

UNIVERSITE DE BORDEAUX II

**U.E.R. des Sciences Sociales et Psychologiques
SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION**

**INTERACTION ENTRE L'INSTITUTION ET L'INNOVATION
DANS LA TITULARISATION EN EXERCICE AU PORTUGAL**

VOLUME I

THESE POUR LE DOCTORAT (NOUVEAU REGIME)

présentée par

José Alberto CORREIA

Sous la direction de Messieurs les Professeurs

Daniel CORMIER et Jacques WITWER

BORDEAUX 1987

26/85

T/14

TE
COR/INT
vol.1

UNIVERSITE DE BORDEAUX II

**U.E.R. des Sciences Sociales et Psychologiques
SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION**



**INTERACTION ENTRE L'INSTITUTION ET L'INNOVATION
DANS LA TITULARISATION EN EXERCICE AU PORTUGAL**

VOLUME I

THESE POUR LE DOCTORAT (NOUVEAU REGIME)

présentée par

José Alberto CORREIA

Sous la direction de Messieurs les Professeurs

Daniel CORMIER et Jacques WITTWER

BORDEAUX 1987

REMERCIEMENTS

Un travail de recherche n'est jamais un travail isolé. Bien qu'individualisé, il inclut toujours la collaboration et les appuis divers qui inscrivent le chercheur dans un réseau complexe de relations dont les unes sont inter-personnelles et les autres médiatisées par des documents qui expriment d'autres recherches et d'autres réflexions.

Il n'est pas facile de faire l'inventaire de ces collaborations et appuis. Nous ne pouvons cependant manquer de souligner ceux qui nous ont été prêtés directement par Daniel CORMIER qui a accepté de diriger ce travail et dont l'accompagnement a été indispensable pour que nous puissions construire un objet d'étude pertinent en fonction de la problématique que nous prétendions analyser

Jacques WITWER qui nous a toujours stimulé, nous fournissant pistes d'analyse et orientations de caractère théorique et méthodologique

José Madureira PINTO qui nous a suivi avec attention et intérêt, nous donnant des orientations de caractère théorique, méthodologique et bibliographique sans lesquelles notre travail aurait été bien plus pauvre

Guy BERGER qui nous a fait découvrir l'abordage systémique et l'analyse institutionnelle et a accepté de lire d'un oeil critique notre travail de D.E.A. nous donnant ainsi des indications de grande importance

Luisa PEREIRA qui, au-delà d'un appui linguistique et scientifique, nous a proportionné un appui affectif nous garantissant l'équilibre émotionnel dans lequel notre travail n'aurait pas été possible

Marielle Christine GROS qui, par le soin apporté à la dactylographie, aux corrections linguistiques et à la présentation, a su mettre en valeur un manuscrit peu aéré

Luisa CORTESAO et Manuel PORFIRIO qui nous ont critiqué et indiqué des pistes, exerçant par là une influence importante sur le travail que nous présentons maintenant

D'autres encore ont exercé, de façon indirecte, une influence importante. Qu'il nous soit permis de souligner

Henry ATLAN et Edgar MORIN dont les oeuvres nous ont stimulé à introduire l'analyse des conflits dans l'étude des systèmes
Michel CROZIER qui a attiré notre attention sur les paradoxes de la bureaucratie et nous a permis de découvrir le système dans l'acteur social et l'acteur social dans le système

Marcel LESNE et Jean-Marie BARBIER dont les travaux sur l'analyse des besoins en formation, les modes de travail pédagogique et l'évaluation en formation nous ont fourni des instruments indispensables à l'abordage de l'institution de formation comme totalité

Jean-Marc MONTEIL qui nous a encouragé nous indiquant des voies permettant d'envisager les problèmes de formation de façon innovatrice

Pierre BOURDIEU qui nous a orienté quant à la vigilance épistémologique nécessaire par rapport à notre processus de recherche empirique

Nous voulons remercier encore les personnes qui ont participé à la conception de la titularisation en exercice, les Orienteurs Pédagogiques, les Délégués à la Titularisation et les Enseignants en Titularisation qui ont bien voulu nous accorder leur temps et leur intérêt, sans lesquels ce travail n'aurait pu se faire.

Enfin, nous ne manquerons pas de mentionner dans ces remerciements les institutions qui ont accepté de nous fournir une aide précieuse pour l'édition de ce travail (dactylographie et reprographie) : l'Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica et la Fondation Calouste Gulbenkian.

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
<u>INTRODUCTION GENERALE</u>	5
<u>PREMIERE PARTIE : PRELIMINAIRES THEORICO-</u> <u>METHODOLOGIQUES</u>	8
<u>CHAPITRE I : La Titularisation en exercice : le con-</u> <u>texte, les principes pédagogiques et la</u> <u>structure organisationnelle</u>	9
A - La situation professionnelle du corps enseignant au Portugal	9
B - Le système de formation professionnelle qui précède la titularisation en exercice	13
C - La titularisation en exercice	14
1. Finalités	14
2. Principes pédagogiques de formation	17
- La production des objectifs de formation	17
- L'articulation entre la formation initia-	
le et la formation continue	19
- La relation entre l'école et le milieu	21
- Le rôle de l'innovation pédagogique	
dans le processus de formation	22
3. Les modes de travail pédagogique	23
4. La gestion de la formation	25
- La coordination au niveau central	26
- La coordination au niveau régional	28
- La coordination au niveau de l'école	30
<u>CHAPITRE II : Le cadre théorique d'analyse</u>	34
A - Le rôle de la théorie dans la recherche scientifique	34
B - La polysémie du concept d'innovation	37
C - Les stratégies d'introduction de l'innova-	
tion	40

1. Le modèle de Recherche/Développement	41
2. Le modèle de l'interaction sociale	42
3. Le modèle de résolution de problèmes	43
D - Du concept d'innovation au concept d'institution	46
E - L'innovation instituante et l'innovation instituée	51
F - Contribution à une délimitation d'un cadre théorique d'analyse des innovations	54
1. La rationalité stratégique des acteurs	55
2. La régulation du système et le système de régulation des acteurs	59
3. La présentation et la représentation des acteurs	65
4. L'individu et l'institution : discours et pratiques	68
<u>CHAPITRE III : L'objet de recherche</u>	70
A - Le processus de conception de la titularisation en exercice	73
B - Le processus d'exécution de la titularisation en exercice	77
1. Les réseaux de communication	78
2. Les réseaux de formation	81
a) le processus d'analyse des besoins de formation	84
b) la planification et l'exécution des actions de formation	86
c) l'institution de l'évaluation	89
<u>DEUXIEME PARTIE : LE PROCESSUS DE CONCEPTION DE LA TITULARISATION EN EXERCICE</u>	93
AVANT-PROPOS	94
<u>CHAPITRE IV : Un peu d'histoire</u>	103

<u>CHAPITRE V : La titularisation en exercice envisagée</u> <u>par ceux qui l'ont conçue : représenta-</u> <u>tions et stratégies d'intervention</u>	109
Introduction	109
- Les hypothèses de travail	111
- L'objectivité et la pertinence	117
- Les présupposés méthodologiques	118
- Le matériel d'analyse et son interprétation	123
- Le trajet de la recherche et le trajet de l'écriture	126
A - Le groupe initial de conception	127
- les "techniciens" et l'espace institu- tionnel de leur intervention	128
X - l'innovation des techniciens d'éducation	131
X - les obstacles à l'introduction de l'in- novation	135
X - la valeur stratégique de l'innovation	138
B - Les syndicats d'enseignants	141
- la légitimité d'une intervention	141
X - les aspects valorisés dans l'innovation	144
Y - les entraves à l'innovation	147
X - les aspects contradictoires d'une stra- tégie d'intervention	149
- les formateurs à l'école : qui les lé- gitime ?	154
C - Le Conseil "Orientateur" pour la titularisa- tion en exercice	156
- de l'autorité "légitime" à l'exercice du pouvoir	156
X - des difficultés de l'innovation aux dif- ficultés du Conseil "Orientateur"	158
- former les enseignants : mieux ou autre- ment ?	162
- une stratégie visant la création d'un es- pace de pouvoir	164

D - Les Directions Générales d'Enseignement	166
- la légitimité d'une intervention illégitime	166
X - l'illégitime devient crucial pour l'innovation	170
X - la titularisation en exercice : une innovation légitimante	172
X - on fait de la bonne soupe dans un vieux pot...	174
Conclusion : Représentations et stratégies (tableau de synthèse)	177
 <u>CHAPITRE VI : La conception instrumentale de l'innovation</u>	 178
Introduction	178
X - L'objet et les objectifs	179
X - Le(s) contexte(s) institutionnel(s) de production de la conception instrumentale de l'innovation	179
- Les différents projets de règlement et leur signification institutionnelle	181
- Les objectifs de l'analyse	184
- La méthodologie	187
X - Les techniques : la grille d'analyse du contenu des projets de règlement	188
A - Les projets de règlement : les contenants et les rationalités	194
B - Les projets de règlement : le contenu et la redistribution des pouvoirs	201
- L'intervention du Conseil "Orientateur"	203
a) l'évolution du profil fonctionnel	206
b) l'évolution du profil relationnel	207
- l'intervention des Directions Générales d'Enseignement	211
a) l'évolution du profil fonctionnel	214
b) l'évolution du profil relationnel	217
- L'intervention des Orienteurs Pédagogiques	220
a) l'évolution du profil fonctionnel	220
b) l'évolution du profil relationnel	225

- L'intervention des Délégués à la Titularisation	231
a) l'évolution du profil fonctionnel	234
b) l'évolution du profil relationnel	236
C - Le sens de l'évolution et l'évolution du sens de l'innovation	241
- le système central de régulation	244
- le système intermédiaire de régulation	252
- la résistance à l'innovation et la production du changement	261
D - Les Orienteurs Pédagogiques et la régulation du système : le sens d'une intervention	262
- le contexte organisationnel et sa signification symbolique	263
- le contenu de l'intervention et sa signification organisationnelle	267
<u>CHAPITRE VII : Un regard en arrière</u>	272
A - Les acteurs et les représentations	272
B - Les problèmes et les stratégies des acteurs	273
C - Décision et négociation	276
D - Le système de décision et sa structuration	278
E - L'innovation et ses résistances	279
<hr/>	
<u>TROISIEME PARTIE : L'EXECUTION DE LA TITULARISATION</u>	
<u>EN EXERCICE</u>	282
AVANT-PROPOS	283
A - Le centre, la périphérie et la formation du système	284
B - Le système de formation	287
<u>CHAPITRE VIII : Les réseaux de communication</u>	293
A - La communication et la régulation des systèmes	293
B - Les réseaux institués pour la communication	298
1. La communication inter-écoles	299
- Les réseaux de communication des Orienteurs Pédagogiques	299

- Les réseaux de communication des Délégués à la Titularisation	300
- Les réseaux de communication des Enseignants en Titularisation	300
2. La communication à l'intérieur de l'école	301
- Les réseaux de communication des Orienteurs Pédagogiques	303
- Les réseaux de communication des Délégués à la Titularisation	304
- Les réseaux de communication des Enseignants en Titularisation	304
C - L'information appropriée par les acteurs	305
1. Dans la communication inter-écoles	305
2. Dans la communication à l'intérieur de l'école	312
D - Les réseaux de communication institutionnalisés par les acteurs	314
1. Les Orienteurs Pédagogiques et l'échange de l'information	317
- l'information recueillie dans les différentes situations de formation	319
- les contextes institutionnels et les espaces de circulation de l'information	322
a) dans les écoles qui reçoivent un appui direct de l'Orienteur Pédagogique	326
b) dans les écoles qui ne reçoivent pas d'appui direct de l'Orienteur Pédagogique	331
c) le choix des ressources informatives	335
2. L'école et les réseaux de communication inter-écoles	341
- les réseaux de communication des Délégués à la Titularisation	346
- les Délégués à la Titularisation et le choix de leurs ressources informatives	350
- les réseaux de communication des Enseignants en Titularisation	355
- le choix des ressources informatives et le processus de socialisation des Enseignants en Titularisation	358

3. L'échange de l'information interdisci- plinaire à l'intérieur de l'école	364
- les circuits de circulation des flux d'information	369
- le choix des ressources informatives	372
- le processus de socialisation des ET et la structuration de leurs réseaux de communication	376
E - La communication du pouvoir et le pouvoir de la communication	380
 <u>CHAPITRE IX : Les réseaux de formation</u>	 385
A - L'institution de la formation	385
B - L'analyse des besoins et la légitimation de l'offre de formation	389
1. Le contexte institué pour la production des objectifs inducteurs de formation	389
2. Les aspects formels du processus d'ana- lyse des besoins	395
3. Les besoins institués et les pratiques sociales	396
- l'intervention des Orienteurs Péda- gogiques	399
- l'intervention des Délégués à la Ti- tularisation	404
- les tendances à l'homogénéisation et l'espace de diversification des de- mandes de formation	407
- les "se formant" devant les straté- gies de leurs formateurs	408
- la production d'objectifs de forma- tion et la (re)production des rapports de pouvoir	412
C - Les dispositifs pédagogiques, les formateurs et les "se formant"	415
1. Les flux formatifs qui circulent dans le système	417
- les flux formatifs dans lesquels sont engagés les Orienteurs Pédagogiques	418
- les flux formatifs qui partent des Délégués à la Titularisation	422

- les flux formatifs reçus par les "se formant"	424
2. Les espaces institutionnels de circulation des flux formatifs	426
- la dynamisation de la formation à l'école	428
- l'exécution des séances de formation à l'école	433
- la planification et l'exécution des séances de formation	437
- l'institution de la formation et le processus de socialisation des "se formant"	441
3. Le pouvoir de et dans la formation	445
<u>CHAPITRE X : Les réseaux d'évaluation</u>	449
A - L'évaluation et le retour de l'institué	449
1. L'évaluation et le processus d'analyse des besoins	452
2. L'évaluation et l'organisation des séances de formation	453
3. Le pouvoir de l'évaluation et le pouvoir des évaluateurs	455
B - Les évaluateurs et le système d'évaluation	456
1. L'intervention du centre et les Equipes d'Appui Pédagogique	457
2. Les contraintes institutionnelles à l'intervention directe des Orienteurs Pédagogiques	459
3. Les écoles face à l'intervention des Orienteurs Pédagogiques	461
- les choix stratégiques des Orienteurs Pédagogiques	466
- Les Délégués à la Titularisation et les choix stratégiques des Orienteurs Pédagogiques	469
- Les évalués et le système de leur évaluation	479
a) l'intervention directe des évalués	480
b) les évalués devant les stratégies des évaluateurs	482
b1) les évalués face à l'intervention stratégique des Orienteurs Pédagogiques	485

b2) l'utilisation de l'instrument d'évaluation et le processus de socialisation des "se formant"	489
b3) les systèmes de formation et d'évaluation et la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation	494
b4) la formulation de la demande d'utilisation de l'instrument d'évaluation	498
C - L'évaluation, le système et le système d'évaluation	506
 CONCLUSION GENERALE	 511
A - Le champ théorico-méthodologique	514
B - Le champ de production de connaissances relatives à la problématique de l'innovation en éducation	520
C - Le champ de production de connaissances relatives à la problématique de la formation des professeurs	525
 SOURCES ET BIBLIOGRAPHIE	 533
 ANNEXES	 609
Annexe 1 : Enquête adressée aux Enseignants en Titularisation	610
Annexe 2 : Enquête adressée aux Délégués à la Titularisation	623
Annexe 3 : Enquête adressée aux Orienteurs Pédagogiques	633
Annexe 4 : Decreto-Lei institutionnalisant la Titularisation en Exercice (Decreto-Lei 519-T1-79)	650
Annexe 5 : Projet global de formation définissant les lignes générales de la titularisation en exercice (Despacho n° 358/80)	661
Annexe 6 : Projets spécifiques définissant les objectifs de formation dans les domaines du Système Educatif, de l'Ecole et de la Classe (Despacho n° 3/81)	667

ANNEXE 7 : Règlement de la titularisation
en exercice
(Portaria 64/81)

684

INDEX ONOMASTIQUE

691

TABLE DES MATIERES

694

Nous sommes de fait condamnés à ne connaître qu'un univers de messages, et, au-delà, rien. Mais nous avons du même coup le privilège de lire l'Univers sous forme de messages. Ces messages, c'est nous qui les fabriquons, sous le coup d'impulsions dont nous ignorons la vraie nature, bien que nous ayons un code pour les nommer. Ces messages crépitent sur nos télésécriseurs mentaux; ils sont brouillés, interférents, avec du fading, des trous noirs; nous cheminons, nous errons, dans la forêt des symboles, "qui nous observent avec des regards familiers" ...

Edgar Morin

La Méthode

1. La Nature de la Nature

INTRODUCTION GENERALE

Le choix de la "titularisation en exercice" en tant qu'objet d'une étude empirique obéit à une double préoccupation. Il s'inscrit, tout d'abord, dans un effort d'éclaircissement du sens d'une intervention personnelle que, pendant deux ans, nous avons développée dans ce modèle de formation des enseignants. Mais il prétend aussi contribuer à la réflexion sur la problématique de l'innovation en éducation, celle-ci étant toujours envisagée comme processus de formation d'un système et de formation des acteurs sociaux engagés dans ce système.

Morphologiquement orientée par une perspective systémique, cette étude s'est appuyée sur les contributions théoriques de la sociologie des organisations, de l'analyse institutionnelle et de l'interactionnisme symbolique. Ce sera dans les "Preliminaires méthodologiques" qu'après une description du modèle de formation institué par la "titularisation en exercice", nous réfléchirons de mode critique sur ces contributions en vue de l'explicitation d'un cadre théorique d'analyse. Les justifications méthodologiques du choix des instruments d'observation ainsi que de la délimitation de l'objet de la recherche se référeront toujours à ce cadre théorique.

L'analyse empirique, nourrie d'un ensemble de données méthodiquement rassemblées auprès des acteurs engagés dans l'innovation, se divisera en deux parties :

- dans une première partie, nous nous pencherons sur la conception de l'innovation, en l'envisageant comme un processus résultant de la pratique d'acteurs sociaux institutionnellement engagés et également comme un projet défini en même temps par un ensemble de principes pédagogiques et d'instruments organisationnels. La restitution du sens de l'intervention des concepteurs dans ces deux moments de conception de

l'innovation sera analytiquement articulée à une réflexion sur la cohérence interne du modèle de formation d'enseignants qu'ils ont conçu ;

- la deuxième partie du travail de recherche empirique sera consacrée à l'exécution de la titularisation en exercice. La distinction que nous avons proposée entre le processus de structuration des réseaux de communication et le processus de structuration des réseaux de formation correspond à la préoccupation de caractériser la formation du système en même temps que l'on étudie les acteurs lorsqu'ils sont engagés dans les activités formelles de formation.

Dans la mesure où les réseaux de communication établissent un système d'interactions sociales entre acteurs qui interviennent dans des espaces de formation qui, du point de vue institutionnel, ne sont pas régulièrement reliés, l'étude de leur processus de structuration peut nous permettre de caractériser l'institutionnalisation de mécanismes de régulation du système qui coexistent avec ceux qui sont formellement institués. C'est ce qui justifie le fait que le chapitre VII de notre travail soit consacré à cette étude.

L'institutionnalisation des réseaux de formation constitue l'objet d'étude prioritaire de la dernière partie de notre travail. Nous allons nous pencher successivement sur les stratégies d'intervention des formateurs et des "se formant" pendant les phases du processus de formation qui sont censées aboutir à :

- la définition des objectifs inducteurs de formation ;
- la planification et l'exécution des séances de formation formellement organisées pour que les "se formant" puissent s'approprier des compétences professionnelles qui leur sont exigées ;
- l'explicitation d'un jugement de valeur sur les compétences professionnelles des "se formant".

Portant sur le développement d'un processus innovateur et essayant de le saisir dans son développement historique, le présent travail n'a pas la prétention d'épuiser la réflexion portant sur les relations sociales qui s'établissent à l'intérieur d'une institution de formation engagée dans une innovation pédagogique. Nous avons seulement voulu esquisser une perspective de recherche qui, articulant les pratiques des acteurs aux contextes institutionnels de leur production, s'inscrit dans un effort de dépassement des perspectives fonctionnalistes qui dominent le champ de la recherche sur la problématique de l'innovation en éducation. Centrant l'étude empirique sur les structures et les acteurs *directement* engagés dans l'innovation, nous n'avons pas développé suffisamment un ensemble de dimensions analytiques dont l'importance n'est pas négligeable. En particulier, les rapports entretenus entre le sous-système de l'innovation et le système plus vaste dans lequel il s'intègre n'ont pas été l'objet d'une étude suffisamment détaillée. Il est par ailleurs nécessaire, à notre avis, d'établir des projets de recherche qui soient susceptibles d'éclairer les déterminants macro-structuraux qui influencent la conception et l'exécution des processus innovateurs.

Il y a donc un vaste champ de recherche relativement auquel il faudra développer des efforts futurs. La délimitation de problématiques pertinentes, la délimitation d'objets d'étude empirique et leur analyse scientifique sont des conditions nécessaires à l'approfondissement de la perspective analytique que nous allons présenter.

Ière PARTIE

PRELIMINAIRES THEORICO-METHODOLOGIQUES

CHAPITRE I

LA TITULARISATION EN EXERCICE : LE CONTEXTE, LES PRINCIPES PEDAGOGIQUES ET LA STRUCTURE ORGANISATIVE

A - LA SITUATION PROFESSIONNELLE DU CORPS ENSEIGNANT AU PORTUGAL

Les transformations politiques vécues après le "25 Avril 1974" devront toujours constituer un point de référence obligatoire pour toute étude concernant la réalité éducative portugaise. Ce fut, de fait, en conséquence de ces transformations que des changements structuraux dans le système d'enseignement portugais furent possibles.

Les objectifs définis pour les différents niveaux d'enseignement furent modifiés qualitativement, on s'est efforcé de retirer des contenus programmatiques les références explicites ou implicites aux idéologies fasciste ou fascisante, on a rendu plus souples les processus utilisés pour l'évaluation des élèves et on a essayé de les rendre cohérents avec une réelle démocratisation de l'enseignement; enfin la structure même des enseignements primaire et secondaire fut substantiellement modifiée.

Contrastant avec ces changements structuraux, la formation de professeurs fut la rupture que l'on ne parvint pas à faire. Sept ans après la Révolution d'Avril, Hélia Pereira de Almeida constatait en effet que cette révolution "avec sa charge de libération et de potentialités de changement n'a pas réussi, dès lors, à s'occuper de la rénovation de la formation des enseignants. Dans une réalité tout à fait nouvelle, il a

semblé plus important d'assurer le fonctionnement des structures déjà existantes d'une façon plus conforme aux nouveaux esprits (...) (1)

La formation des professeurs constituait, cependant, un des domaines où la nécessité de changements structureaux était ressentie avec le plus d'urgence. En 1973/1974, une grande partie du corps enseignant portugais n'avait pas de qualification professionnelle (2) et ceux qui en avaient une, l'avaient acquise dans un système de formation qui visait prioritairement l'intégration idéologique et seulement de façon subsidiaire une compétence professionnelle. (3)

Or, s'il est certain que, après le 25 Avril, il s'est produit un élargissement quantitatif du système de formation des professeurs duquel on s'est efforcé de retirer les références explicites à des contenus idéologiques expressément fascistes, il n'en est pas moins vrai qu'en 1978/79, plus de 50 % des professeurs de l'enseignement secondaire n'avaient pas de formation professionnelle et, légalement, 17,8 % de ces professeurs de l'enseignement secondaire ne possédaient

(1) H.P. ALMEIDA. - "Formação de Professores" in Sistema de Ensino em Portugal. - Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 423 et 424.

(2) Tavares Emídio montre que, cette année-là, seulement 28,3 % des professeurs en exercice dans l'enseignement secondaire possédaient les compétences pédagogiques et scientifiques exigées pour l'exercice de leur profession et que 27,2 % des professeurs ne possédaient ni l'une ni l'autre de ces deux compétences. (Voir M.T. EMÍDIO. - "Ensino Secundário" in Sistema de Ensino em Portugal. - Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, p. 209)

(3) Dans l'introduction du Decreto-Lei 32.6.29 de 1973 qui réglementait la formation des professeurs de l'enseignement primaire, il était explicitement affirmé que cette formation visait "l'intégration des élèves dans l'atmosphère idéologique en vigueur". Nous pouvons trouver d'autres exemples qui confirment ce que nous avons affirmé dans les oeuvres de Luísa Cortesão : L. CORTESÃO. - Escola/Sociedade : que relação. - Edições Afrontamento, 1982, 254 p. et de M. Filomena Monica : M.F. MONICA. - Educação e Sociedade no Portugal de Salazar. - Editorial Presença, 1978, 427 p.

pas même la formation "scientifique" exigée (1). Les données dont nous disposons nous montrent même que, en termes absolus, le nombre de professeurs qui n'avaient pas de formation professionnelle était supérieur à celui de 1973/1974, même si, en termes relatifs, il y avait eu une diminution (2). On peut, par conséquent, admettre que, dans le domaine de la formation de professeurs, il fut possible de donner une réponse quantitative plus ou moins efficace à l'expansion du système d'enseignement, bien que des problèmes structurels identiques à ceux qui existaient dans la situation politique antérieure à la Révolution d'Avril continuassent à exister.

En plus du nombre extrêmement élevé de professeurs qui ne possédaient ni la formation pédagogique légalement exigée ni même une formation de caractère "scientifique", il convient de mentionner encore l'existence de profondes inégalités régionales quant à la distribution des professeurs possédant une formation professionnelle. Ainsi, si en 1973/74, dans les trois districts les plus développés du pays (Lisbonne, Porto et Coimbra) où se concentraient 51,8 % des professeurs, on trouvait 64,2 % de professeurs ayant une formation professionnelle et 38,7 % de ceux qui n'avaient pas la formation scientifique légalement exigée, pendant l'année scolaire 1978/79, la situation de ces districts était la suivante :

- concentration de professeurs : 48,4 %
- concentration de professeurs ayant une formation professionnelle : 55,4 %
- concentration de professeurs ne possédant pas la formation scientifique légalement exigée : 26,9 %

(1) Voir M.T. EMÍDJIO. - op. cit. - p. 209.

(2) Selon les données de M.T. EMÍDJIO que nous avons utilisées, en 1973/74, 10 067 des 14 033 professeurs existants se trouvaient dans ces conditions, ce qui représente un pourcentage de 71,7 %. Pendant l'année scolaire 1978/79, le pourcentage de professeurs sans formation professionnelle a baissé jusqu'à 50,5 % et son nombre absolu a augmenté jusqu'à 12 311.

Plusieurs années après la Révolution d'Avril, la tendance à la concentration des enseignants légalement les plus qualifiés dans les grands centres urbains continuait à se vérifier. Cela signifie qu'en termes de formation, la structure du corps enseignant est qualitativement différente dans les centres urbains de celle que nous trouvons dans les régions rurales. Et, bien que l'analyse que nous avons faite s'appuie sur des données quantitatives relatives à l'enseignement secondaire, il n'y a pas lieu de croire que dans l'enseignement préparatoire la situation soit structurellement différente.

Destiné aux professeurs de ces deux niveaux d'enseignement, le régime de formation introduit par la titularisation en exercice visait la production de changements structuraux de la situation que nous venons de caractériser et se présentait comme un système de formation pédagogiquement différent de celui qui le précéda. Nous consacrerons une partie de notre travail à la description de ce modèle, recourant fondamentalement aux textes légaux qui le définissent et identifiant quelques-unes des situations problématiques qui pourront faire l'objet d'une étude systématique. Il s'agit, par conséquent, d'une description du *modèle institutionnel* dont la problématisation se réfère seulement à des situations ponctuelles qui ne sont pas, pour le moment, articulables entre elles ni même articulables à un cadre théorique de référence. Cette description prétend seulement faire référence au champ d'observation de notre recherche empirique qui, ainsi que nous le verrons plus tard, ne coïncide pas nécessairement avec l'objet de la recherche.

Mais, avant de procéder à cette description sommaire du modèle de formation institué par la titularisation en exercice, il est nécessaire d'examiner de façon quelque peu détaillée les caractéristiques du modèle de formation qui l'a précédé et la manière dont il s'articulait au trajet d'acquisition de formation professionnelle du corps enseignant au Portugal.

B - LE SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE QUI A PRECEDE LA
TITULARISATION EN EXERCICE

Pour être professeur titularisé de l'enseignement préparatoire ou secondaire au Portugal, il est nécessaire d'avoir, en plus d'une formation scientifique, une formation de caractère pédagogique. Pour la grande majorité des professeurs, ces deux types de formation sont acquis dans des institutions séparées. En effet, à l'exception des étudiants des sections éducation des Facultés des Sciences et des Nouvelles Universités du Minho, d'Aveiro et d'Evora qui préparent des licences en enseignement, pour être professeur titularisé au Portugal, il faut avoir une licence d'une Université et la fréquentation d'un stage pédagogique dans une école, ce stage pédagogique ayant jusqu'en 1979 une durée d'un an. En général, les professeurs terminent leur licence, enseignent comme professeurs provisoires pendant de longues années de façon à augmenter leur classification professionnelle pour pouvoir avoir accès aux places mises à concours pour le stage pédagogique.

Ces stages pédagogiques se réalisaient dans diverses écoles et étaient orientés par un professeur titulaire choisi par le Ministère de l'Education à travers les Directions Générales d'Enseignement. La coordination des différents Centres de stages était assurée par ces Directions Générales auxquelles il revenait également de définir les lignes générales des contenus de formation. Les professeurs qui fréquentaient ces stages pédagogiques avaient un horaire d'enseignement réduit (environ dix heures par semaine) et réalisaient périodiquement des séminaires sous l'orientation de leur orienteur de stage.

Une fois terminé avec succès le stage pédagogique, le professeur acquérait le statut de professeur titularisé, pouvant ainsi se présenter au concours pour la nomination de professeurs effectifs qui se réalisait annuellement. Participaient également à ce concours les professeurs déjà effectifs qui désiraient changer d'école. Le résultat du concours était fonction de la classification professionnelle des candidats, elle-même calculée à partir des notes obtenues en licence et lors du stage pédagogique auxquelles s'ajoutaient un point par année de service en tant que professeur titularisé. La classification lors du stage pédagogique avait par conséquent une grande importance pour la classification professionnelle des professeurs et pour la localisation de l'école où ils parvenaient à devenir effectifs, dans la mesure où, en général, les places mises à concours étaient en nombre inférieur à celui des candidats.

Au cas où un professeur ne parvenait pas à faire son stage pédagogique, il se maintenait dans la situation de professeur provisoire et son contrat était renouvelé annuellement. Le renouvellement de ce contrat dépendait de la possibilité qu'avait le professeur d'être placé dans une école en conséquence du concours de professeurs provisoires qui se réalisait annuellement.

Voici donc, dans ses lignes générales, la situation du corps enseignant au Portugal et la structure du système de formation en vigueur jusqu'à l'introduction de la titularisation en exercice.

C - LA TITULARISATION EN EXERCICE

1. Finalités

Pendant l'année scolaire 1979/80, d'importantes altérations

furent introduites dans le système de concours pour professeurs provisoires. Les candidats à ce concours purent, désormais, opter en faveur de l'un des deux régimes suivants de contratation :

- les contrats pluriannuels qui les lient pendant quatre ans à une école et obligent le Ministère de l'Education à créer les conditions nécessaires pour qu'ils puissent se titulariser tout en enseignant dans cette école

- les contrats annuels qui les lient pour la durée d'un an à une école et qui ne permettent pas leur intégration dans un système où ils puissent garantir leur titularisation.

Le remplacement des stages pédagogiques par la titularisation en exercice s'intègre dans cette transformation du système de concours.

Les stages pédagogiques d'un an de durée sont remplacés par un régime de formation où, pendant deux ans, les professeurs enseignent entre 14 et 16 heures par semaine dans l'école avec laquelle ils ont un contrat pluriannuel et se trouvent dans une situation formelle de formation à la fin de laquelle ils peuvent obtenir leur titularisation.

Cependant la titularisation en exercice prétend également intervenir dans la résolution de certains des problèmes structureaux que nous avons évoqués ci-dessus. Le préambule du Décret-Lei n°519-T1/79 qui institue ce régime de formation, mentionne en effet explicitement que la titularisation en exercice s'insère dans un ensemble de mesures qui visent à :

- "- Créer les conditions susceptibles de permettre à court terme la stabilité du corps enseignant dans les établissements scolaires (...)

- assurer d'une façon efficace et à court terme la titularisation des enseignants (...)

- contribuer à la création d'une réelle égalité d'accès à l'enseignement, en décentralisant la formation des ensei-

gnants et, de cette façon, en allant à la rencontre des besoins des régions les plus défavorisées du pays ;

- jeter les bases d'un véritable système de formation continue." (1)

La titularisation en exercice s'insérait, par conséquent, dans un ensemble de mesures parmi lesquelles étaient mentionnées :

- la définition des carrières professionnelles des enseignants de l'enseignement non supérieur

- l'unification et l'élargissement progressif des cadres de professeurs "titularisés effectifs" qui devraient s'articuler à la titularisation, après la redéfinition de tous les groupes de disciplines et des compétences exigées.(2)

Or, nous pouvons affirmer que pendant la période durant laquelle la titularisation en exercice fut en vigueur, aucune de ces mesures ne fut prise. Seul le régime de formation a persisté, le système de concours dans lequel il s'insérait a lui-même connu des altérations ponctuelles qui en ont modifié l'esprit. En effet, le système des concours pluriannuels a été progressivement remplacé par un autre qui ressemblait à ce qui était antérieurement en vigueur. (3)

Les modifications introduites par la titularisation en exercice ne se limitaient cependant pas au système de concours et à l'augmentation du temps de formation d'un an à deux ans. Elles portaient également sur la structure de gestion du système de formation et sur son organisation pédagogique.

(1) Préambule du Décreto-Loi n° 519-71/79 du 29 Décembre.

(2) *Idem.*

(3) *Le fait que les places pour la titularisation aient été mises à concours rend le concours pour les contrats pluriannuels structurellement identique au concours pour les stages pédagogiques.*

2. Principes pédagogiques de formation

Dans la deuxième partie de notre étude, nous ferons une étude détaillée du processus de conception des principes pédagogiques de la titularisation en exercice. Nous montrerons alors qu'il s'agit d'un processus complexe qui ne conduit pas à une vision uniforme de l'innovation dans les différents espaces institutionnels du système.

Sans compromettre ce travail que nous considérons d'une importance vitale pour notre recherche empirique, nous tenterons seulement à présent d'identifier les aspects qui distinguent ce modèle de celui qui l'a précédé. Dans un premier temps, nous procéderons à la caractérisation de ces principes selon quatre directions fondamentales qui sont :

- le processus qui conduit à la définition des objectifs de formation
- l'articulation de la formation initiale et de la formation continue
- la relation entre l'école et le milieu
- le rôle de l'innovation dans le processus de formation.

Dans un second temps, utilisant le concept de mode de travail pédagogique de Marcel Lesne (1), nous caractériserons de manière plus détaillée le travail de formation.

- La production des objectifs de formation

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, les professeurs qui se trouvaient en formation, que ce soit dans le cas des stages classiques comme dans celui de la titularisation en exercice, disposaient déjà, dans de nombreux cas, d'une grande expérience pédagogique. Or, si dans la plani-

(1) Dans son oeuvre Travail Pédagogique et Formation d'Adultes, p.36, M. Lesne définit le mode de travail pédagogique comme étant "les démarches (...) opérées par les formateurs dans la mise en oeuvre des moyens pédagogiques".

fication des stages classiques cette expérience n'était pas explicitement prise en compte (1), la titularisation en exercice la reconnaît explicitement comme l'un des points de départ pour cette planification. Puisque dans ce système de formation, on prétend assurer "le principe de la formation individualisée, entendue dans un sens à la fois humaniste et socialisant, c'est-à-dire une formation qui soit capable d'assurer la poursuite d'un travail réglé par les intérêts ou les carences individuels, mais profondément insérée dans le milieu dans et à travers lequel le professeur reçoit sa formation"(2), il faut assumer explicitement un processus d'analyse des besoins de formation.

