

PRATIQUES ENSEIGNANTES ET GESTION DE L'INNOVATION

Emmanuelle Annot*, Loïc Chalmel**

*Université du Havre
CIRTAI-UMR IDEES
25 rue Philippe Lebon
76086 Le Havre cedex
emmanuelle.annot@univ-lehavre.fr

** Université de Rouen
CIVIIC-SEGO
Rue Lavoisier
76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
loic.chalmel@wanadoo.fr

Mots clés : *changement, innovation, incertitude, politiques publiques*

Résumé :

Nous constatons, depuis une dizaine d'années, une transformation rapide des pratiques pédagogiques à tous les niveaux du système éducatif. A partir d'une définition commune de la problématique du changement institutionnel, nous repérerons et définirons les espaces d'incertitude entre logiques d'acteurs et demandes externes des politiques publiques. Trois secteurs seront ciblés pour l'analyse : l'école primaire, le collège, l'université. Nos recherches sur « les espaces d'incertitude » s'organiseront à partir d'une étude des réformes du système éducatif de la maternelle à l'université avec des comparaisons internationales, d'un inventaire des pratiques, de l'observation et de l'analyse des pratiques, de la collecte des témoignages de tous les acteurs impliqués dans les dispositifs dits « innovants » et de leur interprétation. Notre questionnement portera sur la place du chercheur en éducation dans la conduite de ces changements et dans l'accompagnement des praticiens qui innovent.

Nous sommes deux chercheurs en sciences de l'éducation, membres d'une équipe composée de douze chercheurs issus de plusieurs laboratoires de Sciences Humaines et sociales des universités normandes, associés autour d'un programme de recherche proposé dans le cadre du Grand Réseau de Recherche « Culture et Société en Normandie » intitulé *Formation, Qualification, Emploi en Normandie (FQE)- Nouveaux modèles éducatifs, processus d'insertion et espaces d'incertitude*¹. Nous sommes partis des constats suivants. De nombreuses réformes ont changé très profondément les cadres de référence qui prévalaient jusqu'ici dans l'éducation et qui définissaient chaque segment du système éducatif de la maternelle au supérieur. On relève, en particulier, l'importance croissante de l'influence du secteur privé marchand dans l'offre de formation. « *Le nouveau contexte politique semble d'abord renforcer la tendance observée depuis 1997 à une monopolisation de la politique de la réforme de l'Etat par le Ministère de finances et à une influence plus forte des recettes du New Public Management* » (Bezes, p 469). Avec la loi organique relative aux lois de finances du 1^{er} août 2001 mise en œuvre depuis le 1^{er} janvier 2006 (LOLF), l'utilisation d'instruments de gestion quantitatifs et qualitatifs (objectifs, indicateurs, cibles) et l'exigence de mesure de résultats de l'action publique, que les administrateurs nomment la logique de la performance, réorganisent le cadre des institutions publiques et influent sur les

¹Grand Réseau de Recherche « Culture et Société en Normandie », intitulé « *Formation, Qualification, Emploi en Normandie (FQE)- Nouveaux modèles éducatifs, processus d'insertion et espaces d'incertitude* » programme en cours sous la direction de Emmanuelle Annot, Sophie Devineau, Alain Léger

