

Aufbau und Durchführung einer Fallstudie über eine innovative Erfahrung in einer Schule

Guy Lapostolle

Université de Lorraine

Zusammenfassung

Dieser Artikel bietet eine Reflexion über eine Forschung, die eine "Fallstudie" ist und bereits Gegenstand einer Veröffentlichung war. Diese Forschung konzentrierte sich auf die Geburt, Installation und Verbreitung eines "innovativen Experiments", das darin bestand, Schüler ohne Notenzuweisung in Sekundarschulen zu bewerten. Damit soll gezeigt werden, wie in dieser „Fallstudie“ zwei Forscher vorgegangen sind. Dieser Artikel enthüllt einige der erkenntnistheoretischen und methodologischen Aspekte, die in der Veröffentlichung nicht erwähnt werden und die die Forscher geleitet haben.

Construction et conduite d'une étude de cas à propos d'une expérience innovante dans un établissement scolaire

Résumé

Cet article propose une réflexion sur une recherche qui est une « étude de cas » et qui a déjà fait l'objet d'une publication. Cette recherche portait sur la naissance, l'installation et la diffusion d'une « expérience innovante » qui consistait à évaluer des élèves sans leur attribuer de notes dans des établissements du second degré. Il s'agit de montrer comment dans cette « étude de cas », deux chercheurs ont procédé pour conduire leur recherche. Cet article expose quelques-uns des aspects épistémologiques et méthodologiques qui ne sont pas mentionnés dans la publication et qui ont guidé les chercheurs.

Construction and conduct of a case study about an innovative experience in a school

Abstract

This article offers a reflection on research which is a "case study" and which has already been the subject of a publication. This research focused on the birth, installation and dissemination of an "innovative experiment" which consisted of evaluating students without assigning them grades in secondary schools. This is to show how in this "case study" two researchers proceeded to conduct their research. This article exposes some of the epistemological and methodological aspects which are not mentioned in the publication and which have guided the researchers.

1 Introduction

Cet article est une réflexion sur les conditions de construction d'une recherche qui a déjà fait l'objet d'une publication. L'article publié qui rend compte de cette recherche est le suivant : Lapostolle, G. & Genelot, S. (2015) « Petite histoire d'une expérience innovante dans l'académie de Dijon. Du rôle du chef d'établissement dans la naissance, l'installation et la diffusion d'une pratique de classes sans note (2006 à 2014) », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation 2015, Supplément électronique au N° 55* (3-16). Ce sont des éléments méthodologiques qui n'ont pas été explicités, de même que des interrogations d'ordre épistémologique qui ne sont pas non plus mentionnées dans le cadre de l'article publié, que nous souhaitons en l'occurrence mettre en lumière. Il s'agit de revenir sur les précautions que nous avons prises pour mener à son terme notre recherche et pour en proposer une restitution écrite. Il s'agit également de montrer les limites de cette recherche, notamment celles qui sont relatives aux aléas de la conduite de la recherche et au statut des connaissances produites.

La recherche que nous proposons de disséquer examinait comment des enseignants, sous l'impulsion initiale d'un chef d'établissement, s'investissaient dans des transformations de leurs pratiques que la loi encourageait et que les autorités politico-administratives tentaient d'organiser (MEN, 2005). La recherche portait plus précisément sur la manière dont ce que nous avons appelé une « pratique innovante » naissait dans un établissement, s'installait et diffusait dans d'autres établissements. Cette « pratique innovante » consistait à faire fonctionner des « classes sans note ». La recherche se rangeait dans la catégorie des « études de cas » au sens d'Albero (2011). Celle-ci définit l'« étude de cas » comme une « *méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier* ».

Pour mettre en lumière quelques-unes des dimensions méthodologiques et épistémologiques qui, de notre point de vue, revêtent une réelle importance dans notre recherche mais n'ont pas été explicitées dans la publication, nous nous arrêterons sur trois étapes qui donnent à voir une présentation chronologique de cette recherche : la construction du cas, le recueil des données et la production de connaissances. Au cours de chacune de ces étapes, nous reviendrons sur quelques pans de la face cachée de cette étude de cas qui ont été décisifs dans notre manière de conduire la recherche et de proposer des conclusions, sans pour autant être présentés comme tels ou sans être mentionnés dans la restitution écrite de notre travail.

2 Derrière la construction du cas

Hamel (1989) mentionne que le choix - ou la construction - du cas est une étape importante de la recherche. Ce choix - ou cette construction - détermine la bonne conduite de cette recherche mais contribue également à lui conférer une certaine valeur épistémologique. Un cas bien choisi et bien construit permet en effet - ou ne permet pas - de monter en généralité les connaissances produites à l'occasion de l'étude dudit cas. Or il convient d'emblée de mentionner que la manière dont notre cas a été construit n'a pas été guidée par cette préoccupation. Ce serait d'abord notre enquête de terrain qui nous permettrait de construire le cas. Un autre

type d'exigence que nous nous étions fixée nous a par ailleurs conduit à de nombreuses questions quant à la délimitation et surtout quant à la « formulation » du cas. La simple volonté de conduire une recherche à visée compréhensive nous a conviés à faire preuve d'une réelle prudence en termes d'écriture. Il s'agissait de bien nommer ce cas. Les termes choisis devaient rendre compte le plus possible des préoccupations réelles des acteurs observés, notamment des chefs d'établissements et des enseignants. Nous allons mettre en lumière les questionnements qui ont précédé le choix des mots que nous avons fini par stabiliser pour rendre compte de notre étude.