Ce processus d'analyse des besoins, qui doit conduire à l'élaboration d'un Plan Individuel de Travail (PIT) pour chaque "se formant", est organisé autour d'un ensemble de références qui sont très souvent contradictoires. Au-delà de ses "intérêts ou carences individuels" qui ressortent de l'analyse de son expérience professionnelle, le professeur en formation doit prendre en compte les objectifs de formation de son groupe de disciplines définis par le Ministère ainsi que le plan de formation adopté par son école.

On prétend, par conséquent, instituer une formation individualisée qui, en se centrant sur l'école, est qualitativement différente des stages classiques puisque ceux-ci "n'intégraient pas toujours les enseignants en formation dans les problèmes pédagogiques concrets de l'école ni ne per-

(1) Dans ce système de formation, les contenus de formation étaient, en quelque sorte, préprogrammés et définis par le Ministère, les orienteurs de stage pouvant, cependant, procéder à leur individualisation.

(2) CONSELHO ORIENTADOR DA PROFISSJONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO.- "Formação de professores em exercício", in Revista da Universidade de Aveiro, Série : Ciências da Educação n° 112. - Universidade de Aveiro, 1981, p. 155.

mettaient que celle-ci puisse s'assumer en tant que centre de formation"(1). En se centrant sur l'école, la formation devrait contribuer à transformer les écoles en "centres d'action culturelle et sociale, liés aux familles, aux collectivités locales et aux activités régionales, pour rendre les personnes et les institutions conscientes de leurs responsabilités, dans la tâche générale de l'éducation." (2)

On prétend par conséquent instituer une formation décentralisée, centrée simultanément sur le professeur en formation, l'école et les relations de celle-ci avec la communauté et qui s'organise autour de Plans Individuels de Travail construits en prenant en compte un ensemble de références pas toujours convergentes.

- L'articulation entre la formation initiale et la formation continue (3)

Les références à cette problématique que nous pouvons trouver dans la législation ne sont pas toujours claires même si elles sont nombreuses.

On peut, cependant, considérer que le type d'articulation que l'on prétend instituer concerne non seulement les contenus de formation mais aussi l'organisation même de la formation. Ainsi, pour chacun des professeurs en formation, "la titularisation en exercice doit être envisagée comme la première phase d'un long processus qui est celui de la formation continue du professeur" (4), ce qui signifie clairement

(1) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 4.

(2) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 5 et 6.

(3) Bien qu'il ne soit pas complètement correct de dire que les professeurs en formation se trouvent dans un processus de formation initiale puisqu'ils disposent déjà d'une expérience professionnelle, nous maintiendrons cette désignation afin de faciliter l'exposition. De sorte que, quand nous parlons de formation initiale, nous nous référons au système formel de formation dans lequel les "se formant" sont insérés.

(4) Decreto-Lei 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 1.

que, en ce qui concerne les contenus de formation, ceux-ci doivent être organisés dans une perspective de formation continue.

Les références à l'organisation de la formation ne sont déjà plus si claires. Ainsi, et bien que l'on prévoie que l'organe de gestion pédagogique de l'école doit "élaborer le plan de formation de *tous ses enseignants*, de façon appropriée à la réalité scolaire" (1) et que ce plan de formation est une des références que les "se formant" doivent prendre en compte pour l'élaboration de leur PIT, les indications que les Directions Générales d'Enseignement envoyaient aux écoles étaient parfois contradictoires par rapport à cette disposition. En effet, celles-ci disaient que, sans compromettre une planification de la formation de tous les professeurs de l'école, il était important que ce plan soit destiné aux "se formant" et porte sur les domaines du Système Educatif et de l'Ecole (2).

En plus de rendre difficile une articulation entre les trois domaines de formation (Système Educatif, Ecole et Classe), ces indications contiennent implicitement l'idée que les "se formant" sont *les seuls* professeurs en formation à l'école, ce qui, d'ailleurs, n'est pas contradictoire par rapport aux autres indications fournies au niveau central. Parmi celles-ci nous voulons souligner, du fait de leur importance, celles qui sont formulées dans le Despacho 3/81 qui définit les projets spécifiques de chaque groupe de disci-

(1) Despacho n° 970/80 du 12 Novembre 1980, art. 41 (ce qui est souligné, l'est de notre responsabilité)

(2) Les objectifs de formation définis par le Ministère dans le Despacho n° 3/81 du 9 Janvier 1981 se répartissent entre trois aires de formation, à savoir : Système Educatif, Ecole et Classe.

plines.

A titre d'exemple, un plan de formation d'une école élaboré à partir de trois des objectifs de formation des "se formant" est présenté dans ce document. Les stratégies prévues pour atteindre ces objectifs sont, curieusement, formulées de la manière suivante : "engager les professeurs en titularisation dans les activités de l'école ..." ; "stimuler la participation du professeur en titularisation au Conseil de Groupe ..." , "proposer au professeur en titularisation la réalisation d'enquêtes ..." , ce qui montre bien que ce ne seraient pas les besoins de l'école qui détermineraient les objectifs et les stratégies de formation, mais que ce seraient les objectifs et les activités développées par les "se formant" qui structureraient l'élaboration du plan de formation de l'école.

Les références à l'organisation articulée de la formation initiale et de la formation continue sont, comme nous le voyons, contradictoires.

- La relation entre l'école et le milieu

L'articulation de l'école avec le milieu socio-culturel dans lequel elle s'insère et avec le Système Educatif duquel elle fait partie, constitue un autre aspect de ceux que la titularisation en exercice assume explicitement.

Les documents officiels consacrent même le principe selon lequel "la formation en exercice exige qu'on prenne en compte l'expérience multiple de l'école et sa capacité à réfléchir sur ses problèmes et leurs possibles solutions. (...) L'expérience de ses cadres enseignants et enseignés et les pratiques de la communauté dans laquelle l'école s'insère sont des éléments sans lesquels son enracinement ne sera pas possible". (1) Cette articulation de l'école avec sa communau-

(1) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 5.

té devrait se lier à l'intégration active dans le Système Educatif, ce qui exige la création "d'un nouveau style de discours pédagogique" (1). Il s'agit d'un discours qui doit "mettre en question chaque discipline, groupe ou sous-groupe de disciplines, pour mettre en relief leurs insuffisances et leurs complémentarités dans une perspective de formation globale et permanente" (2).

Interdisciplinarité, relation école/milieu et participation active de l'école dans la structuration du système éducatif sont donc des aspects complémentaires que le nouveau système de formation prétend assumer dans leur complexité.

- Rôle de l'innovation pédagogique dans le processus de formation

Projet innovateur, la titularisation en exercice veut aussi s'affirmer comme système de formation susceptible de stimuler la production d'innovations pédagogiques. L'une des finalités de la formation des professeurs est, en effet, de "stimuler des activités de recherche suggérées par la pratique éducative" (3) de sorte que, dans leurs Plans Individuels de Travail, les "se formant" doivent indiquer "les sujets qui feront l'objet de recherches ou d'expérimentations pédagogiques" (4). Cette intégration de la recherche dans la formation a pour objectif de dynamiser l'école qui, "en devenant le centre de formation de ses enseignants, (...) aspire

(1) Ibid., p. 6.

(2) Ibid., p. 6.

(3) Ibid., p. 8

(4) Despacho n° 3/81 du 9 Janvier 1981, p. 12.

à la jouissance d'une nouvelle stratégie qui est celle de l'innovation en tant que volonté consciente et délibérée de donner un sens différent au discours pédagogique." (1)

La formation des professeurs n'est donc pas conçue dans le cadre d'une école immuable mais est pensée de façon à être réalisée dans et par une école capable de produire des innovations.

Le professeur en formation est ainsi considéré comme sujet de sa propre formation et comme agent producteur d'innovations.

En dernière analyse, les documents légaux affirment prétendre instituer un système de formation qui pourra servir de base à un modèle de développement d'innovations. Le discours pédagogique ne conçoit pas explicitement la reproduction d'un modèle d'innovation et crée un espace de légitimation de l'émergence d'un processus de production d'innovations.

3. Les modes de travail pédagogique

Une fois identifiées les poutres maîtresses de l'organisation pédagogique du système de formation, il devient nécessaire de faire référence aux modes de travail pédagogique que l'on prétend instituer, ou, en d'autres termes, au type de relations de formation telle que nous pouvons la caractériser à travers la lecture des documents légaux. Il s'agit, évidemment, d'un travail réalisé à partir du modèle théorique défini dans les documents légaux et non d'une analyse qui prenne en compte la pratique du modèle ou les implications pédagogiques des instruments organisationnels élaborés pour

(1) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 5.

le mettre en pratique.

Bien que nous soyons tributaires du travail de Marcel Lesne sur les modes de travail pédagogique dans la formation d'adultes, nous ne suivrons pas rigoureusement les dimensions prises en considération par cet auteur dans la caractérisation de la typologie qu'il nous propose. Nous considérerons seulement que la titularisation en exercice assume :

1. que les "se formant" sont, simultanément, sujets et objets d'une formation qui doit s'organiser selon une perspective interdisciplinaire, prenant en compte leur formation professionnelle antérieure

2. que la formation est organisée à partir d'un Plan Individuel de Travail élaboré par les professeurs en formation eux-mêmes prenant en considération :

- leurs itinéraires, aspirations et carences
- les activités que l'école se propose de réaliser dans le domaine de la formation
- les objectifs généraux de la formation définis par le Ministère de l'Education ;

3. que les objectifs et contenus de la formation devront être répartis entre trois aires : Système Educatif, Ecole et Classe

4. que la formation doit s'articuler à la recherche et la théorie à la pratique

5. que la formation doit faciliter l'intégration des "se formant" dans une école

6. que les formateurs sont intégrés dans un processus de formation continue

7. que l'exercice du pouvoir à l'intérieur du système de formation s'articule à l'exercice du pouvoir dans le cadre d'une gestion démocratique de l'école qui prévoit des mécanismes de participation des "se formant" eux-mêmes.

On prétend, par conséquent, instituer un système de distribution des pouvoirs formellement démocratique qui assure-

rait apparemment la participation de l'école à tout le processus de formation et serait le garant du développement de mécanismes de auto et hétéro-évaluations réalisées par les "se formant" eux-mêmes. La question du pouvoir à l'intérieur du système est, cependant, bien plus complexe. Nous aurons, en effet, l'occasion de montrer dans le cours de notre travail que, si, d'un côté l'on affirme un isomorphisme structurel entre la distribution du pouvoir à l'intérieur du processus de formation et à l'intérieur du processus d'évaluation, le système lui-même introduit des mécanismes qui annoncent le renforcement de formes autoritaires d'exercice d'un pouvoir de légitimation des pratiques de formation. Le modèle organisationnel de la titularisation en exercice, si nous l'analysons en détail, nous révélera en effet l'existence d'une contradiction structurelle entre les principes pédagogiques que nous avons identifiés et les moyens mis à disposition pour leur concrétisation. Sans prétendre nous étendre excessivement sur les références à cette problématique, nous aimerions cependant souligner que ce modèle fut conçu à l'intérieur d'un système d'enseignement centralisé et que les instruments organisationnels nécessaires à la concrétisation de ses prémisses pédagogiques *ne sont pas nécessairement compatibles* avec les formes adoptées dans la gestion du Système d'Enseignement.

4. La gestion de la formation

Au contraire des stages pédagogiques dans lesquels la gestion de la formation était assurée fondamentalement par les Directions Générales d'Enseignement auxquelles revenaient la conception des objectifs de formation et le choix des orienteurs de stage, les structures de gestion de la forma-

tion prévues par la titularisation en exercice se situent aux différents niveaux institutionnels du système.

Ainsi, on peut lire à l'article 31 du Decreto-Lai 519-T1/79 que :

"La coordination de la titularisation en exercice appartient :

- a) au niveau national : à un Conseil "Orientateur"
- b) au niveau régional : aux Equipes d'Appui Pédagogique de l'Enseignement Préparatoire et de l'Enseignement Secondaire
- c) au niveau local : aux Conseils Pédagogiques des établissements scolaires."

Si nous ajoutons à cela que les "se formant" eux-mêmes, par leur Plan Individuel de Travail, jouent un rôle important dans la gestion de leur propre formation, nous pouvons dire que le système prévoit quatre niveaux de décision dans la gestion de la formation. Dans le déroulement de notre travail nous montrerons que l'articulation de ces niveaux de décision se fait rarement de manière harmonieuse, et que la législation elle-même ne définit pas clairement leur composition et leurs compétences;

Ainsi, et à titre d'exemple, nous notons que le règlement de la titularisation en exercice publié par une "Portaria" environ un an après la publication du Decreto-Lai 519-T1/79 prévoit que les Directions Générales d'Enseignement jouent un rôle important dans la coordination au niveau central de la formation.

Voyons donc comment cette "Portaria" définit la composition et les compétences des différents niveaux de coordination.

- La coordination au niveau central

Elle doit être assurée par le Conseil "Orientateur" et

par les Directions Générales d'Enseignement ainsi que par un organe bicéphale qui intègre des représentants de ces deux structures.

Le choix des membres du Conseil "Orientateur" et des Directions Générales obéit à deux logiques différentes. Ainsi, alors que le premier est formé par douze éléments choisis sur la base d'un concours réalisé au niveau national et portant sur leurs compétences acquises, les Directions Générales sont des structures qui pré-existaient à l'innovation, jouant un rôle important dans la coordination des stages et qui sont constituées par des personnes qui n'ont été soumises à aucun concours public.

Le Conseil "Orientateur" est considéré comme un "organe de conception, d'accompagnement et d'évaluation du projet de la titularisation en exercice" (1) auquel il revient également de "définir les appuis à fournir au niveau documentaire, audio-visuel et direct et de *suggérer* les modalités de leur mise en pratique" (2).

Les Directions Générales ont notamment les suivantes compétences :

- "coordination directe de la programmation et de la réalisation des actions de formation continue (...) articulation de l'information et de l'orientation pédagogique entre la formation continue et la titularisation en exercice" (3)
- "promouvoir les réunions nécessaires pour assurer l'efficacité des Orienteurs Pédagogiques du même groupe de

(1) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 9.

(2) Portaria n° 64/81 du 16 Janvier 1981 art. 42 (ce qui est souligné, l'est de notre responsabilité).

(3) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 9 et 10.

disciplines (...) (1);

- "Programmer et exécuter les actions de formation des Orientateurs Pédagogiques et des délégués" (2).

A l'organe qui intègre le Conseil "Orientateur" et les Directions Générales est donné un ensemble de compétences parmi lesquelles se trouve celle de promouvoir "la collaboration des Equipes d'Appui Pédagogique en ce qui concerne la concrétisation des projets spécifiques et la définition des objectifs de formation par discipline, l'unification des critères d'accompagnement et d'évaluation et l'appui à donner aux Conseils Pédagogiques et aux délégués." (3)

- La Coordination au niveau régional

La coordination régionale devait être assurée par les Equipes d'Appui Pédagogique qui intègrent les Orientateurs Pédagogiques de chacun des groupes de disciplines de l'Enseignement Préparatoire et de l'Enseignement Secondaire d'une région pédagogique donnée (4). Leurs membres - les Orientateurs Pédagogiques - avaient également été choisis au niveau national sur la base d'un concours documentaire.

Leurs compétences étaient définies par le "Despacho" n° 358/80 du 22 Octobre de la manière suivante :

(1) Portaria n° 64/81 du 16 Janvier 1981, art. 6.3.

(2) Ibid., art; 6.4.

(3) Ibid., art. 6.2.

(4) Le pays fut divisé en huit régions pédagogiques (Porto, Vila Real, Coimbra, Viseu, Santarem, Lisboa, Beja e Faro) et dans chacune d'elle est prévue une Equipe d'Appui Pédagogique. Plus tard, les régions de Porto et Lisbonne furent divisées en sous-régions.

"au niveau de l'intervention régionale, l'action des Equipes d'Appui Pédagogique - à travers leur vocation de dynamisatrices de la relation entre organisation et entités nationales d'une part et organisations et entités locales de l'autre - porte sur l'établissement de l'ensemble des processus de formation, sur la programmation, l'accompagnement et l'évaluation des actions d'appui et de formation, la concrétisation des objectifs spécifiques des différents groupes de disciplines et l'appui qu'elles doivent donner à l'élaboration du Plan Individuel de Travail" (1).

Notons au passage que dans un document qui intègre une définition plus détaillée des compétences des Equipes d'Appui Pédagogique, leur intervention se limite pratiquement à une attitude de collaboration avec les structures centrales et locales. Le verbe *collaborer* apparaît en effet dans la définition de six de leurs huit compétences. Les deux compétences où il n'apparaît pas ont trait à l'unification des critères d'évaluation des "se formant" et à la transmission d'informations aux organes de conception de la titularisation en exercice.

L'article 7 du règlement de la titularisation en exercice considère, en réalité, qu'"il appartient aux Equipes d'Appui Pédagogique de :

7.1 *collaborer* aux reformulations éventuelles du projet global de formation ainsi qu'à sa concrétisation par groupe de disciplines ;

7.2 promouvoir la réalisation coordonnée des actions nécessaires à l'implantation de la titularisation en exercice, *en collaborant* notamment à :

7.2.1 la programmation et la réalisation des actions de formation des délégués

7.2.2 l'appui à donner au Conseil Pédagogique pour l'élaboration et/ou la concrétisation de programmes de formation

(1) Despacho n° 358/80 du 22 Octobre 1980, p. 10.

des enseignants à l'école

7.2.3 la définition des différents types d'appui à donner aux délégués, aux groupes de disciplines et aux enseignants, selon la situation spécifique de chaque école

7.3 *collaborer* avec les délégués en ce qui concerne l'appui à donner aux enseignants en titularisation pour l'élaboration de leur Plan Individuel de Travail

7.4 assurer l'unité de critères dans le domaine de l'évaluation des activités des enseignants en titularisation, en recourant à divers moyens, en particulier à des réunions

7.5 *collaborer* avec les délégués à la définition des critères de classification des enseignants en titularisation.

7.6 fournir aux organes de conception et d'accompagnement du processus de titularisation en exercice l'information dont ils ont besoin pour l'évaluation de ce processus"(1).

Nous ne ferons pas de références détaillées aux compétences définies pour les Orienteurs Pédagogiques, puisque celles-ci sont identiques à celles des Equipes d'Appui Pédagogique mais sont exercées auprès des délégués et des professeurs en formation du groupe de disciplines auquel ils appartiennent.

- La coordination au niveau de l'école

C'est au Conseil Pédagogique qu'il revient d'assurer la coordination des activités de la titularisation en exercice au niveau de l'école.

Intégrant tous les délégués de groupes élus par les professeurs de chacun des groupes de l'école et présidé par le Président du Conseil Directif (organe collégial de gestion de l'école élu, en principe, par tous les professeurs de l'école), le Conseil Pédagogique n'était pas, dans le

(1) Portaria n° 64/81 du 16 janvier 1981, art. 7 (ce qui est souligné, l'est de notre responsabilité).



système des stages pédagogiques, lié structurellement aux activités de formation. On prévoyait à peine qu'il devrait "encourager et orienter les relations école/centre de stage dans les établissements où il existe centre de stage"(1) et que dans le domaine de la formation continue il devrait "proposer la réalisation dans l'établissement d'actions d'actualisation et de perfectionnement des enseignants ayant en vue la rénovation des méthodes et techniques d'enseignement" (2).

Une intervention systématique du Conseil Pédagogique au niveau de la formation des professeurs n'était donc pas prévue, pas plus qu'on ne prévoyait que les Orienteurs de stage, choisis par le Ministère, feraient partie de cet organe de gestion démocratique.

La titularisation en exercice élargit de façon significative ses fonctions, que ce soit dans le domaine de la formation continue ou dans celui de la titularisation en exercice.

Il passe ainsi de structure qui intervenait de façon subsidiaire dans la formation des professeurs à "organe dynamisateur par excellence qui doit programmer les activités de formation de l'école à travers un plan susceptible de servir la réalité locale et encore orienter, coordonner et accompagner les activités des enseignants en titularisation"(3). Il cesse d'être une structure chargée d'"interpréter les instructions et normes des services centraux" (4) pour devenir un organe qui "travaillera en liaison directe avec la Direction Générale du degré d'enseignement et avec les Equi-

(1) Portaria n° 676/77 du 8 Novembre 1977 art. 3.2.6.

(2) Ibid., art. 3.1.10.

(3) CONSELHO ORIENTADOR DA PROFSSIONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO. - "Formação de professores em exercício", in Revista da Universidade de Aveiro, Série : Ciências da Educação n° 112. - Universidade de Aveiro, 1981, p. 155.

(4) Portaria n° 679/77 du 8 Novembre 1977, art.3.31.

quipes d'Appui Pédagogique de la zone ou sous-zone". (1)

L'élaboration d'un plan de formation des professeurs de l'école qui doit prendre en considération l'appui à fournir aux professeurs en titularisation et le changement de style des relations à établir avec les structures centrales contient seulement deux des aspects qui résultent de l'élargissement des compétences du Conseil Pédagogique. Au-delà de ces aspects, il convient encore de signaler le rôle extrêmement important qu'il doit jouer dans l'évaluation de ceux qui sont dans une situation formelle de formation (2) et principalement les modifications qui furent introduites dans sa structure. Les Orienteurs de stage de la section éducation (lié aux Facultés de Sciences) et des licences en Enseignement (liées aux Universités Nouvelles du Minho, d'Aveiro et d'Evora) appartiennent désormais, en effet, au Conseil Pédagogique ainsi que les délégués à la titularisation puisqu'ils cumulent ces fonctions avec celles de délégué de groupe, l'exercice des fonctions de ces derniers étant formellement légitimé par leur élection au niveau du groupe de disciplines et non par un choix effectué par le Ministère de l'Education ainsi que cela se produisait dans le système des stages pédagogiques.

Dans la mesure où le délégué ajoute à ses fonctions celles de délégué à la titularisation, le Conseil de Groupe passe également à jouer un rôle important dans la titularisation en exercice. Cette structure doit, en effet, "contribuer, par le débat, par la réflexion en commun et par l'échange d'expériences, à la titularisation des professeurs du groupe" (3) et "partager avec le délégué les tâches d'animation pédagogique" (4).

(1) Portaria n° 970/80 du 12 Novembre 1980.

(2) La "Portaria" n° 84/81 du 16 janvier 1981, dans son article 42.2 considère en effet que l'évaluation de ceux qui sont en titularisation relève de la décision du CP "sous forme de ratification de la proposition présentée par le(s) délégué(s)

(3) Portaria 84/81 du 16 janvier 1981, art. 11.1.

(4) Ibid., art. 11.2.

Même si le Conseil Pédagogique peut créer une section de formation qui intègre obligatoirement tous les délégués à la titularisation, nous pensons que la législation à laquelle nous nous sommes reportés va dans le sens d'une liaison organique entre le Conseil Pédagogique et la formation de professeurs, bien que, dans la pratique, il soit possible de détecter des processus de retour au système de gestion des stages pédagogiques.

CHAPITRE II

LE CADRE THEORIQUE DE L'ANALYSE

A - LE RÔLE DE LA THEORIE DANS LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Sur la base d'une étude historique du processus de production de connaissances scientifiques, Thomas S. Kuhn nous propose une distinction entre l'activité de recherche qui se développe à l'intérieur d'un paradigme accepté de manière consensuelle et celle qui s'inscrit dans des situations de rupture par rapport à ces paradigmes. La première apparaît comme "une tentative opiniâtre et menée avec dévouement pour forcer la nature à se ranger dans des boîtes conceptuelles fournies par la formation professionnelle" (1) et vise à "étendre régulièrement, en portée et en précision, la connaissance scientifique" (2). La deuxième, insérée dans un processus de production d'un nouveau paradigme, se développe selon une logique différente puisqu'elle est enformée par une nouvelle théorie de référence et celle-ci "quelque particulier que soit son champ d'application, est rarement ou n'est jamais un simple accroissement de ce que l'on connaissait déjà." (3)

(1) T.S. KUHN. - La structure des révolutions scientifiques. - Flammarion, 1983, p. 22.

(2) Ibid., p. 82.

(3) Ibid., p. 24.

La production de la connaissance scientifique est ainsi considérée, historiquement, comme un processus de confrontation de conceptions du monde qui se distinguent par "leurs manières incommensurables de voir le monde et d'y pratiquer la science".(1)

Ces conceptions, recherchant leur légitimation dans la sphère de la recherche scientifique, ne doivent pas être confondues avec les conceptions idéologiques du monde. C'est qu'elles sont le résultat "d'un processus de rupture avec les pré-notions du sens commun" (2) et "avec les catégories de l'immédiateté vécue et perçue" (3), se structurant autour d'un ensemble articulé de concepts et de propositions, plus ou moins abstraits, qui ne dérivent pas directement d'une observation de la réalité. Elles se distinguent de l'idéologie dans la mesure où celle-ci intègre des formes "non proprement de "connaître", mais de "reconnaître" en termes pratiques le monde auquel on appartient, les "objets" qui s'y distinguent et les relations que les individus entretiennent avec le premier et avec les seconds." (4)

L'importance de la théorie dans la recherche scientifique n'est pas seulement mise en évidence dans l'analyse historique de Thomas S. Kuhn. Karl Popper considère que "les sciences empiriques sont des systèmes de théories" (5) et Gaston

(1) Ibid., p. 21.

(2) P. BRUYNE, J. HERMAN et M. SCHOUTHEETE. - La dynamique de la recherche en Sciences Sociales. - Presses Universitaires de France, 1974, p.40.

(3) P. GREMION. - Le pouvoir périphérique : bureaucrates et notables dans le système politique français. - Editions du Seuil

(4) A.S. NUNES. - Sobre o problema do conhecimento nas ciências sociais : materiais de uma experiência pedagógica (7^e éd.). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, p. 8

(5) K. POPPER. - A lógica da pesquisa científica (9^e éd.). - Editora Cultrix, 1985, p. 61.

Bachelard pour souligner le rôle de la théorie dans le processus de connaissance scientifique suggère que celui-ci "a bien peu de chances de se développer par une accumulation d'observations naturelles". (1)

Le travail sur et dans l'instance théorique est ainsi essentiel à la recherche scientifique, même quand celle-ci porte sur des situations concrètes de la réalité sociale. De fait, puisque l'objet de recherche ne peut être défini ou construit "qu'en fonction d'une *problématique théorique* permettant de soumettre à une interrogation systématique les aspects de la réalité mise en relation par la question qui leur est posée" (2), ce sera dans l'instance théorique que nous devons chercher les fondements capables de transformer la "réalité" en un fait scientifique marquant. Mais ce sera également dans cette instance que nous devons trouver les justifications des décisions prises dans le champ méthodologique "qui est normalement dans l'impossibilité de prendre parti entre des théories éventuellement contradictoires".(3)

La théorie, dans la mesure où elle détermine "le point précis où l'expérimentateur ou l'observateur qui perçoit s'exclame "Et c'est cela que je perçois""(4), commande tout le processus de recherche empirique qui, seulement lorsqu'il se réfère à un cadre théorique, acquiert un statut scientifique. Son évolution, et éventuellement sa rupture, est cependant impensable sans un travail systématique et systématisé sur la réalité. Et, si ce dialogue entre la théorie et

(1) G. BACHELARD. - Le matérialisme rationnel (3^e éd.). - Presses Universitaires de France, 1972, p. 217.

(2) P. BOURDIEU, J.C. CHAMBOUDON et J.C. PASSERON. - Le métier de Sociologue (4^e éd.). - Mouton, 1983, p. 54.

(3) J.F. ALMEIDA; J.M. PINTO. - A investigação em ciências sociais (3^e éd.). - Editorial Presença, 1982, p. 52.

(4) G. DEVEREUX. - De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. - Flammarion, 1980, p. 146.

la recherche empirique est caractéristique de tout le travail scientifique, l'explicitation du cadre théorique d'analyse devient une exigence lorsque le champ sur lequel porte l'étude n'est pas suffisamment structuré pour qu'il y ait un accord sur les concepts à utiliser et sur le contenu de ceux-ci.

Or, comme nous le montrerons, dans le domaine de l'innovation en éducation, la disponibilité conceptuelle est limitée, ce qui conduit à une indéfinition de l'objet de recherche lui-même. D'une part, le concept d'innovation renvoie à un ensemble de pratiques structurellement contradictoires et d'autre part, le cadre théorique explicatif recourt fréquemment à la notion de résistance à l'innovation qui, au-delà de contenir une référence implicite à des jugements de valeur, tend à exclure du champ d'analyse tout le processus de genèse de l'innovation.

B - LA POLYSEMIE DU CONCEPT D'INNOVATION

Sans prétendre analyser de façon exhaustive le champ sémantique du concept d'innovation, il est toutefois intéressant d'examiner de façon quelque peu détaillée quelques-unes des définitions qui sont habituellement inscrites.

Un premier ensemble de définitions est constitué par celles qui nous sont données par des auteurs comme De Landsheere et François Viniscote et celles qui sont adoptées par des institutions comme l'UNESCO et l'OCDE.

De Landsheere considère l'innovation comme une "transformation apportée intentionnellement et systématiquement à un système éducatif, en vue de réviser les objectifs de ce système ou de mieux atteindre et d'une façon plus durable les objectifs déjà assignés". (1) Pour François Viniscote,

(1) G. LANDSHEERE. - Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. - Presses Universitaires de France, 1979, p. 150.

"innover", c'est, par un acte *volontaire*, introduire dans le système éducatif un élément de *rupture* dans le but de produire une *amélioration* mesurable dans l'ensemble du système"(1).

Pour ces deux auteurs, les pratiques innovatrices s'inscrivent dans les tentatives d'améliorer le système, et c'est la raison pour laquelle elles s'organisent autour des objectifs du système ou d'autres qui ne soient pas contradictoires avec ceux-ci. Une position semblable est partagée aussi bien par l'UNESCO que par l'OCDE. Au Regional Meeting réalisé à Bangkok en 1974, l'UNESCO définit l'innovation comme un "changement intentionnel destiné à améliorer un Système Educatif"(2), alors que l'OCDE adopte une définition proposée par Miles qui considère qu'une innovation est "un changement délibéré, original, spécifique qui est censé apporter une plus grande efficacité dans l'accomplissement des objectifs d'un système."(3)

La perspective d'autres auteurs, comme Ryan, J. Choubaux et même Assogba, qui n'intègrent dans les pratiques innovatrices que celles qui visent explicitement la transformation ou l'introduction de nouveaux objectifs dans le système, est différente.

Ryan considère qu'innover est une "entreprise de changement qui marque une rupture avec le passé et le présent et qui vise un dépassement des moyens actuels en vue d'atteindre un objectif nouveau ou d'en provoquer l'émergence". (4)

(1) F. VINJSCOTE. - "La formation des Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale et l'innovation pédagogique" in Revue Française de Pédagogie n° 68. - Institut National de Recherche Pédagogique, 1984, p. 21.

(2) UNESCO. - Regional Meeting : final rapport. - Les Presses de l'UNESCO, 1975, p. 12.

(3) CERI. - Etude de cas d'innovation dans l'enseignement : IV Stratégies de l'innovation dans l'enseignement. - OCDE, 1973, p. 48.

(4) RYAN cité par Y. ASSOGBA. - "Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation" in Revue de Sciences de l'Education vol. VII, n° 1. - S. éd., 1982, p.117.

Pour sa part, J. Choubaux, après avoir accentué le caractère *conscient, réfléchi et volontaire* des pratiques innovatrices, mentionne que celles-ci sont "la manifestation d'un désir de changement, reposant, en principe, sur une nouvelle définition des objectifs éducatifs à atteindre". (1) Il considère que c'est "cette prise en charge de nouveaux objectifs qui nous paraît constituer le critère premier de toute innovation". (2)

Caractérisée à partir des objectifs qu'elle se propose d'atteindre, ce qui suppose qu'elle soit un acte planifié, l'innovation est également définie par son caractère volontaire. Assogba insiste sur ce caractère planifié de l'innovation, considérant qu'elle est "une activité éducative nouvelle et originale *intentionnelle et organisée* et qui vise un renouveau, un certain changement en éducation." (3)

On constate donc que le champ sémantique de l'innovation est caractérisé par sa diversité, celle-ci pouvant être attribuée à différentes manières de concevoir l'articulation de ses objectifs avec ceux du système. Mais, malgré sa diversité, ce champ est marqué par une vision téléologique de l'innovation, généralement accompagnée d'une vision opératoire que Jacques Ardoino caractérise :

- "- par son caractère *empirique*. Elle est liée à la réalisation et à l'expérimentation, beaucoup plus qu'à la réflexion sur les conditions de son élaboration, en amont et en aval ;
- par son caractère *segmentaire et partiel*, en référence constante, implicite ou explicite, à des ensembles plus

(1) J. CHOUBAUX in C.O.P.J.E. - Ecoles de demain ?. - Delachaux et Niestlé, 1977, p. 12.

(2) Idem., p. 12.

(3) Y. ASSOGBA. - "Modèle d'analyse pour l'étude sociologique de l'innovation" in Revue de Sciences de l'Éducation vol. VII n° 1. - S.ed., 1982, p. 112.

vastes sur lesquels on renonce délibérément à s'interroger
- par son caractère *mineur* (de gravité minimale)". (1)

Cette vision opératoire de l'innovation conduit à la définition d'un ensemble extrêmement rigide de modèles de stratégies d'introduction de l'innovation, comme nous le verrons par la suite.

Dans cette analyse, nous nous appuyerons fondamentalement sur l'oeuvre "Comment s'opèrent les changements en éducation" de A.M. Huberman, cherchant à identifier les contributions et les limites des conceptions qui sont ici exposées.

C - LES STRATEGIES D'INTRODUCTION DE L'INNOVATION

L'oeuvre de A.M. Huberman représente un effort de systématisation de nombreuses études empiriques réalisées dans le domaine de l'innovation en éducation. Après avoir constaté que "dans le domaine de l'éducation (...) nous nous préoccupons moins de l'invention de nouvelles méthodes ou de nouveaux dispositifs que de leur utilisation ou de leur diffusion dans le système scolaire. (...) Nous nous intéressons par conséquent au processus suivant lequel le nouveau produit est rendu disponible et intégré dans les autres pratiques." (2)

L'auteur exclut implicitement de son champ d'analyse l'étude des phénomènes qui accompagnent la conception de l'innovation. Il s'agit d'une limite méthodologiquement cohérente avec certaines définitions de l'innovation que nous avons examinées précédemment et qui dérive de la constatation que

(1) J. ARDOJNO. - Education et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives. - Gauthier-Villars/UNESCO, 1980, p. 144.

(2) A.M. HUBERMAN. - Comment s'opèrent les changements en éducation. - UNESCO/BIE, 1973, p. 12.

"la plupart des études portant sur l'innovation se centrent sur la phase de diffusion d'un changement donné dans l'ensemble du système scolaire." (1)

Ce n'est donc pas une étude sur les *processus de production d'innovations* que A.M. Huberman se propose de faire, mais si la construction d'une *typologie de stratégies d'introduction d'innovations* qui, comme nous l'avons suggéré, se confondent avec *les stratégies de leur diffusion*. Définissant stratégie comme "une série de principes servant de base à des phases d'action spécifiques (des tactiques) qui doivent permettre d'installer durablement une innovation déterminée" (2), il nous propose un regroupement des stratégies en trois modèles que nous examinerons en détail.

