent d'intérêts propres (Derouet, 2000).

La défense de ceux-ci peut conduire à des conflits locaux, lorsqu'il s'agit d'élaborer des projets. On retrouve donc à l'échelon local un rapport de force contradictoires, certes source de débat démocratique, mais qui ne convergent pas toujours vers un compromis ou un équilibre.

Problématique, hypothèse

Quelles sont alors les stratégies à l'œuvre, chez les acteurs institutionnels, dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet d'établissement? Dans le cadre du

développement des projets locaux, et dans cette période de crise (malaise des enseignants, décrochage des élèves), le recours aux notions de citoyenneté se présente, actuellement comme une réponse innovante à ce qui est socialement perceptible : une crise sociale qui s'amplifie.

Il s'agissait de valider ou d'invalider l'hypothèse selon laquelle l'implication dans ces pratiques innovantes démocratiques dépendait des valeurs des acteurs, et la mise en œuvre du rapport de force dans l'organisation. En effet, toute pratique mobilise des composantes identitaires. Les valeurs se donnent à voir à travers les pratiques, les attitudes, les choix et les discours. Identité et pratique sont en interaction. Les pratiques sont des activités de transformation du monde, à partir de positions définies. Les acteurs tentent de transformer, avec une volonté plus ou moins explicite, une situation pour aboutir à l'effectuation, dans un moment socio-historique déterminé, de pratiques définies. Toute personne est un acteur social « qui agit sur et dans les situations » en fonction de son histoire, de sa trajectoire et qui n'est ni entièrement déterminé, ni entièrement libre. Par ailleurs, l'analyse de différents travaux sur l'identité permet d'affirmer qu'elle est le résultat d'une double transaction entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Cette identité est par essence dynamique, se construisant et se manifestant dans l'interaction; elle est structurée, structure dont le sujet a une certaine conscience qui lui confère une unité et qui le conduit à inscrire ses choix dans la continuité de cette unité. « Ainsi les stratégies identitaires apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment dans leur mouvance les ajustements opérés au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent – c'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs – et des ressources de ceux-ci » (Camilleri, 1990).

Mais comme chacun sait, l'institution scolaire n'a pas pour unique objectif de transmettre des savoirs, il s'agit d'un dispositif qui socialise, qualifie et contrôle le devenir des citoyens (Dubet et Martucelli, 1996). En s'interrogeant sur le « faire vivre la démocratie à l'école », on interroge donc les capacités de l'institution et de ses acteurs à s'organiser de manière propice à engendrer l'appropriation de savoirs qui s'orientent vers une transformation de la société. On interroge les actions de formation comme pratique formatrice et critique, dans une institution qui limite et contrôle les marges d'autonomie des acteurs.

Le choix du terrain

Deux éléments, participant certes à la définition du modèle professionnel idéal, mais constitutifs du professionnel militant, ont présidé au choix des terrains. Travailler en équipe dans le monde de la formation est un choix qui s'oppose aux fondements des modèles traditionnels individualistes. Paradoxalement peut-être, travailler en équipe relève désormais des nouvelles organisations du travail. Mode d'organisation qui a fait ses premiers pas dans l'entreprise et qui maintenant s'inscrit dans le noyau dur des nouvelles compétences professionnelles attendues et s'articulant à d'autres : autonomie, responsabilité, initiative, sens de la communication.

Et comme cela a été dit dans la première partie, on ne peut interroger l'innovation sans la mettre en regard avec des valeurs démocratiques. Le choix des projets d'équipes s'est donc effectué sur des terrains professionnels où il est question d'« exclusion », au sein desquels « faciliter l'accès aux savoirs » prend tout son sens. Les valeurs sont ainsi affichées.

Les deux établissements au sein desquels s'est effectuée la recherche sont, préalablement à l'arrivée des chefs d'établissement actuels, en situation de crise interne dont les manifestations les plus visibles sont caractérisées par des situations de violence physique quotidienne et un taux d'absentéisme (formateurs et formés) important.