2.1 Le rapport du cas aux régularités

Les critères de scientificité d'une recherche tiennent généralement dans la valeur explicative et prédictive des connaissances qu'elle permet de produire. Or un des points faibles de l'étude de cas réside dans la difficile montée en généralité des connaissances qu'elle permet d'élaborer. C'est la raison pour laquelle la question de la représentativité du cas étudié peut être centrale pour certains auteurs (Hamel, *op.cit.*). Plus le cas sera représentatif de la réalité à analyser, plus il permettra de produire des connaissances généralisables et dotées d'une valeur prédictive. Pour autant, la construction du cas, que nous avons opérée n'a pas été exactement guidée initialement par cette ambition.

Une première ambition qui présidait à notre recherche renvoyait à une manière différente de poser la question de la représentativité du cas. Plutôt que chercher à construire un cas exemplaire ou potentiellement représentatif de toutes les expériences du même type – ce qui nous semblait impossible à ce stade de la recherche et qui nous eût posé problème quant aux critères à adopter pour décider de cette représentativité –, nous avons envisagé plus modestement d'observer si le cas face auquel nous nous trouvions déjà – après avoir fait un long travail de recensement des acteurs impliqués dans la mise en place de la pratique innovante – se rangeait sous la règle. Pour reprendre l'expression de Passeron et Revel (2005), il convenait de savoir si ce cas était « paradigmatique ».

De nombreux travaux pionniers avaient déjà fait émerger des régularités, des explications aux conditions qui pouvaient favoriser les innovations, ce terme étant ici à considérer dans une acception large. La théorie de la traduction (Callon, 1999 ; Callon, Latour, 1985 ; Cros, 2004 ; Cros, 2013) – que nous exposerons dans le second temps de ce travail – permettait de mettre en évidence quelques « régularités » à propos des conditions favorables à la naissance, à l'installation et à la diffusion des innovations. Notre cas n'était alors pas construit dans le souci d'être représentatif de toutes les « expériences innovantes » en matière d'évaluation sans notes, mais nous vérifierions *a posteriori* si les conditions relatives à la naissance, à l'installation et à la diffusion des « expériences innovantes » présentes dans notre cas, étaient conformes aux régularités, aux explications proposées dans ce cadre de la sociologie de la traduction, si elles permettaient de les conforter, de les préciser ou au contraire si elles y dérogeaient.

De cette manière, la construction du cas, telle qu'elle s'imposait à nous d'une certaine manière au fur et à mesure que nous reconstituions le réseau d'acteurs ayant participé à la naissance et à la diffusion de cette pratique, n'était pas, au moins dans un premier temps, faussée par le souci de prendre en compte des régularités mise en évidence par la théorie. Nous allions recourir à ces régularités comme il se doit, mais seulement dans un second temps de notre analyse.

2.2 Bien « nommer » le cas : précautions d'écriture pour une recherche compréhensive

Une seconde ambition qui présidait à la construction de notre cas était de comprendre le sens que les acteurs donnaient à ces expérimentations. En ce sens la recherche était aussi à visée compréhensive.

Notre choix a été guidé par le fait que lors d'une première phase exploratoire dans laquelle nous avons réuni des acteurs engagés dans ce type de « pratique innovante », nous constatons que la plupart des expériences recensées étaient reliés à une expérience initiale, impulsée notamment par un seul chef d'établissement. Les expériences semblaient bien s'inscrire dans une certaine filiation. C'est précisément les conditions dans lesquelles cette filiation avait pu s'organiser pour que naisse, s'installe et diffuse cette pratique innovante dans des établissements, qui allait nous amener à construire le cas. Les premiers éléments de l'enquête nous conduisaient à questionner « le rôle joué par le chef d'établissement dans la naissance, l'installation et la diffusion d'une pratique de classe sans note (2006-2014) ».

Un point essentiel qui se dégageait de cette phase exploratoire tenait à la manière dont les enseignants nommaient ce qu'ils mettaient en place : « classes sans note » ou « évaluation par compétences ». Ce point est essentiel en ce qu'il nous a conduit à délimiter par écrit notre cas avec précaution. Les enseignants ne font pas référence à la notion d'« expérimentation » ou d'« innovation » qui est en usage dans les textes officiels et souvent reprise dans la littérature scientifique.