pratiques et les acteurs. En effet, les conséquences de ces dispositions touchent aussi bien les contenus des formations que les missions, les statuts et les carrières des professionnels. « *De manière générale, la dynamique de rationalisation repose sur de multiples processus-économiques, idéologiques, sociaux ou artistiques-, par lesquels se matérialisent la pénétration de la rationalité instrumentale dans les structures sociales et les conceptions des individus et leurs préoccupations croissantes pour l'adaptation des moyens aux fins visées, pour le souci de l'efficacité, et pour l'emprise du technique et du calculable sur les formes spirituelles* » (Bezes, 476). Nous constatons, en particulier, qu'un nouveau vocabulaire fait son entrée dans le monde de l'éducation : management des équipes, construction des compétences sociales et professionnelles, employabilité. La logique de la performance conduit à apprécier le résultat du processus de formation dans un temps prescrit rythmé par l'allocation des moyens. La qualité de la formation est évaluée à partir d'exigences fixées par des contrats au sein des administrations publiques. Les parcours d'orientation sont rendus lisibles pour meilleure gestion des itinéraires des élèves et des étudiants, en conformité avec des objectifs définis antérieurement dans le cadre des politiques d'orientation. La qualité des pratiques pédagogiques est appréciée à partir d'indicateurs quantitatifs, en particulier par la lecture des taux de réussite annuels, des taux d'insertion. D'autres modifications, et non des moindres, sont à l'œuvre avec la redistribution des champs de l'intervention et des zones de compétences sur les territoires. Désormais, l'exercice de la justice sociale pour un accès égal à un bien éducatif doit s'effectuer dans des contextes de concurrence. En somme, c'est toute l'architecture philosophique antérieure du système éducatif qui est modifiée par « *le développement d'une industrie de standards destinés à réguler les pratiques administratives* » (Bezes, 476).

1. Le changement institutionnel et les zones d'incertitude

Les effets de ces changements sur les acteurs et les pratiques constituent une question vive dans le champ de l'éducation. L'analyse institutionnelle aura donc pour objectif de rendre compte de ces transformations organisationnelles actuelles auprès des professionnels et de cibler les espaces d'incertitude entre logiques d'acteurs et demandes externes dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques : « *L'administration s'immisce dans la vie de tous les citoyens, elle stimule et oriente les institutions les plus diverses et distribue des subventions et des conseils techniques...Chacun se protège par une zone d'incertitude qu'il est seul à contrôler ...dans une logique différente du pouvoir central* » (Mendras, 1983, p196). L'importation par le pouvoir central de ces références jusque là étrangères à l'univers du service public, de l'enseignement des savoirs académiques, de la culture désintéressée interroge non seulement les valeurs des acteurs mais provoque aussi des résistances, des adaptations, des contournements ou des retours à des valeurs conservatrices tant chez les usagers que chez les professionnels qu'il faudra identifier. De plus, la diversité des contextes provoque une multiplicité de formes d'adaptations à ces contraintes externes.

Comment analyser les pratiques enseignantes dans ce nouvel environnement de travail ? Comment les missions des professionnels évoluent ?

Dans cette dynamique de changement, la communication proposée aborde, dans un premier temps, la question des enjeux méthodologiques de l'analyse des pratiques enseignantes. Elle vise à identifier les rationalités, les logiques d'action et les attitudes des acteurs éducatifs du primaire au supérieur. Elle a pour finalité de comprendre leurs effets qualitatifs dans les processus de changement. Au sein du système éducatif, elle s'intéresse en particulier aux représentations de ces transformations identifiables chez les enseignants du primaire, des collèges et des universités. L'identification des représentations du changement des acteurs peut s'articuler sur quatre domaines : l'évolution du métier d'enseignant, les contenus et les modalités d'enseignement, les usages de l'espace de formation, la relation aux partenaires. Les logiques d'action et les dynamiques individuelles ou collectives de changement dans le premier, le second degré et le supérieur sont ainsi interrogées à partir de dimensions politiques, pédagogiques, philosophiques, sociologiques et psychologiques.

Une telle problématique implique de clarifier la notion de changement en croisant plusieurs niveaux d'étude: depuis le niveau micro au plan de chaque acteur, jusqu'au niveau macro au plan

de l'établissement, en lien notamment avec les institutions et les problématiques sociétales en passant par le niveau meso, au sein de la globalité de la classe. Ces croisements nécessitent un cadre théorique multi-référencé, tant au niveau des auteurs et des concepts qu'à celui des domaines disciplinaires. Trois approches disciplinaires nous paraissent essentielles à cet égard : la philosophie, pour son niveau de généralité; la sociologie et l'ethnologie pour leurs analyses des rapports société/sujet ; la psychologie enfin, pour son appréhension au sein de la psyché.