Ces deux établissements sont depuis lors situés en zone expérimentale de lutte contre la violence, avec à leur tête un chef d'établissement nommé après sollicitation personnelle du recteur d'académie (les procédures d'affectation habituelles dépendent du barème et des demandes des personnes).

L'un des projets apparaît comme une somme de petits projets : partenariat avec les parents, réorganisation de la gestion interne, accueil, occupation de l'espace.

L'autre se présente comme un projet global : le lycée de toutes les chances, au sein duquel les différentes composantes s'articulent entre elles : image de soi, tutorat des élèves, réseaux d'échanges avec les parents...

Les actions observées, au sein de ces projets, sont mises en œuvre par des équipes : d'une part une équipe administrative, d'autre part une équipe médico-sociale et une équipe d'ouvriers. Ces équipes ne sont pas statutairement « des formateurs » mais elles font partie de l'équipe éducative.

Techniques de recueil et méthode d'analyse

Décrire, analyser, comprendre selon les situations de travail décrites par les acteurs et selon les contraintes objectives, et donc selon les rapports de force liés aux différentes positions sociales occupées ont été les lignes directrices de ce travail.

Un premier mode de recueil et d'analyse des pratiques est opéré par les acteurs eux-mêmes.

Il s'agit de récits de pratiques que les acteurs font, à partir d'un événement particulier qui pose problème de leur point de vue, à d'autres acteurs, engagés dans des pratiques similaires. Les membres du groupe se livrent alors, selon des règles établies au départ, à un travail d'analyse et éventuellement d'élaboration d'hypothèse pour permettre au « récitant » d'avancer dans la compréhension de la situation décrite et de la faire avancer.

Mais il s'agit d'un point de vue, au sein d'une action, elle-même incluse dans un projet plus large. Cette conscience immédiate n'est cependant qu'un élément de la connaissance de la réalité sociale. Si connaissance de la réalité et conscience se superposaient, cette recherche comme d'autres serait alors inutile. Si l'on cherche à comprendre et à expliquer, c'est parce que la conscience immédiate est un aspect de la réalité, qu'elle y participe et est un moment de la praxis. Dans le cas du travail d'équipe, celui-ci ne peut donc être réduit à la somme des pratiques individuelles. L'équipe est considérée comme une petite organisation sociale où s'articulent, se

conjuguent et se cristallisent les rapports sociaux. L'analyse ne peut se limiter au point de vue des acteurs reflet de leur histoire individuelle. Cette histoire individuelle est articulée avec la réalité sociale; l'analyse doit donc articuler dialectiquement analyse des histoires individuelles et analyse sociologique des identités professionnelles et personnelles.

Afin de décrire, expliquer et comprendre les différentes stratégies à l'œuvre, des acteurs impliqués et de ceux qui ne l'étaient pas, dans le déroulement du projet, le mode de recueil de données apparaissant comme étant le plus pertinent est l'observation participante. Pourquoi l'observation participante? Cette posture de type ethnologique limite les effets de réserve liés à la présence d'un observateur. Elle permet de respecter les étapes d'une démarche scientifique (Dubet, 1994) :

- décrire les logiques de l'action présente, du déroulement du travail d'équipe, (observation et description);
- comprendre la manière dont les acteurs articulent et combinent différentes logiques, comment et pourquoi ils s'investissent volontairement dans une action d'équipe (entretiens compréhensifs, récits de pratiques par les acteurs et analyse des valeurs identitaires sous-jacentes);
- dégager les relations qui unissent ces différentes logiques, en se dégageant de la situation immédiate, pour atteindre le niveau des généralités (analyse des données : analyse stratégique, analyse des représentations identitaires des acteurs dans l'équipe et dans l'institution, analyse des rapports de force).

L'implication dans un projet innovant : stratégies identitaires et rapports de force

À l'issue de ces travaux, deux éléments déterminant le déroulement d'un projet démocratique sont identifiés : la nécessaire cohérence entre l'identité personnelle et professionnelle chez chacun des acteurs, le poids déterminant du rapport de force entre les acteurs.