L'expérimentation se distingue de l'innovation. Elle implique une forme de contrôle. Elle est d'ailleurs définie par l'article 34 de la loi de 2005, qui lui consacre son caractère légal, en autorisant une dérogation temporaire et locale au droit (MEN, 2005). Pour Robert et Teillard (2012), l'expérimentation est un « *processus collectif, organisé et évalué, permettant d'organiser l'exploration de réponses nouvelles pour satisfaire à l'exigence de réussite scolaire des élèves fixée par la société* ». Pour ces auteurs, elle est « *un instrument d'action publique en éducation* ». Elle doit permettre, entre autres, de contourner la « *résistance voire la défiance de ceux qui doivent mettre en œuvre des décisions perçues comme imposées sans concertation préalable* ». L'innovation, en revanche, est spontanée, elle éclot sur le terrain. Ce qui la différencie essentiellement de l'expérimentation tient au fait qu'elle échappe au contrôle des autorités politico-administratives qui pourraient la réorienter afin qu'elle s'inscrive dans les fins poursuivies par ces autorités. Cros (2013) met alors en garde contre toute tentative de récupération par le ministère de l'Éducation nationale de ce qu'elle considère comme relevant de l'« *initiative quotidienne des enseignants, cette initiative, individuelle ou collective étant le poumon de l'école : comment une institution hiérarchique et centralisée comme le ministère de l'Éducation nationale peut-elle s'emparer de cet air qui circule, sinon de s'en dessaisir et de cesser de le contrôler par des artéfacts de plus en plus sophistiqués ? Les innovateurs ont envie de parler et de montrer ce qu'ils font, de donner des idées à d'autres, ils n'ont pas envie d'être récupérés par une quelconque valorisation officielle qui la dénaturerait et la rendrait obligatoire pour tous...* ». Ainsi s'exprimait Cros (2013), plutôt méfiante à l'égard de l'article 34, décelant derrière celui-ci une volonté de l'État d'asseoir ou de consolider son contrôle sur les pratiques enseignantes.

Pour autant, la question pour les enseignants n'est pas de savoir s'ils innovent ou s'ils expérimentent. Leur motif principal se résume en ces quelques termes extraits des entretiens de la phase exploratoire : ils en ont « assez de mettre des mauvaises notes » et de constater que « cela ne change rien aux apprentissages » des élèves et que cela pèse sur l'« ambiance

de la classe »... Or, la simplicité apparente du propos n'est pas sans intérêt. Elle renvoie d'abord à une manière de poser le problème, ensuite à une manière de construire et de décrire - ou d'écrire – le cas.

En premier lieu, le problème tel que se le pose les enseignants n'est pas celui que se posent les politiques. Les politiques souhaitent impulser des changements, créer un contexte favorable aux expérimentations, contrôler les pratiques qui en dérivent, lutter contre le décrochage ou encore améliorer le niveau des élèves. Certes, si les enseignants sont méfiants à l'égard des premières intentions, notamment au fait d'être contrôlés, ils ne renient pas les deux derniers objectifs : lutter contre le décrochage et améliorer le niveau des élèves. Ceci étant, ce qui importe avant tout pour eux, c'est la dimension affective de leur relation avec les élèves : « non seulement mettre des mauvaises notes » ne conduit pas à une amélioration notable des apprentissages, affirment-ils, mais cela les conduit à « entretenir des relations désagréables » avec les élèves... S'ils dérogent aux pratiques habituelles, c'est pour mettre en œuvre des « modalités de travail, en l'occurrence d'évaluation » et des « relations avec les élèves » qui garantissent un « cadre de travail quotidien serein ». En fait, les problèmes tels qu'ils se les posent peuvent recouper ceux que posent les politiques, mais leur problème est avant tout relatif au cadre de leur travail, au type de relation qu'ils souhaitent entretenir avec les élèves. Leurs priorités ne sont pas hiérarchisées de la même manière que celles des politiques. En fait si problématiser, c'est mettre de l'ordre dans un malaise, organiser et hiérarchiser des questions, leur problème n'est pas celui des politiques.

Or cette remarque révèle une observation qui s'est consolidée au fur et à mesure de nos travaux et qui n'est pas exprimé comme telle dans l'article. Les enseignants ne « résistent pas » pas forcément aux injonctions qui leur sont faites de transformer leurs pratiques, ils règlent dans un premier temps les problèmes devant lesquels ils se trouvent. Faire une recherche sur la manière dont les enseignants transforment leur pratique conduit, si l'on est animé par le souci de mener une recherche à visée compréhensive, à essayer de restituer les questions telles qu'ils se les posent de leur propre point de vue. C'est la raison pour laquelle l'étude de notre cas a pour titre : « *Petite histoire d'une expérience innovante dans l'académie de Dijon* ». Le titre de cet article traduit en fait notre souci de conduire une recherche dans une perspective compréhensive : le terme « *pratique innovante* » - qui est indifféremment remplacé au cours de l'article par celui d'« *expérience innovante* » - montre que nous tentons de nous placer du point de vue des acteurs opérationnels, notamment des enseignants. En tous cas, le choix des termes est effectué de sorte à restituer les préoccupations de ceux qui s'engagent dans ces pratiques.