Du point de vue de la philosophique, la notion de changement renvoie essentiellement à deux définitions (Lalande, 1993)² que nous déclinons ensuite en trois modalités de changement (Rapport ECOS, action C07H0, 2009) :

- D'une part, dans l'une, il s'agit d'un acte par lequel un sujet permanent se modifie, ou est modifié dans quelques uns de ses caractères. Cet acte évoque ici un changement en terme de transition d'un état à un autre selon la catégorie de la qualité chez Aristote³. Dès lors, le changement d'un objet ou d'un sujet se comprend selon divers degrés qui peuvent ou non avoir des impacts sur tout élément en rapport avec celui-ci. Fondamentalement, la modification de type qualitatif ne change pas la substance même de l'objet, même si son apparence elle, se trouve modifiée ;
- D'autre, il s'agit d'une transformation ou d'une substitution d'une chose en autre chose. Cette seconde définition évoque alors deux idées : celle d'une modification en profondeur, touchant la substance même de l'objet considéré, celle d'une alternance qui conduit à la disparition d'un objet pour en faire apparaître un autre.

A partir de ces deux acceptions du mot changement, nous déclinons les trois modalités suivantes :

- Le changement vu comme modification sans remplacement d'un objet par un autre. Dans cette modalité, nous reprenons l'idée aristotélicienne selon laquelle le changement *-métabolè-* peut aussi bien relever de l'éclosion, de l'épanouissement, que du transport et de la dégradation. Notre recherche s'emploie, à cet égard à identifier les objets de changement puis à comprendre la nature de celui-ci pour en cerner leurs impacts éventuels ;
- Le changement compris comme transformation de la substance même de l'objet considéré. Le passage d'un état à un autre se comprend alors comme mouvement discontinu dans lequel le résultat est différent de l'état initial. Ici préside les repères de l'avant et de l'après comme prismes fondamentaux d'analyse. Ceux-ci fournissent alors la trame d'une base narrative permettant de rattacher les effets non pas nécessairement aux causes, mais selon les liens historiques d'antériorité. La dimension de la temporalité est ici essentielle pour appréhender ce type de changement. L'enjeu scientifique consiste alors non seulement à comprendre l'enchaînement des événements sur un objet d'étude donné sans pouvoir établir de lien de causalité, mais également à cerner les signes avant coureur des modifications. Cette compréhension possède néanmoins le mérite de construire une mise en cohérence des événements par ailleurs subis. Cette mise en cohérence offre en outre l'avantage de rendre possible une appropriation de ces derniers de façon à rendre à nouveau acteur les personnes qui auraient eu le sentiment d'être privés de marge de liberté par rapport aux dits événements ;
- Le changement selon la modalité de l'alternance, peut s'appréhender en terme de substitution d'un objet à un autre sans lien de nature et sur le mode exclusif de la discontinuité, comme rupture. Ce type de changement nous conduit à observer les modifications qui s'ensuivent et leurs impacts ainsi que la façon dont s'est opérée cette alternance.

²Lalande, A. (1993). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF

³Aristote (1986). *La métaphysique, livre D*. Paris : Vrin, pp. 245-323

Pour pouvoir appréhender les diverses modalités de changement nous pouvons recourir au raisonnement dialectique en tant que processus complexe capable de tenir ensemble, d'un même mouvement l'identité et l'altérité de ses éléments, le même et l'autre, en cherchant à les comprendre l'un par l'autre. Rendre intelligible ce qui semble dépasser l'entendement du commun et qui se présente au niveau du vécu expérimentiel sous la diversité a priori incohérente et chaotique : tel est le but recherché.

Dans le cadre de notre recherche, le changement est conçu au niveau de l'établissement, dès lors ses objets peuvent se situer à différents niveaux :

- Les acteurs (enseignants, élèves, intervenants, familles, superviseurs) ;
- Les institutions (prescriptions, programmes, objectifs d'apprentissage, lois d'orientation) ;
- Les dimensions pédagogique et didactique (pratiques scolaires, relation éducative, postures didactiques) ;
- Enfin, les dispositifs (modes d'organisation de la scolarité, les évaluations).