Les stratégies identitaires

L'analyse des stratégies identitaires des différents personnels a conduit à mettre en évidence deux stratégies distinctes que l'on retrouve au sein des deux établissements : l'implication ou la non-implication des acteurs dans le projet.

Les acteurs de la formation qui s'impliquent volontairement dans une pratique collective à visée démocratique utilisent stratégiquement cet engagement pour s'inscrire dans un rapport de place qui leur assure reconnaissance et cohérence identitaire. Cette implication leur permet d'affirmer leurs valeurs et de construire un sens à leur expérience. Sainseaulieu parle à ce propos d'identité négociatoire (Sainseaulieu, 1977, 1985) et Dubar de forme identitaire (Dubar, 1991). L'analyse des données recueillies permet de dégager trois composantes essentielles à l'œuvre dans cette stratégie :

- la négociation de sa place dans le projet;
- la (ré-)appropriation du pouvoir de parole;

- une position éthique : le rapport à autrui fondé sur la compréhension comme valeur essentielle.

L'engagement des acteurs dans des pratiques démocratiques ne peut se faire indépendamment de valeurs personnelles. Ces valeurs impliquent l'adoption d'un fonctionnement démocratique préalable à la mise en œuvre même de l'action. Cette implication facilite l'émergence, l'apparition d'une identité qui est le résultat d'un processus de construction négocié entre ceux qui en sont porteurs et ceux qui les attribuent. Cet engagement peut donc être considéré comme une stratégie identitaire, qui s'inscrit dans la dynamique de négociation identitaire. Cet investissement peut permettre simultanément réalisation et reconnaissance personnelle et professionnelle.

Cet engagement ne peut être spontané et immédiat. Il présuppose le partage de valeurs qui constituent le moteur des transformations, conduisent à adopter une attitude constructive dans l'organisme.

À l'inverse, donc, le non-engagement des autres personnes est tout aussi cohérent. Souhaitant préserver leurs acquis statutaires ou professionnels, les acteurs développent une stratégie de résistance à l'implication qui peut se décrire en trois points :

- refus d'être relais informatif vis-à-vis du projet au sein de l'établissement;
- refus de s'investir en dehors des heures statutaires (définies réglementairement en fonction du statut occupé);
- recherche d'appuis extérieurs, ou usage de ses propres implications extérieures afin d'empêcher le développement du projet (réseaux politiques, réseaux associatifs), implications extérieures qui sont, par ailleurs, sources de reconnaissance pour ces acteurs.

L'enjeu central de ces stratégies, sous-tendues par un ensemble de valeurs qui se manifestent dans les attitudes, les normes, les discours et les représentations constitutives de l'identité personnelle et professionnelle, est bien de construire une cohérence identitaire entre l'identité personnelle, et professionnelle, et ce, quel que soit le système de valeurs défendues. Mais ces différentes stratégies se développent sur un même terrain professionnel et ne sont pas sans poser de réels problèmes.

Le poids des rapports de force

« On peut, avec Sainseaulieu, faire l'hypothèse que l'investissement privilégié dans un espace de reconnaissance identitaire dépend étroitement de la nature des relations de pouvoir dans cet espace et de la place qu'occupent l'individu et son groupe d'appartenance » (Dubar, 1991).

L'implication dans des pratiques démocratiques comprend de forts enjeux identitaires et s'accompagne donc de prise de risque liée au dévoilement d'identités, d'explication sur ses pratiques susceptibles. Elle peut être formatrice en permettant d'entrer dans un processus de construction collective, mais également être source de

conflits qui ne conduisent pas à une construction. Engagement et non-engagement sont donc les deux postures possibles au sein d'un rapport de force.

Lorsque celui-ci est favorable au développement du projet, les individus qui développent une stratégie de non-implication se voient plus ou moins contraints, par désintérêt, de quitter l'établissement (lycée de toutes les chances). Le rapport de force leur est défavorable et cela les conduit à avoir une image professionnelle déstabilisée (Sainseaulieu, 1995), incohérente avec celle qu'ils ont d'eux-mêmes. Ces acteurs développeront des stratégies de fuite: arrêt de travail, mutation, etc. Cependant cela n'a aucun poids sur les pratiques elles-mêmes, puisque l'administration centrale aura toujours une « solution » à proposer.