Ainsi, la construction du cas essayait de prendre en compte deux exigences. La première de ces exigences était de rassembler un « ensemble d'expériences innovantes » qui se prêterait, mais dans un second temps seulement, à une analyse qui permettrait de vérifier la présence de conditions que la sociologie de la traduction juge nécessaires à la réussite d'une innovation. La seconde exigence était de prendre en compte des problèmes tels qu'ils se posaient du point de vue des acteurs opérationnels. Cette seconde exigence nous invitait à être précautionneux dans le choix de la restitution par écrit de la formulation du cas étudié.

3 Recueil et sélection des données

Après avoir rappelé la manière dont nous avons présenté les modalités de construction de notre corpus empirique, nous reviendrons sur un point - non mentionné dans l'article publié

- qui montre comment quelques-uns de nos présupposés théoriques liés en partie aux disciplines dans lesquelles nous nous inscrivons, nous ont guidés dans la conduite des entretiens.

3.1 La présentation de la construction du corpus empirique telle qu'elle est relatée dans l'article

Nous mentionnions tout d'abord les difficultés que nous avons rencontrées pour repérer les établissements qui tentaient de mettre en place « des classes sans notes », à partir d'archives et des données des services du ministère en charge de recenser et soutenir les expériences innovantes : « *Bien qu'un récent rapport de l'Inspection générale (IGEN, 2013) présente, à partir des données 2012 de la DRDIE (Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation), un chiffrage national de telles pratiques [de classes sans notes] et bien que celles-ci aient fait, le plus souvent, l'objet d'une déclaration institutionnelle (soit de type expérimentation article 34, soit de type « innovation ») auprès des autorités académiques, il est apparu que ces dernières ne disposaient pas d'un recensement exhaustif des établissements concernés par ce type de pratiques.*

Nous exposons ensuite la manière dont nous nous y étions pris pour repérer les établissements dans lesquelles de telles pratiques étaient mises en œuvre et recueillir le témoignage des acteurs qui avaient contribué à la naissance, à l'installation et à la diffusion de ces pratiques.

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

Le corpus mobilisé pour cet article est constitué des résultats d'une enquête réalisée lors de l'année 2013-2014 auprès de 6 équipes pédagogiques, 4 collèges et 2 lycées, engagés dans des expériences innovantes d'évaluation des élèves. L'enquête a consisté à demander à des représentants de ces équipes pédagogiques (le chef d'établissement accompagné de 2 ou 3 enseignants choisis par lui) de venir témoigner de leurs pratiques devant le groupe de chercheurs et formateurs concernés. Ces témoignages se sont tenus lors de séances d'environ deux heures trente, réunissant deux établissements à chaque fois. Ils ont été structurés par un questionnement ouvert sur différentes thématiques, adressé sous forme écrite aux équipes quelque temps auparavant. Ceci leur laissait cependant toute liberté quant à la forme de leur expression (certaines équipes ont présenté des supports écrits, ont apporté des documents institutionnels ou pédagogiques, d'autres ont produit des réponses écrites au questionnaire, d'autres se sont simplement exprimées oralement...). L'expression première des équipes respectant la chronologie du questionnement initial des chercheurs, s'est ensuite enrichie d'interrogations complémentaires exprimées en séance – soit sur l'initiative des membres du groupe de recherche, soit sur celle des membres des équipes pédagogiques – laissant la place à des échanges croisés à propos des pratiques de ces derniers. A partir de cette première collecte de données, nous avons fait émerger une problématique. L'une des thématiques abordées lors des entretiens, portait sur le récit de l'origine du projet et questionnait plus particulièrement l'initiative, les raisons qui ont fondé l'engagement des équipes dans ce type de pratique et les objectifs poursuivis : « *On constate dans tous les cas, le rôle*

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

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

C'est ainsi que nous décrivions dans l'article la manière dont notre corpus empirique était construit. Il s'agit de revenir sur ce qui nous a guidés dans nos entretiens avec le chef d'établissement.

3.2 Les déterminants de l'entretien

Le rôle des chercheurs (non explicité dans l'article) n'est pas défini au départ et est laissé à la libre initiative de chacun. Quelques échanges ont lieu entre nous à l'issue du premier entretien avec le chef d'établissement pour préparer le second. Quelques premières tentatives d'interprétations s'échafaudent mais nous revenons sur la nécessité de laisser parler le chef d'établissement. Nous admettons implicitement que nos questions ne sont pas guidées par les mêmes attentes. Il apparaît que ce sont nos cultures scientifiques initiales - plus particulièrement les outils, les modalités de conduite des entretiens ou concepts que nous avons déjà fait fonctionner et qui d'une certaine manière, ont fait leur preuve, dans la mesure où ils nous ont permis de mener à leur terme nos travaux - qui nous guident dans le questionnement.