Sur un plan méthodologique, le recueil des données peut s'organiser autour de plusieurs axes :

- Une analyse fine des grandes réformes du système éducatif de la maternelle à l'université avec des comparaisons internationales;
- Un inventaire des pratiques dans les établissements;
- L'observation et l'analyse des pratiques ;
- La collecte des témoignages de tous les acteurs impliqués dans les dispositifs dits « innovants » et sur leur interprétation.

2. L'accompagnement comme mode de transition doux entre le passé et le futur

Aucune réforme ne peut être appliquée sans ajustements progressifs. Les règles ne sont pas qu'imposées aux individus mais elles sont aussi produites par leurs interactions. Nous constatons qu'à tous les niveaux du système éducatif, l'usage du mot « accompagnement » se généralise. Il désigne un mode de transition doux facilitant l'appropriation de nouveaux codes et pratiques par les acteurs dans un contexte en mutation. Du côté des enseignants, la conduite d'une pratique d'accompagnement peut trouver sa justification dans la nécessité de se former pour exercer de nouvelles tâches et elle mise sur une transformation progressive du sujet à partir de son expérience. Tout se passe comme si les pratiques d'accompagnement étaient des ponts entre deux mondes, celui des gestionnaires qui appliquent les réformes et celui des acteurs éducatifs qui mettent en œuvre les pratiques innovantes. Pour le moment, ces cultures sont en contact, agissent et réagissent l'une sur l'autre (Bastide, 1995). Toute démarche radicale peut provoquer une rupture dans le processus du changement institutionnel et identitaire. La réforme administrative génère la participation de multiples experts pour analyser les pratiques, les évaluer à partir de démarches scientifiques appropriées. Dans un deuxième temps, la communication apportera une contribution à ces questionnements : *Quelle place occupe le chercheur dans cette transition ? Peut-il rester neutre face aux changements quand son objet de recherche est l'éducation ?*

3. Le chercheur et l'accompagnement

La proximité du chercheur avec les équipes pédagogiques implique une réflexion épistémologique de fond, sur la posture qu'il adopte dans le contexte de ses recherches, tant sur les systèmes de recueil et d'exploitation des données que sur la dimension relationnelle avec les établissements et les personnes. Les choix méthodologiques pour conduire nos recherches nous invitent à mettre en perspective, communauté de pratique et communauté de recherche, questions pratiques et questions de recherche, action et réflexion. Une approche du terrain à étudier différente de celle qui cherche à expliquer ce qui se passe à l'école et dans les universités, à partir des références de celui qui conduit la recherche, ou simplement à partir des contenus, s'impose alors. Nous privilégions une méthodologie orientée vers la compréhension de la complexité constitutive des espaces de formation, des pratiques qui s'y développent et des réseaux de connaissance œuvrant à

leur constitution. La question méthodologique que nous devons dès lors affronter est celle de la réinvention de l'acte de recherche lui-même, en lui incorporant la notion de tissage de connaissances en réseaux composés par les différents savoirs et expériences des sujets, mais aussi par les émotions et valeurs culturelles et sociales qu'ils mobilisent. C'est en ce sens que le développement de la méthodologie dite de l'« accompagnement », entendue comme recherche dans les / sur les / avec les quotidiens, dans la mesure où elle prétend mettre en dialogue les connaissances des différents sujets en interaction dans la recherche, cherche à comprendre les réseaux de connaissances présents au sein des différentes réalités étudiées, sans se limiter à la recherche d'explications généralisatrices ou à la formulation de prescriptions quant au devenir de ces réalités.