1. Le modèle de recherche/développement (modèle R/D)

Sont intégrées dans ce modèle toutes les stratégies qui conçoivent le processus de changement "comme une suite d'événements ordonnés, commençant par la définition d'un problème ou la naissance d'une idée, se poursuivant par la mise au point (de solutions ou prototypes) et se terminant par la diffusion à un groupe visé". (3) Dans ces stratégies, il est possible de distinguer quatre phases qui se succèdent dans le temps, à savoir : recherche, développement, diffusion et adoption.

Sousestimant les phases de diffusion et adoption, en conséquence de l'acceptation du principe selon lequel "l'intérêt personnel éclairé du praticien conduira, en fin de compte, à l'incorporation de l'innovation" (4), ces stratégies valo-

(1) Idem., p. 73.

(2) Idem., p. 73.

(3) Idem., p. 78.

(4) Idem., p. 82.

risent surtout le rôle de ceux qui conçoivent l'innovation. La diffusion et l'adoption de l'innovation sont une conséquence d'un ensemble de procédés dans lesquels prédominent les "communications unilatérales pour l'information et la formation." (1).

2. Le modèle de l'interaction sociale

Les stratégies intégrées dans ce modèle se caractérisent par le fait d'accorder une grande importance à la diffusion de l'innovation. Elles partent de la prémisse selon laquelle le projet innovateur peut seul être incorporé dans les pratiques des utilisateurs s'il est facilement appréhendé par ceux-ci.

La diffusion de l'innovation est conçue comme un processus de "circulation d'un message d'une personne à l'autre et d'un système à l'autre" (2) où "la clé de l'adoption est "l'interaction sociale" parmi les membres du groupe adoptant." (3) Ces stratégies admettent, en effet, que l'identification d'un individu "à un groupe ou avec un guide, joue un rôle important dans la diffusion d'idées nouvelles, car les individus adoptent et maintiennent les attitudes et les comportements qu'ils associent à leur groupe de référence." (4)

Bien que médiatisée par le groupe, l'adoption d'une innovation est fondamentalement le résultat d'une somme d'attitudes individuelles dans laquelle chaque individu passe par les phases suivantes : prise de conscience, manifestation d'un intérêt, bilan des avantages, mise à l'épreuve de l'innovation et adoption.

(1) Idem., p. 73.

(2) Idem., p. 70.

(3) Idem., p. 84.

(4) Idem., p. 87.

3. Le modèle de résolution de problèmes

Centrées sur l'utilisateur, les stratégies intégrées dans ce modèle partent de la prémisse selon laquelle l'individu "a plus de chances d'assimiler une innovation qu'il considère comme la sienne propre, comme quelque chose qu'il a, par un choix libre et réfléchi, accepté pour répondre à son besoin particulier (...) (1).

L'innovation est conçue comme une réponse à des situations problématiques identifiées par les utilisateurs, transmettant ces réponses à l'intérieur d'un système susceptible de les intégrer dans son processus de fonctionnement. On reconnaît, cependant, la nécessité de déclencher et d'accélérer ce processus à travers l'intervention d'agents de changement qui aident l'utilisateur à "désapprendre" les attitudes individuelles et de groupe qui ont fait naître les problèmes" (2) et à "ajouter de nouvelles connaissances, compétences, attitudes et pratiques". (3)

L'intérêt du travail de A.M. Huberman est indéniable, représentant un effort de synthèse d'un ensemble dispersé d'études empiriques. Il attire en effet l'attention sur l'existence d'une pluralité de modèles d'introduction d'innovations, relativisant l'importance du modèle de Recherche/Développement normalement considéré comme LE MODÈLE d'introduction d'innovations. Par ailleurs, cette étude souligne le rôle des utilisateurs dans les processus innovateurs.

Un examen détaillé de ce travail nous montre, toutefois, que la typologie proposée est plus efficace comme cadre nor-

(1) Idem., p. 90.

(2) Idem., p. 91.

(3) Idem., p. 91.

matif pour la planification d'innovations en éducation, que comme modèle théorique à utiliser pour la compréhension des phénomènes qui accompagnent la production d'innovations.

C'est qu'en effet la conception de l'innovation est délibérément exclue du champ de l'analyse et que la préoccupation d'inclure l'utilisateur dans ce champ - particulièrement manifeste dans les modèles d'interaction sociale et de résolution de problèmes - ne se justifie que parce que celui-ci est potentiellement un producteur de résistances à l'innovation. On peut affirmer que, en dernière analyse, les stratégies d'introduction d'innovations caractérisées se confondent avec les stratégies destinées à vaincre les résistances à leur diffusion.

Une typologie de stratégies de promotion d'innovation, structurellement semblable à celle que nous avons caractérisée est celle qui nous est présentée par Bennis, Benne et Chin. Ces auteurs établissent une distinction entre les stratégies empirico-rationnelles, les stratégies normatives-rééducatives et les stratégies politico-administratives.

Les premières définissent comme tâche principale de l'innovateur celle de "démontrer, à l'aide de la meilleure méthode connue, la validité d'une certaine innovation en fonction des bénéfices accrus qu'entraînera son adoption." (1) Elles sont, dans leur essence, identiques à celles qui ont été intégrées dans le modèle de Recherche/Développement.

Les stratégies normatives-rééducatives admettent que la principale difficulté à l'innovation "n'est pas tant de rechercher l'information technique adéquate, mais plutôt de transformer les attitudes, les capacités, les valeurs et les

(1) C.E.R.J. - Etude de cas d'innovation dans l'enseignement: IV
Stratégies de l'innovation dans l'enseignement. - OCDE, 1973,
p. 57.

relations" (1). Elles présupposent l'existence d'agents d'innovation dont la préoccupation prioritaire soit celle de "discerner puis de mettre à jour et prendre en considération les attitudes, les prémisses, les valeurs et les opinions de l'utilisateur" (2). Il s'agit donc de stratégies semblables à celles qui sont intégrées aux modèles d'interaction sociale et de résolution de problèmes.

Finale-ment les stratégies politico-administratives qui n'ont pas de correspondance dans la typologie de A.M. Huberman, se caractérisent par l'utilisation de l'appareil coercitif du pouvoir pour modifier "les conditions dans lesquelles agissent les autres, en limitant leurs choix ou en façonnant les conséquences de leurs actes" (3). Elles intègrent un ensemble de démarches également utilisées, à plus ou moins grande échelle, dans les stratégies empirico-rationnelles et normatives-rééducatives, mais se distinguent de ces dernières par le fait d'admettre que le pouvoir politico-administratif est le principal agent capable d'introduire l'innovation.

On peut évidemment imputer à cette typologie les mêmes insuffisances que celles que nous avons imputées à celle de A.M. Huberman. Toutes deux présupposent que l'innovation vise à remettre de l'ordre à l'intérieur du système et qu'elle s'institue en sous-système à l'intérieur duquel le désordre et le conflit ne sont plus que des manifestations de phénomènes de résistance au changement. Dans une oeuvre écrite avec A.G. Havelock et publiée sept ans après la publication de "Comment s'opèrent les changements en éducation ?", A.M. Huberman assume explicitement une conception téléologique de l'innovation à laquelle nous avons fait référence ci-dessus lorsqu'il propose que le terme innovation soit utilisé pour désigner un "renouvellement marqué

(1) Idem., p. 61.

(2) Idem., p. 63.

(3) Idem., p. 64.

de l'effort pour *parachever* ou pour créer un système"(1) dans lequel l'acte de créer un système se réfère exclusivement à la situation des pays sortis d'une situation coloniale.

Le manque de précision conceptuelle de la notion d'innovation, l'exclusion du processus de conception du champ de l'analyse de l'innovation et l'inexistence d'un effort systématique visant à la compréhension du comportement des acteurs à partir des contextes institutionnels dans lesquels ils agissent, peuvent être avancés comme quelques-unes des insuffisances des typologies que nous venons d'analyser. Elles constituent, comme nous l'avons déjà mentionné, un cadre normatif éventuellement utilisable par les planificateurs en éducation, mais ne sont pas immédiatement utilisables comme cadre théorique susceptible de structurer, avec la crédibilité scientifique désirable, une recherche empirique sur l'innovation qui prétend restituer le sens des pratiques développées par les acteurs.

D - DU CONCEPT D'INNOVATION AU CONCEPT D'INSTITUTION

L'articulation entre les concepts d'innovation et d'institution pourra constituer une proposition stimulante pour le développement d'une "pratique non empiriciste d'une recherche empirique" (2) dans le domaine de l'innovation en éducation. Elle peut, en effet, permettre de dépasser les conceptions téléologiques de l'innovation et de remplacer les présupposés normatifs qu'elles imposent à l'analyse par un cadre théorique qui permette d'expliquer la complexité des phénomènes à l'étude.

(1) R.G. HAVELOCK et A.M. HUBERMAN. - Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en développement. - UNESCO, 1980, p. 50.

(2) J.M. PINTO. - "Questões de Metodologia Sociológica (I)" in Cadernos de Ciências Sociais n° 1. - Edições Afrontamento, 1984, p. 14.

Sans assumer explicitement la nécessité de cette articulation, Charles Delorme suggère une distinction entre les concepts d'innovation et de rénovation pédagogiques, prenant en compte, dans cette perspective, la dimension institutionnelle. Il propose que nous appellions rénovation pédagogique "un changement interne à une structure (variabilité interne) dans un processus de homéostasie, ce qui signifie que le point d'équilibre reste le même et que l'action de rénovation consiste précisément à procurer des effets de stabilisation autour de ce point." (1) L'innovation se distingue de la rénovation, car, alors que celle-ci part de l'extérieur du système et obéit à la logique intrinsèque du système, celle-là est gérée à l'intérieur du propre système et conduit, dans son développement, non à une réorganisation mais à une transformation structurale du système. L'innovation conduit à la production "d'un élément nouveau en vue de transformer la situation de telle sorte que son principe organisateur en soit modifié, ce qui se traduit nécessairement par une rupture ou par un dépassement d'un seuil car il y a changement de logique". (2)

La localisation institutionnelle des situations de changement et l'organisation des situations dans lesquelles les pratiques se structurent sont, ainsi, les deux dimensions utilisées pour distinguer l'innovation pédagogique de la rénovation.

C'est une perspective semblable à celle-ci qui est développée par P. Waltzlawick quand il constate l'existence de "deux sortes de changement : l'un prend place à l'intérieur d'un système qui, lui, reste inchangé ; l'autre modifie le système lui-même." (3) Le premier qu'il désigne de change-

(1) C. DELORME. - De l'animation pédagogique à la recherche-action : perspectives pour l'innovation scolaire. - Chronique sociale, 1982, p. 183.

(2) Idem., p. 183.

(3) P. WATZLAWICK, J. WEAKLANO, R. FISHER. - Changements : paradoxes et psychothérapie. - Editions du Seuil, 1975, p.28.

ment 1 se fait dans le respect des règles qui gouvernent la structure du système et produit, normalement, une situation paradoxale de changement dans laquelle "plus ça change, plus c'est la même chose". (1) Le second type de changement - le changement 2 - s'inscrit dans un processus de "changement du changement" (2) et porte sur le "niveau où s'effectuent les changements dans les règles gouvernant leur structure ou leur ordre interne". (3) Constatant qu'"il existe un élément énigmatique et paradoxal dans le processus de changement" (4), P. Watzlawick ajoute cependant que "le changement 2 paraît imprévisible, abrupt, illogique, etc., seulement en termes de changement 1, c'est-à-dire, lorsqu'on le voit de l'intérieur du système." (5) Par rapport au système et par rapport aux acteurs impliqués dans le changement 1, les producteurs du changement 2 seront non seulement dans une situation de conflit mais seront également vus comme personnes qui se proposent de créer un conflit. En s'impliquant dans ce processus de changement, ils "essayent de produire un certain nombre d'effets, mais n'agissent pas en fonction d'une loi pré-établie du système (...)" (6) et leur action ne s'efforce pas nécessairement "de retrouver une stabilité perturbée ni de ré-introduire un fonctionnement normal." (7) Leur conduite analysée en fonction de la logique de ceux qui ont conçu le changement 1 court, par conséquent, le risque

(1) *Idem.*, p. 30.

(2) *Idem.*, p. 29.

(3) *Idem.*, p. 30.

(4) *Idem.*, p. 103.

(5) *Idem.*, p. 42.

(6) S. MOSCOVICI. - "Réflexions et Recherches sur le changement social" in *Psychologie et Education : Revue de Recherches du Laboratoire associé au CNRS n° 259, vol. VII n° 1-2. - Université de Toulouse Le Mirail, 1983, p.9.*

(7) *Idem.*, p. 9.

d'être intégrée dans les dits phénomènes de résistance au changement.

La nécessité d'introduire une dimension institutionnelle dans l'étude de l'innovation est également soulignée par Raymond Boudon quand il constate qu'il est possible de trouver "dans toutes les théories du changement social une prise de position par rapport (...) au rôle des conflits, rôle des idées, caractère "essentielle" endogène ou non du changement".(1) Cette introduction seule peut, cependant, apporter une certaine précision conceptuelle au champ sémantique de l'innovation, à condition que la notion d'institution ne soit pas chargée d'ambiguïté.

Or, comme le constate René Lourau, cette notion est en même temps polysémique, équivoque et problématique (2). Elle est utilisée soit dans le sens Durkheimien pour désigner les structures sociales établies qui s'imposent aux hommes (se confondant avec le concept d'organisation), soit dans une perspective proche de celle de Jean-Jacques Rousseau se référant "à l'acte d'instituer, de fonder, de modifier le système institué".(3)

S'efforçant de dépasser cette ambiguïté et de retirer à ce concept les limites qui lui sont imposées par certaines perspectives fonctionnalistes, le courant de l'analyse institutionnelle considère que l'institution "n'est ni une "chose" (version sociologiste) ni un phantasme (version psychologiste) mais un processus : le mouvement des forces historiques faisant et défaisant les formes". (4) Considérée comme "l'organisation des rapports sociaux entre les individus,

(1) R. BOUDON. - La place du désordre. - Presses Universitaires de France, 1984, p.35.

(2) Voir R. LOURAU. - L'Analyse Institutionnelle. - Editions Minuit, 1970, 302 p.

(3) R. LOURAU. - L'Analyse Institutionnelle. - Editions Minuit, 1970, p. 35.

(4) R. LOURAU. - L'Etat Inconscient. - Editions Minuit, 1979, p. 69.

ou plus précisément, l'ensemble des normes qui régissent cette organisation" (1), l'institution est un espace social dans lequel s'articulent dialectiquement trois moments historiques ou trois niveaux :

"a) l'institué (l'heure, la loi, le règlement, la convention sont des institués) ;

b) l'instituant qui, sous la poussée des désirs ou de besoins, demande qu'on crée de nouvelles normes (mais l'instituant, c'est aussi cette nouvelle norme qui émerge) ;

c) l'institutionnalisation qui est la reconnaissance de la nouvelle norme." (2)

Cette dialectisation du concept d'institution impose que, dans un même champ d'analyse, l'étude des structures objectives qui s'imposent aux acteurs sociaux soit dialectiquement articulée avec celle de leurs pratiques institutantes. Reasonner en termes d'institution, c'est, comme le réfère René Barbier, raisonner "simultanément (en termes de) : institué/universalité ; instituant/particularité ; institutionnalisation/singularité" (3). Mais raisonner en termes d'institution, c'est également articuler dialectiquement une dimension symbolique avec une dimension "matérielle" ou organisationnelle car une institution est "un réseau symbolique socialement sanctionné où se combinent en proportions et relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire." (4)

(1) R. HESS. - Lexique de l'analyse institutionnelle in Pour n° 62/63. - G.R.E.P., 1978, p. 26.

(2) Idem., p. 26.

(3) R. BARBIER. - La recherche-action dans l'institution éducative. - Gauthier-Villars, 1977, p. 91.

(4) C. CASTORZIADIS. - L'institution imaginaire de la Société. - Editions du Seuil, 1975, p. 184.

E. L'INNOVATION INSTITUANTE ET L'INNOVATION INSTITUEE

Notre étude ayant trait au fonctionnement d'un système de formation, le concept d'innovation à utiliser devra contenir, en plus d'une dimension institutionnelle, une dimension pédagogique. Or, si du point de vue institutionnel, il devient important de mentionner les interactions qui accompagnent le processus de production de l'innovation et les relations que celle-ci vise à instituer dans le système, du point de vue pédagogique l'explicitation du concept d'innovation devra toujours être faite en se référant à ses valeurs et finalités. Nous pourrions en effet considérer comme innovatrices les pratiques qui visent à introduire une rupture dans les modes de travail pédagogique dominants dans le système de formation, cette rupture cherchant à faciliter l'appropriation par les "se formant" des déterminants sociaux des processus de production de savoirs. Cette rupture, caractéristique de l'innovation, n'est toutefois significative que si elle se prolonge par un changement qualitatif des relations institutionnelles à l'intérieur du système, puisque c'est dans ces relations que se gèrent, c'est-à-dire, se produisent et reproduisent les pratiques pédagogiques des acteurs.

Les dimensions pédagogiques de l'innovation doivent être, de cette façon, analytiquement articulées au système relationnel qu'elle produit et à celui qui émerge à l'intérieur de son processus de développement. Puisque les relations qui s'établissent entre les concepteurs et les exécutants du projet innovateur méritent, à notre avis, une attention particulière, nous nous proposons, dans le déroulement de notre travail, de distinguer les *innovations instituées* des

*innovations instituant*es. (1) Les premières peuvent être caractérisées par le fait d'induire des relations institutionnelles telles que les exécutants n'exercent pas une influence directe et immédiate sur les concepteurs du projet d'innovation. Dans le cas de ces innovations, il est possible d'identifier avec clarté le centre concepteur et la périphérie exécutante dont les relations sont, en général, médiatisées par des structures intermédiaires dont le rôle dans la régulation du système est déterminant. Ces structures secrètent, de fait, un ensemble de pratiques et de normes qui tendent à s'instituer comme un système de légitimation aussi bien des pratiques développées au centre que de celles qui se structurent à la périphérie du système. (2)

Les innovations instituant

es, normalement produites à la périphérie du système, se caractérisent par l'existence d'une coïncidence institutionnelle entre le centre concepteur et la périphérie exécutante ou tout au moins par le fait que celle-ci puisse exercer un contrôle direct et immédiat sur celui-ci. On peut considérer que ces innovations ont

(1) *La distinction entre concepteurs et exécutants n'a qu'une valeur heuristique, puisque, comme nous aurons l'opportunité de le montrer, le travail d'exécution comporte toujours un travail de conception.*

(2) *La distinction entre centre et périphérie ne se réfère pas uniquement à la topologie institutionnelle du système. Elle repose également sur les caractéristiques structurales des situations problématiques que les acteurs doivent affronter. Ainsi, par exemple, quand le Ministère prend des mesures qui interfèrent directement dans le travail des Conseils Pédagogiques des écoles, ceux-ci se comportent comme se situant à la périphérie du système. Mais quand les Conseils Pédagogiques décident sur les activités que ceux qui se titularisent doivent réaliser, ils agissent comme centre du système de décision. La typologie proposée doit, pour cette raison, mentionner toujours les caractéristiques spécifiques des décisions auxquelles elle se réfère.*

un effet de subversion de la logique institutionnelle de fonctionnement du système et de son propre processus de changement, introduisant ainsi un changement dans le processus de changement lui-même. (1)

Il est évident que les innovations institutantes peuvent surgir, et surgiront éventuellement plus fréquemment dans le cadre d'une innovation instituée. Quelques-unes des caractéristiques de la titularisation en exercice suggèrent même que celle-ci prétend se présenter comme une innovation instituée dont la concrétisation exige la production d'innovations institutantes à la périphérie du système.

L'augmentation de la capacité de production d'innovations institutantes en conséquence de l'introduction d'une innovation instituée n'est toutefois pas une caractéristique spécifique de la titularisation en exercice. L'introduction d'une innovation instituée est de fait une réponse à une situation d'instabilité se présentant comme "une source d'indétermination" (2) qui est génératrice d'un processus complexe de réajustement des relations de pouvoir à l'intérieur du système. Les conflits qui accompagnent ce réajustement ne sont donc pas un épiphénomène des processus innovateurs mais une de ses caractéristiques intrinsèques qui peut se traduire par la production de pratiques capables d'introduire des ruptures dans les espaces institués de conception et d'exécution. Le fait que ces pratiques qui émergent soient traditionnellement classifiées comme manifestations de phénomènes de résistance au changement et associées à d'autres qui visent explicitement la reproduction de modèles qui pré-existaient à l'innovation, ne fait que montrer l'insuffisance

(1) Guy Berger et Brunswick dans leur oeuvre, "L'Éducateur et l'abordage systémique", adoptant des critères semblables à ceux-ci, proposent une distinction analytique entre stratégie d'innovation et conduite d'innovation. La première est caractéristique des macro-systèmes qui ont une structure identique à celle de l'innovation instituée. La conduite d'innovation se produit dans les micro-systèmes, structurellement identiques à l'innovation institutante. Nous n'adoptons pas la classification proposée par ces auteurs dans la mesure où elle ne suggère pas que nous nous trouvons face à deux processus qualitativement différents qui peuvent coexister de façon harmonieuse à l'intérieur d'un même système.

(2) R. THOM. - Parabolas e catástrofes. - Pub. D. Quixote, 1985,

théorique de ce concept et la pertinence de la distinction que nous avons proposée.

F - CONTRIBUTION A UNE DELIMITATION D'UN CADRE THEORIQUE
D'ANALYSE DES INNOVATIONS

Bien qu'ils centrent l'essentiel de leurs efforts, respectivement sur l'étude des phénomènes bureaucratiques et sur la caractérisation des institutions totalitaires, la sociologie des organisations et l'interactionnisme symbolique ont forgé un cadre conceptuel et délimité une méthodologie de recherche qui peuvent contribuer de façon décisive à l'explication de l'innovation en éducation.

En réalité, que ce soit les études d'un auteur représentatif dans le domaine de la sociologie des organisations comme Michel Crozier montrant l'importance des relations informelles dans la régulation des systèmes bureaucratiques, ou que ce soit celles d'Erving Goffman - référence obligatoire de l'interactionnisme symbolique - caractérisant la vie clandestine qui coexiste avec la structure formelle d'une institution, ces études attirent l'attention sur l'importance du rôle des acteurs sociaux dans la production d'espaces institutionnels dans lesquels s'inscrivent leurs pratiques.

Erving Goffman mentionne explicitement que l'analyse sociologique doit considérer l'individu comme un être "capable d'adopter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution et, prêt, à la moindre pression, à réagir, en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre." (1)

(1) E. GOFFMAN. - Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus. - éd. Minuit, 1968, p. 273.

Pour leur part, les études empiriques de Michel Crozier qui ouvrirent de nouvelles perspectives à l'étude sociologique des organisations, partent du présupposé selon lequel "l'acteur individuel dans toute organisation dispose d'une marge de liberté irréductible dans la poursuite de ses activités (...)" (1) raison pour laquelle la rationalité des organisations n'est pas un point de référence exclusif pour leur étude sociologique.

Admettant que la conduite des acteurs sociaux n'est pas structurellement identique à celle qui leur est prescrite par l'organisation, l'explicitation des processus de structuration de ces conduites devient une des tâches les plus importantes de la recherche scientifique. Celle-ci doit, de fait, non seulement rendre compte des caractéristiques structurales du système dans lequel s'insèrent les acteurs et les groupes d'acteurs, mais également de la forme particulière dont ceux-ci organisent leurs pratiques, recréant les rôles qui leur sont distribués et instituant, à travers un système informel de relations, des mécanismes de régulation qui co-existent avec l'organisation officielle, établissant avec elle des relations de complémentarité et d'antagonisme.

1. La rationalité stratégique des acteurs

Si l'on peut admettre qu'une organisation n'est jamais un espace social stable, il faudra admettre également que l'introduction d'une innovation en même temps qu'elle gère une situation d'instabilité, crée un espace potentiel de re-structuration des relations de pouvoir à l'intérieur du système. Pouvant être empiriquement caractérisé par des zones d'incertitude organisationnelle qui persistent à l'inté-

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le système. - Editions du Seuil, 1977, p. 39.

rieur de toute organisation, cet espace est une source d'indétermination d'un système qui doit être considéré analytiquement comme un "mélange de déterminisme et d'indéterminisme" (1).

Les projets d'innovations, dans la mesure où ils se présentent comme des systèmes pré-programmés permettent l'identification de facteurs structurels qui constituent des sources de détermination de la conduite des acteurs et qui s'inscrivent dans la définition de champs sociaux qui "se présentent à l'appréhension synchronique comme des espaces structurés de positions (ou de postes) dont les propriétés dépendent de leurs positions dans ces espaces et qui peuvent être analysés indépendamment des caractéristiques de leurs occupants (...)" (2). Dans la mesure où ils distribuent un ensemble de ressources aux acteurs et leur prescrivent des systèmes normatifs autour desquels ils doivent organiser leurs pratiques, ces facteurs structurels définissent un système hiérarchisé de relations entre acteurs sociaux, c'est-à-dire, définissent un système de relations de pouvoir.

Cependant, puisque ces facteurs "n'agissent pas directement sur le comportement social, mais sont médiatisés par des processus d'interaction sociale (...)" (3) et que ceux-ci, bien que "limité(s) et canalisé(s) par divers facteurs structurels, donne(nt) origine à des qualités et événements émergents" (4), l'analyse de la dynamique des innovations

(1) R. THOM. - Parábolas e catástrofes. - Publicações D. Quixote, 1985, p. 70.

(2) P. BOURDIEU. - Questions de Sociologie. - Editions Minuit, 1984, p. 113.

(3) L.A. COSER. - Estrutura e conflito in Introdução ao estudo da estrutura social. - Zahar Editores, 1977, p. 232.

(4) Idem., p. 232.

devra se centrer aussi sur l'acteur social dans le complexe interactionnel qu'il est capable d'engendrer. C'est d'ailleurs dans ce complexe interactionnel que les acteurs se gèrent en tant qu'êtres capables "d'élaboration mentale de données sociales, de construction d'identité, de décision et d'action modificatrice sur le social" (1).

Tendant à l'intentionnalité, la conduite des acteurs s'organise autour d'une rationalité qui ne dépend pas seulement des caractéristiques du contexte institutionnel dans lequel elle se structure. (2) Dans une situation d'innovation, la conduite des acteurs n'est pas immédiatement déductible de la structure du système car celui-ci n'est jamais fermé ni complètement structuré. A l'intérieur du système se créent en effet des zones d'incertitude organisationnelle (c'est-à-dire des espaces sociaux où la configuration des relations de pouvoir est incertaine) et nous pouvons admettre que les acteurs organisent leur action pour assurer le contrôle stratégique de ces zones ou augmenter l'importance stratégique que les zones qu'ils contrôlent ont pour le système. Ces zones d'incertitude organisationnelle seront probablement des zones de grande concentration stratégique puisque les acteurs qui "par leur situation, leurs ressources ou leurs capacités (qui sont bien entendu toujours personnelles et sociales, puisqu'on ne peut pas concevoir de champ non structuré) sont capables de les contrôler, utiliseront leur pouvoir

(1) P. AMERJO. - "Place du sujet, place de la théorie" in *Bulletin de Psychologie*, tome XXXIX, n° 374. - *Bulletin de Psychologie*, 1985/86; p. 270.

(2) Nous préférons l'utilisation du terme conduite à celle du terme comportement car, comme le propose Alfred Schütz dans son oeuvre "Phénoménologie et Relations Sociales", le concept de conduite renvoie à des "expériences de signification subjective qui émanent dans notre vie sociale (...)" (p. 25) alors que dans son usage courant le terme de comportement inclut "également les manifestations subjectives de spontanéité non significatives telles que les réflexes" (p. 125). Ce même auteur propose que "la conduite qui est prévue, c'est-à-dire basée sur un projet pré-conçu sera appelée action" (p. 125).

pour s'imposer face aux autres" (1), c'est-à-dire, seront ceux qui auront la plus grande probabilité "d'imposer leur propre volonté, dans une relation sociale, contre toute résistance, quelque soit le fondement de cette probabilité." (2)

Si l'on admet donc que la stratégie est "l'art de répartir les ressources dont on dispose" (3), ou mieux, l'art de "jouer avec la règle du jeu jusqu'aux limites, voire jusqu'à la transgression, tout en restant en règle" (4), on peut admettre également que la rationalité qui structure l'action des acteurs est stratégique, l'innovation constituant de cette façon un réseau de rationalités et de pratiques contradictoires, ou même, conflictuelles.

Imputer une intentionnalité stratégique aux acteurs ne signifie pourtant pas que l'on admette que tous leurs actes soient organisés selon la logique de la recherche des moyens les plus efficaces pour atteindre des fins déterminées.

Les fins ne sont pas toujours présentes dans la conscience des acteurs et les actions qu'ils développent sont, parfois, "objectivement orientées par rapport à des fins qui peuvent ne pas être les fins subjectivement poursuivies". (5) Il faut admettre que l'intentionnalité stratégique puisse aussi s'organiser autour d'une rationalité pour laquelle le bilan entre gains et risques se superpose à la rationalité téléologique du choix des moyens en fonction des fins.

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le système. - Editions du Seuil, 1977, p. 20.

(2) M. WEBER. - Fundamentos da Sociologia. - Rêis Editora, 1983, p. 113.

(3) N. HERPIN. - Les Sociologues Américains et le Siècle. - Presses Universitaires de France, 1973, p. 96. (se référant à l'interactionnisme symbolique)

(4) P. BOURDIEU. - "Habitus, code et codification" in Actes de Recherche en Sciences Sociales n° 64, -Maison des Sciences de l'Homme, 1986, p. 41.

(5) P. BOURDIEU. - Questions de Sociologie. - Editions Minuit, 1984, p. 119.

Ainsi, "nous ne pouvons pas parler d'un acte rationnel isolé si nous voulons dire par là un acte résultant d'un choix délibéré, mais nous pouvons parler d'un *système* d'actes rationnels" (1), c'est-à-dire, d'un système organisé selon une logique déterminée qui, structurant la conduite des acteurs, ne structure pas *nécessairement* chacun de leurs actes pris isolément. C'est donc dans l'articulation des actes et non dans l'acte en soi qu'il est nécessaire de discerner la rationalité stratégique des acteurs.

2. La régulation du système et le système de régulation des acteurs

Une fois esquissée l'orientation générale du cadre théorique de recherche, il devient nécessaire d'explicitier les concepts de système et de régulation du système dans la mesure où nous allons les utiliser fréquemment et qu'ils paraissent incompatibles avec cette orientation générale.

Dans la mesure où, de fait, on accepte normalement qu'un système puisse être caractérisé par les relations qui s'établissent entre ses éléments et que celles-ci sont déductibles des fonctions et finalités de celui-là, l'utilisation du concept de système paraît n'être pas compatible, notamment, avec l'attribution d'un sens stratégique à la conduite des acteurs. De même, si l'on considère que les conflits gérés, en particulier dans les zones d'incertitude organisationnelle, sont caractéristiques des systèmes innovateurs, on ne pourra pas considérer que ceux-ci sont régulés par des mécanismes informationnels qui recueillent l'information à la sortie du système et la transmettent à son entrée en vue de rétablir l'ordre en son sein.

(1) A. SCHUTZ. - Fenomenologia e relações sociais. - Zahar Editores, 1979, p. 137. (ce qui est souligné, l'est de notre responsabilité).

Admettant cependant que le concept de système "ne renvoie pas à une "chose", mais à un *ordre* des choses entre des phénomènes, des variables, etc." (1), il peut être utilisé dans l'interprétation de la conduite des acteurs et dans l'étude des inter-relations établies entre eux, même quand celles-ci sont structurées par des situations de conflit. Dans ce cas, "l'emploi du concept de système relève davantage de ce que l'on pourrait appeler un mode de raisonnement que d'une théorie générale et particulière" (2), permettant l'abordage systémique soit par une analyse synchronique soit par une analyse diachronique de l'innovation.

Comme concept d'intégration, théoriquement important pour la compréhension des processus innovateurs, l'idée de système n'est pas associée seulement à l'idée d'"harmonie, fonctionnalité, synthèse supérieure ; elle porte en elle, nécessairement, la dissonance, l'opposition, l'antagonisme."(3) Elle renvoie à des totalités contingentes et alléatoires, relativement auxquelles nous nous trouvons face à des ensembles caractérisés par un minimum d'interdépendance entre acteurs sociaux "dont l'association à la fois complémentaire, concurrente et antagoniste, devient régulation et organisation."(4)

Régulation et organisation ne sont donc pas synonymes de stabilité et ordre. L'organisation se réfère à un ensemble complexe de mécanismes qui ne se confondent pas avec "l'ensemble des règles d'assemblage, de liaison et d'interdépendance que l'on conçoit sous le nom de structure" (5) et la régulation est l'établissement d'inter-relations entre différences et non leur annulation. Ces inter-connexions peuvent faire place à ce que Henry Atlan désigne de "hasard organi-

(1) P. BRUYNE, J. HERMAN et M. SCHOUTHEETE. - La dynamique de la recherche en Sciences Sociales. - Presses Universitaires de France, 1974, p. 177.

(2) P. GREMION. - Le pouvoir périphérique. Bureaucrates et notables dans le système politique français. - Editions du Seuil, 1976, p. 160.

(3) E. MORIN. - La Méthode. La Nature de la Nature. - Editions du Seuil, 1977, p. 121.

(4) Idem., p. 120.

(5) Idem., p. 133.

sationnel" responsable de l'apparition de "mécanismes d'ordre par fluctuations" par lesquels les systèmes instables évoluent vers des états oscillant dans le temps, l'espace, ou les deux." (1) Co-existant avec l'organisation formelle du système et construits sur la base de l'interdépendance des interventions stratégiques des acteurs, ces mécanismes d'ordre par fluctuations peuvent transformer un "système macroscopiquement homogène en un système macroscopiquement hétérogène" (2).

On peut ainsi considérer que la régulation du système n'est pas assurée seulement par les mécanismes prévus à cet effet, mais qu'elle est un processus polycentrique qui augmente la variété et la complexité du système participant à la création d'un désordre potentiellement organisateur.

Et comme, de fait, il n'est pas "suffisant de savoir comment est fait un système pour savoir comment il fonctionne" (3), la recherche empirique devra se préoccuper non seulement des mécanismes à travers lesquels la totalité systémique agit sur les acteurs qui l'intègrent, mais également des mécanismes à travers lesquels ceux-ci agissent sur celle-là. La recherche devra se centrer sur les contextes interactifs par lesquels le système conditionne les acteurs et ceux-ci conditionnent le système induisant des relations de pouvoir dont la configuration ne se confond pas avec celle qui est inscrite dans le modèle institué pour l'innovation. Plus qu'à la distribution de la capacité de contrôle sur les moyens de coercition, l'étude de ces relations de pouvoir nous renvoie à la dynamique de l'utilisation des

(1) H. ATLAN. - Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant. - Editions du Seuil, 1979, p. 704.

(2) Idem., p. 106.

(3) R. THOM. - Parábolas e catástrofes. - Publicações D. Quixote, 1985, p. 112.

"moyens que l'individu ou le groupe peuvent utiliser pour exercer une influence sur les autres".(1) Une influence qui "ne se définit pas seulement par une capacité de modification du comportement d'autrui (...)"(2) mais qui "réside aussi dans la capacité à intervenir en des points et en des lieux auxquels autrui n'a pas accès". (3)

Dans cette perspective, il devient nécessaire de procéder à une distinction analytique entre les relations de pouvoir qui sont induites par le système et celles que les acteurs produisent lorsqu'ils interviennent stratégiquement dans les zones d'incertitude organisationnelle de celui-ci, cette distinction ayant comme toile de fond une vision relationnelle du pouvoir qui nous conduit à "négliger le contenu apparent des relations de pouvoir - souvent évoqué dans une perspective justificatrice - et à mettre l'accent sur les relations de pouvoir en tant que telles" (4).