Ma collègue, bien qu'ayant une solide formation pour conduire des recherches expérimentales et de nature quantitative, entend en l'occurrence maintenir un questionnement de type compréhensif. Ses relances portent sur le sens que le chef d'établissement donne à ses actions, sur sa manière d'interpréter les réussites et les résistances qu'il rencontre... Elle est à l'aise avec l'entretien compréhensif. Elle s'efforce de ne pas induire les réponses – ce qui, en règle générale, est une précaution à prendre quel que soit le type d'entretien conduit - mais elle fait surtout preuve d'empathie à l'égard du chef d'établissement. Elle s'inscrit à ce titre dans cette posture que Bourdieu (1993) évoquait à propos l'attitude que l'enquêteur est tenu d'avoir face à l'enquêté, pour des raisons qui relèvent à la fois d'exigences éthiques et scientifiques. Le sociologue mentionnait : « *La disposition accueillante, qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté...* »

Pour ma part, je cherche à vérifier que tous les ingrédients recensés par Cros qui reprend la théorie de la traduction (Callon, 1986, 1999 ; Callon, Latour, 1985; Cros, 2004) sont bien présents. L'usage que je fais de cette théorie se situe dans le prolongement de mes premiers travaux qui s'inscrivaient dans la discipline qu'est l'histoire politique. Le recours à cette théorie issue de la sociologie m'a permis d'enrichir en quelque sorte ma « boîte à outils » initiale. Envisageant toute décision politique comme le « résultat d'un rapport de force entre des protagonistes qui tentent d'imposer leur point de vue », cette théorie m'a entre autres permis de conduire un certain nombre d'analyses relatives aux positions défendues par les différents protagonistes des décisions politiques (Lapostolle, 2013). Il convient d'en rappeler les grandes lignes, telles qu'elles sont proposées dans l'article.

Le modèle de la traduction s'applique en règle générale aux innovations dans les domaines technologiques ou scientifiques. Il se fonde sur l'idée que l'émergence et la diffusion de certaines découvertes ou inventions ne tiennent pas tant à leur valeur intrinsèque, ni à la compétence de ceux qui les ont réalisées, mais au contraire à la solidité et à la crédibilité des réseaux sociaux qui les soutiennent et s'en font les porte-parole (Cros, 2004). Cette théorie peut aussi servir à questionner la manière dont est accueillie toute orientation, recommandation ou injonction en provenance d'un ministère ou d'une autorité académique. Celles-ci n'auraient de chances d'être intégrées et mises en oeuvre par des acteurs opérationnels, en l'occurrence des chefs d'établissements et des enseignants, que si ces acteurs opérationnels sont organisés dans des réseaux qui adhèrent en grande partie au projet. Kahn (2010) illustre cette règle à propos des recommandations qui visent à limiter les redoublements. Cette manière de gérer la difficulté scolaire est inefficace, injuste socialement et coûteuse, c'est en tout cas ce que les recherches conduites depuis les années 1980 ne cessent de montrer. Or si l'État, soucieux de limiter la dépense publique a tout intérêt à suivre les conclusions des chercheurs, il peine à créer un « espace d'intéressement commun » avec les enseignants qui, eux, ne voient guère d'intérêt à mettre un terme à une pratique qui leur assure, entre autres, une certaine autorité, un moyen de pression sur des élèves (Draelants, 2009).

Il existe des conditions nécessaires à la création et à l'existence d'un « espace d'intéressement commun » notamment pour favoriser l'installation et la diffusion d'une innovation. Cros (2013) propose une liste d'éléments observables, extraits des travaux de Latour et Callon (*op. cit.*), qui permettent d'analyser précisément les conditions de cette installation. Ils sont les suivants : Les acteurs jouent un rôle actif dans la conduite et le développement de l'innovation. Ils l'argumentent la négocient. Si ces acteurs évoquent un certain intérêt général, ils agissent aussi en fonction de leur intérêt particulier. Ils tentent d'inviter autrui à s'intéresser à l'opération nouvelle, par « enrôlement ». Il existe également des « objets » qui sont des éléments de transaction. Ils circulent entre les acteurs, les mettent en relation, matérialisent les rapports de force. Ces objets sont importants dans cette théorie. Ils sont appelés des « actants non-humains ». Ils représentent bien plus que des conditions matérielles en ce sens qu'ils sont investis de valeurs et de pouvoirs. Ils peuvent être des écrits, des appels téléphoniques. Les « réseaux sociotechniques » sont des organisations particulières résultant du chaînage entre les acteurs. Ils dépassent largement les lieux de travail et vont solliciter des alliances à d'autres catégories professionnelles. Le « laboratoire » est un espace-temps d'élaboration et de travail sur la problématisation de l'innovation autour de l'élaboration de concepts, de théorisation, de vérification, voire de régulation... Les « investissements de forme » constituent tous les dispositifs matériels mis en place dans le but de permettre à l'action ou l'innovation de se développer (Réunions, aménagement du temps de travail...). La « controverse et problématisation » constituent des débats permettant aux acteurs de construire des

solutions à partir de la confrontation de points de vue différents. Le « bien commun » est la problématique partagée dans laquelle chaque acteur peut se retrouver. Il correspond à ce que Kahn (*op. cit.*) a nommé l'« espace d'intéressement commun ». Ainsi, les « opérations de traduction » représentent un processus de redéfinition et de recomposition de l'innovation au cours duquel les acteurs sont amenés à ajuster leurs intérêts particuliers en les associant à une question plus large, le « bien commun ». La traduction est le pilier de ce modèle ».