À l'inverse, lorsque le rapport de force est défavorable au projet innovant et donc à l'équipe qui s'engage, les alliances internes créées conduisent à mettre en péril le projet même et vont jusqu'à la déstabilisation totale de l'établissement.

L'une des actions sabotées de l'intérieur de l'établissement conduit à une forme d'essoufflement des acteurs engagés malgré toute leur volonté. Il ne suffit donc pas de « vouloir » pour que ces pratiques puissent atteindre les objectifs démocratiques poursuivis, encore faut-il que le rapport de force soit favorable.

Bien que le projet ait été accepté par vote au sein du conseil d'administration, l'équipe rencontre des résistances à l'intérieur même de l'établissement qui renvoie à l'analyse de l'organisation comme totalité, au sein de laquelle les positions sociales sont déterminées dialectiquement les unes par rapport aux autres.

Cette deuxième stratégie a conduit concrètement à mettre une équipe en marge, à solliciter son départ auprès de l'administration. Cette même administration, ayant répondu par la mise en place d'ateliers devant conduire à l'analyse des pratiques, se retrouve devant les mêmes impasses que celle du projet démocratique. Le rapport de force au sein de l'établissement est en faveur du non-investissement. Elle se heurte donc au refus d'une partie des acteurs, dominants, de s'investir dans toutes analyses des pratiques.

C'est la fonction de l'enseignant non éducateur qui est ici défendue. Elle correspond à une représentation si ce n'est dominante, en tout cas occupant une bonne place dans les représentations sociales de cette fonction et compromise ici par une action conduite de surcroît par des non-enseignants. Ce danger conduit les acteurs concernés à développer des actions qui visent à préserver les acquis.

L'analyse des données recueillies permet de dire à l'issue de ce travail de recherche que la mise en œuvre d'un projet innovant qui se donne pour objectif de transformer l'accès au savoir pour les apprenants et la pratique pour les formateurs a des implications sur l'ensemble de l'organisation et des acteurs, qu'ils soient impliqués ou non dans le projet. Ces projets peuvent conduire les acteurs de la communauté éducative (professionnels et non professionnels comme les parents) à modifier leurs fonctions, telles qu'elles sont habituellement définies, à introduire des recouvrements possibles entre acteurs habituellement séparés et à introduire ainsi des conflits de territoire et donc des conflits de pouvoir. L'aboutissement de ces conflits est dépendant du rapport de force favorable ou non au projet. Mais dans tous les cas ils se concluent par un départ des personnes déstabilisées.