Dans cette analyse relationnelle du pouvoir, la problématique de la légitimation d'un certain ordre et, par conséquent, d'une certaine forme d'exercice du pouvoir, devra faire l'objet d'une attention particulière. C'est que, si le principe de domination légitime se fonde sur "la corrélation entre la croyance en la légitimité des décisions et leur potentiel de justification d'une part, et leur validité effective de l'autre" (5), l'ordre qu'une innovation vise à instituer ne trouve pas de justification dans le dis-

(1) S.M. LIPSET. - "Estrutura Social e Mudança Social" in Introdução ao estudo da estrutura social. - Zahar Editores, 1977, p. 207.

(2) P. GREMION. - Le pouvoir périphérique. Bureaucrates et notables dans le système politique français. - Editions du Seuil, 1976, p. 247.

(3) Idem., p. 247.

(4) T. IBANEZ. - "Pouvoir, empire et auto-organisation" in Bulletin de Psychologie, tome XXXIX n° 374. - Bulletin de Psychologie, 1985/86, p.239.

(5) J. HABERMAS. - Raison et légitimité. problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé. - Payot, 1978, p. 134.

cours du système dans lequel elle est introduite puisque cette introduction dérive de l'acceptation tacite que le système n'a pas été capable de résoudre les problèmes qu'il crée lui-même. Et bien que l'innovation soit, en général, accompagnée d'un discours qui la légitime, la pratique des acteurs et principalement leurs pratiques discursives, s'inscrivent dans une recherche de légitimation, c'est-à-dire, dans une dynamique d'appropriation des valeurs symboliques nécessaires à l'exercice d'un pouvoir légitimé, d'un pouvoir qui, lorsqu'il s'exerce, ne s'affirme pas comme pouvoir.

Visant à cacher les relations réelles de pouvoir, ces pratiques discursives légitimantes apparaissent en général comme des pratiques qui justifient une certaine représentation de l'innovation et des pratiques développées par d'autres acteurs. Leur caractérisation n'est possible que si l'on articule analytiquement les facteurs objectifs qui conditionnent l'action des acteurs avec l'inventaire du complexe de significations subjectives de l'action qui, constituant les intériorisations d'une extériorité, nous permettent d'appréhender l'innovation comme un espace de production et circulation de sens et sa structure comme un ensemble complexe d'intériorisations extériorisées.

En dernière analyse, la conception relationnelle du pouvoir mentionnée précédemment exige que l'on procède à une articulation entre un raisonnement systémique et un raisonnement stratégique quant à l'interprétation des données de l'observation. Le premier, partant du système "pour retrouver avec l'acteur, la dimension contingente, arbitraire et non naturel de son ordre construit" (1) s'insère dans un effort de caractérisation des règles du jeu selon lesquelles les acteurs sont supposés agir et d'identification des ressources dont ils disposent. Dans cet abordage systémique, dans lequel on

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le système. - Editions du Seuil, 1977, p. 148.

s'efforce de caractériser la réglementation des relations sociales on devra "examiner toujours et sans exception, à quel type de personnes elle offre les plus grandes possibilités de domination, par l'intermédiaire du jeu de facteurs objectifs et subjectifs de sélection" (1). Cependant, puisque pour les acteurs, ces règles sociales constituent "de simples cadres à l'intérieur desquels ils se singularisent"(2), le raisonnement systémique devra être complété par un autre qui, partant de l'acteur, découvrira le système, ou mieux la représentation qu'il se fait du système qui "seule peut expliquer par ses contraintes les apparentes irrationalités du comportement de l'acteur." (3)

Cette articulation dialectique entre le système et l'acteur nous permet de dépasser simultanément une vision du système qui considère celui-ci comme un tout harmonieux et une autre vision qui le considère comme un espace qui se désagrège chaque fois que se gèrent des conflits de pouvoir. La morphologie structurale du système innovateur sera analytiquement considérée comme une unité interactive "d'ensembles coopératifs différents, chacun d'eux contenant des éléments conflictuels auxquels il impose une sorte d'harmonie en vue du conflit avec d'autres ensembles." (4) Ainsi, bien que la perspective adoptée soit interactionniste, notre étude portera fondamentalement sur les interactions qui s'établissent entre les différentes classes institutionnel-

(1) M. WEBER. - Sobre a teoria das ciencias sociais. - Editorial Presença, 1979, p. 157.

(2) N. HERPIN. - Les sociologues américains et le Siècle. - Presses Universitaires de France, 1973, p. 179. (se référant à l'interactionnisme symbolique).

(3) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le système. - Editions du Seuil, 1977, p. 197.

(4) C. COOLEY cité par L.A. COSER. - Les fonctions du conflit social. - Presses Universitaires de France, 1982, p. 66.

les (1) recourant à l'étude de celle qui s'établissent à l'intérieur de celles-ci chaque fois que cela s'avère nécessaire à la compréhension de celles-là. On fera, au fond, une utilisation du droit scientifique à l'abstraction mentionné par Pierre Bourdieu en fonction duquel "on fait abstraction d'un certain nombre de choses et l'on travaille dans l'espace qu'on s'est défini". (2)

3. La présentation et la représentation des acteurs

Espace social de production de pratiques hétérogènes, l'institution d'une innovation est également un espace de production de significations ou de représentations relatives à ces pratiques qui les structurent et sont structurées par elles. Admettant, en effet, que les intérêts des différents groupes institutionnels intervenant dans l'innovation ne sont pas convergents et que chaque groupe "tend à avoir du monde une vision rassurante qui procure à ses membres une image justificatrice de leur situation et informante pour ceux qui restent au-dehors" (3), nous devons attribuer à ce réseau de représentations un rôle important

(1) Le concept de classe ou de groupe institutionnel a été introduit par Gérard Mendel pour désigner l'ensemble de personnes qui ont le même statut institutionnel et la même fonction au sein d'une institution. Les acteurs qui interviennent dans la titularisation en exercice sur le terrain d'application peuvent être regroupés en trois classes : les OP qui interviennent dans un espace intermédiaire entre la conception et l'exécution et les DT et ET qui interviennent de mode prioritaire dans l'espace d'exécution.

(2) P. BOURDIEU. - Questions de Sociologie. - Editions Minuit, 1984, p. 108.

(3) E. GOFFMAN. - Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus. - Editions Minuit, 1968, p. 38.

dans la production de l'innovation. Son statut est, comme l'a montré Serge Moscovici, "celui d'une *production* de comportements et de rapports à l'environnement d'une action qui modifie les uns et les autres, et non pas d'une *reproduction* de ces comportements ou de ces rapports, d'une réaction à un stimulus extérieur donné". (1) Ces représentations ne doivent donc pas être vues comme expressions subjectives d'une réalité sociale concrète extérieure au sujet exprimant une vision plus ou moins faussée de cette réalité, mais comme l'un des éléments constitutifs de la réalité sociale elle-même qui participe à son processus de production. Conformément au modèle théorique que nous avons explicité, les représentations que les acteurs construisent des pratiques développées à l'intérieur du système, ne s'intègrent pas seulement dans un processus d'attribution de sens à ces pratiques bien que, comme nous l'avons vu, l'attribution de ce sens puisse jouer un rôle important dans la légitimation des pratiques. L'intérêt scientifique de leur étude empirique provient du fait qu'elles traduisent "la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent" (2) et qu'elles se constituent comme modèles organisateurs des "processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales". (3)

Ce rôle actif dans la production de la réalité qu'elles représentent exige que, pour des raisons analytiques, on distingue clairement les représentations des images. Représenter un processus social "c'est le reconstituer, le retrouver, lui en changer le texte" (4) alors que l'image est, en

(1) S. MOSCOVICI. - La psychanalyse, son public et son image. - Presses Universitaires de France, 1976, p. 48.

(2) E. DURKHEIM. - Les règles de la méthode sociologique (16^e éd.). - Presses Universitaires de France, 1967, p. XVIII.

(3) S. MOSCOVICI. - La psychanalyse, son public et son image. - Presses Universitaires de France, 1976, p. 75.

(4) Idem., p. 56.

général, caractérisée par le fait d'être une "reproduction passive d'un donné immédiat" (1), même si cette caractérisation répugne à ceux qui, comme nous-même, n'adhèrent pas aux conceptions empiricistes.

Représenter, c'est donc se présenter dans les relations qui se maintiennent avec l'objet de la représentation. Et, si l'acteur représente un processus social dans lequel il est engagé, cette représentation sera influencée non seulement par la structure de son intervention dans ce processus mais également par les "contraintes" que la réalité sociale impose au développement de cette intervention.

Toute représentation est de la sorte "une forme de connaissance par le truchement de laquelle celui qui connaît se replace dans ce qu'il connaît" (2) dont la structure présente deux faces aussi peu dissociables que le sont le recto et le verso d'une feuille de papier : la face figurative et la face symbolique" (3).

Dans la mesure où elles ont une dimension symbolique, les représentations ne peuvent être caractérisées empiriquement sur la seule base des discours que les acteurs produisent sur l'objet de la représentation. L'importance de ces discours dans la recherche empirique ne provient en effet pas du fait qu'ils constituent une explication de la conduite des acteurs, mais du fait qu'ils se présentent comme l'un des aspects à expliquer dans ces conduites.

Or, quand la finalité de la recherche est de restituer l'organisation signifiante des pratiques développées dans le processus innovateur, le fait d'avoir "comme objet l'instance de l'évènement discursif, objet rigoureusement démarqué de la langue et de la pensée, exige (...) le recours à d'

(1) *Ibid.*, p. 45.

(2) *Ibid.*, p. 63.

(3) *Ibid.*, p. 63.

autres systèmes non discursifs" (1) capable de permettre notamment la caractérisation du contexte social de l'acteur qui a produit le discours et de la structure de la situation dans laquelle il fut produit. C'est seulement en articulant un travail d'observation qui permette cette caractérisation avec un travail portant sur les pratiques discursives qu'il est possible d'appréhender la dimension symbolique de la représentation et de reconstruire sa cohérence interne, pour pouvoir ensuite déterminer le sens des pratiques développées par les acteurs.

4. L'individu et l'institution : discours et pratiques

Nous avons déjà mentionné les relations possibles qui s'établissent entre les pratiques sociales développées par les acteurs et le discours qu'ils produisent à leur propos et à propos de celles qui sont développées par d'autres acteurs avec lesquels ils sont en interaction. Ainsi que nous l'avons suggéré, la restitution du sens des pratiques par l'intermédiaire des discours ne sera possible que si leur interprétation prend en ligne de compte le contexte social de l'intervention de l'acteur.

Il convient de souligner maintenant que les contextes sociaux de l'intervention des acteurs qui intègrent un même groupe institutionnel étant semblables, les représentations auxquelles nous avons fait référence concernent les différentes classes institutionnelles et non les acteurs pris isolément. L'analyse des représentations sera, dans cette perspective, une analyse comparative et portera sur les "groupes dont la position sociale englobe une relation particulière avec l'objet de la représentation" (2). Le

(1) J.F. ALMEIDA et J.M. PINTO. - A investigação em ciencias sociais (3^e éd.). - Editorial Presença, 1982, p. 25.

(2) J. VALA. - "Sobre as representações sociais. Para uma epistemologia do senso comum" in Cadernos de Ciências Sociais n° 4. - Edições Afrontamento, 1982, p.25.

degré de cohérence avec les contextes institués pour leur intervention que les discours produits par les acteurs présentent, constituera un critère qui nous permettra de classer certains aspects de ces représentations comme caractéristiques d'une classe institutionnelle déterminée. On n'exigera donc pas qu'ils soient présents dans la majorité des éléments qui intègrent cette classe car "ce qui différencie deux ou plusieurs populations les unes des autres est rarement la présence ou l'absence exclusive de l'un ou de plusieurs des aspects étudiés, mais, le plus souvent, des différences de fréquence des mesures à leur sujet." (1)

Malgré leur importance, la caractérisation des représentations sera, dans notre cas, seulement un instrument pour la compréhension de son processus de structuration et pour la restitution du sens institutionnel de l'action des acteurs. Ce sens, il convient de le dire, n'est pas normalement explicité dans le discours de l'acteur puisque celui-ci "ne connaît pas toujours les motifs de son action" (2), et n'est pas non plus discernable à travers une succession d'actes d'observation puisque "l'observateur est moins encore capable de le deviner intuitivement : il doit le chercher afin de distinguer entre le vraisemblable et le vrai"(3). Sa restitution exige un travail de reconstruction et d'imputation d'une intentionalité qui n'est possible que s'il se réfère à un cadre analytique dans lequel une démarche compréhensive doit s'articuler à une démarche explicative, ou mieux, à l'intérieur duquel il est possible de développer une compréhension explicative et une explication compréhensive, ainsi que le mentionne Max Weber.(4)

(1) M. GILLY. - Maître-élève : rôles institutionnels et représentations. - Presses Universitaires de France, 1980, p.37.

(2) R. ARON. - Les étapes de la pensée sociologique. - Editions Gallimard, 1967, p.505. (se référant à Max Weber)

(3) Idem., p. 505.

(4) A propos de ces concepts voir P. GRUYNE, J. HERMAN et M. SCHOUTHEETE. - La dynamique de la recherche en sciences sociales. - Presses Universitaires de France, 1974, 240 p., en particulier p. 131 à 139 et p.151 à 156.

CHAPITRE III

L'OBJET DE RECHERCHE

Après avoir explicité, dans ses lignes générales, le cadre théorique de l'analyse et mentionné quelques questions de caractère épistémologique, il nous est désormais nécessaire et possible de caractériser l'objet de recherche empirique.

Au contraire de ce qui est parfois défendu par certaines analyses positivistes, la structure de cet objet est qualitativement différente de la structure du champ d'observation à partir duquel il est construit. Si nous pouvons, en effet, considérer que la titularisation en exercice est le champ d'une observation qui porte sur les aspects structuraux et sur les acteurs qui y interviennent, alors l'objet de recherche devra être caractérisé à partir de l'explicitation des aspects de ce champ qui seront soumis à un ensemble d'interrogations systématiques et articulées théoriquement. Le contrôle épistémologique indispensable des méthodes et techniques utilisées de même que de l'interprétation des données de l'observation devra de la sorte se référer aux caractéristiques de l'objet de recherche et seulement indirectement à la structure du champ d'observation. La délimitation de l'objet de recherche et le processus complexe de l'aborder ne peuvent, en réalité, "s'effectuer légitimement qu'à partir d'une logique que la théorie soutend et configure." (1)

(1) J.M. PINTO. - Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-imaginárias nos campos. Elementos de teoria e pesquisa empírica. - Edições Afrontamento, 1985, p. 19.

Or, le cadre théorique explicité antérieurement exige que la titularisation en exercice soit mise en question aussi bien au niveau de son processus de conception comme à celui de son processus d'exécution. En effet, le rôle des acteurs dans la production d'un système n'est pas terminé quand ceux-ci sont induits à exécuter un projet d'innovation mais il se prolonge par le processus de définition des lignes maîtresses de ce même projet.

Là, en effet, agissent des acteurs sociaux, qui structurent un espace relationnel d'où les conflits de pouvoir ne sont pas absents et où la nature de la tâche ne garantit pas, au départ, une cohérence entre les différents produits de leurs pratiques. En ce sens, il faudra admettre que le processus de conception de la titularisation en exercice est un objet d'étude pertinent qui devra nous éclairer sur la structuration du champ institutionnel où il s'est développé et sur la cohérence entre les différents aspects qui font partie du projet d'innovation. Ce second aspect devra évidemment être pris en compte dans l'étude du processus d'exécution de l'innovation.

En réalité, bien que l'on ne puisse pas affirmer que l'organisation des pratiques des acteurs qui interviennent dans ce processus d'exécution soit déterminée par le projet d'innovation, on peut toutefois admettre que celui-ci, induisant une structure relationnelle donnée de l'espace social d'exécution, exerce une influence sur cette organisation.

De cette manière, si l'on admet que le processus d'exécution dispose d'une certaine autonomie relativement au processus de conception, il faudra admettre également que les caractéristiques du projet d'innovation et les relations de pouvoir existant entre ceux qui sont centralement chargés de le coordonner, définissent les limites et la configuration de cette autonomie. L'existence de cette autonomie

impose, cependant, que l'exécution de l'innovation soit envisagée simultanément comme un processus de production de mécanismes de régulation du système dans lequel l'innovation se développe et comme un processus de production de pratiques et de situations formelles de formation, puisque c'est un système de formation de professeurs que l'innovation vise à institutionnaliser.

Ces deux dimensions seront prises en compte dans l'étude empirique que nous nous proposons de réaliser. Il convient toutefois de mentionner que les instruments utilisés pour son abordage sont qualitativement différents de ceux qui ont été utilisés lors de l'abordage du processus de conception.

A partir du moment où on admet que, dans l'exécution de l'innovation, les acteurs et les inter-relations qu'ils établissent entre eux jouent un rôle important, le champ de l'observation de ce processus a été limité pour pouvoir avoir la garantie que les différents groupes institutionnels qui agissent en son sein établissent des interactions directes entre eux. Nous avons centré par conséquent notre étude sur l'espace institutionnel dans lequel s'exerce l'influence de l'une des huit Equipes d'Appui Pédagogique, ayant dans ce but lancé une enquête auprès des OP de l'Equipe d'Appui Pédagogique 1-A et des enquêtes semblables auprès des DT et ET des écoles intégrées dans la région pédagogique de cette équipe.

Le questionnaire de l'enquête réalisée auprès des OP a été distribué et recueilli par nous-même, alors que les formes adoptées pour la distribution et le recueil du questionnaire d'enquête auprès des DT et des ET ont été diversifiées. Par cette diversification nous avons cherché à atténuer les déviations qui pourraient résulter des conditions institu-

tionnelles de distribution et de recueil.

Or, si les raisons que nous avons mentionnées ci-dessus justifient que le champ d'observation du processus d'exécution soit limité à la zone d'influence d'une Equipe d'Appui Pédagogique, ces mêmes raisons imposent que, en extension, le champ d'observation du processus de conception ne soit en aucune manière restreint. Ce processus est, en effet, le produit d'un ensemble d'acteurs qui établissent entre eux des interactions directes et qui, par conséquent, doivent être intégrés dans le champ d'observation. Les restrictions de ce champ d'observation sont seulement liées à des questions techniques qui ont trait à l'administration des instruments utilisés et n'incident pas directement sur l'extension du champ.

A. - LE PROCESSUS DE CONCEPTION DE LA TITULARISATION EN EXERCICE

Le processus qui conduit à l'introduction d'une innovation est rarement explicable si l'on prend seulement en considération les facteurs qui sont directement liés à son fonctionnement, ou plutôt, au "disfonctionnement" du système au sein duquel on prétend innover. Ce processus doit, de fait, toujours être mis en relation avec la structuration des relations de pouvoir entre les acteurs qui sont appelés à identifier les problèmes de fonctionnement du système et à y rechercher des solutions. Le type de situations identifiées comme problématiques et le type de solutions trouvées ne dérivent pas en effet exclusivement du fonctionnement d'un système qui s'imposait aux acteurs chargés d'assurer sa régulation, mais sont le résultat de la forme particulière dont chacun des acteurs se relationne avec le système et

de la structure des relations de pouvoir qu'ils établissent entre eux.

En même temps qu'elle est le résultat de l'établissement provisoire d'une corrélation de forces donnée, l'introduction d'une innovation induit une situation dans laquelle, potentiellement, des projets de promotion individuelle et collective de ceux qui décident de son introduction peuvent être réactivés. Elle est, par conséquent, le résultat d'un équilibre instable de forces qui crée une situation de déséquilibre potentiel.

Lors de la conception de la titularisation en exercice, dans laquelle intervinrent des structures liées au Ministère de l'Education et d'autres extérieures à lui et qui défendaient des intérêts formellement contradictoires, l'influence des relations de pouvoir entre les concepteurs joua un rôle déterminant. En effet, le modèle conçu pour la titularisation en exercice est plus le résultat d'une convergence provisoire d'intérêts contradictoires que le résultat d'une recherche de solutions efficaces du point de vue pédagogique aux problèmes que pose la formation des professeurs. Malgré cela, il convient de mentionner que du point de vue pédagogique, elle conduit à la création d'un ensemble de situations potentiellement innovatrices à l'intérieur desquelles il fut possible de trouver des solutions originales et créatives.

La création de telles situations n'a pourtant pas constitué l'objectif principal des acteurs qui intervinrent dans la conception de ce modèle de formation. Comme nous allons le montrer à travers l'analyse des discours produits par les différents concepteurs, ceux-ci pensent la titularisation en exercice de manières structurellement divergentes qui sont, d'une certaine façon, cohérentes avec le type de relation organique qu'ils entretiennent avec leurs institutions d'ori-

gine et que celles-ci entretiennent avec la problématique de l'Education au Portugal. Cette analyse des discours que les concepteurs ont produits au sujet de l'innovation qu'ils conçoivent eux-mêmes nous permettra, par conséquent, de caractériser l'ensemble des pratiques stratégiquement contradictoires qui se développèrent à l'intérieur du processus de conception de l'innovation et de vérifier jusqu'à quel point ces concepteurs produisirent non un projet d'innovation mais une diversité de projets.

La restitution de la dynamique du processus de conception ne peut cependant se limiter à la restitution du sens des pratiques développées par les concepteurs. Elle doit en effet s'articuler à une étude qui, portant sur les caractéristiques des espaces institutionnels dans lesquels ces pratiques se développent et à une autre qui, centrée sur l'analyse des produits, permette de problématiser le degré de cohérence existant entre les différentes dimensions qui font partie du projet d'innovation.

Dans notre étude empirique, nous considérons qu'il est possible d'identifier dans le projet de titularisation en exercice une dimension de caractère pédagogique-philosophique et une autre de caractère instrumental/organisateur. Nous avons donc fait, du point de vue analytique, une distinction entre le processus de conception philosophique et le processus de conception instrumentale de l'innovation.

A travers l'analyse des discours des concepteurs mentionnée précédemment, nous avons caractérisé le projet pédagogique-philosophique de l'innovation ainsi que l'interprétation que s'en faisaient les différents concepteurs, ce qui nous a permis de dessiner la structure dynamique du champ institutionnel dans lequel ce processus s'est développé.

Pour l'étude empirique du processus de conception ins-

trumental, nous avons procédé à une analyse de contenu des cinq projets de règlement de la titularisation en exercice soumis à la discussion des Orienteurs Pédagogiques et nous avons mis en relation le contenu de ces documents avec les caractéristiques structurelles des espaces institutionnels dans lesquels ils furent discutés. Nous avons cherché, par cette étude, à analyser les produits intermédiaires qui ont précédé la définition du modèle organisationnel de la titularisation en exercice et à établir les corrélations entre ceux-ci et le projet pédagogique-philosophique d'une part, la structure des relations de pouvoir existant entre les concepteurs de ces projets de règlement d'autre part. Les projets de règlement furent ainsi considérés comme des "analyseurs" des conflits de pouvoir qui se produisirent à l'intérieur du champ institutionnel de conception et des effets que ces conflits produisirent sur l'objet conçu.

En synthèse, nous pouvons dire que le processus de conception de l'innovation a été problématisé en prenant en considération trois de ses dimensions analytiques, à savoir :

- la structure des stratégies d'intervention des concepteurs ;
- la dynamique institutionnelle du processus de conception philosophique et du processus de conception instrumentale ainsi que l'adaptation stratégique des concepteurs à la structure des situations dans lesquelles ces processus se développèrent ;
- la cohérence entre les principes pédagogique-philosophiques et les principes instrumentaux-organisationnels intégrés dans le projet de titularisation en exercice.

Malgré leur interdépendance, ces trois dimensions ont été étudiées, comme nous l'avons mentionné, en recourant à des instruments d'observation différents. Dans l'introduc-

tion à la première partie de notre travail, on trouvera la justification méthodologique de l'utilisation de ces instruments ainsi qu'une description des restrictions qui ont influencé notre choix.

B - LE PROCESSUS D'EXECUTION DE LA TITULARISATION EN EXERCICE

L'existence d'une autonomie relative entre les espaces institutionnels de conception et d'exécution, justifie que l'étude du processus de structuration de ce dernier ne soit pas seulement mis en référence avec les caractéristiques du projet conçu. Cela implique que l'exécution d'une innovation dans un système de formation ne soit pas vue seulement comme un processus de production de pratiques formatrices que l'on peut rapporter à celles qui sont définies dans le projet innovateur. Elle doit, en effet, être vue comme un processus institutionnel de production du système innovateur lui-même et de ses mécanismes de régulation et comme un processus, au sein duquel les acteurs, disposant d'une autonomie relative, produisent des pratiques formatrices dont le sens peut seulement être explicité en recourant au système d'inter-relations qu'ils établissent entre eux.

Il devient donc utile d'établir une distinction analytique entre le processus de production des mécanismes informels de régulation du système (1) et le processus de pro-

(1) Nous considérons ces mécanismes comme informels puisqu'ils surgissent parallèlement aux mécanismes formellement institués (bien qu'ils puissent recourir en partie à ces mécanismes) qui structurent les espaces de régulation qui permettent la réadaptation des pratiques développées. Ces mécanismes ne sont pas nécessairement différents de ceux qui se produisent lors des pratiques de formation mais émergent souvent des relations qui s'établissent à cette occasion structurant un système de formation informel qui permet à chaque acteur l'appropriation d'un savoir sur sa propre institution de formation.

duction des pratiques formellement orientées vers l'organisation de l'acte de formation, ou encore, de distinguer l'institution formelle de formation de l'institution du système de formation, cette dernière étant vue comme mécanismes de régulation du système et des pratiques des acteurs.

1. Les réseaux de communication

L'idée selon laquelle l'introduction d'une innovation instituée peut gérer des pratiques institutantes qui annoncent l'apparition d'un nouvel ordre institutionnel pourra être confirmée empiriquement à travers l'identification et la caractérisation de mécanismes informels de régulation du système. En réalité, ces mécanismes, lorsqu'ils sont construits par les acteurs durant le processus d'exécution de l'innovation, obéissent à une logique institutionnelle qualitativement différente de celle qu'il est possible de découvrir dans la structure des mécanismes formels de régulation. Cette régulation formelle, comme nous allons le montrer, est, en fait, assurée par des forces centripètes qui visent à rétablir l'ordre et l'harmonie entre les différents éléments du système et à assurer que les relations entre eux soient en cohérence avec les finalités prescrites pour le système. Il s'agit donc d'une régulation pré-programmée qui vise à homogénéiser le système et à diminuer la probabilité de l'apparition de conduites divergentes et hétérogènes en son sein. Les mécanismes informels de régulation, au contraire, se présentent comme un réseau complexe de forces centrifuges qui, tout en étant structurées par les acteurs autour d'intérêts stratégiques divergents, sont contradictoires par rapport à l'homogénéisation du système et aux finalités mêmes de celui-ci. Ces forces centrifuges, comme nous

le montrerons, ne peuvent être entendues comme une somme de pratiques divergentes qui légitimeraient l'action des mécanismes formels de régulation. A travers elles, chaque classe institutionnelle structure des espaces de régulation du système à l'intérieur desquels l'échange et le développement d'hétérogénéités deviennent possibles. Dans cette perspective, il est légitime de parler de l'existence de mécanismes informels de régulation qui échappent au contrôle des mécanismes formellement institués et non d'un ensemble dispersé de pratiques hétérogènes qui tendent à s'homogénéiser sous l'action de celles-ci.

La vérification empirique de cette hypothèse de travail exige que nous soyons capables de :

1. caractériser les mécanismes formels de régulation et identifier la logique institutionnelle à laquelle son organisation obéit. L'étude du règlement de la titularisation en exercice nous permettra de montrer que pour les OP, DT et ET : ont prévus des réseaux de communication qui leur permettent de prendre contact avec les activités développées dans les différentes écoles et dans les différents groupes de disciplines. La structure de ces réseaux prescrit certaines relations de pouvoir qui sont plus adaptées au développement de pratiques de légitimation (évaluation) et de prescription de conduites qu'à l'établissement d'un réseau d'échange des différences

2. caractériser les réseaux de communication utilisés par les OP, les DT et les ET dans les différentes situations de communication dans lesquelles ils sont engagés et montrer que ces réseaux de communication jouissent d'une certaine stabilité et d'une logique intrinsèque.

Pour cette étude, nous nous baserons sur les réponses des OP, DT et ET aux questionnaires qui leur ont été distribués et qui seront analysés en faisant attention aux caractéristiques

téristiques spécifiques des contextes institutionnels dans lesquels ces classes institutionnelles s'insèrent. Il nous sera possible par cette analyse de montrer que les réseaux utilisés par les OP ne coïncident pas avec les réseaux utilisés par les DT et que ceux de ces derniers ne coïncident pas non plus avec ceux des ET. Nous montrerons aussi que la structure de ces réseaux est explicable seulement si l'on prend en considération le fait que chacune des classes institutionnelles s'efforce de recueillir une information qui lui soit stratégiquement utile, c'est-à-dire qui lui permette de prévoir le comportement des autres acteurs tout en conservant le sien imprévisible.

Finalement, nous nous pencherons sur l'influence exercée par le processus de socialisation des ET dans la structuration de leurs réseaux de communication. Admettant en effet que les acteurs structurent stratégiquement leurs conduites et admettant également que la permanence des "se formant" dans le système de formation s'accompagne de l'appropriation d'un savoir sur le fonctionnement du système de formation lui-même, il est facile de prévoir que les réseaux utilisés par les ET de la première année de formation ne sont pas identiques à ceux que leurs collègues utilisent à la fin du cycle de formation.

Il est, de fait, légitime de s'attendre à ce que le processus de socialisation des "se formant" ne conduise pas à leur intégration progressive dans les mécanismes formels de régulation, mais que, au contraire, il se traduise par l'augmentation de leur capacité à utiliser de manière stratégiquement utile les ressources informatives disponibles et à rechercher systématiquement de nouvelles ressources informatives.

2. Les réseaux de formation

L'ensemble des procédés utilisés par les formateurs et les "se formant" dans l'organisation d'activités qui visent explicitement l'acquisition de certaines compétences professionnelles seront l'objet d'une étude systématique dans cette dernière phase de notre recherche empirique.

Avant d'aborder les instruments utilisés et d'explicitier certaines des hypothèses de travail, il nous semble important de faire une référence globale à la problématique à l'étude.

Un système de formation peut toujours être décomposé en trois phases articulées selon une succession chronologique dans laquelle chacune d'elles est dépendante de celle qui la précède. Du point de vue pédagogique, il est de fait admissible que la planification et l'exécution des activités de formation et que les procédés d'évaluation soient dépendantes des objectifs de formation définis précédemment. Il est donc possible de trouver une hiérarquisation pédagogique de procédés à laquelle correspond un réseau de dépendances pédagogiques dans lequel on suppose que le système de formation est techniquement dépendant des objectifs de formation. Le discours pédagogique du courant de la pédagogie par objectifs (1) est seulement l'exemple le plus complet de ce que nous venons d'affirmer, ce n'est pas le seul. En général, on distingue en effet clairement trois phases dans la planification du processus de formation (définition des

(1) Il convient de mentionner que lorsque nous utilisons la désignation de pédagogie par objectifs, nous ne nous reportons pas à un quelconque courant pédagogique mais à une forme déterminée de gestion de l'acte de formation. Il serait par conséquent plus correct de parler de gestion pédagogique par objectifs, la désignation adoptée ne se justifiant que par l'usage qui en est habituellement fait.

objectifs, planification des stratégies de formation et évaluation), chacune d'elles posant des problèmes technico-pédagogiques spécifiques pour lesquels on utilise par conséquent des compétences pédagogiques spécifiques qui structurent des relations entre acteurs ayant une configuration seulement déterminée par les caractéristiques techniques des problèmes pédagogiques. Cette "technologisation" de l'acte de formation, en même temps qu'elle conduit à une rationalisation extrême, présuppose évidemment que les acteurs se conforment à un système normatif légitimé par un discours pédagogique, ce qui rend difficile l'explicitation des dimensions institutionnelles qui interviennent dans la structuration des relations établies entre les acteurs. Dans notre recherche empirique, nous nous préoccupons fondamentalement de cette dimension institutionnelle sans que cela signifie que les déterminants de caractère technico-pédagogique soient absents de l'analyse. Ainsi, nous admettons que les dimensions de caractère technico-pédagogique, en hiérarchisant, par leur importance, les ressources institutionnelles et pédagogiques dont disposent les divers acteurs, induisent l'établissement d'un certain type de dépendances hiérarchiques entre eux, encore qu'elles déterminent partiellement la configuration de ces dépendances. Il ne suffit donc pas de faire l'inventaire des ressources pédagogiques des acteurs et de les mettre en relation avec la structure des problèmes pédagogiques qu'elles sont appelées à résoudre pour expliciter le système de relations qu'elles établissent. Ce système doit être considéré analytiquement comme un système complexe et dynamique dans lequel les conduites des acteurs et les espaces institutionnels dans lesquels elles se produisent ne sont pas explicables si l'on ne prend pas en considération les représentations que les acteurs se

sont construites d'eux-mêmes et des autres acteurs qui sont directement en relation avec eux. Le système de dépendance pédagogique auquel nous avons fait allusion précédemment ne coïncide par conséquent pas forcément avec le système de dépendance institutionnelle bien qu'il puisse l'influencer.

Dans le cas de la titularisation en exercice, dans laquelle le système de formation est supposé être organisé autour d'un processus d'analyse des besoins de formation, nous verrons que ce processus aussi bien que l'organisation des actions de formation sont institutionnellement dépendants des pratiques de légitimation, c'est-à-dire du processus d'évaluation. Que ce soient les relations de pouvoir à l'intérieur du système, que ce soit l'organisation des stratégies d'intervention des différents acteurs, ou que ce soit encore la structure pédagogique des problèmes avec lesquels les acteurs se débattent, rien de cela n'est explicable si l'on ne tient pas compte de cette dépendance institutionnelle.

L'existence de cette dépendance institutionnelle ne signifie pourtant pas que la structure des relations établies par les acteurs à l'intérieur du processus d'analyse des besoins de formation et lors de la planification et de l'exécution des actions de formation soit isomorphe de celle qu'ils établissent pour évaluer les "se formant". D'une part, ce processus d'évaluation est également un processus conflictuel de sorte que sa configuration institutionnelle est plus ou moins imprévisible, et d'autre part, l'importance acquise par les facteurs de caractère symbolique justifie en elle-même que les relations formelles de pouvoir soient parfois inverses de celles qui s'établissent réellement. Il est par conséquent important d'analyser chaque phase du processus de formation, en s'efforçant de trouver l'explication des conduites singulières qui y sont adoptées par les acteurs.

a) le processus d'analyse des besoins de formation

Apparemment la détermination d'objectifs inducteurs de formation est une opération fondamentalement structurée par une dimension technico-pédagogique. Quand on considère, de fait, que la planification de la formation doit être précédée d'une analyse des besoins, la dimension déterminante de cette opération est celle du choix des instruments qui facilitent l'expression de ces besoins et leur traduction en objectifs de formation.

Or, comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des principes pédagogiques institués par la titularisation en exercice est précisément celui de l'organisation de la formation autour d'un processus d'analyse des besoins. On admet, en effet, que les "se formant" disposent d'une expérience professionnelle qui leur permet, tout en prenant en considération le projet spécifique de formation de leur groupe de disciplines élaboré par le Ministère de l'Education et le Plan de Formation élaboré par le Conseil Pédagogique de leur école, d'élaborer un Plan Individuel de Travail dans lequel sont planifiées les activités de formation dont ils ont besoin.