Ainsi, la théorie de la traduction constitue le guide de mon questionnement. Elle me conduit à essayer de faire émerger les résistances des acteurs, mais aussi ce semble les motiver. Mon questionnement porte aussi sur les conditions matérielles, sur ce qui apparaît comme des détails mais qui peut aider à comprendre comment peut s'enraciner et se diffuser une expérience innovante.

En somme, ces dessous de l'entretien, ne sont pas mentionnés sous cet angle dans l'article. La raison en est que l'article ne doit pas excéder un certain nombre de signes et que revenir à ces questions aurait dilué le propos et fait perdre de sa force à l'intention de démonstration. Mais une autre raison, probablement moins noble, tient au fait que nos propres postures et les éléments de compréhension ou/et d'explication que nous cherchons ne sont pas forcément explicites pour nous au moment où nous conduisons l'entretien. Nos cultures scientifiques initiales, mais également notre expérience de ce qui a jusqu'alors fonctionné dans nos recherches, sont dans une certaine mesure des déterminants de notre manière de conduire ces entretiens. Enfin une dernière raison qui explique que ces dessous de l'entretien ne sont pas mentionnés pourrait tenir aux exigences parfois implicites de l'écriture académique : il n'est pas nécessaire dans les usages de ce type d'écrit scientifique de laisser apparaître que les facteurs qui conditionnent, même partiellement, le recueil des données ne sont pas maîtrisés.

4 Derrière l'analyse des données et la production de connaissances

Les connaissances produites portent sur les facteurs qui ont favorisé la diffusion et l'installation de l'expérience innovante. Il convient d'abord de nous arrêter sur certaines étapes de l'analyse des données, qui ont été importantes dans le processus de production de ces connaissances, même si elles n'ont pas été présentées comme telles dans l'article initial. Puis, nous reviendrons sur le statut que nous accordons à ces connaissances, notamment sur leur valeur compréhensive, explicative et prédictive.

4.1 Les connaissances produites

Les connaissances produites dans notre article sont de deux ordres, il y a d'une part celles qui confortent la théorie de la traduction : un « *espace d'intéressement commun* » est bien créé entre enseignants, parents, autorités académiques, chefs d'établissement ; les conditions de « *l'enrôlement* » des partenaires de l'action sont plutôt favorables ; « *la controverse et la problématisation* » sont bien présentes ; une aide à l'écriture, apportée par les services de la formation continue du rectorat, constitue un dispositif matériel correspondant aux « *investissements de forme* » et joue le rôle du « *laboratoire* » permettant des moments de problématisation et de retours réflexifs sur l'action. Des « *objets* », en l'occurrence des traces écrites,

sont ainsi investis par les enseignants. D'autres outils que l'on peut qualifier d'« *objets* », également au sens de Cros (*op. cit.*), sont recensés: grilles d'évaluation, référentiels de compétences, nouveaux bulletins.

Il y a d'autre part des connaissances qui mettent en avant des explications plus anthropologiques, en ce sens qu'elles sont plus centrées sur les sujets agissant dans leur contexte : les « ruses » du chef d'établissement, l'histoire de ses relations avec les enseignants ; les « complicités intellectuelles » qu'il nourrit avec ses pairs ; le « besoin d'être rassuré » ; les liens personnels tissés au fil du parcours professionnel sont autant de facteurs liés au sujet, qui émergent pour expliquer comment une pratique innovante peut naître, s'installer et diffuser.

4.2 Des connaissances qui permettent de comprendre et d'expliquer, tout en questionnant la portée prédictive des connaissances à visée explicative

Initialement, la manière dont est conduit l'entretien répond à deux visées : l'une cherche davantage à expliquer, l'autre à comprendre. Il convient de définir ces termes. Étymologiquement, expliquer, c'est déplier ; comprendre, c'est prendre avec. On associe souvent l'explication à une démarche analytique : on décompose un phénomène pour le rendre intelligible alors qu'on associe plutôt la compréhension à une démarche synthétique globale. On associe l'explication à une recherche de causes¹ et la compréhension à la recherche des raisons, des motifs et du sens. Nous considérons ici la notion de cause dans un sens relativement ouvert, auquel nous pourrions substituer la notion de condition.

Comme nous l'avons mentionné, le questionnement du premier chercheur (le mien) est largement sous-tendu par la volonté de faire émerger des explications de la naissance, de l'installation et de la diffusion de l'expérience qui corroborent la théorie de la traduction. Le premier chercheur veut pour le dire rapidement trouver des causes. Le second chercheur tente de comprendre, il se centre davantage sur le sens que le chef d'établissement donne à ses actions.