Nous partons de l'idée que nous constituons des réseaux de sujets formés à partir de différentes façons de nous insérer dans le monde (Santos, 1995) et que nous tissons des réseaux de connaissances à partir de ces multiples insertions, ce qui implique d'accepter le lien organique entre les différents processus mis en œuvre pour s'inscrire dans le monde et le connaître, et le fait que les savoirs formels – ceux qui nous sont officiellement enseignés dans les écoles et les universités – ne puissent pas être pensés en dehors des contextes culturels, sociaux et épistémologiques au sein desquels ils sont produits et transmis.

Considérant donc l'élaboration de réseaux comme un moyen privilégié de formation de nos identités par les apprentissages, nous avons choisi de construire de nouvelles références épistémologiques autour de l'« accompagnement », en terme de collaboration avec les différents sujets et non dans une relation verticale entre les uns et les autres. Desgagné et al. (2001, p. 39) affirment que « *la collaboration de recherche prend un sens bien particulier. Elle prend d'abord le sens d'un échange de services entre les acteurs qui font partie de cultures différentes et qui n'ont pas à répondre aux mêmes finalités. (...) L'entente collaborative consiste à faire en sorte qu'une même activité réflexive aménagée autour d'un projet d'exploration négocié fasse que ces attentes respectives soient comblées à la satisfaction des deux parties. (...) De même, on pourrait dire que le praticien vise un développement de pratique qui soit éclairé par le point de vue du chercheur et par les repères conceptuels qui guident sa production de connaissances.* »

Le maintien de la dynamique ainsi créée entre communauté de recherche et communautés de pratiques dépend des processus individuels et collectifs dégagés par Legros (2008), qui insiste sur le fait que « *ces deux types de dynamique sont intrinsèquement liés : les processus collectifs n'existent que par l'implication individuelle intéressée de chaque participant dans le travail commun, et inversement cette implication est renouvelée grâce aux effets du travail collectif.* » (p. 99).

Plus largement, elle nous interroge sur le positionnement du chercheur par rapport à son objet de recherche. Le chercheur en éducation organise-t-il un contre pouvoir face aux réformes ou est-il un allié décisif pour le pouvoir politique en matière éducative? Organise-t-il un espace de médiation où chaque éducateur est amené à décrypter ses pratiques quotidiennes dans leurs enjeux, leur complexité, leurs contradictions ? (Champy Remoussard, 2008, p 20). Les résultats issus de deux de recherches en cours nous conduisent à situer *des espaces de médiation* dans les situations de travail caractérisées par des changements institutionnels. La sociologie de l'autoformation, initiée par Joffre Dumazedier donne une définition du concept de médiation éducative (Dumazedier, 1996) se caractérisant par une double orientation :

- Prendre en compte l'expérience réelle de l'intéressé : « *Au-delà de cet objectif ordinaire de tout enseignement, il s'agit d'éveiller le plus possible le désir et de développer la capacité de s'autoformer en permanence dans toutes les situations où les savoirs ordinaires doivent être modifiés à l'aide de savoirs, savoir-faire ou savoir-être plus savants. C'est pour améliorer la compréhension, la critique et l'invention du quotidien dans une société toujours plus complexe et changeante. Quel que soit le contenu à transmettre par l'enseignant, l'éducateur, l'animateur, le chercheur, l'interlocuteur, cette médiation doit prêter un intérêt premier à l'expérience réelle ou fictive de l'intéressé lui-*

même (l'apprenant) à son passé dans son histoire de vie, à son futur dans ses projets de vie »;

- Transformer les relations des institutions éducatives avec leurs usagers en développant leurs capacités à apprendre par eux-mêmes en relation avec des « *micro-milieus nourriciers* ».

Que nous apprennent donc les recherches en cours sur le chercheur et la fonction d'accompagnement ? Il faudra bien sûr distinguer le chercheur des nombreux experts engagés pour l'observation et l'analyse des effets des pratiques des enseignants qui contribuent à l'évaluation des établissements. Parmi ces experts, certains ont été formés aux sciences de l'éducation. Or, à notre connaissance peu d'études précisent les caractéristiques de ces acteurs et la nature de leur itinéraire. D'une part, les recherches entreprises dans l'action ECCOS C07H0 « *Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles* » ont incontestablement généré un espace inédit de médiation, de transition entre membres d'une même équipe d'école, au moins dans sa partie compréhensive. Notre recherche vise à identifier les rationalités, les logiques d'action et les attitudes des acteurs éducatifs et à comprendre leurs effets qualitatifs dans les processus de changement. Elle s'intéresse en particulier aux représentations du changement en milieu scolaire identifiables chez les enseignants du primaire.