Le processus d'analyse des besoins de formation devrait, par conséquent, conduire à la formalisation d'une demande de formation à partir de laquelle devrait s'organiser l'offre de formation. La recherche de cohérence entre les besoins de formation identifiés par les "se formant" et les exigences de formation de l'institution qui les emploie exprimées dans les projets spécifiques et la structuration d'une offre de formation suffisamment souple et hétérogène pour répondre aux expériences professionnelles nécessairement hétérogènes des "se formant" sont, en gros, les pro-

blèmes pédagogiques fondamentaux qui traversent ce processus. En réalité, une observation empirique même non structurée méthodiquement nous montre que le processus est bien plus complexe et conduit parfois à des résultats inverses de ceux que l'on pourrait attendre en ne considérant que sa dimension pédagogique. Les situations d'incertitude vécues par les "se formant" lors de l'élaboration de leurs PIT et l'uniformisation de leurs demandes de formation ne sont que deux exemples de ce que nous venons d'affirmer.

Il devient donc indispensable de restituer la complexité de ce processus et de l'analyser non seulement dans sa dimension pédagogique mais également dans sa dimension institutionnelle.

Dans notre étude empirique, nous nous efforcerons de caractériser les contextes institutionnels qui ont une influence sur sa structuration et d'interroger les pratiques développées à l'intérieur de ces contextes. Comme hypothèse de travail, nous admettons l'existence d'une offre de formation pré-programmée qui détermine, dans une large mesure, la structuration des demandes de formation. Ce processus de détermination qui réduit considérablement le pouvoir des "se formant" sur le système de formation ne peut être expliqué si l'on ne tient pas compte du pouvoir que les formateurs sont supposés détenir dans le processus d'évaluation. Il convient de mentionner, toutefois, que cette détermination de la demande par l'offre laisse un espace à la formulation de demandes hétérogènes puisque les stratégies d'intervention de ceux qui sont supposés formaliser l'offre ne sont pas obligatoirement convergentes. L'exercice du pouvoir par les Conseils Pédagogiques et par les Délégués à la Titularisation conduit en réalité à des situations de conflit avec les OP qui, ayant participé à la conception de projets spécifiques, formulent leur offre de formation à par-

tir des exigences de formation de l'institution employeuse.

Notre étude empirique, centrée sur l'E.A.P. 1-A, se fondant sur les réponses des OP, DT et ET aux questionnaires que nous avons mentionnés ci-dessus et sur des données d'observation directe, essaiera de restituer les stratégies d'intervention des acteurs dans ce processus et de les interpréter à la lumière des stratégies qu'il serait prévisible qu'ils développent dans le processus d'évaluation prenant en considération la structure des situations auxquelles ils se confrontèrent. Dans l'introduction au chapitre on pourra trouver une explication plus détaillée de la problématique que nous nous proposons d'analyser et une discussion portant sur les techniques et les instruments utilisés.

b) la planification et l'exécution des actions de formation

S'il est théoriquement pertinent d'admettre que l'analyse des besoins de formation conduit à l'établissement de relations déterminées entre l'offre et la demande de formation, il est vrai aussi que la nature de ces relations ne constitue pas une base suffisamment solide à partir de laquelle on puisse faire des prévisions fondées sur les relations qui s'établissent entre les formateurs et les "se formant", dans l'acte de formation.

En particulier dans une situation d'innovation dans laquelle les espaces institutionnels de formation ne sont pas complètement pré-structurés, mais sont en structuration, la structure des relations entre l'offre et la demande n'est pas nécessairement analogue à celle que les acteurs établissent lors de la planification et de l'exécution des actions de formation. Entre ces deux espaces relationnels il existe en réalité des relations d'interdépendance mais non de subor-

dination. En effet, le fait de montrer que la structuration des relations entre l'offre et la demande peut être caractérisée par une subordination de celle-ci par rapport à celle-là ne signifie pas nécessairement que ce sont les acteurs institutionnellement chargés de formaliser une offre de formation qui jouent le rôle le plus important dans la planification et l'exécution des actions de formation. Quand ces acteurs sont supposés jouer un rôle particulièrement important dans le processus d'évaluation, l'offre de formation peut, en dernière instance, ne jouer qu'un rôle d'explicitation des compétences qui feront l'objet de l'évaluation. Dans ce cas extrême, on pourrait dire qu'il n'existe pas d'espace de formation mais seulement un espace d'évaluation dans lequel sont émis des jugements de valeur sur les compétences et capacités qui se sont exprimées dans des situations qui sont structurellement différentes de celles dans lesquelles elles sont supposées venir à s'exercer.

Cette situation qui ne sera pas commune dans les systèmes de formation initiale dans lequel l'évaluation incide temporairement sur les compétences acquises pendant une période déterminée de formation, peut être légitimée dans des systèmes de formation dans lesquels on admet explicitement que les "se formant" disposent de compétences spécifiques acquises durant la période qui précède leur entrée formelle dans le système. La permanence de ceux-ci dans le système peut se transformer en une permanence dans un processus de légitimation de compétences professionnelles pré-acquises qui peut subsidiairement induire l'appropriation de nouvelles compétences. Un système ayant ces caractéristiques exige, évidemment, que les "se formant" jouent un rôle particulièrement important dans la planification et l'exécution des actions de formation puisque celles-ci constituent les espaces privilégiés dans lesquels les formateurs recueillent les informations nécessaires à l'évaluation des compétences

professionnelles des "se formant". Le système induit par conséquent une tendance à l'inversion des rôles institués sans que cela mette en cause la légitimité du pouvoir institué dans le système de formation.

Cette situation est évidemment une situation extrême ou un type idéal de situation qui, comme nous le montrerons, est tendanciellelement présent dans la titularisation en exercice. En particulier, dans les actions de formation qui portent spécifiquement sur les domaines du Système Educatif et de l'Ecole qui ne trouvent pas dans le modèle de formation qui a précédé la titularisation en exercice une structure stable pour leur organisation, il est prévisible que la tendance à l'inversion des rôles institués mentionnée précédemment se produise. La confirmation de cette hypothèse de travail exige que nous soyons capables de caractériser le travail de formation développé par les formateurs comme un travail qui incide fondamentalement sur le domaine de la classe et aussi que soit les formateurs, soit les "se formant" admettent que ces derniers jouent un rôle particulièrement important dans la planification et l'exécution des actions de formation dans les domaines du Système Educatif et de l'Ecole.

En plus de ces tendances globales, il est nécessaire d'identifier d'autres tendances subsidiaires.

En premier lieu, si le système de formation est vécu par les "se formant" comme un système d'évaluation, il est probable que ces deux tendances seront plus accentuées parmi les "se formant" qui sont sur le point de terminer leur cycle de formation que parmi ceux qui en sont à son début. En second lieu, ce déplacement des fonctions exercées par le système doit s'accompagner d'une tendance à ce que le rôle joué par les formateurs dans la dynamisation du système et celui qu'ils jouent dans la planification et l'exécution des actions de formation n'aient pas la même importance. Les for-

mateurs étant institutionnellement responsables du fonctionnement du système, ils peuvent jouer un rôle important dans la dynamisation du système sans que cela se traduise par une intervention déterminante dans la planification et l'exécution des actions de formation. Enfin, puisqu'une telle situation, bien que n'étant pas illégitime, pose nécessairement des problèmes de légitimation, nous pouvons nous attendre à ce que les formateurs produisent un discours légitimant relativement au fonctionnement du système, c'est-à-dire à ce qu'ils aient tendanciellemeⁿt une image d'eux-mêmes plus favorable que celle que les "se formant" se construisent.

Voici donc, dans ses lignes générales, l'ensemble de problèmes que nous nous efforcerons d'éclaircir par notre recherche empirique.

c) l'institution de l'évaluation

Les pratiques développées dans le processus de production des jugements de valeur sur les compétences professionnelles des "se formant" seront l'objet d'une étude privilégiée dans la dernière phase de notre travail.

Nous distinguerons analytiquement dans ce processus deux aspects particulièrement marquants. Le premier concerne le rôle joué par les différents intervenants dans la conception du référentiel institué centralement pour être utilisé dans la production de ces jugements (l'instrument d'évaluation) ; le second aspect porte sur la caractérisation de la façon dont ce référentiel est utilisé et réinterprété par les différents acteurs et sur leur intervention dans la définition des situations d'évaluation.

L'adoption de cette perspective suppose que la structuration de l'espace institutionnel d'évaluation ne soit pas

pré-déterminée mais qu'elle soit traversée par un réseau complexe de conflits dont certains sont inscrits dans la propre structure du système et d'autres résultent des aspects contradictoires des stratégies d'intervention adoptées par les acteurs. La manière dont les acteurs qui agissent à la périphérie du système se comportent face à l'intervention directe ou indirecte du centre ou des structures intermédiaires du système pourra constituer l'un des "analyseurs" de ces conflits de pouvoir. L'analyse empirique devra, de cette façon, recourir à un ensemble de données qui permettent de caractériser :

1. la perméabilité du centre du système par rapport aux sollicitations de la périphérie qui, les Orienteurs Pédagogiques constituant la structure centrale institutionnellement la plus proche de la périphérie, pourra être illustrée par l'intervention de ces derniers dans la conception de l'instrument d'évaluation.

2. la perméabilité de la périphérie à l'intervention directe du centre matérialisée par l'intervention des Orienteurs Pédagogiques dans les trois aires d'évaluation des "se formant" : le Système Educatif, l'Ecole et la Classe.

3. la perméabilité de la périphérie à l'intervention indirecte du centre manifestée à travers l'analyse du discours que les Délégués à la Titularisation (DT) et ceux qui sont en titularisation (ET) produisent au sujet de l'utilisation la plus opportune de l'instrument d'évaluation.

L'étude de ces aspects nous permet non seulement de caractériser les relations qui s'établissent entre le Centre et la Périphérie mais également d'intégrer à l'analyse le processus de structuration des conduites hétérogènes qui émergent à la périphérie du système.

Le fait que ce soit la dimension institutionnelle qui soit privilégiée dans l'étude du processus d'évaluation ne signifie toutefois pas l'absence de références aux dimensions pé-

dagogiques. Dans la mesure où celles-ci agissent dans la structuration des relations entre les acteurs et que ceux-ci cherchent à légitimer leurs pratiques par un discours pédagogique, le recours aux aspects pédagogiques de l'évaluation est non seulement analytiquement nécessaire mais également enrichissant. Il convient, cependant, de réaffirmer que nous nous centrons fondamentalement sur les stratégies d'intervention des acteurs dans ce domaine spécifique de leur activité et sur la structuration des espaces institutionnels dans lesquels ces stratégies se développent.

Or, ces stratégies étant structurées à l'intérieur du système - ce qui implique que les caractéristiques des rôles distribués aux acteurs soient insuffisantes pour les caractériser -, il s'impose que nous accordions une attention particulière à l'influence qu'exerce la socialisation des ET sur la structuration de leur intervention dans le processus de leur évaluation. S'ils jouent en effet un rôle particulièrement important dans la planification et l'exécution des actions de formation, il est prévisible que le système de formation soit progressivement considéré comme un système d'évaluation, ce qui signifie que l'importance attribuée à la problématique spécifique de l'évaluation augmente progressivement.

En conclusion, il est important de réaffirmer que, bien que l'évaluation vise la production d'un jugement de valeur sur les effets exercés par les activités de formation sur "se formant", elle ne sera pas analytiquement vue comme la dernière phase du processus de formation. Comme nous y avons déjà fait allusion précédemment, l'évaluation traverse tout le processus, influençant non seulement la définition des objectifs inducteurs de formation mais également la structuration des espaces institutionnels de formation. De la sorte, elle sera considérée comme un processus global dont l'étude

est indispensable pour que l'on puisse restituer le sens des pratiques des acteurs et caractériser la structure réelle des relations de pouvoir à l'intérieur du système. Son étude est, par conséquent, également une étude rétrospective, temporellement élargie à l'ensemble du processus de formation.

IIème PARTIE

LE PROCESSUS DE CONCEPTION
DE LA TITULARISATION EN EXERCICE

AVANT-PROPOS

En général, les études sur l'innovation en éducation portent fondamentalement sur l'analyse du fonctionnement des structures qui interviennent dans l'application de l'innovation.

L'analyse des résistances à l'innovation, l'identification des points d'intervention pour vaincre ces résistances, la caractérisation des stratégies les plus efficaces pour la diffusion de l'innovation et, éventuellement, l'évaluation des résultats de l'innovation, constituent le noyau des préoccupations concernant l'analyse des innovations. Parfois, on essaye de pousser l'étude plus loin, en articulant les objectifs de l'innovation avec les stratégies de leur diffusion ou le type de résistances à son adoption qu'elle rencontre. Dans ce cas, on pense qu'il existe des corrélations significatives entre certaines des caractéristiques de l'innovation et la résistance que le système d'accueil oppose à son introduction.

Mais dans un cas comme dans l'autre, le travail de conception de l'innovation n'est pas tenu pour assez important pour mériter une réflexion plus ou moins approfondie. Même quand on considère la conception dans l'analyse de l'innovation ce n'est pas tant pour comprendre les spécificités du travail de conception, mais plutôt pour examiner les qualités intrinsèques de l'innovation, son degré de pertinence avec le système où l'on veut l'introduire, ou sa pertinence avec les changements qu'on veut introduire dans le système.

La conception de l'innovation intéresse seulement en tant que produit et non pas en tant que processus qu'il faudrait problématiser.

Dans cette perspective on admet implicitement que le travail de conception, au delà d'un certain produit matérialisé par un projet, aboutirait aussi à une uniformisation des significations que prend ce projet pour les acteurs qui l'ont conçu. C'est, d'ailleurs, cette uniformisation ou, au moins, l'existence d'un consensus entre les acteurs/concepteurs sur les aspects les plus importants de l'innovation qui garantirait la possibilité d'un choix "rationnel" des moyens organisationnels et des techniques nécessaires à la diffusion du projet innovateur.

Le choix des stratégies nécessaires pour vaincre les "résistances au changement" serait toujours référencié à un système d'interprétation accepté par tous les acteurs/concepteurs, implicitement défini dans le projet innovateur lui-même.

Dans l'interprétation du processus de développement de l'innovation, la rationalité implicitement définie dans le projet innovateur et le concept de résistance au changement jouent donc un rôle central.

Le chercheur, en considérant, sans l'explicitier, une certaine rationalité comme étant la rationalité universelle ou universalisable, aura "tendance à interpréter le comportement de l'observé comme résultant d'une mystérieuse et irrationnelle "résistance au changement" là où il s'agit d'un comportement rationnel par rapport à la situation de l'observé lui-même"(1).

En dernier ressort, le chercheur peut identifier ces phénomènes de résistance à l'innovation, il peut certainement

(1) R. BOUDON et F. BOURRICAUD. - Dictionnaire critique de Sociologie. - Presses Universitaires de France, 1982, p. 450.

construire une typologie, mais il ne peut sûrement pas comprendre les processus de leur production.

Autrement dit, en considérant l'innovation en fonction d'un système d'interprétation caractéristique du centre concepteur de l'innovation, le chercheur n'envisage la périphérie du système qu'en tant que champ de production de réactions irrationnelles au changement, c'est-à-dire, comme un champ producteur de comportements déviants par rapport à la rationalité de l'innovation qu'il universalise inconsciemment.

Or, dans les différents moments et niveaux d'intervention d'un système innovateur interviennent des acteurs historiquement déterminés, c'est-à-dire des acteurs qui ont parcouru un trajet institutionnel et qui, probablement, sont porteurs d'un projet de trajet institutionnel futur. Dans ces conditions, le système innovateur peut être vu comme un réseau de rationalités ou de systèmes d'interprétation, qui agissent tous comme système de référence pour l'interprétation des phénomènes et comme guide d'action pour chacun des acteurs. Ce système d'interprétation constituant pour chacun des acteurs "ce signifié-signifiant central, source de ce qui importe et de ce qui n'importe pas, origine de surcroît d'être des objets d'investissement pratique, affectif et intellectuel" (1), institue et structure des *actions stratégiques* selon d'autres rationalités que celle du projet innovateur.

L'analyse du projet innovateur ne peut donc se faire qu'en utilisant un raisonnement capable d'intégrer une pluri-rationalité. Cela exige qu'on ne considère pas les différentes rationalités qui émergent du système innovateur comme des rationalités qui expriment une vision faussée de l'innovation ou comme une attitude de refus du changement, mais

(1) C. CASTORJADIS. - *L'institution imaginaire de la société.* - Editions du Seuil, 1975, p. 703.

"à chercher dans le contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu des acteurs."(1)

Sur la base de ces présupposés méthodologiques, il devient évident que la recherche ne peut se borner au processus d'exécution de l'innovation. Le processus de conception de l'innovation est également problématique, c'est-à-dire qu'il constitue un objet d'étude au moins aussi important que son exécution. Des acteurs institutionnellement déterminés y agissent aussi en développant des stratégies singulières. Nous n'avons donc pas, au départ, la garantie de l'émergence d'un système d'interprétation unique au centre du système, construit au cours du processus de conception et capable de s'imposer aux systèmes d'interprétation spécifiques des acteurs/concepteurs. Ainsi, il est fort probable que ceux-ci valorisent des aspects différents du projet innovateur et, pour cela, envisagent des stratégies diverses pour le développement de l'innovation. Et, lorsque la dynamique de l'innovation conduit à une interpénétration entre les structures formelles de conception et les structures de coordination centrale de l'innovation, l'étude du développement de l'innovation ne peut pas se passer de l'étude de son processus de conception.

Quant au système de conception de la titularisation en exercice, les acteurs qui ont joué un rôle central dans son exécution ne faisaient pas partie, au départ, de structures jouant un rôle de conception à l'intérieur du Ministère. En outre, la structure formelle du système de conception des principes, disons, philosophiques de l'innovation n'a pas été la même que celle du système qui a conçu les principes organisatifs de la titularisation en exercice.

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le système. - Editions du Seuil, 1977, p. 49.

C'est pour cette raison que, d'un point de vue analytique, nous avons considéré l'existence de deux phases de conception dans la titularisation en exercice : une phase que nous avons nommée de *conception philosophique* et une autre de *conception instrumentale*.

Les péripéties de ces deux phases de conception font l'objet d'études séparées, avant de nous pencher sur la problématique de la "cohérence" entre les deux produits. Or, malgré les différences structurelles entre le processus de conception philosophique et le processus de conception instrumentale de la titularisation en exercice, on peut remarquer que, pour l'essentiel, ces deux processus sont *théoriquement* semblables. Dans un cas comme dans l'autre les problèmes que les acteurs/concepteurs étaient censés résoudre *n'étaient pas des problèmes à solution unique.* (1) Dans ces conditions, la structuration des phases de conception n'est pas *complètement* déterminée par la nature des problèmes à résoudre. L'intervention des acteurs/concepteurs et les résultats auxquels ils ont abouti ne peuvent donc pas être expliqués par des déterminants techniques, mais *il faut y introduire une explication en ce qui concerne la gestion que chacun des acteurs a fait de la marge d'indétermination que lui laissait la nature elle-même des problèmes.* Puisque la nature des problèmes ne fait que délimiter le champ des choix possibles, *les acteurs/concepteurs se sont trouvés dans une situation d'incertitude face à laquelle ils pouvaient faire un investissement stratégique ayant des objectifs relativement autonomes par rapport aux problèmes à résoudre.* Dans une situation comme celle-ci, "la structure

(1) Fondamentalement, dans la phase de conception philosophique, il s'agissait de définir un régime de formation capable de permettre la mise en oeuvre de quelques mesures législatives concernant la contractualisation pluriannuelle des enseignants. En outre, si l'on voulait caractériser le(s) problème(s) à résoudre dans le processus de conception instrumentale de l'innovation, on pourrait dire que, *grosso modo*, il s'agissait de trouver un modèle organisationnel nécessaire à l'instrumentalisation du régime de formation défini auparavant.

de la situation d'incertitude et les caractéristiques sociales du décideur (ressources) sont, pour utiliser le langage statistique, des variables en interaction" (1) participant, pour cette raison, à l'éclaircissement du système de décision.

Nous avons donc mené une recherche sur ces deux phases de conception de la titularisation en exercice, en essayant de percevoir les stratégies des acteurs et les produits auxquels ils ont abouti dans les relations qu'ils entretiennent avec les caractéristiques institutionnelles de chaque acteur/concepteur.

Ainsi, dans une première phase, nous avons reconstruit, dans ses lignes générales, l'histoire du processus de conception en essayant de dégager le rôle joué réellement par chaque structure y intervenant, qui ne coïncide pas nécessairement avec le rôle qui lui était institutionnellement assigné.

Ce n'est qu'après cette première analyse que nous nous sommes penchés sur l'étude du processus de conception philosophique de l'innovation. En partant des différentes représentations que les acteurs/concepteurs se sont construits de l'innovation et en les considérant comme résultats d'une rationalisation des stratégies que chacun d'eux a développées et d'une interprétation des pratiques développées par d'autres acteurs, nous avons essayé de caractériser les déterminantes institutionnelles de la construction de ces représentations. Celles-ci nous sont apparues comme "cohérentes" avec les systèmes d'interprétation des acteurs bâtis au cours de leurs trajets institutionnels et qui donnent sens à l'existence de projets de trajets institutionnels. D'une certaine façon, la représentation que chaque acteur

(1) R. BOUDON et F. BOURRICAUD. - Dictionnaire critique de Sociologie. - Presses Universitaires de France, 1982, p. 447.

s'est faite de l'innovation agit comme légitimatrice d'une stratégie qu'il a développée pour conquérir un pouvoir, puisqu'il envisage cette conquête comme condition nécessaire au développement de l'innovation.

Nous nous sommes trouvé: ainsi non pas devant un projet innovateur ayant le même sens pour tous les acteurs qui l'ont conçu, mais face à un ensemble d'acteurs qui envisagent l'innovation d'une façon singulière et qui pensent des stratégies singulières pour l'introduire. *L'intervention de chaque acteur/concepteur dans la titularisation en exercice n'est qu'une péripétie dans son histoire institutionnelle et, en même temps, une possibilité légitime de réalisation d'un projet de trajet institutionnel.*

Dans l'analyse du *processus de conception instrumentale* de l'innovation, nous avons essayé de dégager les infléchissements subis par la structure organisationnelle de l'innovation tout au long de ce processus, ainsi que la "cohérence" entre la structure organisationnelle à laquelle on a abouti et les principes de l'innovation définis auparavant. Dans un premier moment nous avons essayé de caractériser l'évolution de la structure d'intervention qu'on voulait instituer pour les formateurs et/ou coordinateurs de formation. Analytiquement nous avons reconstruit ces structures en fonction des *structures ou profils fonctionnels* et des *structures ou profils relationnels* qu'on peut dégager pour chaque acteur dans les modèles organisationnels pensés pour l'innovation. Le premier ne constitue que l'articulation des fonctions qu'il était censé accomplir, tandis que l'analyse des contextes relationnels où ces fonctions doivent être accomplies nous permet de cerner la structure ou le profil relationnel de l'intervention.

Nous avons ainsi donné un aperçu général de l'évolution de la *spécialisation fonctionnelle* instituée pour chaque

acteur et des *contextes relationnels* où chacun d'eux est censé exercer cette spécialisation.

Une fois cette analyse effectuée, nous nous sommes penchés sur la globalité des modèles organisationnels qu'on voulait instituer pour l'innovation. Par l'analyse des caractéristiques du *système central de régulation* nous avons problématisé la "cohérence" entre les principes définis pour l'innovation et son modèle organisationnel. Les concepts d'homogénéité et d'hétérogénéité d'un système y ont joué un rôle important.

Le maintien d'un certain degré d'hétérogénéité ou de variété dans le système innovateur est non seulement une condition de l'établissement de mécanismes d'auto-régulation, mais encore la marque d'une plus grande cohérence avec un système de formation bâti sur l'analyse de besoins de formation des "se formant" et des écoles. En outre, les péripéties du processus de conception instrumentale de l'innovation où les structures centrales ont développé des stratégies visant le maintien et/ou le développement de leurs pouvoirs peuvent conduire à une situation où la régulation instituée par l'innovation ne peut s'exercer qu'à travers l'uniformisation des pratiques à l'intérieur du système, ce qui conduit à une tendance à l'homogénéisation. Dès lors, et puisque le processus de conception philosophique et le processus de conception instrumentale ont été *relativement autonomes*, la cohérence entre l'innovation et sa structure organisationnelle doit être problématisée et peut être analysée en utilisant les concepts d'homogénéité et d'hétérogénéité d'un système.

Or, à partir du moment où ce problème est posé, le concept de résistance au changement s'avère inadéquat à l'analyse des processus innovateurs. Ce concept, en réalité, ne nous permet pas de faire une distinction entre les "résistances" qui se manifestent à l'uniformisation des pratiques inscrites dans le modèle organisationnel de l'innovation et les

pratiques qui conduisent à l'homogénéisation du système et qui, pour cela, rendent difficile la réalisation des principes de l'innovation.

Après avoir analysé cette problématique, il nous a semblé important d'examiner, au niveau théorique, le fonctionnement du système de conception de la titularisation en exercice en l'envisageant comme un cas particulier des systèmes de décision. Nous n'avons pas voulu construire un "corpus théorique" pour l'explication de tous les phénomènes liés à la conception d'innovations, mais seulement systématiser les résultats de notre recherche empirique et ouvrir des perspectives à d'autres recherches et à la compréhension des problèmes que la titularisation en exercice a rencontrés dans sa phase d'exécution.

CHAPITRE IV

... UN PEU D'HISTOIRE

Le modèle de la titularisation en exercice n'a été ni le résultat d'une idée qui a germé dans la tête d'un législateur ou d'un ensemble de législateurs, ni la tentative de généralisation d'une expérience ponctuelle. Il a été le résultat d'un long processus de négociation pendant lequel se sont entrecroisés les intérêts multiples des structures parties prenantes.

Le début de ce processus peut être "localisé" par la nomination à l'intérieur du Ministère de l'Education d'un groupe composé de techniciens en éducation et des Directeurs Généraux d'Enseignement. Ce groupe a été chargé de concevoir un nouveau modèle de formation des enseignants de l'enseignement de base et secondaire susceptible de permettre l'application de quelques mesures relatives à la contratación des enseignants qui avait déjà été l'objet de négociation préalable avec les Syndicats d'Enseignants. Pour des motifs d'ordre conjoncturel qui, de toute façon, ne s'intégraient pas dans l'exécution d'une politique globale définie par le Ministère de l'Education, ce groupe n'a pas conçu tout seul les grandes lignes générales de la titularisation en exercice. Pendant sept mois les principes orientateurs "même dans les petits détails ont été négociés avec les Syndicats d'Enseignants." (1)

Considéré comme exemplaire, aussi bien par un activiste

(1) Affirmation faite par un des éléments du groupe initial de conception au cours d'un entretien qu'il nous a accordé.

syndical que par un des intervenants les plus actifs de ce groupe initial, ce processus de négociation s'est matérialisé par la publication du Décret-Loi 519-T1-79 qui définissait les grandes lignes d'orientation de la titularisation en exercice.

Les caractéristiques reconnues comme "exemplaires" de la négociation engagée, ainsi que le caractère détaillé des problèmes qui y ont été discutés, nous poussent à considérer que cette première phase de conception n'est pas le résultat de l'activité d'une structure qui négociait les résultats de son travail avec une autre structure. A notre avis, elle est plutôt le résultat de rapports institutionnels qui se sont établis entre les Syndicats d'Enseignants et ce groupe de conception et de rapports personnels qui existaient entre des membres de ces deux structures, ce qui dans une situation de négociation comme celle-ci, ne joue pas un rôle négligeable.

Mais le rôle joué par ces deux structures ne s'est pas arrêté là.

Dans ce que nous allons considérer comme la deuxième phase de conception du modèle qui commence avec l'entrée en fonction du Conseil "Orientateur" et se termine avec la publication du Règlement de la titularisation en exercice, les Syndicats d'Enseignants et quelques éléments de ce groupe de conception ont également joué des rôles importants sinon déterminants.

Le rôle des Syndicats dans cette deuxième phase a été de telle façon important qu'un des membres du Conseil "Orientateur" reconnaît que "les objectifs généraux de la titularisation en exercice ont été, d'une certaine façon, imposés par les Syndicats d'Enseignants". (1)

(1) Affirmation faite au cours d'un entretien avec l'un des membres du Conseil Orientateur.

Quant au groupe initial de conception, sa disparition formelle après la première phase de conception, n'a pas signifié un éloignement du travail de conception. En effet, quelques-uns de ses membres ont continué à jouer un rôle tout aussi important que pendant son existence formelle.

Les Directeurs Généraux, par inhérence de fonctions, ont, bien sûr, continué à intervenir dans la conception mais également dans les différentes phases d'exécution de la titularisation en exercice. Quant aux techniciens en éducation, quelques-uns parmi eux ont été appelés à intervenir dans les phases les plus importantes du processus. Le rôle de "concertation" entre les Directions Générales et le Conseil "Orientateur" joué par l'un d'entre eux pendant la discussion du Règlement de la titularisation en exercice a été si important que, comme le reconnaît l'un des éléments du Conseil "Orientateur", "le projet de Règlement présenté a été complètement changé en conséquence de son action." (1) Plus tard, et déjà dans la phase d'exécution du projet, il a appartenu à une structure constituée par des fonctionnaires supérieurs du Ministère qui a "pris la direction effective de la titularisation en exercice." (2) Il s'agissait, en effet, d'une structure qui "du point de vue hiérarchique n'était pas au-dessus des Directeurs Généraux (au contraire ses membres devaient même être dans leur dépendance), mais qui, par délégation de pouvoir du Secrétaire d'Etat, a eu la capacité d'établir des réunions avec les Directeurs Généraux et d'y décider de ce qu'on devrait faire." (3) Il s'agissait d'une structure qui "a pris la direction effective de la titularisation en exercice." (4)

(1) Affirmation faite au cours d'un entretien avec l'un des éléments du Conseil Orientateur.

(2), (3) et (4) affirmations faites au cours d'une interview avec l'un des membres du groupe initial de conception.

Mais au-delà de ces deux structures, et du Conseil "Orientateur" considéré comme *la* structure de conception dans cette deuxième phase d'élaboration du projet, d'autres structures y ont encore joué un rôle très important. Considérées formellement comme *les* structures d'exécution à l'intérieur du Ministère, les Directions Générales d'Enseignement, qui, dans la première phase, ont joué le rôle de groupe de pression, ont vu reconnu, dans cette deuxième phase, leur droit d'intervenir ouvertement dans la conception de la titularisation en exercice.

Le diagnostic, établi par celui qui a joué le rôle de représentant du Ministère au cours de la négociation avec les Syndicats d'Enseignants pendant la première phase de conception du modèle, est bien révélateur de ce rôle de groupe de pression joué par les Directions Générales. En effet, l'on considère comme difficulté principale par rapport à l'accomplissement du travail "le manque de cohérence caractéristique des services du Ministère dont les fonctionnaires considèrent qu'ils ont la liberté de ne pas être d'accord et d'affirmer ce désaccord dans leur attitude quotidienne et fonctionnelle. (...) Dans la titularisation en exercice il y a eu quelque chose de plus grave encore. Il y a eu une Direction Générale qui, de différentes façons, a essayé de boycotter le processus." (1)

Cela veut dire que *la conception de l'innovation n'a pas été un processus harmonieux, mais qu'au contraire elle s'est déroulée au cours d'un processus conflictuel où, très souvent, le rôle joué par les structures intervenant formellement ou informellement a été le contraire de celui que l'on pensait qu'elles devraient jouer en partant de l'analyse de leurs fonctions.*

(1) Affirmation faite au cours d'une interview avec l'un des éléments du groupe initial de conception.

Les Syndicats d'Enseignants, dont le rôle prévisible aurait été celui de groupe de pression agissant sur la conception en-dehors des structures formelles de conception, se sont comportés comme de véritables structures de conception, intervenant dans un espace de négociation qui, petit à petit, s'est transformé en un véritable espace de conception de l'innovation. En revanche, les Directions Générales dont le rôle prévisible aurait été celui d'exécution à travers de leur intervention dans un espace d'articulation entre la conception et l'exécution, ont utilisé un espace qu'elles contrôlaient à cause du rôle qu'elles ont joué pendant les stages classiques, en devenant de véritables groupes de pression qui agissaient, informellement, sur la conception. *D'une certaine façon, les Directions Générales, que ce soit par le contenu de leur activité, ou par les stratégies utilisées, ont rempli l'espace laissé vide par les Syndicats d'Enseignants à cause de leur appartenance aux structures de conception de l'innovation.*

Mais ce qu'il faut aussi souligner, c'est que cette inversion du rôle institué par les Directions Générales ne peut pas s'expliquer par une éventuelle absence formelle des Directions Générales du système de conception du projet. En fait les Directeurs Généraux y étaient formellement présents. Cependant, un Directeur Général ne représente pas nécessairement sa Direction Générale. Très souvent, les rapports de pouvoir qui s'établissent entre le Directeur Général et les fonctionnaires des Directions Générales et au sein de ces fonctionnaires, sont plus importants que le fonctionnement des mécanismes de représentation formelle. C'est pourquoi, pour trouver une explication plausible de ces phénomènes, il est nécessaire de passer par la compréhension de ces rapports de pouvoir d'où la prise en compte du sys-

tème de légitimation de l'exercice des fonctions de Directeur Général ne peut pas être absente.

Sans vouloir approfondir l'étude de ce problème, qui n'est pas directement l'objet de notre travail, nous voulons, tout de même, souligner que, au Portugal, ce sont plutôt des critères d'ordre politique et non des critères garantissant une reconnaissance d'ordre "technique" qui sont utilisés pour le choix des Directeurs Généraux. Il s'agit donc d'un système de légitimation qui, symboliquement, rend difficiles leurs relations avec les fonctionnaires des Directions Générales. Et, à ces difficultés d'ordre symbolique, s'ajoutent encore des difficultés résultant des caractéristiques de la structure organisationnelle du Système que le Directeur Général est censé gérer. Celui-ci est devenu au Portugal "un système de telle façon monstrueux qu'il absorbe le Ministre et les autres personnes". (1)

C'est délibérément que nous n'allons pas faire, maintenant, une référence approfondie au passage progressif des Directions Générales de la qualité de groupes de pression à la qualité de groupes intervenant de plein droit dans la conception du projet innovateur. Cela fera, plus tard, l'objet d'une étude détaillée.

Pour le moment il nous faut seulement souligner que ce trajet institutionnel a été intimement lié à celui suivi par le Conseil "Orientateur" dans cette deuxième phase de conception. En effet, l'importance reconnue aux interventions de ces deux structures, ainsi que la délimitation des espaces institutionnels de leurs interventions, ont suivi un processus sinueux et conflictuel où l'on peut dire qu'à l'augmentation de l'importance reconnue à l'intervention de l'une a correspondu une diminution de l'importance de l'intervention de l'autre.

(1) Affirmation faite par l'un des membres du groupe initial de conception au cours d'un entretien qu'il nous a accordé.

CHAPITRE V

LA TITULARISATION EN EXERCICE ENVISAGÉE PAR CEUX QUI L'ONT CONÇUE

INTRODUCTION

Dans une situation comme celle que nous venons de décrire dans ses lignes générales, où le travail de conception de l'innovation apparaît ouvertement comme une suite de négociations entre les institutions intervenantes, nous pouvons prévoir la construction de différentes représentations de l'innovation par les acteurs intervenant dans le processus de conception/négociation. Nous sommes peut-être face à une situation dans laquelle l'analyse des mécanismes médiateurs de la conception et de l'exécution de l'innovation ne peut se faire sur la base de supposition de l'existence d'une représentation unique de l'innovation par ceux qui l'ont conçue. Plutôt que d'être face à *une* représentation de l'innovation, nous sommes peut-être face à des représentations singulières construites par les différentes structures qui ont participé à sa conception.