Mais de manière relativement surprenante, les connaissances qui expliquent la réussite de l'expérience ne sont pas exclusivement celles qui ont été extraites de l'entretien qui cherchait initialement des explications. L'entretien compréhensif a permis de faire émerger des connaissances dont on peut dire qu'elles expliquent aussi la réussite de l'expérience innovante.

Le recours à la théorie de la traduction est important pour faire émerger des connaissances mais ces connaissances que la théorie permet de faire émerger présentent des limites en termes d'explication et de prédictibilité. Certes, cette théorie permet d'expliquer - au sens où elle permet de retrouver des causes de - la naissance, l'installation et la diffusion de l'« expérience innovante ». Les conditions nécessaires à la création d'« un espace d'intéressement commun » (des « objets de transaction », des « réseaux sociotechniques », des « investissements de forme »...) sont bien présentes pour que cette naissance, cette installation et cette

¹ Cette affirmation doit être nuancée. Les explications sont bien souvent propres aux disciplines scientifiques qui les produisent : par exemple un certain nombre de sociologues rejettent les explications que des psychologues proposent quant aux difficultés que les élèves rencontrent à l'école, et vice-versa. Par ailleurs, les causes énoncées n'ont pas toujours de potentialité prédictive. Certaines causes peuvent apparaître clairement et ne permettent pas pour autant la prédiction : par exemple, le darwinisme s'il permet d'expliquer l'évolution de la vie ne permet pas de dire comment les espèces seront demain.

diffusion aient lieu. La théorie permet de ce point de vue d'expliquer la réussite de cette expérience innovante. Cependant, la théorie n'englobe pas toutes les causes qui expliquent cette réussite. La « ruse » du chef d'établissement lorsqu'il recourt à l'« expérimentation » pour déroger à l'obligation de noter la vie scolaire², les conditions dans lesquelles il gagne la confiance de ses collaborateurs, les manières qu'il a de se rassurer dans des lieux non institutionnalisés, auprès de collègues auxquels il accorde un réel crédit, tout en se méfiant de sa hiérarchie sont autant de causes ou de conditions qui contribuent à expliquer le destin heureux de cette expérience. Or ces connaissances émergent de l'entretien à visée compréhensive. C'est bien la recherche de la manière dont le chef d'établissement perçoit la situation, du sens qu'il donne à ses actions qui permet de faire émerger ces causes ou conditions qui expliquent ce destin heureux.

La mise en lumière de ces causes, en quelque sorte rattachées à la personne du chef d'établissement, contribue également à porter atteinte à la potentialité prédictive des connaissances produites dans le cadre de la théorie de la traduction. En tous cas, ces causes tendent à montrer que cette théorie serait difficilement exploitable d'un point de vue pratique, social ou politique. Certes, l'importance que cette sociologie confère aux conditions qui sont favorables à la réussite de l'expérience (l'existence d'objets de transaction, de réseaux socio-techniques...) pourrait permettre aux acteurs politiques de mieux prendre en compte ces conditions, mais la construction de ces conditions conduira selon toute vraisemblance à leur institutionnalisation qui provoquera des stratégies d'évitement des acteurs. Comme le mentionne le chef d'établissement, ce n'est pas dans les « réunions de bassin », même si elles sont initialement prévues pour sortir des cadres institutionnels, qu'il prend des informations susceptibles de le convaincre et de le rassurer. Les conditions dans lesquelles il rencontre ses collègues susceptibles de conforter la confiance qu'il peut avoir en lui-même, ne peuvent être choisies que par lui. Elles ne peuvent être institutionnalisées.

Enfin une dernière remarque s'impose quant à la valeur prédictive des connaissances produites. Bien avant que nous tentions de produire des connaissances, la construction de notre cas, montre le caractère contingent de la diffusion de l'expérience innovante. Cette diffusion se fait au gré des rencontres et des mutations des personnels. Or ce caractère aléatoire ne laisse pas de place à la prédiction. Ainsi, si les connaissances que nous avons produites permettent en partie d'expliquer la naissance et l'installation de l'expérience innovante, elles ne sont pas en mesure de fournir de quelconques indices sur la possibilité d'une diffusion de ces expériences à d'autres établissements scolaires.

Quelques éléments de conclusion

La construction d'un cas est une étape délicate et importante dans une recherche telle que celle que nous venons de relater. Or un des premiers problèmes rencontrés lors de cette construction tient dans la difficulté de bien nommer les choses. Nommer les expériences conduites par les acteurs de terrain que sont les enseignants et chefs d'établissement, dans une perspective compréhensive et/ou explicative, nécessite un travail d'écriture vigilant. Il s'agit de prendre certaines distances avec un registre de langue qui relèverait du sens commun ou qui

² Le chef d'établissement recourt à l'expérimentation, mais sa préoccupation première n'est pas de faire connaître son expérience aux autorités administratives. Il agit ainsi afin de ne pas être hors d'un cadre légal nouveau qu'implique l'article 32 de la loi de 2005. Le décret d'application de celle-ci oblige en effet à mettre des notes de vie scolaire aux élèves de la classe de sixième à la classe de troisième (MEN, 2006), alors que dans son établissement, il est question de supprimer les notes.

serait d'ordre administratif, au risque de trahir, dans un cas comme dans l'autre, les intentions de ces acteurs.