Conclusion

L'innovation comme moteur du changement au sein de l'appareil de formation n'est pas sans ambiguïtés. De tout temps, l'innovation a été portée par les mouvements pédagogiques. L'institutionnalisation et l'élargissement de celle-ci conduisent à une transformation de l'innovation en technique nouvelle de gestion indépendante du contexte dans lequel elle s'exerce. Présentée ainsi l'innovation perd son sens, qui ne peut se construire qu'en référence aux valeurs démocratiques qui ont toujours été défendues dans les mouvements pédagogiques. Le projet est un exemple parmi d'autres de la transposition d'une innovation locale en innovation structurelle, se réduisant en une suite d'injonctions ordonnées faisant l'impasse sur tout ce qui peut séparer des acteurs exerçant une même activité professionnelle. Élaborée à partir de l'analyse de projets réels dans des contextes bien définis, la méthodologie est expurgée de toutes les difficultés susceptibles de se trouver sur le terrain. L'application d'une technique, comme toute technique, est liée aux interprétations des acteurs en situation : que signifie priorité, priorité pour qui au nom de quels enjeux? Sous couvert de décentralisation et de professionnalisation les acteurs de terrain doivent avoir des capacités de réflexion critique sur leurs pratiques et sur la pratique de l'établissement, et des capacités à s'investir dans une activité commune qui fait fi de toutes les analyses faites à ce jour sur les valeurs contradictoires des acteurs exerçant une même activité professionnelle comme innovation. Or, le projet ne peut prendre forme qu'au sein d'une organisation structurée et structurante dans laquelle le rapport de force entre les acteurs joue un rôle déterminant. L'analyse du projet comme innovation structurelle et comme innovation pédagogique permet donc de mettre en lumière les enjeux, les valeurs et les intérêts qui sous-tendent les différentes conceptions de la fonction de formateur. L'accord éthique présupposé ne va pas de soi. Les acteurs semblent se diviser en deux grandes catégories, les impliqués et les non impliqués, qui correspondent aux catégories des identités professionnelles décrites par ailleurs. Chaque acteur est porté par des valeurs qu'il défend, qui le conduisent à adopter une stratégie identitaire de type professionnel ou de type réglementaire. Ces deux stratégies s'opposent et conduisent, dans un contexte de responsabilisation des acteurs, à l'émergence de conflits locaux. L'aboutissement de ces conflits est dépendant du rapport de force en présence. Derrière cette décentralisation des modes de gestion n'y a-t-il pas une décentralisation des rapports de pouvoir, un déplacement des conflits et une responsabilisation accrue des acteurs au sein d'un système de formation au service des enjeux économiques de la société? N'est-on pas alors confronté à la nécessité de ne jamais perdre de vue, dans l'analyse des transformations d'un système éducatif, les enjeux de pouvoir sous-jacents? Le rôle des acteurs de la formation, leur choix est sans aucun doute étroitement dépendant des positions sociales occupées, mais aussi des systèmes de valeurs de ces acteurs. Les personnes qui sont prêtes à défendre des modes de gestion au sein desquels leur participation est souhaitée ne sont-ils pas ceux pour qui le droit de parole, jusqu'à aujourd'hui, a été dénié, c'est-à-dire à ceux qui occupent les positions sociales les moins élevées? Penser qu'il est possible de recomposer la culture professionnelle et organisationnelle,

en se basant sur une rationalité construite collectivement, se développant au fil des interactions sociales, ne serait-il pas ignorer le poids des rapports sociaux contradictoires, moteur de l'histoire?

Références bibliographiques

- AVANZINI, Guy (1975). *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Paris : Privat, 196 p.
- AVANZINI, Guy (1991). *L'école d'hier à demain : « des illusions d'une politique et la politiques des illusions »*, Paris : Erès, 205 p.
- ALTER, Norbert (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris : PUF, 241 p.
- ALTET, Marguerite (1977). Les stratégies de professionnalisation du métier d'enseignant. In *Les cahiers du Centre de recherche en éducation de l'université de Nantes*, CRDP de Nantes, p. 11-22.
- BLIN, Jean-Marie (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris : L'Harmattan, 221 p.
- BOURDONCLE, Raymond (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. In *Revue française de pédagogie*, n° 094, p. 73-92.
- BOURDONCLE, Raymond (1993). La professionnalisation des enseignants. 2. Les limites d'un mythe. In *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-119.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1993). *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 2^e édition, 350 p.
- CAMILLERI, Claude (1990). *Stratégies identitaires*, Paris : PUF,
- CHAPOULIE, Jean-Michel (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. In *Revue française de sociologie*, vol. XIV, p. 86-114.
- CLERC, Françoise (2000). *Questions à l'innovation*, Colloque inter-académique : Lille, novembre.
- CROS, Françoise (1997). Le projet d'établissement scolaire : une innovation qui bouscule l'école. In *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat et développement local*, sous la direction de François Cardi et André Chambon. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- CROS, Françoise (2000a). Innovation en formation : considérations épistémologiques et historiques. In *Actualité de la formation permanente*, n° 166, mai-juin, p. 45-49.