De même, l'origine des conflits qui accompagnent toujours les processus d'introduction d'innovation ne peut pas être recherchée seulement au niveau d'une possible réaction de la périphérie du système à l'introduction d'une innovation décidée centralement. Ces conflits sont aussi caractéristiques des rapports qui s'établissent à l'intérieur du système de conception et des rapports qui s'établissent entre les structures de conception et celles qui, centralement,

sont chargées de l'exécution du projet. Et, quand l'interpénétration des travaux de conception et d'exécution est telle que les acteurs qui ont participé à la conception occupent aussi des positions-clefs pour l'exécution, les différentes "rationalités", ou les différentes représentations de l'innovation que ces "rationalités" ont fait apparaître dans le travail de conception peuvent devenir des "analyseurs" des rapports conflictuels entre les institutions participant au processus de conception-négociation-exécution de l'innovation.

Cela ne veut pas dire que ces différentes représentations soient des "images fidèles" des intérêts et stratégies des institutions qui légitiment la participation des différents acteurs dans le système de conception. Le système de conception-négociation ne peut pas être considéré comme le "miroir fidèle" des conflits institutionnels qui se déroulent en-dehors de lui.

En effet, de même que la possibilité d'envisager une conception de l'innovation, capable de produire une représentation unique de celle-ci, est une dangereuse simplification d'un processus de conception où les rapports interpersonnels entre les acteurs-concepteurs ont été suffisamment forts pour sous-déterminer leurs attachements aux institutions d'origine, de même la possibilité de "lire" directement les relations entre les institutions dans les différentes représentations de l'innovation est une dangereuse simplification de la situation inverse. *Le système de conception présente toujours un certain degré d'ouverture et un certain degré de clôture par rapport aux institutions d'origine des acteurs qui y participent.* Et c'est par rapport à cette clôture que l'on peut situer l'autonomie institutionnelle du travail de conception et par rapport à

cette ouverture que l'on peut situer sa dépendance institutionnelle. Mais l'une ne va pas sans l'autre ...

Dans le travail que nous nous proposons de réaliser c'est la recherche de la dépendance institutionnelle qui est au centre de nos préoccupations. D'abord parce que le degré d'ouverture du système de conception de la titularisation en exercice a déterminé, comme nous l'avons déjà montré, de telle façon son degré de clôture que l'on doit le concevoir comme un système de négociation. Ensuite parce que nous ne nous proposons pas de faire une analyse psychosociologique de la conception de l'innovation, mais plutôt d'*"utiliser"* les péripéties de la conception comme un *"analyste"* des rapports institutionnels qui se sont établis au centre du système de conception/exécution de l'innovation.

Or, la "découverte" des rapports institutionnels à partir des représentations de l'innovation que les acteurs-concepteurs ont construites exige un travail d'interprétation, ou mieux, de reconstruction/interprétation très important dont il faut expliquer les présupposés. De même que, préalablement, il faut expliciter les soi-disantes hypothèses de travail parce que ce sont elles qui donnent un sens à nos perspectives méthodologiques.

- Les hypothèses de travail

Au cours de deux ans de travail comme Orienteur Pédagogique, nous nous sommes empiriquement convaincu que les différentes structures centrales, malgré leur discours apparemment uniformisants, à l'usage des écoles et des Orienteurs Pédagogiques, ne valorisaient pas les mêmes aspects innovateurs de la titularisation en exercice. Même dans les mesures ponctuelles qu'elles prenaient ou proposaient de

prendre, on ne pouvait pas discerner l'existence d'une stratégie unique en vue de l'innovation mais plutôt l'existence d'une diversité de stratégies ayant par ci par là des points de contact.

Plus tard, quand nous avons essayé de faire une "reconstruction historique" du processus de conception de l'innovation, et quand nous avons jeté un premier coup d'oeil exploratoire sur les matériaux que nous avons recueillis pour ce travail, cette conviction s'est renforcée et les premières hypothèses explicatives sont apparues.

En effet, les acteurs-concepteurs, au cours d'une série d'interviews qu'ils nous ont accordées, n'ont pas valorisé explicitement les mêmes aspects de la titularisation en exercice. Et même quand un aspect déterminé a été référencié par tout le monde comme étant important, le "consensus" n'était qu'apparent. C'est selon l'acteur qu'on peut trouver une "lecture" spécifique de l'aspect consensuellement valorisé par l'innovation. Face à cette situation nous nous sommes demandé quel était le "fil conducteur" qui rendait cohérent l'ensemble des aspects innovateurs valorisés par chaque acteur/concepteur et qui, agissant comme un "filtre", lui permettait la valorisation de certains aspects et non pas d'autres en lui imposant, en même temps, une certaine "interprétation" des aspects valorisés. Sera-t-il vrai que ce "fil conducteur" et la rationalité qui lui sert de support, peuvent être trouvés dans l'espace institutionnel d'intervention privilégié des institutions d'origine des acteurs ?

En d'autres termes : est-ce que, dans l'innovation, on valorise surtout les aspects qui concernent le plus directement

les "zones d'incertitude" (1) où l'on intervenait déjà envisageant ainsi l'innovation comme une possibilité de renforcer le contrôle dans ces "zones d'incertitude" ?

Or, si cela est vrai, la rationalité de l'intervention de chaque acteur dans la conception de l'innovation passerait par une stratégie de valorisation des pratiques sociales de son institution d'origine, en faisant dépendre de cette valorisation la réussite de l'innovation. C'est-à-dire que la "rationalité" qui mène chaque acteur à valoriser certains aspects de l'innovation au détriment d'autres, serait l'expression non seulement d'un trajet institutionnel passé mais aussi d'un projet de trajet institutionnel futur. Elle se situerait dans l'entrecroisement du passé avec un projet de futur vécu comme immédiatement possible. Sa source se trouverait, donc, dans la dérivé du trajet institutionnel au moment de la concep-

(1) Nous utilisons le concept de "zone d'incertitude" de Michel Crozier. Si bien qu'il n'en donne pas une définition explicite, M. Crozier dans son ouvrage "L'acteur et le Système", s'y réfère implicitement de nombreuses fois. En particulier, page 67 on peut lire : "... les structures et les règles gouvernant le fonctionnement officiel d'une organisation déterminent les lieux où les relations de pouvoir pourront se développer. En définissant des secteurs où l'action est plus prévisible que dans d'autres, en mettant sur pied des procédés plus ou moins faciles à maîtriser, elles créent et circonscrivent des zones d'incertitude organisationnelle que les individus ou les groupes tenteront tout naturellement de contrôler pour les utiliser dans la poursuite de leurs propres stratégies, et autour desquelles se créeront donc des relations de pouvoir. (...) Ainsi, plus la zone d'incertitude sera cruciale pour la réussite de l'organisation, plus celui-ci disposera de pouvoir".

tion de l'innovation. (1)

Or, l'émergence d'un projet de trajet institutionnel ou mieux la possibilité d'exprimer un projet dans le travail de conception d'une innovation est seulement possible dans une situation conjoncturelle qui permet l'émergence d'un système de légitimation capable de donner une certaine "crédibilité" aux pratiques de chaque acteur/concepteur. Ce(s) système(s) de légitimation qui, en dernière analyse, fait (font) son (leur) apparition à l'intérieur de l'espace institutionnel d'intervention privilégié de chacun des acteurs/concepteurs, influencera-t-il (influenceront-ils) l'identification faite par les acteurs/concepteurs des difficultés d'application de l'innovation rencontrées ?

Si oui, peut-on dire que cette identification n'est plus que l'identification des difficultés que chaque acteur/concepteur éprouve pour le développement d'une stratégie de réalisation de son projet de trajet institutionnel et de "dépassement" du système de légitimation institutionnel de

(1) Nous avons utilisé le concept mathématique de dérivé parce qu'il nous exprime la possibilité de saisir le comportement d'une fonction dans le voisinage du point où on la calcule. Il est, donc, plus adapté à ce que nous voulons exprimer que les concepts d'interception ou d'entre-croisement des trajets institutionnels passé et futur à un moment déterminé.

Cependant, on ne peut pas faire un usage aveugle de ce concept. Pour les Syndicats d'Enseignants ou pour les Directions Générales il est possible de l'appliquer "ipsis verbis". Ces institutions ont un trajet institutionnel antérieur à la conception de l'innovation et, éventuellement, des projets de trajets institutionnels. Au contraire, l'application de ce concept au groupe initial de conception et au Conseil "Orientateur" de la titularisation en exercice, dans la mesure où ils représentent des institutions n'ayant pas de passé institutionnel avant la titularisation en exercice, exige des adaptations que nous essayerons de faire.

de son intervention dans la conception de l'innovation ?

Ou, en utilisant les concepts de Michel Crozier, *est-ce que les difficultés que l'on identifie face à l'innovation ne sont, en dernière analyse, que les difficultés que l'on a rencontrées en cherchant à "transposer" la décision de l'innovation vers la zone d'incertitude que l'on contrôle et à rendre, ainsi, cruciale cette zone pour la réussite de l'innovation ?*

Un dernier problème fera l'objet de notre travail : *il s'agit de la problématique concernant la "cohérence" entre l'innovation telle qu'elle est représentée par chaque acteur/ concepteur et le système de légitimation qu'elle a instituée pour l'exercice des fonctions de formateur à l'école.*

Pendant les stages classiques on pouvait rencontrer deux systèmes de légitimation distincts pour l'exercice des fonctions de délégué de groupe de disciplines et d'orienteur de stage. Si le délégué de groupe de disciplines trouvait sa légitimation dans le principe de l'éligibilité - ce qui veut dire qu'on reconnaissait aux enseignants le droit et la capacité de choisir leur coordinateur de groupe de disciplines - en ce qui concerne l'orienteur de stage on ne reconnaissait pas aux enseignants la compétence d'intervenir dans son choix. C'était l'institution employeuse, le Ministère de l'Education, qui avait le droit et la compétence de faire ce choix.

Il est évident que l'existence de ces deux systèmes de légitimation se basait sur une rationalité considérant seulement l'institution qui achète la formation comme ayant droit de choisir les formateurs. Comme nous le verrons plus tard, ce droit de choisir les formateurs s'accompagne du droit de définir les objectifs inducteurs de formation. Implicitement on considérait aussi que l'exercice des fonctions de formateur exige une formation spécifique reconnue par l'institu-

tion employeuse, tandis que les fonctions de coordinateur des enseignants d'un même groupe de disciplines n'exige pas, au départ, de formation spécifique. Il y a là une hiérarchisation implicite de ces deux fonctions qui exige de ne pas les mélanger.

Or, comme nous l'avons déjà vu, la rationalité implicite dans la titularisation en exercice est toute autre. Les fonctions de formateur et de coordinateur de groupe de disciplines sont formellement mélangées de même que leurs systèmes de légitimation. Ce sont les enseignants à l'école et non plus l'institution employeuse qui légitiment les fonctions de formateur.

La spécificité du travail de conception de l'innovation a créé, donc, une nouvelle rationalité et aussi un autre système de légitimation pour l'exercice de certaines fonctions.

Or, si, comme nous le pensons, l'on trouve dans le processus de conception de l'innovation un ensemble diversifié de "rationalités", l'on peut se demander *jusqu'à quel point la "rationalité" implicite de l'innovation est une synthèse de ces différentes "rationalités", ou, au contraire, si elle est totalement nouvelle et éventuellement contradictoire par rapport à quelques-unes des "rationalités" qui ont présidé à sa "naissance" ?*

Et dans ce cas, cette contradiction qui n'a pas "émergé" lors de la conception, va-t-elle "émerger" au moment de l'exécution quand on diagnostique les difficultés que l'innovation a rencontré lors de son application ?

- L'objectivité et la pertinence

C'est autour de cette problématique que nous allons centrer notre travail de réflexion. Un travail de réflexion qui présuppose certainement un travail d'interprétation d'informations, mais aussi un travail de choix des instruments nécessaires pour rassembler cette information. Une information que l'on veut la plus objective possible et la plus pertinente possible par rapport à nos hypothèses de travail.

L'objectivité et la pertinence semblent devoir être les valeurs majeures auxquelles doit obéir le choix des instruments de travail quelles que soient les caractéristiques du travail de recherche.

Mais l'objectivité ne doit pas être recherchée dans l'indépendance, d'ailleurs toujours illusoire, de l'information par rapport à l'instrument utilisé pour la rassembler et par rapport au sujet qui manipule cet instrument pas plus que la pertinence ne doit être recherchée dans la possibilité de rassembler extensivement toute l'information qui a un rapport avec le contenu du travail.

Quand les "matériaux" que nous allons utiliser sont des pratiques discursives, les critères d'objectivité et de pertinence sont tout autres.

Dans ce cas, comme le dit Michel Morin, "le salut des analystes qui recherchent les significations des pratiques sociales en s'appuyant sur l'étude des pratiques discursives n'est pas dans la recherche illusoire de l'exhaustivité des contenus. (...) Il ne peut être trouvé que dans la tentative d'articuler des processus discursifs et des conditions de production du discours". (1)

L'objectivité de l'information n'est pas, ainsi, ga-

(1) M. MORIN. - L'imaginaire dans l'éducation permanente. - Gauthier-Villars, 1976, p. 8.

rantie par des qualités intrinsèques des instruments utilisés pour la recueillir. Les critères d'objectivité sont fondamentalement définis par la possibilité que l'on a d'intégrer dans la "lecture" de l'information les conditions institutionnelles de leur production. Ici, il est nécessaire de tenir compte du fait que, en utilisant au même moment le même instrument auprès d'acteurs différents, les conditions institutionnelles ne sont pas les mêmes.

Dans la même perspective, les critères de pertinence doivent être recherchés plutôt dans la possibilité d'intégrer dans l'information recueillie le rôle institutionnel joué par l'acteur qui l'a livrée que dans la possibilité d'exclure ce rôle de l'analyse, au nom d'un rassemblement extensif d'informations auprès d'un échantillon représentatif des acteurs intervenant dans l'institution dont l'on veut éclaircir les pratiques.

C'est en partant de ces conceptions d'objectivité et de pertinence que nous allons essayer d'explicitier les perspectives méthodologiques qui nous permettent d'utiliser l'interview comme instrument privilégié de rassemblement de l'information nécessaire.

- Les présupposés méthodologiques

Comme nous l'avons déjà laissé transparaître, l'essentiel du matériel que nous utiliserons dans notre analyse est constitué par les différentes représentations qu'ont de la titularisation en exercice les différentes structures intervenant dans sa conception. Des représentations que nous voudrions "reconstruire" à partir des informations obtenues au cours des interviews réalisées, *trois ans après la conception de l'innovation*, auprès des éléments qui ont fait

partie des structures participant au processus de conception de la titularisation en exercice. Il n'y a donc pas une équivalence immédiate entre le "matériel" directement utilisable pour l'éclaircissement de nos hypothèses de travail et le soi-disant "matériel" brut dont nous disposons.

Dans ces conditions, le passage du "matériel" du stade "brut" au matériel dans une première phase d'élaboration, est seulement possible si l'on admet un certain nombre d'axiomes, pour utiliser un langage mathématique.

Essayons de les expliciter.

Nous avons admis que les "discours" que les intervenants dans la conception de l'innovation produisent à propos de l'innovation après cette conception, intègrent des éléments des "discours" qu'ils ont produits au moment même de la conception. Certes, il ne s'agit pas d'une reproduction d'un discours déjà énoncé. Il s'agit plutôt d'une reconstruction ou même d'une recreation de ce "discours" en le rendant plus adéquat au contexte institutionnel dans lequel il a été produit et aux objectifs stratégiques que ce contexte peut imposer.

Cela veut dire que dans les "discours" produits au cours des interviews, l'on peut trouver des fragments de discours qui avaient déjà été produits dans le processus de conception de la titularisation en exercice. Certainement l'ensemble des discours n'est pas organisé de la même façon. Le nouveau contexte institutionnel, les rôles que les acteurs y jouent, et, éventuellement, les nouveaux objectifs qui structurent leurs pratiques sociales, imposent l'oubli de certains éléments, c'est-à-dire une structuration différente du "discours".

On ne peut donc pas "lire" de la même façon les informations rassemblées au cours des interviews. Il nous faut les relativiser en les intégrant dans le contexte institu-

tionnel particulier de ceux qui nous ont livré ces informations.

En partant du principe que, dans une période d'incertitude concernant le devenir de l'innovation, les acteurs/concepteurs exprimeraient d'une façon plus nette l'"investissement" qu'ils ont fait dans la titularisation en exercice, nous avons choisi pour les interviews une période pendant laquelle la suspension et l'évaluation de la titularisation étaient considérées comme des faits accomplis. Nous avons pensé qu'une telle situation, aggravée par la recrudescence des conflits à l'intérieur de l'équipe dirigeante du Ministère de l'Education, serait la "situation idéale" pour obtenir, à travers des interviews individuelles, un ensemble riche d'informations concernant les stratégies d'intervention des différents participants à la conception de l'innovation. En réalité, si pour quelques-uns des participants ce contexte institutionnel a agi comme "stimulant", pour d'autres il a agi plutôt comme facteur d'inhibition. Dans le premier cas, l'on peut intégrer les interviews avec un élément du groupe initial de conception et avec un activiste du Syndicat des Enseignants, tandis que les interviews avec un élément du Conseil "Orientateur" et avec un élément des Directions Générales peuvent être intégrées dans le deuxième cas.

La relation actuelle des institutions qu'ils ont représentées lors du processus de conception avec la titularisation en exercice n'est plus la même. Les Syndicats d'Enseignants et le groupe initial de conception ne sont plus *directement* impliqués dans le développement de la titularisation en exercice et, par conséquent, ne ressentent pas l'évaluation de la titularisation en exercice comme une possibilité d'évaluation de leur propre activité. Par contre,

les Directions Générales et le Conseil "Orientateur", en tant que structures centrales de coordination, étaient directement "intéressés" par l'évaluation de la titularisation en exercice. Et si l'on tient compte du fait que la crise institutionnelle à l'intérieur de l'équipe dirigeante du Ministère de l'Education pourrait ne pas avoir les mêmes conséquences pour tous ceux qui nous ont accordé les interviews, on trouvera ici une explication des différences de comportement signalées.

A notre avis, on ne peut pas considérer les interviews comme des "récits historiques", sauf si, dans leur "lecture", on tient compte de la façon singulière dont le contexte institutionnel de leur réalisation est "vécu" par chacun des acteurs.

La définition d'un deuxième axiome est nécessaire à la poursuite de notre travail. Il concerne la possibilité que l'on peut avoir de "lire" dans les "discours" individuels les "discours" des institutions.

Nous avons admis, comme Michel Morin, que *"toute énonciation est produite à partir d'une place occupée par le sujet mais (que) toute place est située dans un réseau institutionnel, lui-même cristallisation provisoire des rapports de production" (1) et des rapports de pouvoir.*

Or, c'est seulement parce que le processus de conception de la titularisation en exercice a été un véritable processus de négociation que, à travers l'acceptation de cet axiome, nous pouvons "lire" dans les discours individuels des acteurs les "discours" des institutions qu'ils ont représentées dans le processus de conception/négociation. En effet, dans ces conditions, la structuration du système de concep-

(1) M. MORIN. - *L'imaginaire dans l'éducation permanente.* - Gauthier-Villars, 1976, p. 9.

tion et la conséquente distribution des rôles en son sein, sont déterminées plutôt par une dynamique extrinsèque que par une dynamique intrinsèque du système de conception. Dès lors, les places occupées par les acteurs/concepteurs dans le réseau institutionnel de conception peuvent être considérées comme les places qui devraient y être occupées par leurs institutions d'origine. Cela veut dire que lorsqu'un individu parle à partir de sa place institutionnelle dans le système de conception, il parle plutôt à partir de son institution d'origine. Par ailleurs, le caractère informel du système qui a légitimé le choix des représentants des différentes institutions paraît garantir que les représentants choisis sont ceux qui pourront le mieux exprimer le "discours" de l'institution à ce sujet et mettre en oeuvre sa stratégie.

C'est la conjugaison au moins de ces deux facteurs qui nous permet de considérer que, même si toute énonciation est produite à partir d'une place occupée dans un réseau institutionnel, dans le cas du processus de conception de la titularisation en exercice, l'énonciation sera profondément déterminée par le "discours" de l'institution qu'on avait représentée dans ce processus de conception.

Finalement, et pour ne pas allonger davantage ces considérations méthodologiques, on a admis que, si l'on tient compte des caractéristiques du corpus des hypothèses de travail, il n'est point nécessaire de faire des "reconstructions" exhaustives des différentes représentations de l'innovation présentes dans sa conception. En effet, si toute représentation de l'innovation a pour conséquence l'établissement d'une hiérarchie des aspects valorisés dans l'innovation, on peut bien travailler sur ces aspects sans que l'essentiel de nos conclusions soit mis en cause. En effet,

dans notre travail, nous voulons identifier les stratégies des institutions qu'on peut découvrir dans les "discours" produits à propos de l'innovation plutôt que caractériser les représentations que les acteurs/concepteurs se font de l'innovation.

Nous utiliserons ainsi comme "matériel de base" les aspects que chacun des acteurs/concepteurs valorise dans la titularisation en exercice aussi bien que l'image qu'il se fait des principales difficultés que son introduction rencontre.

- Le matériel d'analyse et son interprétation

C'est en partant des informations rassemblées dans les quatre interviews réalisées auprès des personnes participant au processus de conception de la titularisation en exercice que nous allons essayer de "reconstruire" les différentes représentations de l'innovation présentes dans sa conception.

Du contenu de ces interviews nous n'allons retenir pour le moment que les aspects les plus directement en rapport avec ce premier point de notre étude. Nous allons, donc, dégager de ces interviews les aspects que chacun des acteurs/concepteurs valorise dans l'innovation ; les difficultés qu'ils ont identifiées à l'introduction de la titularisation en exercice et, encore, les informations nous permettant non seulement de caractériser les systèmes de légitimation de la participation de chacun des acteurs dans le processus de conception de l'innovation, mais aussi de définir les différents systèmes de légitimation envisagés à l'exercice des fonctions de formateur à l'école.

Ce n'est qu'en intégrant dans l'interprétation de ces informations, la caractérisation des espaces institutionnels d'intervention privilégiée de chacun des acteurs/concepteurs

que nous pouvons caractériser dans leurs grandes lignes les stratégies d'intervention des différentes institutions participant au processus de conception.

Comme nous l'avons déjà dit, les interviews ont été réalisées auprès de quatre personnes intervenant dans la conception de la titularisation en exercice, trois ans après son introduction. Au moment de l'entretien leur appartenance institutionnelle n'était plus la même: qu'au moment de la conception de l'innovation. Toutes ont suivi des trajets singuliers qui les ont impliquées différemment non seulement par rapport à la titularisation en exercice, mais aussi par rapport à la crise institutionnelle de l'équipe dirigeante du Ministère de l'Education vécue au moment de la réalisation des interviews.(1)

L'interviewé qui a fait partie du groupe initial de conception et qui, au cours du processus d'exécution de la titularisation en exercice, a été appelé à jouer un rôle-clef dans des moments de crise, ne jouait plus un rôle actif dans les structures formellement liées à la titularisation en exercice. Technicien d'éducation ayant une réputation reconnue à l'intérieur du Ministère, son "implication" dans la résolution de la crise au sein de l'équipe dirigeante du Ministère n'était qu'indirecte. Il nous a accordé une interview de trois heures, pendant laquelle nous n'avons pas eu besoin de recourir à l'ensemble de questions que nous avions prévu. Ce qui a été dit s'est révélé d'une grande importance pour l'éclaircissement de notre problématique.

(1) Au moment de la réalisation des interviews - Février 1984 - les Secrétaire d'Etat du Ministère de l'Education étaient démissionnaires. Par intervention du Premier Ministre cette démission a été acceptée par le Ministre de l'Education. Nos interviews ont été faites le jour même où cette démission a été acceptée.

La personne de la Direction Générale qui nous a accordé l'interview avait assumé pendant trois ans des fonctions de coordinateur d'une Direction Générale pour les activités de la titularisation en exercice. Au moment de la réalisation de l'interview elle occupait d'autres fonctions à l'intérieur du Ministère. Institutionnellement, elle intervenait encore directement dans la titularisation en exercice et elle était très attachée à la résolution de la crise institutionnelle à laquelle nous avons déjà fait référence. Nous avons réussi à obtenir une interview très formelle ayant la durée d'une demie-heure. Malgré l'importance de ce qui a été dit au cours de cette interview, nous pensons que le non-dit aura aussi un rôle important à jouer dans l'éclaircissement des problèmes que nous allons étudier. Plus tard, dans notre travail, lorsque nous reprendrons l'étude des conflits de pouvoir qui se sont développés entre les Directions Générales et le Conseil "Orientateur" nous serons en mesure d'éclaircir d'autres aspects de cette problématique.

Dans l'interview avec l'élément du Conseil "Orientateur" nous avons rencontré des problèmes semblables. L'interviewé n'appartenait plus au Conseil "Orientateur". Il jouait maintenant un rôle de dirigeant dans une des Directions Générales d'Enseignement, ce qui l'impliquait "indirectement" dans la résolution de la crise institutionnelle à l'intérieur de l'équipe dirigeante du Ministère et lui permettait d'intervenir "indirectement" dans l'exécution de la titularisation en exercice. Nous pensons que, de même que pour les Directions Générales, pour le Conseil "Orientateur" nous aurons besoin d'éclaircir certains aspects de sa stratégie d'intervention tout au long de notre travail. Dans ce cas également, la clarification de notre problématique ne peut pas se faire en utilisant seulement les informations rassemblées au cours de l'interview.

L'interview avec l'activiste syndical qui a participé à la conception de la titularisation en exercice s'est déroulée d'une façon informelle pendant trois heures. Il maintient, au sein du Syndicat d'Enseignants, le même statut de "spécialiste" des problèmes pédagogiques qui lui a permis de participer à la conception de la titularisation en exercice. Il n'est donc pas directement "dépendant" de la résolution de la crise institutionnelle à l'intérieur du Ministère.

- Le trajet de la recherche et le trajet de l'écriture

L'unité d'analyse utilisée pour le dépouillement de ces interviews est constituée par chacun des aspects identifiés comme directement liés à la problématique de la représentation de l'innovation. Notre travail analytique s'est développé par de successives études comparatives des aspects que chacun des acteurs/concepteurs valorisait dans l'innovation et des identifications qu'il faisait des difficultés rencontrées par l'introduction de la titularisation en exercice. Le déchiffrement des différents systèmes de légitimation institutionnelle de leurs interventions dans le processus de conception de l'innovation, ainsi que le déchiffrement du système de légitimation que chacun d'eux envisageait pour l'exercice des fonctions de formateur à l'école ont été aussi objet d'études comparatives. C'est seulement après ces comparaisons, qui nous ont permis de faire ressortir les différences, que nous avons essayé de "reconstruire" la "cohérence", en prenant maintenant comme unité d'analyse chacune des institutions intervenant dans le processus de conception de la titularisation en exercice. Nous avons essayé d'articuler la "cohérence" des aspects de la représentation de l'innovation qui semblaient contradictoires avec

les différentes "rationalités" implicites dans les stratégies d'intervention de chacune de ces institutions. Ce sera aussi autour de cette unité que nous organiserons notre exposé avant de "cerner" la problématique plus générale de la conception de la titularisation en exercice.

Le trajet de l'écriture ne coïncide donc pas avec le trajet de l'analyse. Ce qui est pris comme "unité" de démarrage dans le travail d'écriture a été, d'une certaine façon, une unité d'arrivée du travail analytique, à savoir les représentations singulières de l'innovation qu'ont les différentes institutions participant à sa conception.

Il faudra donc analyser la façon dont chacune de ces institutions représente l'innovation, ainsi que la "rationalité" qui en fait un ensemble cohérent en soi et cohérent avec les différentes stratégies d'intervention dans l'innovation.

A - LE GROUPE INITIAL DE CONCEPTION

Ce groupe qui a été créé afin de concevoir un modèle de formation des enseignants du cycle préparatoire et de l'enseignement secondaire susceptible de permettre la réalisation d'un ensemble de mesures légales déjà publiées, est devenu d'une certaine façon une émanation de techniciens du Ministère de l'Education.

En dépit du caractère ponctuel de la tâche dont il était chargé et qui justifiait sa formation, il a développé une stratégie d'intervention dans la titularisation en exercice dans laquelle la prise en compte des effets à long

terme a été déterminante. Pour lui, "la titularisation en exercice n'était pas un projet isolé de formation des enseignants" (1) mais "un projet qui avait des rapports étroits avec d'autres études déjà réalisées et avec des "consensus" déjà obtenus non seulement à l'intérieur du Ministère, mais aussi à son extérieur". (2)

C'est alors dans l'existence de ces "consensus" à l'intérieur des services centraux du Ministère qu'on peut trouver la "légitimation" de la formation de ce groupe et de l'intervention des techniciens d'éducation dans le processus de conception de ce modèle de formation des enseignants.

Or, pour mieux cerner ce système de légitimation, pour mieux comprendre la stratégie d'intervention des techniciens d'éducation dans la titularisation en exercice et pour saisir enfin la "rationalité" implicite de la représentation qu'ils se sont construits de l'innovation, il nous faut caractériser en traits généraux la situation institutionnelle des techniciens d'éducation au Portugal.

- Les "techniciens" et l'espace institutionnel de leur intervention

Ayant comme espace institutionnel d'intervention privilégiée celui de la production d'études préalables à l'adoption de certaines mesures légales, les techniciens d'éducation se débattent, au Portugal, avec un ensemble de problèmes qui portent sur la définition de leur statut à l'intérieur du Ministère, sur la définition des relations qu'ils doivent entretenir avec les services centraux d'exécution et sur la caractérisation des relations que le Ministère dans son ensemble doit entretenir avec les écoles. L'essentiel des mesures consensuellement acceptées reflète ces préoccupations et le désir de résoudre cet ensemble de problèmes.

(1) et (2) Affirmations faites par un des éléments de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

En effet, puisque "la démarche caractéristique du Ministère est de recourir à un groupe de personnes chargées d'imaginer et de concevoir un projet (...) lorsqu'à un moment donné ceux qui l'ont imaginé et conçu sont obligés de l'abandonner, le projet tombe entre les mains des services centraux d'exécution qui ne sont pas en condition de le mettre en pratique" (1). Il faudrait "stabiliser" l'exercice des fonctions de planificateur en éducation. La création de l'Institut d'Innovation et de Recherche Pédagogiques pourrait constituer le premier pas en ce sens puisqu'elle permettrait de "délimiter" les pouvoirs des Directions Générales qui sont "surchargées par leurs tâches de routine administrative et ne peuvent pas diriger des processus d'innovation pédagogique". (2)

Dans ces conditions, la reconnaissance légale du statut de planificateur en éducation, bien qu'importante, n'est pas suffisante. Il faudrait aussi créer les conditions institutionnelles de leur travail. Il faudrait en particulier redéfinir les rôles des différentes institutions intervenant dans la formation des enseignants. Or, par la création d'un Conseil National de Formation - organe indépendant des Directions Générales et capable de coordonner les activités des différents modèles de formation des enseignants dispersés entre les trois Directions Générales (3) on pouvait arriver à l'établissement d'une articulation entre les projets

(1) et (2) Affirmations faites par un des éléments de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

(3) Avant l'introduction de la titularisation en exercice, la formation des enseignants du cycle de base et de l'enseignement secondaire était de la compétence des Directions Générales respectives (c'est le cas des stages classiques) et de la compétence de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (dans le cas des stages intégrés et de la formation de la section éducation de la Faculté des Sciences).

d'innovation et l'exécution des projets de formation des enseignants que la mise en oeuvre de l'innovation peut exiger.

Seule une institution tout à fait nouvelle, comme le Conseil National de Formation, serait capable de définir de nouvelles règles du jeu régulatrices des relations entre les structures centrales chargées de la formation et faciliter ainsi la résolution des problèmes de la leaderance du système de formation. A l'intérieur de l'actuel cadre institué cela n'est pas possible. En effet, "même en réservant aux Directions Générales la direction du processus de formation - ce qui d'ailleurs n'a aucun sens du point de vue de l'organisation et du fonctionnement du Ministère - on aurait encore un autre problème très grave à résoudre : obtenir la compatibilisation entre les Directions Générales de l'Enseignement Préparatoire et de l'Enseignement Secondaire"(1).

L'Institut National d'Innovation et Recherche Pédagogiques et le Conseil National de Formation étaient donc envisagés comme deux institutions dont la création pouvait, à elle seule, produire une redistribution des pouvoirs à l'intérieur de l'institué central. En outre, la redistribution des pouvoirs entre l'institué central et l'institué périphérique et à l'intérieur de l'institué périphérique lui-même pourrait être une conséquence de la définition d'un statut de la carrière professionnelle des enseignants susceptible d'établir des critères bien précis pour l'exercice de certaines fonctions à l'intérieur des écoles. En fait, ce statut en introduisant une nouvelle "rationalité" dans les systèmes de légitimation de l'exercice de certaines fonctions à l'intérieur des écoles - une "rationalité" fondée sur des critères de "compétence"-pourrait "stabiliser" la hiérarchie des fonctions à l'intérieur du corps enseignant et "déplacer" en

(1) Affirmation faite par un des éléments de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

faveur de l'institué central la "reconnaissance institutionnelle" de la compétence que l'exercice de ces fonctions exige.

- L'innovation des techniciens d'éducation

L'intervention des techniciens d'éducation dans la conception de la titularisation en exercice est, en dernier ressort, une conséquence de cette situation institutionnelle et du désir de la changer. Ce sont ces deux facteurs qui ont rendu possible la construction d'un "consensus" autour d'un ensemble de mesures qui, pour des raisons conjoncturelles, ont coïncidé avec la nécessité de "répondre" aux exigences créées par la contratation pluriannuelle des enseignants. C'est la confluence de ces deux situations conjoncturelles qui a, en dernier ressort, "légitimé" la constitution de ce groupe et, par conséquent, aussi la conception d'un projet de formation d'enseignants du cycle préparatoire et de l'enseignement secondaire adapté au nouveau régime de contratation. Celui-ci créait également le besoin d'adopter des mesures "consensuellement" acceptables à l'intérieur du Ministère, en tant que mesures complémentaires pour sa réussite.

La caractérisation qui nous a été faite des aspects innovateurs de la titularisation en exercice par l'élément de ce groupe que nous avons interviewé est, comme nous allons le voir, tributaire de ces mesures "consensuellement" acceptables et, par conséquent, tributaire du système qui a légitimé son intervention dans la conception de la titularisation en exercice.

Ce qui est considéré comme un des aspects innovateurs

dans la titularisation en exercice ce sont, fondamentalement, les aspects qui ont une relation directe ou indirecte avec la possibilité de réalisation du statut de la carrière professionnelle des enseignants. En réalité, sans la création d'un système de formation continue pour les enseignants capable de permettre une différenciation de leurs niveaux de qualification professionnelle nécessaire pour qu'ils puissent progresser et se mouvoir à l'intérieur de leur carrière professionnelle, la définition de ce statut est dépourvue de contenu. Donc, il est "important de considérer, dans la titularisation en exercice, la dimension de début de formation continue. Nous avons voulu faire de la titularisation en exercice, à travers l'implication de l'école dans ce processus, le début d'un processus de formation continue dans les écoles" (1).