Le point de départ du travail d'identification des représentations du changement des acteurs enseignants est un questionnaire articulé autour de quatre domaines : l'évolution du métier d'enseignant, les contenus et les modalités d'enseignement, les usages de l'espace scolaire et des technologies, la relation aux partenaires. Une première phase qualitative a été proposée à 6 équipes d'écoles volontaires de la région Haute Normandie, suivies chacune par deux chercheurs référents de l'équipe CIVIIC. Élément déclencheur, ce questionnaire a favorisé une dynamique d'entretiens de groupes dans un cadre collectif qui a permis d'explicitier les représentations ainsi que les leviers d'évolution souhaités dans les pratiques de classe. Ces données (contenus des questionnaires et propos recueillis) ont fait l'objet d'une analyse de contenu explicite et latent pour affiner les représentations et les dynamiques de changement.

Les données recueillies permettent d'identifier des constantes comme le fort sentiment de changement concernant l'organisation de l'école, les missions de l'enseignant mais aussi des divergences importantes selon les lieux et les profils d'école, quant à la manière dont celui-ci est perçu.

L'approche collaborative mise en oeuvre s'est appuyée sur les éléments suivants propres à l'espace d'intéressement (Akrich, Callon, Latour, 1991) :

- Une phase d'adhésion pour que les communautés de pratiques collaborent en réponse à la sollicitation des chercheurs ;
- Une dynamique de recherche prenant largement en compte les intérêts des acteurs, tout au long du dispositif ;
- Une double circulation dialectique et mutuelle de savoirs entre la « communauté de recherche » et les « communautés de pratique ».

La première rencontre est capitale à cet égard : les participants doivent « s'identifier », « se reconnaître », parfois dans la complexité de leur positionnement, et « s'entendre » sur le fond et la forme du projet. Les écoles sont entrées dans le dispositif par la voie académique et hiérarchique habituelle, l'enjeu est de conduire les équipes d'enseignants à s'approprier le projet, à comprendre et à accepter une tutelle, non plus de nature académique, mais scientifique.

Support pour la première rencontre avec les équipes d'école, un questionnaire de référence constitue pour la communauté de recherche, un outil « transitionnel » entre elle et le binôme. Il est renseigné individuellement et simultanément par chaque enseignant mais chaque item, présenté en outre oralement par les chercheurs, peut faire l'objet d'un échange. Les réactions, les commentaires sont ainsi notés. Ce mode de passation permet en de délimiter un cadre commun de réflexion et d'échange, de repositionner le statut du binôme et les enjeux du dispositif.

A cette étape de la phase d'adhésion, l'amorce d'une dynamique d'enrôlement est effective mais inégale d'une équipe d'école à une autre. Elle correspond à un temps incontournable d'identification, de reconnaissance et d'expression.

L'étape d'analyse des questionnaires par les chercheurs et sa présentation aux équipes d'école a conduit, dans tous les cas, à la contractualisation d'un travail collaboratif.