- CROS, Françoise (2000b). *Dynamiques du changement en éducation et en formation : considérations plurielles*, Paris : INRP, 345 p.
- DEMAILLY, Lise (1987). La qualification ou la compétence professionnelle. In *Sociologie du travail*, n° 1, p. 59-69.
- DEMEUZE, Marc (2000). La politique de discrimination positive en communauté française de Belgique : une méthode d'attribution des moyens supplémentaires basée sur des indicateurs objectifs. In *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Liège, janvier, p. 115-133.
- DEROUET, Jean-Louis (2000). *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles : De Boeck, 299 p.
- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 275 p.
- DUBAR, C. (1996). De l'innovation comme destruction créatrice et mise en intrigue. In *L'innovation en éducation en formation*, sous la direction de Françoise Cros et Georges Admczewski. Paris : Institut national de la recherche pédagogique, p. 31-40.
- DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil, 271 p.
- DUBET, François, MARTUCELLI, Daniélo (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Seuil, 321 p.
- DUBET, François, MARTUCELLI, Daniélo (1998). *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris : Seuil, 312 p.
- DUPUIS, François (1998). La discrimination positive, un choix nécessaire. Quelques réflexions au sujet d'un décret controversé. In *Réflexions*, septembre, p. 39-43.
- FIGARI, Gérard (1991). Études sur la démarche de projet : recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. In *Revue française de pédagogie*, n° 094, p. 49-62.
- HEDOUX, J. (1988). Les enseignants du second degré en France. In *Recherche et formation*, Paris, INRP, n° 4, p. 37-50.
- HEDOUX, Jacques, BOURDONCLE, Raymond (1996). La professionnalité des sciences de l'éducation. In *Bulletin de l'association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation*, janvier, n° 19, p. 8-15.
- HOUSSAYE, J. (1991). Valeurs : les choix de l'école. In *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, n° 97, p. 31-51.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation*, Paris : PUF, 339 p.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire : variations selon la composition du public scolaire*, Paris : PUF, 153 p., p. 93-123.

- ISAMBERT-JAMATI, V., GROSPIRON, M.-F. (1985). Types de pédagogie en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires. In *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles débats, nouvelles approches sociologiques*, sous la direction de E. Plaisance, Paris : CNRS, 213 p., p. 87-93.
- LEGRAND, Louis, BOUVIER, Alain, DELORME, Charles (1996). L'innovation en dialogue avec l'institution. In *L'innovation en éducation en formation*, sous la direction de Françoise Cros et Georges Admczewski, Paris : Institut national de la recherche pédagogique, p. 79-114.
- OBIN, Jean-Pierre (1993). *La crise de l'organisation scolaire*, Paris : Hachette, 351 p.
- OBIN, Jean-Pierre (2000). Les politiques publiques d'innovation scolaire en France depuis 1968. In *Dynamiques du changement : en éducation et en formation : considérations plurielles sur l'innovation*, sous la direction de Françoise Cros, Paris : Institut national de la recherche pédagogique, p. 329-345.
- PERRENOUD, Philippe (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 254 p.
- PERRENOUD, Philippe (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*, Paris : ESF, 188 p.
- PRESSE, Marie-Christine (2000). *Non-verbal et communication : pédagogie différenciée ou différenciation sociale*, Lille : Septentrion, coll. Thèse à la carte, 413 p.
- RANJARD, Patrice (1997). *L'individualisme, un suicide culturel : les enjeux de l'éducation*, Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation, 378 p.
- RICCEUR, Pierre (1983). *L'intrigue et le récit historique*. Seuil, Temps et récit, n° 1.
- SAINSEAULIEU, Renaud (1985). *L'identité au travail*, Paris : PFNSP, (1^{re} édition 1977), 459 p.
- SAINSEAULIEU, Renaud (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris : Desclée de Brouwer, 611 p.
- SCHUMPETER, J. (1990). *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris : Payot (1^{re} édition 1942).
- TROUSSON, Alain (1992). *De l'artisan à l'expert : la formation des enseignants en question*, Paris : Centre national de documentation pédagogique, 123 p.