Il est évident qu'envisagé en tant que début d'un système de formation continue, le système de formation initiale ne pouvait pas resté inchangé. Par son organisation il devait "faciliter" l'organisation du système de formation continue, et à travers les contenus de formation et la façon dont ils seraient véhiculés, il devait pré-figurer cette possibilité de progresser dans la carrière professionnelle par et à travers la formation.

Il s'agissait au niveau de l'organisation d'articuler la gestion des écoles avec la gestion du système de formation, et au niveau des contenus et des stratégies de formation, le Plan Individuel de Travail serait l'instrument privilégié du changement désirable et désiré.

"Du point de vue légal et fonctionnel la position du formateur et celle de l'enseignant en formation sont substantiellement différentes. A la place du formateur plus

(1) Affirmation faite par un des éléments de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

vieux et plus expérimenté qui présente des modèles à imiter et à suivre, nous avons voulu tracer une autre voie. Nous avons voulu chercher, fondamentalement, une proposition individuelle de travail permettant à chacun des enseignants en titularisation de faire, avec l'aide du délégué à la titularisation, l'adaptation de ses besoins et de ses carences face aux objectifs généraux de la titularisation en exercice" (1).

C'est donc autour de ces idées-clefs que s'organise la représentation de la titularisation en exercice en tant qu'innovation. Il y a l'idée d'organiser la formation de telle façon que l'école devienne un centre de formation - condition nécessaire pour que le système de formation initiale soit la source d'un système de formation continue. Il y a l'idée d'organiser le mode de travail pédagogique (2) dans la formation initiale autour d'une analyse de besoins de formation prévisibles et désirant aboutir à une individualisation des stratégies et des contenus de formation nécessaire pour atteindre les objectifs généraux inducteurs de la formation déjà pré-établis par l'institution employeuse. Le statut de la carrière professionnelle des enseignants non seulement jette un pont entre ces deux idées, mais rend aussi vitale leur prise en compte dans l'exécution de l'innovation. Or, parce que ce sont ces deux aspects qui caractérisent le mieux la titularisation en exercice en tant qu'innovation, celle-ci sera privée de sa substance si l'on ne publie pas le statut de la carrière profession-

(1) Affirmation faite par un des éléments de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

(2) Nous avons utilisé le concept de "mode de travail pédagogique" de Marcel Lesne. Il le définit comme "les démarches (...) opérées par les formateurs dans la mise en oeuvre des moyens pédagogiques". (M. LESNE. - Travail Pédagogique et formation d'adultes. - Presses Universitaires de France, 1977, p. 36.

nelle des enseignants dont l'étude est déjà faite et "consensuellement" acceptée à l'intérieur du Ministère (1).

On voit ainsi clairement comment le projet de la titularisation en exercice envisagé par ce groupe s'articule avec la situation institutionnelle des techniciens d'éducation au Portugal et leur projet de trajet institutionnel. On entrevoit également comment les aspects qu'ils valorisent dans l'intervention deviennent "cohérents" si on les analyse en tenant compte de la "rationalité" implicite du système qui a légitimé leur intervention dans la conception de l'innovation.

Ce sont les contraintes résultant de la nécessité de réaliser les "consensus" - historiquement antérieures à la conception de la titularisation en exercice - qui légitiment ce projet de formation des enseignants en tant qu'innovation, en même temps que celle-ci légitime l'adoption des mesures consensuellement acceptées. On peut alors conclure que, avec la titularisation en exercice telle que la conçoit

(1) Il faut remarquer que les "consensus" entre les techniciens d'éducation ne constituent pas une garantie de l'existence d'une représentation de la titularisation en exercice consensuellement acceptée par eux ou même par le groupe de conception. Nous sommes convaincus que ce groupe, non seulement à cause de sa composition, mais aussi à cause de son statut institutionnel, est traversé par des conflits et, par conséquent, est aussi un lieu de représentations diverses de l'innovation. Le simple fait que, fondamentalement, le trajet institutionnel des techniciens d'éducation au Portugal soit individuel nous oblige à exprimer des réticences face à la possibilité de maintenir une représentation collective de l'innovation de la part des techniciens d'éducation. C'est seulement en raison du "champ d'analyse" déterminé par le sujet de notre travail que nous pouvons admettre l'existence d'une représentation unique de l'innovation, si bien qu'incomplètement définie. Il s'agit donc d'une simplification du réel rendue acceptable par les impositions de l'analyse.

ce groupe, l'adoption des mesures consensuellement acceptées en tant qu'instruments de changement de la situation institutionnelle des techniciens d'éducation au Portugal, est devenue de plus en plus urgente parce qu'elle n'est déjà plus une question vitale pour eux mais une question vitale pour la réussite de l'innovation.

- Les obstacles à l'introduction de l'innovation

Mais, outre cette transformation de leurs besoins en besoin de l'innovation elle-même, les techniciens de l'éducation ont construit aussi une image des obstacles au développement de l'innovation qui est tributaire de leur situation institutionnelle ambiguë.

Globalement, l'élément du groupe initial de conception qui nous a accordé l'interview considère que le principal défaut de la titularisation en exercice est d'avoir été conçue dans une situation institutionnelle défavorable aux techniciens d'éducation et que sa réussite est *complètement dépendante* du changement de cette situation institutionnelle.

En réalité, si bien qu'il considère que le manque de formation des formateurs a été une des difficultés principales de l'introduction de l'innovation - position commune à tous les autres intervenants des services centraux du Ministère que nous avons interviewés - il ne pense pas qu'il soit possible de résoudre ce problème en adoptant uniquement la solution simpliste de former les formateurs. A son avis la résolution de ce problème passe par l'adoption d'un ensemble de mesures préalables.

D'abord, il faudrait "stabiliser" le réseau de formateurs à l'école et introduire des critères bien précis pour

leur recrutement ; ce sont là deux conditions nécessaires pour qu'on puisse limiter temporellement l'exécution du programme de formation des formateurs et garantir son efficacité. La définition d'un autre système de légitimation des formateurs à l'école que celui fondé sur le principe de l'éligibilité, ou au moins, l'effacement du contenu réel de ce principe, était considéré comme une condition préalable à une intervention directe dans la formation des formateurs. En effet, "la plupart des personnes qui ont travaillé à ce projet croyaient que les fonctions de délégué à la titularisation et d'orienteur pédagogique ne devraient pas être exercées par des personnes élues ... puisqu'il s'agit de fonctions dont l'exercice exige un certain type d'expérience, des capacités spécifiques et une certaine formation" (1). Autrement dit, elles devraient devenir des fonctions définies et intégrées dans un statut de la carrière professionnelle des enseignants. La publication de ce statut était donc envisagée non seulement comme une des conséquences de l'introduction de l'innovation mais aussi comme condition préalable à son introduction.

La transformation de l'école en centre de formation - tel qu'on l'a voulu avec l'introduction de la titularisation en exercice - est aussi considérée comme une conséquence de l'augmentation de la demande de formation et de son élargissement à d'autres enseignants que les enseignants en titularisation. Or cette augmentation et cet élargissement de la demande de formation sont impensables sans une correspondance à l'échelle de la carrière professionnelle. Leur réalisation est, alors, impossible sans la publication des documents légaux capables de la stimuler ; autre-

(1) Affirmation faite par un élément de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

ment dit, l'introduction de la titularisation en exercice et la publication du statut de la carrière professionnelle des enseignants sont complètement solidaires. *Le statut de la carrière professionnelle des enseignants joue un rôle charnière dans la représentation qu'ont les techniciens de l'innovation et elle en joue un, aussi, dans leur diagnostic des conditions de réussite de la titularisation en exercice.* Il est simultanément prétexte de la titularisation en exercice, une de ses conséquences et condition préalable de sa réussite.

Mais la stabilisation du réseau de formateurs n'était pas suffisante. Il fallait encore définir, auparavant, de nouvelles règles du jeu régulatrices de la lutte pour la conquête de la leadership de l'innovation et pour le contrôle de la formation des enseignants. Des règles capables de faire reculer "un processus caractéristique des relations entre les services du Ministère se traduisant par un manque de solidarité institutionnelle entre les services centraux de conception et d'exécution" (1). On considère que c'est seulement à travers la publication des dispositions légales créant le Conseil National de Formation et l'Institut National d'Innovation et de Recherche Pédagogiques qu'il est possible d'introduire une nouvelle "rationalité" dans les mécanismes qui régulent les relations à l'intérieur du Ministère et de résoudre dès lors ce problème.

Enfin, ce qu'on appréhende comme difficultés à l'introduction de la titularisation en exercice n'est en fait que le manque de "capacité institutionnelle" des techniciens d'éducation à imposer l'adoption de mesures qui ont fait l'objet d'un "consensus" entre eux.

(1) Affirmation faite par un élément de ce groupe au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

Envisagé comme un moyen de "dépassement" de la situation institutionnelle ambiguë des techniciens d'éducation, la titularisation en exercice apparaît aussi comme prisonnière de cette même ambiguïté. *Possible*, en tant que projet, à cause des "consensus" obtenus à l'intérieur du Ministère, *innovatrice* parce qu'espace de possibilité de réalisation de ces "consensus", la titularisation en exercice réussirait en créant préalablement d'autres conditions institutionnelles que celles de sa production. Elle est seulement possible à condition qu'on reconnaisse le caractère imprescriptible des études réalisées par les techniciens d'éducation. Cela suppose qu'au-delà d'une capacité de délimiter le champ institutionnel de production de la législation, on reconnaisse à ces techniciens une capacité de structurer ce champ en diminuant le degré d'improbabilité des effets des pratiques sociales qu'ils développent. Pour parler comme Gérard Mendel, c'est au moment où le caractère politique, "englobant le domaine des conflits de classe au niveau (...) de l'institution" (1), des activités des techniciens d'éducation détermine LA POLITIQUE du Ministère (l'ensemble des activités qui se développent autour de "la contestation, la conquête ou l'administration du pouvoir au niveau de la société globale" (1)) que l'innovation est possible.

- La valeur stratégique de l'innovation

Comme on peut l'entrevoir à partir de tout ce qui a été dit, la titularisation en exercice, dans sa conception et/ou dans son exécution, est un moment très important du développement d'une stratégie globale d'intervention des techniciens

(1) G. MENDEL. - "De la régression du politique au psychique"
in Sociopsychanalyse 1. - Payot, 1972, p. 12.

d'éducation au sein du Ministère.

En ayant une intervention éphémère dans le développement de l'innovation, le groupe initial de conception est intervenu dans la conception du projet innovateur de façon à ce qu'il puisse produire des changements structuraux qui, capables de subsister à l'innovation, soient en même temps considérés comme vitaux pour sa réussite. Il s'agit donc d'une stratégie d'intervention ayant un horizon temporel plus élargi que celui de la titularisation en exercice. Dès lors celle-ci n'est plus qu'une péripétie importante d'une stratégie plus globale possible de développer en raison de l'existence d'un équilibre de forces instable au sein du Ministère qui a permis la construction de "consensus" élargis autour d'un ensemble de mesures vitales pour les techniciens d'éducation.

Institutionnellement, il s'agit d'une stratégie visant le changement des règles du jeu régulatrices des rapports de pouvoir à l'intérieur du Ministère. On vise, en effet, une "délimitation" claire du champ institutionnel d'intervention des structures centrales d'exécution de façon à ce qu'elles ne puissent plus interférer dans le travail des structures de conception.

En dernier ressort, cette stratégie vise l'élargissement de l'influence des techniciens d'éducation dans l'espace institutionnel de production de la législation et l'augmentation du poids des décisions qui sont prises dans la vie du Ministère de L'Education. *Il s'agit donc d'une stratégie où les aspects offensifs visant l'élargissement de l'influence de l'espace de production d'études préalables aux mesures législatives, prédominent sur les aspects défensifs qui visent le maintien et/ou le renforcement du pouvoir des techniciens dans cet espace institutionnel.*

La titularisation en exercice, telle qu'elle est représentée par les techniciens d'éducation, est non seulement une innovation dont la force réside dans la capacité qu'elle peut avoir de devenir la clef de la transformation de l'institué central, mais aussi une innovation dont les faiblesses trouvent leur source dans cet institué central. Elle est, en réalité, une innovation puisqu'elle légitime les pratiques qui ont conduit aux "consensus" dont nous avons déjà parlé, mais sa réussite dépend de l'application effective des mesures intégrées dans ces "consensus".

Ces mesures, bien que produites par la pratique sociale développée par les techniciens d'éducation au sein du Ministère, ne peuvent, toutefois, être appliquées par ces mêmes techniciens. Elles ont été, en effet, conçues dans une situation institutionnelle où les effets des décisions prises dans l'espace de leur conception sont institutionnellement déterminés par les comportements des espaces institutionnels placés en amont. Ceux-ci, comme nous l'avons vu, sont à la fois très influencés par les acteurs dont l'espace institutionnel d'intervention est placé en aval. De cette façon, la réussite de la titularisation en exercice finit par être dépendante de la possibilité d'établir de nouvelles relations au sein de l'espace institutionnel de production de la législation et entre celui-ci et l'espace d'exécution de façon à ce que les effets des pratiques qui y sont développées par les techniciens d'éducation soient moins imprévisibles pour ces techniciens eux-mêmes. A la limite, la réussite de l'innovation est donc dépendante de la réussite de la stratégie globale d'intervention des techniciens d'éducation au sein du Ministère.

Mais la titularisation en exercice n'est pas seulement une innovation parce qu'elle peut devenir facteur de changement de l'institué central au profit des techniciens d'édu-

cation, elle l'est aussi parce qu'elle contient en soi la nécessité d'introduire une nouvelle rationalité dans la distribution du pouvoir à l'intérieur des écoles et dans l'espace placé entre celles-ci et le Ministère. Il s'agit d'une rationalité où la maîtrise de la compétence technique et la spécialisation fonctionnelle jouent le rôle le plus important dans la structuration de ces rapports de pouvoir. C'est-à-dire qu'il s'agit d'élargir à la gestion pédagogique des écoles la reconnaissance de la source du pouvoir que les techniciens veulent voir reconnue au sein du Ministère (la maîtrise d'une compétence technique) et de structurer cette même gestion autour du même principe qu'il faudra utiliser pour la structuration de l'institué central (la spécialisation fonctionnelle).

C'est donc autour d'une rationalité qui légitime et donne du sens à une stratégie offensive d'intervention globale que se structurent la représentation que les techniciens d'éducation se sont construits de l'innovation ainsi que l'image qu'ils se font des entraves à son introduction.

B - LES SYNDICATS D'ENSEIGNANTS

- La légitimité d'une intervention

Contrairement à ce que l'on pouvait attendre, si l'on admet que les institutions jouent toujours les rôles qui leur sont assignés, les Syndicats d'Enseignants n'ont pas joué dans la conception de la titularisation en exercice le rôle d'un groupe de pression capable de produire des changements ponctuels dans un projet préalablement défini.

Pour des raisons conjoncturelles que nous avons déjà essayé d'explicitier, ils sont devenus partenaires reconnus du processus de conception de l'innovation. Les Syndicats d'Enseignants ont même été l'une des deux structures responsables de la première phase de conception de la titularisation en exercice.

Exactement comme pour les autres structures syndicales, la source du pouvoir des Syndicats d'Enseignants se trouve dans la reconnaissance institutionnelle de leur capacité à jouer non seulement le rôle de représentants et défenseurs des intérêts des enseignants, mais aussi le rôle de régulateurs des relations que le Ministère entretient avec son environnement : les écoles et les enseignants. Or, dans le processus de conception de la titularisation en exercice, ce pouvoir, qui, au début, s'exprimait par le droit d'exercer un contrôle sur les mesures nécessaires à la mise en oeuvre des dispositions légales concernant la contratación pluriannuelle des enseignants (1) est devenu le pouvoir admis légitimement à participer à la conception d'un nouveau régime de formation d'enseignants (2) qu'on voulait cohérent

(1) Avec la publication de ces dispositions légales, les contrats des enseignants non titulaires qui étaient annuels sont devenus pluriannuels avec le compromis d'obtenir la titularisation pendant la période de validité du contrat.

(2) Nous avons utilisé le concept de régime de formation pour désigner la façon dont est gérée la formation des enseignants envisagée en tant que gestion administrative des enseignants en formation. Ce concept intègre, fondamentalement, la durée du temps de formation et la caractérisation des lieux où se réalise cette formation. Il est, ainsi, distinct des concepts de système de formation ou de modèle de formation, puisque ces concepts touchent directement l'organisation de la formation en ce qui concerne les processus de définition de ses objectifs, de ses stratégies et des modèles utilisés pour l'évaluation des enseignants.

avec les exigences de cette même contratation pluriannuelle.

On peut trouver alors le système de légitimation institutionnelle de l'intervention des Syndicats d'Enseignants dans la conception de la titularisation en exercice, dans une situation conjoncturelle qui leur a permis de "dépasser" le rôle de structure de contrôle et de devenir une structure de conception.

Or, dans une situation politique qui ne se caractérise pas par la reconnaissance institutionnelle du droit des Syndicats d'Enseignants à participer à la définition de la politique éducative, ce système de légitimation institutionnelle n'est possible que par la conjonction précaire d'un ensemble de situations intrinsèques et extrinsèques au Ministère de l'Education. En effet, si ce système peut être envisagé comme un résultat de relations institutionnelles qui, à un certain moment, s'établirent entre les différents services du Ministère (1), il doit être aussi regardé comme un produit directement ou indirectement influencé par l'existence d'un front commun de tous les Syndicats d'Enseignants (2).

(1) Il est évident que, dans l'établissement de ces relations, les personnes qui travaillent dans les services, envisagées en tant qu'acteurs sociaux qui ont une certaine idéologie politique et un certain projet individuel d'intervention sur leurs lieux de travail, ne jouent pas un rôle négligeable. Nous pensons même que, dans la situation conjoncturelle caractéristique de la première phase de conception de la titularisation en exercice, ce rôle a été très important ou même déterminant. De toute façon ce qui nous intéresse pour le moment, ce n'est pas le processus de production de ces relations, mais leurs effets.

(2) Il y avait au Portugal quatre Syndicats d'Enseignants correspondant aux quatre régions du Pays. Or, puisque ces Syndicats n'avaient pas la même orientation, l'existence d'un front commun des Syndicats est, institutionnellement, un fait tout à fait nouveau.

Il y a donc, dans le système institutionnel qui a légitimé l'intervention des syndicats dans la conception de la titularisation en exercice des aspects qui résultent directement des pratiques syndicales et d'autres que les syndicats ne peuvent pas contrôler directement.

Mais, de même que leur système de légitimation institutionnel présente ce double aspect, de même les fonctions régulatrices des relations entre le Ministère et son environnement exigent que les Syndicats jouent un double rôle : le rôle de représentants des enseignants auprès du Ministère et celui de représentant du Ministère auprès des Enseignants. Cela veut dire que *les Syndicats doivent apparaître auprès des enseignants comme des structures capables de réduire le degré d'incertitude des décisions ministérielles et, en même temps, ils doivent apparaître auprès du Ministère comme des réducteurs de l'incertitude de la réaction des enseignants face à ses décisions.*

- Les aspects valorisés dans l'innovation

Or, la représentation que les Syndicats se sont faits de l'innovation est influencée par la nécessité stratégique de gérer ces deux aspects contradictoires de leur situation institutionnelle.

En réalité, toute la perspective innovatrice de la titularisation en exercice, qui transparait dans une interview qui nous a été accordée par un activiste syndical, tourne autour de deux idées-clefs qui, d'ailleurs, n'ont pas été contemporaines dans le "discours syndical". Au départ, c'était l'idée que la titularisation en exercice était innovatrice parce qu'elle donnait consistance à la nouvelle conception

de contrattation des enseignants, et, plus tard, ce fut l'idée que la titularisation en exercice pouvait devenir un facteur de dynamisation de la gestion démocratique des écoles.

Or, si "du point de vue syndical, l'important a été la conquête du droit des enseignants à la contrattation" (1), avec l'introduction de la titularisation en exercice, le Ministère a implicitement admis que "la titularisation est indispensable à tous les enseignants, c'est-à-dire qu'elle est en même temps un droit et un devoir des enseignants qui doit être reconnu dans le contrat qu'ils établissent avec l'Etat" (2).

Mais au-delà des aspects formels de la reconnaissance du droit des enseingants à la titularisation, la contrattation pluriannuelle suppose aussi le droit de faire passer la responsabilité de la formation nécessaire à la titularisation à l'école même dans laquelle l'enseignant a célébré son contrat avec l'Etat.

Dans la perspective syndicale, c'est la reconnaissance de ce droit qui permettra l'établissement, dans le processus de formation, de nouvelles relations entre la théorie et la pratique, et aussi la transformation de l'école en centre de formation, deux aspects qui, selon les Syndicats, font de la titularisation en exercice une innovation.

En effet, lorsqu'on reconnaît que les enseignants doivent se former dans leur propre école, "on considère que leur formation doit s'organiser autour de la pratique et autour des problèmes vécus à l'école. Pas dans une école artificielle ni dans une école spéciale pour la formation de

(1) et (2) Affirmations faites par un activiste syndical qui a participé à la conception de la titularisation en exercice au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

l'enseignant, mais à l'école même où il enseigne. (...)
Pour nous cela c'est un aspect important ... Pour la première fois on considère que le déplacement de l'enseignant pour sa formation n'est pas nécessaire." (1) Cela signifie que l'établissement de ces nouvelles relations entre la théorie et la pratique, conséquence presque immédiate de la contratation pluriannuelle des enseignants, serait le résultat d'une analyse des besoins de formation où les problèmes de l'école joueraient un rôle prédominant.

Voilà une conception de l'analyse des besoins de formation des enseignants en titularisation qui n'est pas tout à fait identique à celle qui nous a été transmise par le groupe initial de conception qui l'envisageait plutôt comme déterminée par des objectifs généraux, inducteurs de formation, définis par l'institution employeuse. De même, l'acceptation consensuelle par ces deux structures de l'importance de la transformation de l'école en centre de formation n'est pas faite non plus par référence à la même idée. Considérée par le groupe initial de conception, non seulement comme prétexte et conséquence de la définition du statut de la carrière professionnelle des enseignants, mais aussi comme possibilité d'introduire un système de formation continue, cette transformation de l'école en centre de formation était envisagée par les Syndicats comme un produit de la contratation pluriannuelle qui, en élargissant le réseau de formation, pourrait augmenter la capacité revendicative des enseignants et renforcer, ainsi, le pouvoir des Syndicats. L'activiste syndical a confirmé cette idée au cours de l'interview lorsqu'il nous a dit "nous aimerions

(1) Affirmation faite par un activiste syndical qui a participé à la conception de la titularisation en exercice au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

que toutes les écoles puissent être considérées comme des centres de formation afin qu'elles deviennent capables d'identifier leurs besoins et d'exiger la satisfaction de ces mêmes besoins" (1).

Il était donc possible que les exigences du segment de l'environnement représenté par les Syndicats d'Enseignants deviennent des exigences de l'environnement dans son ensemble et augmentent ainsi le pouvoir des Syndicats puisque, dorénavant, ils apparaissent auprès du Ministère comme les représentants des écoles et plus seulement comme les représentants des enseignants.

- Les entraves à l'innovation

Ces deux conceptions des caractéristiques innovatrices de la titularisation en exercice, bien que différentes et ayant leurs points d'ancrage dans des stratégies d'intervention distinctes, obéissent néanmoins à des processus de création semblables. Lorsque ces deux structures mettent en valeur certains aspects de la titularisation en exercice, elles ne font plus que valoriser les pratiques qu'elles ont développées dans leurs espaces d'intervention privilégiés.

Mais, si l'innovation est vue comme la reconnaissance institutionnelle de l'importance des pratiques sociales développées, elle est aussi envisagée comme prisonnière des caractéristiques conjoncturelles de la situation institutionnelle qui a permis l'intervention dans sa conception.

(1) Affirmation faite par un activiste syndical qui a participé à la conception de la titularisation en exercice au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

C'est pour cette raison que les exigences qui se posent au développement de l'innovation "justifient" le dépassement des systèmes qui ont légitimé l'intervention de chacune des institutions dans sa conception.

En effet, si les syndicats, pour des raisons conjoncturelles ont pu intervenir à partir de l'espace de concertation des relations entre le Ministère et les enseignants de façon à jeter les bases d'un nouveau système de formation d'enseignants et ont ainsi élargi l'influence de leur zone d'incertitude à d'autres zones, ils ne peuvent pas, à cause de la structure des règles du jeu des relations de pouvoir à l'intérieur du Ministère, déterminer complètement l'exécution du projet de formation. La conjoncture créée dans l'espace d'intervention privilégié des Syndicats, qui leur a permis d'intervenir dans la conception de la titularisation en exercice et d'y développer une stratégie de conquête d'autres espace d'influence, a agi aussi comme facteur d'inhibition du développement total de cette stratégie.

En fait, l'identification des difficultés à l'introduction de la titularisation en exercice faite par l'activiste syndical au cours de l'interview, nous révèle nettement cette double face de l'espace d'intervention privilégié des syndicats et la précarité du système de légitimation de leur intervention dans la conception de l'innovation. A son avis, le principal obstacle à l'introduction de la titularisation en exercice provient d'une interprétation erronée par les services d'exécution du Ministère de la législation concernant la contratación des enseignants.

"Le processus a été perverti. Une mauvaise interprétation du système de concours national des enseignants candidats à la titularisation, a empêché leur formation dans les écoles.

L'inexistence de délégués à la titularisation dans toutes les écoles a poussé à considérer comme un fait accompli ce qui n'est pas accepté au niveau des principes. Autrement dit, dans la pratique on n'a pas garanti le droit à la titularisation aux enseignants qui avaient un contrat pluri-annuel.

A un certain moment, le Ministère a essayé de faire l'inventaire des écoles qui réunissaient les conditions nécessaires à la réalisation de la titularisation en exercice. Bien sûr, quand on essaye de vérifier si l'école a des conditions pour ... on réduit significativement le droit à la titularisation parce qu'on fait dépendre sa réalisation de l'existence de conditions qui échappent à tout contrôle. Ce qu'il faudrait faire, ce serait créer les conditions nécessaires à la satisfaction des besoins des écoles ..." (1).

L'impossibilité, à laquelle se sont heurtés les syndicats de déterminer complètement le processus d'exécution est devenue, alors, nuisible au développement de la titularisation en exercice.

- Les aspects contradictoires d'une stratégie d'intervention

Mais les Syndicats n'ont pas été absents totalement de ce processus d'exécution. La définition des principes généraux du projet de développement de l'innovation a été l'enjeu d'un conflit d'au moins deux "rationalités" : la "rationalité" syndicale qui voulait organiser la stratégie d'introduction de l'innovation autour de la satisfaction des droits des enseignants consignés dans la législation concernant la contratation pluriannuelle, une autre "rationalité"

(1) Affirmation faite par un activiste syndical qui a participé à la conception de la titularisation en exercice au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

qui voulait faire dépendre le rythme et la stratégie d'introduction de l'innovation de l'existence préalable de conditions capables d'assurer la qualité de la formation acquise individuellement par les enseignants en titularisation.

Evidemment ces deux "rationalités" qui ont émergé ouvertement au moment de l'exécution de la titularisation en exercice étaient déjà présentes dans le processus de sa conception et correspondaient à des intérêts et des stratégies déterminés.

En ce qui concerne la "rationalité" syndicale, en donnant "cohérence" aux aspects valorisés dans l'innovation et rendant ceux-ci cohérents avec le diagnostic fait des obstacles à l'introduction de la titularisation en exercice, elle justifie ainsi le "déplacement" de la création des conditions de la réussite de l'innovation vers la "zone d'incertitude" où les syndicats interviennent directement dans la vie du Ministère.

A partir du moment où la réussite de l'innovation dépend d'une application "correcte" des principes consignés par la contratation pluriannuelle des enseignants, celle-ci n'est plus une affaire spécifique des enseignants candidats à la titularisation ni l'affaire des syndicats, mais une affaire d'intérêt de l'innovation elle-même. Dans ce cas-là le renforcement du pouvoir de contrôle exercé par les Syndicats sur le Ministère et la réduction de l'incertitude des effets produits par les décisions prises dans l'espace institutionnel de concertation des relations entre le Ministère et les enseignants n'est plus le problème des enseignants et de leurs syndicats, mais une affaire vitale pour la réussite de la titularisation en exercice.

De sorte que pour le groupe initial de conception, tout

comme pour les Syndicats d'Enseignants, la titularisation en exercice est possible seulement si on "dépasse" la situation conjoncturelle qui a légitimé leur intervention dans sa conception. L'identification des entraves au développement de l'innovation faite par ces deux structures obéit en fin de compte, aux mêmes présupposés : ces obstacles ne sont plus que les difficultés que chacune a rencontrées à l'élargissement de son influence à l'intérieur du Ministère. Ce qui différencie donc leur représentation de l'innovation, ce n'est pas le processus de production de la "rationalité" qui donne "cohérence" à cette représentation, mais les stratégies d'intervention dans la titularisation en exercice qui ne sont plus que les points d'ancrage de ces mêmes "rationalités".

Il est certain que les deux types d'intervention dans la titularisation en exercice s'intègrent dans des stratégies offensives qui valorisent dans l'innovation surtout les aspects capables de produire des effets qui peuvent persister, mais il est aussi certain qu'elles ne se développent pas dans le même espace institutionnel ni ne visent les mêmes objectifs. Comme nous l'avons vu, la représentation de la titularisation en exercice du groupe initial de conception se rapporte toujours à l'ensemble des mesures législatives qui, envisagées comme des mesures nécessaires à l'innovation, sont également susceptibles de structurer le champ institutionnel de la production de la législation au profit des techniciens d'éducation. En revanche, pour les Syndicats d'Enseignants, la titularisation en exercice est toujours liée aux mesures déjà prises avant son introduction et dont l'application "correcte" pourrait élargir leur champ d'influence auprès du Ministère et auprès des enseignants. Les deux représentations de l'innovation sont

donc déterminées plutôt par l'existence de projets institutionnels que par les caractéristiques des trajets institutionnels passés.

La configuration du projet de trajet institutionnel des syndicats doit être recherchée dans le désir d'augmenter leur capacité de négocier la réduction de l'incertitude des relations entre le Ministère et son environnement. Or, cette capacité dépendra sûrement de la reconnaissance institutionnelle de la part du Ministère de leur aptitude à déterminer le comportement de l'environnement, mais elle dépendra aussi de la reconnaissance de la part de l'environnement de leur pouvoir d'influencer de façon déterminante les décisions de Ministère. Cela exige que les Syndicats d'Enseignants soient capables de jouer auprès du Ministère le rôle de représentants et défenseurs des intérêts immédiats d'un environnement, qui, potentiellement, peut agir contre les décisions de ce même Ministère. Mais il exige aussi la capacité des Syndicats à agir ponctuellement auprès de l'environnement comme un segment du Ministère qui prend en compte *l'intérêt* de l'environnement même si celui-ci est contradictoire avec les intérêts immédiats des enseignants. Et "dans la mesure où ils parviennent effectivement à concilier ces deux fonctions souvent contradictoires de leur rôle, ils se retrouvent en position de force face à l'organisation (le Ministère) pour laquelle ils sont des réducteurs d'incertitude indispensables" (1).

Or, bien que ces deux aspects du rôle des syndicats soient interdépendants de telle sorte que l'accomplissement de l'un des aspects facilite l'accomplissement de l'autre, il est évident que cette interdépendance n'obéit pas au prin-

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le Système. - Editions du Seuil, 1977, p. 143.

cipe de la causalité linéaire. Il y a une "limite" au-delà de laquelle le renforcement d'un de ces aspects produit des effets contradictoires sur l'autre. Pour que les syndicats aient un pouvoir de négociation auprès du Ministère, ils ont besoin de pouvoir s'autonomiser et encore de pouvoir se "désolidariser" des intérêts immédiats de l'environnement, et pour négocier auprès de l'environnement ils doivent pouvoir "s'autonomiser" du Ministère. L'affaiblissement de cette double autonomie en conséquence du renforcement d'un des aspects du rôle des syndicats diminue significativement leur capacité de négocier la réduction de l'incertitudes des relations Ministère/environnement.

Or, pour les Syndicats d'Enseignants ce qui devient important dans la titularisation en exercice c'est la possibilité d'intervenir à l'intérieur du Ministère sans que pour cela les enseignants les confondent avec le Ministère et d'intervenir ainsi auprès des enseignants sans que le Ministère les considère comme des structures incapables de "contrôler" les réactions imprévisibles de l'environnement.

Par leur attachement institutionnel au Ministère qui advient de leur participation aux structures de conception de la titularisation en exercice, les syndicats risquent donc de se transformer, aux yeux de l'environnement, en représentants du Ministère si la titularisation en exercice ne correspond pas à *l'intérêt* des enseignants en tant que possibilité de concrétisation de la contratation pluriannuelle. Il faut alors montrer aux enseignants que dans leur relation avec le Ministère, les syndicats ont agi dans le but de la défense de leurs intérêts, ce qui implique de se désolidariser de quelques-unes des mesures prises par le Ministère pour garder leur rôle de défenseurs des intérêts des enseignants. C'est, en effet, parce que les structures exécutives du Ministère n'ont pas été capables d'interpréter

"correctement" les droits des enseignants consignés dans la contratation pluriannuelle que les Syndicats d'Enseignants, dans l'intérêt de l'innovation, ont le "droit légitime" de se désolidariser du processus d'exécution de la titularisation en exercice et de renforcer leur rôle de représentants des enseignants. C'est pour remplir leur rôle de représentants de l'environnement auprès du Ministère que les syndicats ont glissé, progressivement, de structures participant à la conception de l'innovation à structures de pression dans le processus d'exécution.

- Les formateurs à l'école : qui les "légitime" ?

Une dernière remarque, à propos d'un autre aspect innovateur de la titularisation en exercice signalé par l'activiste syndical au cours de l'interview : il s'agit du nouveau rôle que la titularisation en exercice pourrait jouer comme élément dynamisateur de la gestion démocratique des écoles.

Intentionnellement, nous n'avons pas encore analysé cet aspect parce que nous pensons qu'il n'est pas consensuellement valorisé par tous les syndicats qui intègrent le front commun et parce qu'il n'est pas contemporain du processus de conception de l'innovation. Ce n'a été qu'au cours d'un diagnostic de la situation de la gestion démocratique qui "se vidait progressivement de contenu pédagogique s'en réduisant progressivement aux aspects administratifs" (1) que les syndicats se sont aperçus du rôle dynamisateur de la gestion démocratique des écoles que pouvait jouer la titularisation en exercice. Pendant le processus de concep-

(1) Affirmation faite au cours d'une interview qui nous a été accordée par un activiste syndical participant à la conception de la titularisation en exercice.

tion "aucun d'entre nous n'a eu la perception que le principal rôle à jouer par la titularisation en exercice serait celui de dynamisation de la gestion démocratique des écoles" (1).

Or, si l'on se rappelle que l'institutionnalisation d'un système de légitimation des fonctions de formateur à l'école différent de celui fondé sur le principe de l'éligibilité jouait un rôle central dans la stratégie d'intervention des techniciens d'éducation, on voit combien il était prévisible que les stratégies d'intervention des deux principales structures de conception de la titularisation en exercice deviennent divergentes ou même concurrentes.

La définition des traits généraux de la titularisation en exercice a donc été le résultat d'un travail d'ensemble de ces deux structures qui ont développé des stratégies qui n'étaient pourtant pas convergentes.

Dans cette perspective, le Décret-Loi 519-T1/79 qui définit les traits généraux de la titularisation en exercice n'a-t-il été que le résultat de la convergence conjoncturelle de deux stratégies qui globalement ne l'étaient pas ? Ou, au contraire, a-t-il été le résultat de l'abandon ponctuel de la part de l'une ou des deux institutions de sa (leur) stratégie(s) globale(s) ?