D'autre part, les recherches réalisées dans le cadre du programme « *Formation, Qualification, Emploi en Normandie (FQE)* » sur l'enseignement supérieur ont montré que l'implication d'acteurs éducatifs non enseignants dans les formations universitaires, ouvrait un espace de médiation entre passé et présent, entre enseignants et établissement mobilisés par l'application de réformes successives. L'appropriation par les enseignants de ces nouvelles dimensions est d'ailleurs inégalement partagée selon les disciplines enseignées et les filières. Les entretiens réalisés pour l'étude auprès de cadres éducatifs non enseignants montrent que ces acteurs sont recrutés pour apporter une contribution au développement de nouvelles pratiques chez les universitaires, jusqu'ici peu sollicités pour des questions pédagogiques spécifiques indépendantes de la transmission des connaissances (par exemple, l'orientation et l'insertion des étudiants). Ces pratiques d'accompagnement manquent aujourd'hui de lisibilité car elles se sont développées progressivement avec l'introduction de réformes successives et avec des dispositifs ciblés. Cette démarche fractionnée a toujours placé la question des moyens avant la réflexion sur les finalités de l'enseignement supérieur, d'où le sentiment diffus des enseignants ne plus maîtriser les dimensions de leur propre métier et de ne pas décider de leur avenir dans l'institution. Traditionnellement, les universitaires se sont positionnés plus en face à face avec l'Etat et moins en gestionnaires de leur établissement. Leur perception du fonctionnement des politiques publiques n'est pas toujours consciente des enjeux des réformes contemporaines de l'administration publique. Or la loi sur l'autonomie des universités prévoit qu'ils intègrent cette dimension pour conduire le projet de l'établissement. C'est pourquoi, différents professionnels ont pour mission de rendre les universitaires acteurs de ces transformations par une évolution de leurs pratiques. Dans ce cadre particulier, quelle contribution peut apporter le chercheur en éducation à la compréhension de ces phénomènes par les enseignants chercheurs ? Peut-il aborder de façon neutre et distanciée des phénomènes qui le concernent en qualité d'acteur institutionnel ? Quelle forme particulière d'accompagnement peut-il proposer aux côtés des professionnels ? L'intervention de chercheurs en éducation est-il un levier pour la qualité de l'enseignement universitaire (Rege Colet, Romainville, 2006) ? Telles sont les questions vives posées dans ce programme de recherche qui débute.

4. Conclusion

Quelle place occupe le chercheur en éducation dans l'interprétation des pratiques quotidiennes des enseignants ? Quelle est sa contribution à l'organisation des institutions dans un monde qui change ? Le choix de l'approche collaborative induit un positionnement différent des praticiens et des chercheurs qui adoptent une posture de praticien réflexif, dans une perspective de théorisation de leur propre pratique. Les chercheurs suivent un protocole d'expérimentation spécifique, après négociation avec les praticiens. Cette posture, et les questions qu'elle soulève en matière de professionnalisation enseignante, constituent le référentiel au sein duquel nous souhaitons d'abord inscrire notre contribution. L'adhésion des différents acteurs au dispositif collaboratif induit une responsabilité particulière des membres de la communauté de recherche, quant à la dynamique de circulation de savoirs entre les communautés impliquées.

5. Bibliographie

Akrich, M., Callon, M. et Latour, B., (1991). L'art de l'intéressement. In D. Vinck (coord.) : Gestion de la recherche. Nouveaux problèmes, nouveaux outils. Bruxelles : De Boeck, 27-52.

Albero Brigitte (sous la direction de) – Autoformation et enseignement supérieur, Paris, Hermès, Lavoisier, 2003.