La représentativité du cas est aussi une des questions qu'il nous a fallu traiter car elle apparaît majeure, voire fondamentale, pour de nombreux auteurs soucieux d'être respectueux des normes en vigueur dans ce type de recherche. Dans notre étude, cette représentativité n'a pas été le souci le premier, même si nous envisagions d'observer *a posteriori* si notre cas se rangeait sous la règle, en l'occurrence s'il confortait la « théorie de la traduction ». Nous allions alors pouvoir constater qu'il la confortait mais ce n'était pas là l'essentiel de ce nous apprenions de cette étude.

D'autres facteurs liés aux qualités personnelles et professionnelles du chef d'établissements avaient pris une importance considérable dans la réussite de « l'expérience innovante ». Et l'émergence de ces facteurs était indiscutablement liée à un questionnement - celui de ma collègue - dont on peut dire qu'il était débarrassé ou décontaminé d'une certaine théorie qui aurait pu le sous-tendre ou le structurer. L'empathie dont elle avait fait preuve était en dernière instance bien plus propice à la mise en lumière de conditions fondamentales à la réussite de l'expérience que mon souci de faire émerger ce qui pouvait rendre compte de la théorie de la traduction.

Ceci nous conduit en dernière instance à cette conclusion selon laquelle les connaissances produites peuvent avoir une valeur explicative même lorsqu'elles sont extraites d'un entretien à visée compréhensive. Ce dernier peut contribuer à faire émerger des explications à la réussite d'une expérience innovante, même si ces explications sont contextuelles et historiquement situées. Pour Hamel (*op.cit.*) l'étude de cas, parce qu'elle est singulière et contextualisée, est généralement conduite dans une visée plus heuristique (qui vise à découvrir) que nomothétique (qui vise à établir un ensemble de loi au-delà de tout contexte). Dans cette étude de cas, notre recherche a conduit à mettre en lumière quelques-unes des « conditions » à la réussite d'une expérience innovante. Certes, ces conditions ne sont ni nécessaires ni suffisantes à cette réussite et leurs potentialités prédictives sont loin d'être présentes. Il est alors possible de contester le qualificatif d'explication que l'on serait tenté de donner à ces connaissances que nous avons produites. Elles ne font pas émerger des « causes » - au sens strict - de la réussite d'une expérience innovante tant elles ne peuvent pas s'inscrire dans une quelconque loi. Il aurait pourtant été dommage, de notre point de vue, de nous priver d'une analyse de ces déterminants de la réussite d'une expérience innovante, au seul prétexte que les connaissances que nous produisions ne pouvaient pas être montées en généralité, ni être considérées comme des causes au sens strict.

Bibliographie

- Albero, B. (2011). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In Albero, B. & Poteaux, N. (eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. prATICs.
- Blum, A. & Blanchet, D. (1987). L'explication en sciences sociales. La recherche des causes en démographie. Rapport final - Chaire Quételet 1987, *Population*, 44 (3), 914-920.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde du monde*. Paris : Seuil.
- Callon, M. (1985). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint Brieux. *L'Année Sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation*, 31, 113-126.

- Callon, M. & Latour, B. (1985). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? *Prospective et Santé*, 36, 25-32.
- Cousin, O. & Rui, S. (2011). La méthode de l'intervention sociologique. Évolutions et spécificités. *Revue française de science politique*, 61(3), 513-532.
- Cros, F. (2004). Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction ». In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler (Éds). *Transformer l'école* (pp. 59-78). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cros, F. (2013). De l'initiative à l'expérimentation : la longue vie du soutien à l'innovation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46, 63-88. <https://doi.org/10.3917/lse.463.0063>
- Dayer, C. & Charmillot, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 14 ; 163-176.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. & 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*, 27 (1), 33-64.
- Draelants, H. (2009) *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles : De Boeck.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching" inM. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 119-161). New York : Macmillan.
- Hamel, J. (1989). *Pour la méthode de cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales.* site [http : classique.uqac.ca](http://classique.uqac.ca).
- Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. *Recherches en Éducation*, H.S, 71-84.
- Lapostolle, G. (2013). *Formation initiale des enseignants et professionnalisation: un itinéraire de recherche.* Rapport d'habilitation à diriger les recherches. Université de Bourgogne.
- MEN (2005). Loi N° 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 23 avril 2005, *JORF*.
- MEN (2006). Décret N° 2006-533 du 10 mai 2006,10-05-2006, *JORF*.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS (collection « Enquêtes »).
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris : Seuil.