- Annoot (E.) –Accompagnement pour l'orientation et l'insertion à l'université : le changement dans la continuité ? A paraître aux Presses Universitaires de Caen en 2010, 17 pages.
- Barbier, J.M., Chaix, M.L. et Demailly, L. (1994). Editorial. Recherche et développement professionnel. Recherche et Formation, 17, 5-8.
- Barrère A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? Sociologie du travail, 44, 481-497.
- Bastide Roger – Acculturation, Encyclopedia Universalis, Tome I, pp114-119, 1995.
- Becquet Valérie, Musselin Christine - Variations autour du travail des universitaires, convention MENRT 2002-2007 sur le travail des universitaires, rapport en janvier 2004.
- Bezes Ph. *Réinventer l'Etat, les réformes de l'administration française (1962-2008)*, Paris, PUF, collection lien social, 2009.
- Biémar, S., Dejean, K. et Donnay, J., (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. Recherche et formation, 58, 71-84.
- Bourdieu Pierre - Homo academicus, Paris, Editions de Minuit, 1984.
- Buhot E. (2008). Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. In Wittorski R. (coord.), Comment les enseignants apprennent-ils leur métier, collection Action et Savoir, L'Harmattan, Paris.143-157.
- Champy Remoussard Patricia (coord.) – Les sciences de l'éducation, histoire, débats, perspectives, *Recherches et Education*, 2008, N°1.
- Chalmel, L (2009). Action ECOS C07H0 Espaces d'incertitude et logiques des acteurs éducatifs: le changement dans les écoles, rapport à mi-parcours.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P., (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII(1), 33-64.
- Dumazedier Joffre- Autoformation et médiation éducative, *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n°1-2, 1996, p 39.
- Dupriez V., (2005). La rénovation de l'école primaire. Bruxelles : De Boeck.
- Faure (S.)Soulie(Ch.) avec M.Millet- Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs-vers un bouleversement de la table des valeurs académiques? Rapport d'enquête, juin 2005, 136 pages.
- Fave-Bonnet Marie-Françoise - Logiques conflictuelles des modèles universitaires, *Connexions*, Eres, n°78, 2002.
- Felouzis Georges (sous la direction de)– Les mutations actuelles de l'université, Paris, PUF, 2003, p11.
- Filâtre Daniel- Les universités et le territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux, in sous la direction de Georges Felouzis – Les mutations actuelles de l'université, Paris, PUF, 2003, pp 19-45
- Gather-Thurler M., (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. Paris : ESF.
- Lalande (1993) Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Paris : PUF
- Lang V., (2007). L'évolution des identités et du métier des enseignants : le cas des professeurs des écoles en France. *L'enseignement aujourd'hui*, revue des HEP de Suisse Romande et du Tassin.
- Legros, V., (2008). Effets de formation et dynamiques de l'espace d'intéressement. Recherche et formation, 58, 85-100.
- Lemoine, M., (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Cerse, 38 (1), 43-59.
- Lessard C., Tardif M., (dir), (2005), La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux. Collection : Pédagogies en développement, Bruxelles, De Boeck Université.
- Losego Philippe - Le travail invisible à l'Université : le cas des antennes universitaires, *Sociologie du travail* 46(2004), 187-204.

Mendras Henri Forsé Michel – Le changement social tendances et paradigmes, Paris, Armand Colin, collection U, 1983, 284p.

Musselin Christine – La longue marche des universités françaises, Paris, PUF, 2001.

Pinel Jean-Paul - Malaise dans la transmission: l'Université au défi des mutations culturelles contemporaines, Connexions 78, 2002-02

Tardif M., Lessard C., (1992). Le travail enseignant au quotidien. Laval, Les presses de l'université.

Tavignot, P., (2004), Circulation des savoirs issus de la recherche et de la pratique : l'émergence d'un espace d'intéressement en formation initiale transversale d'enseignants du second degré, 5e Congrès de l'AECSE, Paris : CNAM, Site AECSE, 9 pages.

Tavignot, P., (2005). La professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience ? in Wittorski Richard (coord.), Formation, travail et professionnalisation, coordination, collection « Action et savoir », L'Harmattan, Paris, 173-194.

Tavignot, P., (2008). Circulation de savoirs et espaces d'intéressement : types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. Recherche et formation, 58, 43-56.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. Revue des Sciences de l'Éducation, 31(1), 133-155.

Van Zanten A., Grosperon MF. , Kherroubi M., Robert A. (2002). Quand l'école se mobilise. Paris, La Dispute.

Wenger, E. (2005). La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité. Canada, Les Presses de l'Université Laval.

Viry Laurence.- Le monde vécu des enseignants chercheurs, Doctorat de sociologie, Paris 7, 2004.

Zetlaoui Jodelle- L'universitaire et ses métiers, contribution à l'analyse des espaces de travail, Paris, L'Harmattan, collection villes et entreprises, 1999, 313 pages.