Malheureusement nous ne disposons pas des éléments nécessaires pour faire une analyse approfondie de ce problème qui exigerait le recueil de données historiques, au moment même où s'est produit l'histoire.

Il faut remarquer néanmoins que cette situation est bien révélatrice de la spécificité du travail de conception de l'innovation qui ne peut être vu, ni comme un travail com-

(1) Affirmation faite au cours d'une interview qui nous a été accordée par un activiste syndical participant à la conception de la titularisation en exercice.

plètement déterminé par les stratégies des institutions qui y interviennent, ni comme un travail qui se développe en-dehors de ces institutions ...

C - LE CONSEIL "ORIENTATEUR" POUR LA TITULARISATION EN EXERCICE

Parmi les structures de conception, le Conseil "Orientateur" a été la seule créée expressément dans le cadre de la titularisation en exercice. Il était constitué de douze enseignants choisis parmi tous ceux qui ont passé un concours national et qui, ayant suivi des trajets individuels singuliers, ont été réunis pour, pendant quatre ans, exercer une fonction de conception et d'évaluation de la titularisation en exercice. Leur expérience dans la formation des enseignants comme formateurs est, peut-être, la seule caractéristique commune à tous.

- De l'autorité "légitime" à l'exercice du pouvoir

En dépit de la contestation dont a été l'objet la définition des critères de sélection utilisés pour le choix des membres du Conseil "Orientateur", celui-ci est la seule structure de conception de la titularisation en exercice dont le système de légitimation institutionnelle est, explicitement, fondé sur des critères de compétence pour l'exercice de ses fonctions.

Mais si le système explicite de légitimation institutionnelle de l'intervention du Conseil "Orientateur" dans la conception de la titularisation en exercice lui confère l'"autorité morale" nécessaire pour intervenir à l'intérieur du Ministère toutes les fois que les intérêts de la titularisation en exercice l'exigent, il est, en même temps, un facteur d'affaiblissement de l'efficacité de cette intervention.

Ayant une "autorité morale" qui dérive des caractéristiques du système de légitimation institutionnelle de son intervention et un pouvoir appuyé sur la législation qui lui confère le statut de structure de conception, le Conseil "Orientateur" est obligé, en même temps, d'exercer cette autorité et ce pouvoir dans un espace institutionnel qui, à l'intérieur du Ministère, était déjà structuré par des conflits de pouvoir entre les structures centrales qui y interviennent et dont le contrôle était très disputé.

Mais, ce n'était pas seulement l'espace institutionnel d'intervention privilégiée du Conseil "Orientateur" qui était structuré, le contenu de sa tâche de conception l'était aussi. Les lignes générales de la titularisation en exercice avaient été définies six mois avant la nomination du Conseil "Orientateur" et c'est pourquoi son rôle en tant que structure de conception de l'innovation était restreint à l'élaboration de propositions du Projet Global de Formation et du Règlement de la titularisation en exercice, qui devaient être négociés avec les Syndicats d'Enseignants et les Directions Générales d'Enseignement. Or, c'est pendant ce processus de conception/négociation de ces documents que les Directions Générales sont devenues progressivement des structures de conception et de coordination des activités de la titularisation en exercice.



Le Conseil "Orientateur" n'a donc jamais agi comme *la structure principale* dans la deuxième phase de conception de la titularisation en exercice. Il a été "obligé" à partager toujours ses fonctions avec d'autres structures qui, puisqu'elles intervenaient depuis longtemps dans l'espace institutionnel de conception de la législation, possédaient d'autres "arguments" plus convaincants que ceux qui dérivait d'une "autorité morale". En particulier, les normes administratives qui gouvernent l'activité du Ministère donnent un tel pouvoir de décision aux structures centrales d'exécution que, sans leur accord, les activités des structures de conception sont difficiles, quelques soient ces structures. Evidemment, lorsque les éléments qui appartiennent aux structures de conception n'ont pas été choisis au sein des structures centrales du Ministère et qu'ils sont chargés de concevoir un modèle de formation d'enseignants qui met en danger les pouvoirs de structures centrales d'exécution, ces difficultés augmentent.

- Des difficultés de l'innovation aux difficultés du
Conseil "Orientateur"

L'inventaire des obstacles à l'introduction de la titularisation en exercice faite par un des membres du Conseil d'Orientation au cours d'une interview qu'il nous a accordée, est un inventaire encore incomplet des difficultés que cette structure a rencontrées pour se voir reconnue institutionnellement.

Temporellement ces difficultés se situent dans la période de la deuxième phase de conception/négociation du règlement de la titularisation en exercice, et dans une pha-

se antérieure à l'introduction du modèle et postérieure au processus formel de conception pendant laquelle on essayait de concevoir l'exécution de l'innovation. Institutionnellement, c'est dans la non-reconnaissance de la pertinence des propositions du Conseil "Orientateur" que l'innovation a trouvé la source de ses difficultés.

Le processus de conception du Règlement de la titularisation en exercice, par exemple, s'est déroulé de telle façon que "s'il est certain que, à ce moment, le Conseil "Orientateur" n'a pas été écarté du processus, il est aussi vrai qu'il n'en était plus le guide. (...) Tout le processus de conception du règlement de la titularisation en exercice a été conduit par un délégué nommé directement par le Ministre" (1).

Mais si ce processus a été conduit avec la non-reconnaissance du rôle du Conseil "Orientateur" en tant que structure chargée de conduire cette phase de conception de la titularisation en exercice, il a abouti aussi à l'approbation d'un règlement où cette non-reconnaissance a été, d'une certaine façon, institutionnalisée. Il y a eu d'ailleurs des problèmes concernant le contenu même du règlement en ce qui concerne la définition des compétences du Conseil Orientateur des Directions Générales qui ont influencé la ré-organisation du processus de conception. En effet, "à ce moment-là, l'idée du Secrétaire d'Etat, selon laquelle la titularisation en exercice devrait être réglée directement par le Conseil "Orientateur", a été contestée par les Directions Générales qui n'acceptaient pas que d'autres structures puissent devenir exécutantes du projet." (2),

(1) et (2) Affirmations faites par un des membres du Conseil "Orientateur" au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

Cette non reconnaissance de la légitimité institutionnelle du Conseil "Orientateur" est signalée comme la principale source des difficultés auxquelles l'innovation s'est heurtée pour s'imposer. Plus particulièrement, le Conseil "Orientateur" reconnaît que l'introduction extemporelle de la titularisation en exercice a empêché la création de conditions préalables capables de garantir l'efficacité et la rentabilité du système de formation.

Laissons parler un des membres du Conseil "Orientateur" qui nous a accordé une interview :

"... à un moment donné, nous nous sommes aperçus qu'il y avait une forte contestation du Conseil "Orientateur" surtout en ce qui concerne la définition de quelques-uns de ses pouvoirs et l'acceptation de quelques-unes de ses orientations.

Un exemple : nous pensions qu'il faudrait être attentif aux conditions exigées des écoles pour qu'on puisse y débiter la titularisation en exercice, et les Syndicats d'Enseignants ont contesté fortement cette orientation.

D'autres contestations sont apparues, notamment celles qui touchaient à la définition des objectifs généraux de la titularisation en exercice qui a, d'ailleurs, été imposée par les Syndicats. Comme nous étions en période électorale il fallait empêcher les syndicats de trop contester ..." (1).

Or, cette impossibilité d'intervenir au niveau de la création des conditions minimum indispensables à l'introduction de la titularisation en exercice, a empêché, selon le même élément du Conseil "Orientateur", la résolution du problème du délégué à la titularisation "sans laquelle la rentabilité du système est douteuse" (2).

Le Conseil "Orientateur", en même temps qu'il considère

(1) et (2) Affirmations faites par un des membres du Conseil Orientateur au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

le délégué comme étant la figure centrale de tout le processus, l'envisage aussi comme le point le plus faible de la titularisation en exercice. A son avis, "il ne s'agit pas seulement de l'inexistence tout court du délégué. En réalité, souvent il existe physiquement. Par contre, si l'on prend en compte sa formation ... alors là, il nous manque le délégué à la titularisation. C'est ce manque, la première ... ou mieux la source même de toutes les erreurs de l'introduction de la titularisation en exercice. (...) Il n'est jamais possible de mettre en oeuvre un processus de formation authentique, sans que, préalablement, on se charge de la formation des formateurs. (...) Il fallait, donc, ajourner la titularisation en exercice d'une année afin de permettre la formation des formateurs" (1).

A partir de l'analyse que nous venons de faire de la représentation que le Conseil "Orientateur" s'est construit des obstacles les plus importants à l'introduction de l'innovation, nous pouvons déjà dégager quelques-unes des caractéristiques de la "rationalité" qui supporte son intervention et donne du sens à cette représentation.

Tout au contraire des deux autres structures de conception, on constate d'abord de la part du Conseil "Orientateur" l'inexistence de toutes mesures structurales, à l'exception de celles qui peuvent faciliter la résolution des problèmes conjonctureux de la titularisation en exercice. Ainsi, s'il est certain que le Conseil "Orientateur" envisage la nécessité de prendre des mesures d'ordre structural, il est aussi certain qu'il les considère comme mesures capables d'intervenir au niveau de la résolution du problème du délégué à la titularisation. Celui-ci, selon le Conseil "Orientateur" ne sera pas susceptible de résolution si l'on n'étudie pas les problèmes de la carrière professionnelle

(1) Affirmation faite par un des membres du Conseil "Orientateur" au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

des enseignants" (1).

Deuxièmement, les difficultés que le Conseil "Orientateur" a attribuées à l'introduction de la titularisation en exercice ne sont plus, à la limite, que les difficultés qu'il a lui-même rencontrées pour la reconnaissance de la légitimation institutionnelle de son intervention.

Finalement toute l'identification des obstacles à l'introduction de l'innovation présuppose la défense de la qualité de la formation des enseignants formés selon ce modèle, comme valeur majeure à défendre dans la titularisation en exercice.

- Former les enseignants ... "mieux" ou "autrement"

Ce sont, d'ailleurs, les aspects susceptibles de conférer un statut de supériorité à la titularisation en exercice par rapport aux stages classiques, que le Conseil "Orientateur" considère comme innovateurs.

L'élargissement du contenu de formation des enseignants au domaine du Système Educatif, la façon différente de concevoir la formation des enseignants considérés comme "agents de transformation, en même temps que transformés eux-mêmes" (2), la possibilité de transformer l'école en centre de formation pour ses enseignants, tels sont les aspects que le Conseil "Orientateur" considère comme innovateurs dans la titularisation en exercice. Or, si les deux premiers aspects sont spécifiques de la représentation que le Conseil "Orientateur" s'est construit de l'innovation, le dernier appartient aussi à la représentation que le groupe initial

(1) et (2) Affirmations faites par un des membres du Conseil "Orientateur" au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

de conception et les Syndicats d'Enseignants se sont construits de la titularisation en exercice. Cependant, la transformation de l'école en centre de formation n'est pas pensée de la même façon par ces trois structures. Rappelons que le groupe initial de conception l'envisageait comme la possibilité d'introduire un système de formation continue des enseignants capable de donner du sens au statut de leur carrière professionnelle. Les Syndicats d'Enseignants y voyaient la possibilité d'augmenter la capacité revendicative des enseignants par l'élargissement du réseau de formation et la prise de conscience de la part des écoles de leurs besoins. Pour sa part, le Conseil "Orientateur" ne la situe qu'au niveau de la formation des enseignants. C'est, en effet, à la possibilité d'"engager l'école dans le processus de formation, d'une façon tout à fait différente des stages classiques (1) et à la possibilité de réaliser la formation "non pas dans une douzaine d'écoles, mais dans de nombreuses écoles" (2) que le Conseil "Orientateur" fait référence lorsqu'il se rapporte à la possibilité de transformer l'école en centre de formation. Le membre du Conseil "Orientateur" que nous avons interviewé ne fait aucune référence aux changements structuraux que cet élargissement du réseau de formation et cette implication de l'école dans la formation pourraient provoquer. Par contre, le groupe initial de conception et les Syndicats d'Enseignants présentent respectivement l'implication de l'école dans la formation et l'élargissement du réseau de formation comme des changements structuraux désirés par chacun d'eux. *Objectif intermédiaire* dans les stratégies offensives des techniciens d'éducation et des Syndicats d'Enseignants qui prend son sens dans

(1) et (2) Affirmations faites par un des membres du Conseil "Orientateur" au cours d'une interview qu'ils nous a accordée.

les objectifs plus globaux de ces mêmes stratégies, cette transformation de l'école en centre de formation est pensée par le Conseil "Orientateur" comme un *objectif de la titularisation en exercice* dont on peut trouver le sens dans les changements qu'il peut introduire dans la formation des enseignants.

- Une stratégie visant la création d'un espace de pouvoir

Nous pensons que la différence de comportement des trois personnes au cours de l'interview ne sert pas à elle seule à "expliquer" la façon différente de caractériser cet aspect de la titularisation en exercice. A notre avis, elle doit plutôt être "expliquée" par les caractéristiques des stratégies globales d'intervention des institutions auxquelles appartenaient les interviewés. Tandis que pour le groupe initial de conception et les syndicats, ce sont les stratégies d'élargissement de leur contrôle à des espaces institutionnels qui ne sont pas spécifiques de la formation des enseignants, pour le Conseil "Orientateur", il s'agit d'une stratégie de conquête du pouvoir dans le domaine de la formation des enseignants qu'il n'est possible de développer que par et à travers la titularisation en exercice.

En fait, la "cohérence" entre les différents aspects que le Conseil "Orientateur" valorise dans la titularisation en exercice et la "cohérence" entre ceux-ci et le diagnostic qu'il a fait des difficultés à l'introduction de l'innovation sont bâties sur la base d'une "rationalité" qui trouve son sens dans l'existence d'une stratégie d'intervention centrée seulement sur l'espace institutionnel de coordination de la formation des enseignants. Cette stratégie d'in-

tervention s'est heurtée à des difficultés pour trouver, dans l'espace de conception du Ministère, un lieu de définition et de développement.

On n'est donc pas face à une stratégie d'intervention où la prise en compte des effets structuraux induits par la titularisation en exercice est déterminante, mais devant une stratégie qui a un horizon temporel et institutionnel qui est celui de la titularisation en exercice. Il s'agit d'une stratégie, temporellement et institutionnellement, solidaire de la titularisation en exercice.

C'est, en effet, par rapport à la titularisation en exercice que le Conseil "Orientateur" se définit en tant que structure, et c'est seulement la défense de l'efficacité et de la rentabilité de l'innovation qui pourra lui permettre de créer et de contrôler un espace autonome de décision de l'innovation. C'est au nom de la défense de cette efficacité et de cette rentabilité qu'on peut justifier l'émergence d'une autre "zone d'incertitude" dans le Ministère, à l'intérieur de laquelle le Conseil "Orientateur" est susceptible d'augmenter le degré de probabilité des effets produits par ses pratiques, et garantir ainsi la réussite de l'innovation. Il s'agit donc d'une "zone d'incertitude" qui se présente comme cruciale pour la réussite de l'innovation puisqu'elle est contrôlée par ceux qui seuls sont capables de prendre des mesures garantissant l'efficacité et la rentabilité du nouveau système de formation.

Nous pouvons dire que pour le Conseil "Orientateur", il s'agissait aussi de trouver un espace institutionnel où la solidarité temporelle et institutionnelle entre lui et la titularisation en exercice ne constituait plus une gêne à la réalisation d'éventuels projets de trajectoires institu-

tionnelles de ses membres, mais, au contraire, leur rampe de lancement.

II - LES DIRECTIONS GENERALES D'ENSEIGNEMENT

- La légitimité d'une intervention illégitime

Les Directions Générales sont les seules structures centrales à intervenir dans la conception de la titularisation en exercice qui, auparavant, jouaient un rôle important dans la formation des enseignants.

En tant que structures de coordination des activités des stages classiques, elles étaient chargées du choix des Orienteurs de stage de chaque groupe de disciplines, et, de plus, elles étaient aussi chargées, à travers des coordinateurs de stage, de la définition des principes généraux de la formation initiale des enseignants.

Mais l'activité des Directions Générales dans le domaine de la formation des enseignants ne se limitait pas à la formation initiale. Elles étaient les structures chargées de la formation continue des enseignants, disposant pour cela d'un budget et d'une organisation spécifique.

Financièrement et institutionnellement, les Directions Générales étaient donc profondément liées à la formation des enseignants telle qu'elle était organisée pendant les stages classiques. Elles disposaient non seulement d'un pouvoir institutionnel à l'intérieur du Ministère, mais elles contrôlaient aussi le réseau de formateurs à l'école - les Orienteurs de stage - ce qui pouvait devenir un moyen de recours pour

le renforcement de leur pouvoir au sein du Ministère.

Or, la légitimation institutionnelle de l'intervention des Directions Générales dans la conception de la titularisation en exercice n'était pas définie au départ. Elle a plutôt été le résultat d'une conquête de ces mêmes Directions Générales rendue possible par l'importance des "zones d'incertitude" qu'elles contrôlaient.

En réalité, l'intervention des Directions Générales dans la titularisation en exercice n'a pas toujours été "légitime". Dans une première phase, qui coïncide avec la première phase de conception du projet, le rôle qu'elles ont joué a même acquis la configuration d'une contestation active, institutionnellement "illégitime" face aux règles d'orientation des relations entre les structures centrales du Ministère de l'Education.

C'est le Conseil "Orientateur" qui se réfère à une "espèce de réaction des coordinateurs du stage classique contre le projet, réaction évidente en raison de leur non-participation aux concours pour le Conseil "Orientateur" et pour les Orienteurs Pédagogiques" (1) ; il en conclut "qu'il y a eu une espèce d'assentiment ou une espèce d'entendement entre les coordinateurs du stage classique" (2). De même l'élément du groupe initial de conception que nous avons interviewé, après avoir souligné "le manque de solidarité institutionnelle entre les services centraux de conception et d'exécution" (3), fait référence à une réunion d'Orienteurs de stage durant laquelle l'un des responsables des Directions Générales, après avoir affirmé que la titularisation en exercice ne serait pas introduite, a incité les

-
- (1) et (2) Affirmations faites par un des membres du Conseil "Orientateur" au cours d'une interview qu'il nous a accordée.
- (3) Affirmation faite par un élément du groupe initial de conception au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

Orienteurs de Stage à ne pas participer au concours d'Orienteurs Pédagogiques" (1).

Dans une deuxième phase, les Directions Générales ont, ainsi, essayé d'utiliser le pouvoir dont elles disposaient auprès des écoles - plus spécifiquement auprès des formateurs des stages classiques - pour empêcher l'introduction de la titularisation en exercice. Il s'agissait fondamentalement d'empêcher la substitution du système de formation qu'elles contrôlaient, en essayant d'empêcher que ceux qui, institutionnellement, jouaient déjà le rôle de formateurs puissent devenir des formateurs dans le nouveau système de formation.

Nous pouvons dire que, avant la deuxième phase de conception de l'innovation, les Directions Générales, pour garder leur contrôle sur l'espace institutionnel de la formation des enseignants, ont essayé de montrer que le nouveau modèle de formation des enseignants n'était pas viable parce qu'il n'avait pas l'appui de ceux que ces mêmes Directions Générales avaient institués comme formateurs à l'école. On était devant une stratégie où l'on essayait d'intervenir dans l'espace de conception de l'innovation à partir d'autres espaces institutionnels.

Avec l'entrée en fonction du Conseil "Orientateur", la titularisation en exercice en tant que projet assumé par les structures centrales du Ministère apparaît comme un fait accompli. On est dans une deuxième phase de conception dont la tâche principale est de concevoir les instruments légaux définissant les domaines de pouvoir des différentes structures intervenant dans ce nouveau modèle de formation des enseignants. Pour les Directions Générales il fallait, à ce moment-là, intervenir dans la définition de ces pouvoirs en

(1) Affirmation faite par un élément du groupe initial de conception au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

agissant directement dans l'espace de conception, non en tant que structures qui contrôlaient l'espace de coordination de la formation des enseignants dans les stages classiques, mais en tant que structures d'exécution du Ministère qui pouvaient jouer aussi un rôle dans la titularisation en exercice. Dans cette deuxième phase de conception, les Directions Générales vont essayer d'utiliser le pouvoir dont elles disposaient en tant que structures d'exécution du Ministère pour intervenir dans la conception de l'innovation de façon à pouvoir maintenir leur contrôle sur l'espace de coordination des activités des formateurs intervenant dans ce modèle de formation.

Tout au long de notre travail, nous essayerons de mieux caractériser la stratégie d'intervention des Directions Générales dans cette phase de conception de la titularisation en exercice. Pour le moment, on ne veut souligner que si, pendant la première phase de conception, la stratégie d'intervention des Directions Générales visait la contestation des principes généraux qui caractérisaient l'innovation, pendant la deuxième phase de conception, c'est dans la définition des pouvoirs des structures intervenant dans la titularisation en exercice que les Directions Générales essayent d'exercer une influence acceptant tacitement ces principes généraux (1).

Or, s'il y a eu une inflexion de la stratégie d'intervention des Directions Générales dans le processus de conception de l'innovation, cette inflexion n'est pas liée à la recherche de nouveaux objectifs stratégiques, mais est plutôt une

(1) C'est cela que veut dire un membre du Conseil "Orientateur" lorsqu'il affirme au cours de l'interview : "... le projet global de formation a été accepté avec peu d'altérations. C'est dans le Règlement de la titularisation en exercice que le processus a subi une inflexion importante."

"imposition" de la nouvelle situation institutionnelle. C'est toujours la sauvegarde et le renforcement du pouvoir qu'elles exerçaient dans l'espace institutionnel de coordination des activités de formation que les Directions Générales prétendent par cette stratégie. C'est le maintien du contrôle qui a exigé que dans un premier temps les Directions Générales essayent d'empêcher l'introduction du nouveau modèle de formation et qui a exigé également, dans une deuxième phase, l'acceptation formelle de ce modèle afin de "déplacer" la décision vers la "zone d'incertitude" contrôlée par les Directions Générales à l'intérieur du Ministère.

- L'illégitime devient crucial pour l'innovation

Le diagnostic des difficultés à l'introduction de la titularisation en exercice fait par l'élément des Directions Générales qui nous a accordé une interview est bien révélateur de cette double face de la stratégie des Directions Générales. Laissons-le parler :

"Je pourrais dire que ... peut-être ... le projet a été lancé d'une manière prématurée. Il lui fallait une phase de maturation et d'affinage. Les structures n'étaient pas préparées, les formateurs n'étaient pas formés. (...) Dès lors, il aurait mieux valu l'avoir suspendu au cours même de la première année."

La titularisation en exercice n'aurait pas dû être implantée immédiatement d'une façon généralisée, sans formation ni sensibilisation des écoles. Il fallait dé-conditionner les enseignants d'une situation à laquelle ils étaient déjà habitués ... il fallait leur donner la formation et l'orientation exigées pour élaborer le Plan de Formation de l'éco-

le et les Plans Individuels de Travail. Or, "puisque les gens ne peuvent pas donner ce qu'ils n'ont pas ... les Plans de Formation des écoles que je connais sont, en réalité, très pauvres et ne conduisent à rien ... "(1)

Dans la perspective des Directions Générales c'est donc dans la formation des formateurs qu'on pouvait trouver la clef de la réussite de l'innovation ; une formation de formateurs susceptible de "dé-conditionner" les formateurs et dont la mise en oeuvre exigerait seulement la préparation des structures existantes.

Au contraire du "discours" du groupe initial de conception, qui essaye toujours d'articuler la formation des formateurs avec les mesures structurelles susceptibles de lui donner de la consistance, on ne trouve dans le "discours" des Directions générales aucune référence aux changements qu'il fallait introduire dans l'institué central pour pouvoir garantir la réussite de cette formation de formateurs.

Il est évident que dans une situation comme celle-ci, le rôle le plus important dans le développement de ce processus de formation de formateurs appartenait aux structures déjà chargées de la formation. L'ajournement désiré de la titularisation en exercice n'est plus qu'un délai nécessaire pour que ces structures puissent s'organiser et commencer cette formation ; une formation, qui, selon les Directions Générales, ne peut être organisée que par des structures extérieures à l'école puisque la formation des formateurs est une condition préalable pour que les écoles puissent organiser leur Plan de Formation et s'affirmer

(1) Affirmation faite par un élément de la Direction Générale au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

ainsi comme des structures capables de faire l'analyse de leurs besoins de formation et d'obtenir donc leur satisfaction.

Ce serait donc aux structures qui, à l'intérieur du Ministère, jouaient déjà le rôle le plus important dans la formation des enseignants - les Directions Générales d'Enseignement - à qui il reviendrait, dorénavant, de créer les conditions nécessaires à la réussite de la titularisation en exercice. Dès lors la "zone d'incertitude" de la coordination centrale de la formation des enseignants serait la zone cruciale du développement de la titularisation en exercice, parce que c'est là seulement qu'on peut créer les conditions nécessaires pour que les écoles puissent devenir des centres de formation. Cela veut dire que les structures qui ont "conditionné" les formateurs et qui, pour cela, ont rendu difficile l'introduction de l'innovation, seraient les structures qui deviendraient les structures-clefs pour "reconditionner" les formateurs aux besoins de la titularisation en exercice et vaincre ainsi les difficultés auxquelles son introduction s'est heurtée.

- La titularisation en exercice : une innovation légitimante

Pour la caractérisation de la stratégie d'intervention de ces structures du Ministère et pour la compréhension de la "rationalité" qui donne "cohérence" à leur "discours" sur l'innovation, c'est certainement l'identification qu'elles ont faite des obstacles à l'exécution de l'innovation qui peut nous livrer les informations les plus importantes. En fait, l'analyse de la structure des aspects que les Directions

Générales considèrent comme innovateurs dans la titularisation en exercice n'ajoute presque rien à ce que nous avons dit.

Explicitement, pour l'élément des Directions Générales que nous avons interviewé ce qui est innovateur dans la titularisation en exercice c'est le fait "qu'on considère l'école comme l'épicentre de la formation, c'est-à-dire, qu'on considère que l'école devient un centre de formation de ses enseignants"(1) et que "la titularisation soit pensée comme une étape ... comme la première phase d'un processus de formation permanente des enseignants"(2). Tout au long de l'interview on ne trouve aucun essai d'interprétation de ces deux aspects de la titularisation en exercice, ni d'identification des effets qu'ils pourraient produire à l'intérieur des écoles et/ou à l'intérieur du Ministère.

Cette structure des aspects considérés comme innovateurs dans la titularisation en exercice nous révèle l'existence d'une acceptation tacite des lignes générales de l'innovation définies légalement, ce qui a caractérisé la stratégie d'intervention des Directions Générales dans la deuxième phase de conception pendant laquelle elles ont essayé de garder leur contrôle sur l'espace institutionnel de coordination des activités de formation et de déplacer la décision de l'innovation vers cet espace, au nom de la défense de la qualité de la formation du nouveau modèle dont les Directions Générales ne mettaient plus en cause les principes.

(1) et (2) Affirmations faites par un élément des Directions Générales au cours d'une interview qu'il nous a accordée.

- On fait de la bonne soupe dans un vieux pot ...

En tant que structures exécutives, les Directions Générales ont construit leur conception de l'innovation en la fondant sur la conception que les structures de conception instituées ont explicité dans les documents légaux en ne s'appropriant que les aspects qui ne mettaient pas en danger leurs pouvoirs. Mais c'est aussi en tant que structures exécutives qui contrôlent un espace très important dans le domaine de la formation des enseignants que les Directions Générales pensent l'exécution de l'innovation. Celle-ci doit être exécutée de façon à ce qu'on valorise l'espace institutionnel qu'elles contrôlent et qu'on les "reconnaisse" comme les structures capables de garantir la qualité de la formation résultant de l'application de ce modèle de formation et, par là, la réussite de la titularisation en exercice.

De même que pour les autres structures de conception, pour les Directions Générales la représentation de l'innovation et le diagnostic des difficultés que son introduction rencontre forment une unité, construite sur une "rationalité" qu'on peut "reconstruire" si l'on interprète chacun de ses aspects à la lumière des autres et si on les met en relation avec les caractéristiques de la "zone d'incertitude" contrôlée par ces mêmes Directions Générales. Mais, au contraire des autres structures de conception, dans l'intervention des Directions Générales, ce sont les aspects défensifs qui l'emportent sur les aspects offensifs. Plutôt que la conquête ou l'élargissement des "zones d'incertitude" qu'on voulait contrôler, c'est la sauvegarde du contrôle de la "zone d'incertitude" de la formation des enseignants que les Directions Générales visaient à court terme.

Il était donc question de revaloriser et de réactualiser

institutionnellement un terrain de décision de l'innovation que les Directions Générales contrôlaient déjà avant son introduction.

L'acceptation tacite des principes définis pour l'innovation, sans essayer de les interpréter à leur bénéfice, et la tentative de profiter de la conception des instruments institutionnels nécessaires à l'exécution de la titularisation en exercice, n'est plus que le reflet de la situation institutionnelle ambiguë des Directions Générales qui leur impose une acceptation du rôle d'exécutantes pour intervenir dans la conception elle-même de l'innovation.

De même, on ne trouve pas dans le discours de l'élément des Directions Générales qui nous a accordé l'interview une valorisation explicite des pratiques des Directions Générales antérieures à la conception de l'innovation. Déjà dans le diagnostic qu'il a fait des difficultés à l'introduction de la titularisation en exercice c'est, quand même, l'espace de la coordination des activités de formation des enseignants qui joue le rôle principal. C'est, en particulier, le manque de conditions pour que cet espace puisse exercer complètement son influence qui constitue la source des obstacles à l'innovation.

Il n'y a donc pas de la part des Directions générales une tentative pour "dépasser" leur système de légitimation institutionnelle d'intervention dans la conception de la titularisation en exercice, puisque, selon les règles régulatrices des jeux de pouvoir qui sont en vigueur à l'intérieur de l'institué central, ce système est "illégitime". Il y a toutefois une tentative pour obtenir une "reconnaissance institutionnelle" de l'importance de leur rôle de structures d'exécution qui contrôlent un espace institutionnel essentiel à la réussite de tout le projet d'innovation quel qu'il soit.

C'est dans l'existence d'un projet de trajet institutionnel qui n'est plus que la reconnaissance de l'importance du trajet institutionnel passé, qu'on peut trouver la "rationalité" qui donne de la "cohérence" aux différents aspects de la représentation que les Directions générales se sont construites de l'innovation.

Là aussi, c'est dans la dérivée du trajet institutionnel des Directions Générales au moment de la conception de l'innovation qu'on trouve la source de leur représentation de la titularisation en exercice et la "rationalité" qui leur donne cohérence.

ESPACE INSTITUTIONNEL D'INTERVENTION	ASPECTS INNOVATEURS DE LA TITULARISATION EN EXERCICE	OBSTACLES AU DEVELOPPEMENT DE LA TITULARISATION EN EXERCICE
<p>GRUPE INITIAL DE CONCEPTION (TECHNICIENS D'EDUCATION)</p> <p>PRODUCTION DE LEGISLATION (Realisation d'études préalables à la conception)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • IMPLICATION DE L'ÉCOLE DANS LA FORMATION DE SES ENSEIGNANTS (L'ÉCOLE EN TANT QUE CENTRE DE FORMATION) • LA TITULARISATION EN EXERCICE EST LA PREMIÈRE PHASE DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS • INDIVIDUALISATION DES STRATÉGIES DE FORMATION POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE FORMATION DÉFINIS DANS LES PROJETS SPÉCIFIQUES • LA TITULARISATION EN EXERCICE INTÉGRÉE DANS UN ENSEMBLE DE MESURES LÉGISLATIVES COMPLÉMENTAIRES: STATUT DE LA CARRIÈRE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE ET CRÉATION DE L'INSTITUT D'INNOVATION ET RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ET DU CONSEIL NATIONAL DE FORMATION • RÉALISATION DE LA FORMATION À L'ÉCOLE OU L'ENSEIGNANT TRAVAILLE • ORGANISATION DE LA FORMATION AUTOUR DES PROBLÈMES QUE LES ENSEIGNANTS TROUVENT DANS L'ÉCOLE OÙ ILS TRAVAILLENT (L'école en tant que centre de formation) • ÉLARGISSEMENT DU RÉSEAU D'ÉCOLES ENGAGÉES DANS LA FORMATION • RECONNAISSANCE LÉGALE DU DROIT DES ENSEIGNANTS À LA FORMATION QUI DOIT ÊTRE INTÉGRÉE DANS LEUR CONTRAT AVEC L'ÉTAT 	<ul style="list-style-type: none"> • LA NON-PUBLICATION DES MESURES LÉGISLATIVES COMPLÉMENTAIRES • L'INDEFINITION D'UN STATUT DE LA CARRIÈRE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS • LE MANQUE DE SOLIDARITÉ INSTITUTIONNELLE ENTRE LES STRUCTURES CENTRALES DE CONCEPTION ET D'EXÉCUTION
<p>SYNDICATS D'ENSEIGNANTS</p> <p>GESTION DES RELATIONS ENTRE LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET SON ENVIRONNEMENT (Représentants des enseignants auprès du ministère)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PRISE DE CONSCIENCE QUE L'ENSEIGNANT EST, EN MEME TEMPS AGENT DE TRANSFORMATION ET TRANSFORMÉ • L'ÉLARGISSEMENT DE LA FORMATION AU DOMAINE DU SYSTÈME ÉDUCATIF • L'ÉLARGISSEMENT DU RÉSEAU D'ÉCOLES ENGAGÉES DANS LA FORMATION • ENGAGEMENT DE L'ÉCOLE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION 	<ul style="list-style-type: none"> • INTERPRÉTATION INCORRECTE DE QUELQUES ASPECTS LÉGAUX CONCERNANT LA CONTRATATION PLURIANNUELLE DES ENSEIGNANTS • AU DÉBUT LE SYSTÈME A ÉTÉ ÉLARGI À TROP D'ÉCOLES • LE MANQUE DE FORMATION DES FORMATEURS
<p>CONSEIL ORIENTATEUR POUR LA TITULARISATION EN EXERCICE</p> <p>CONCEPTION, ÉVALUATION ET COORDINATION CENTRALE DE LA TITULARISATION EN EXERCICE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ENGAGEMENT DE L'ÉCOLE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION • LA TITULARISATION EN EXERCICE EST LA PREMIÈRE PHASE DE LA FORMATION CONTINUE DE L'ENSEIGNANT EN TITULARISATION 	<ul style="list-style-type: none"> • L'IMPLANTATION INTÉRESSIVE DU SYSTÈME • L'INEXISTENCE D'UNE ADEQUATION DES STRUCTURES EXISTENTES • LE MANQUE DE FORMATION DES FORMATEURS
<p>DIRECTIONS GÉNÉRALES D'ENSEIGNEMENT</p> <p>STRUCTURES EXÉCUTIVES DU MINISTÈRE ET STRUCTURES CENTRALES DE COORDINATION DES "STATES CLASSIQUES"</p>		

CHAPITRE VI

LA CONCEPTION INSTRUMENTALE DE L'INNOVATION

INTRODUCTION

Dans le chapitre précédent, nous avons vu que chaque acteur/concepteur interprète l'innovation selon une rationalité qui lui est propre et qui exprime, d'une certaine façon, son investissement institutionnel dans la titularisation en exercice. Le système de conception est ainsi apparu clairement comme un système à la fois autonome et dépendant des institutions d'origine des acteurs. En dernier ressort, c'est un champ institutionnel où se développent des stratégies parfois contradictoires et conflictuelles et où l'on trouve des compromis impossibles à prévoir lorsqu'on considère seulement les caractéristiques de chacune de ces stratégies. En effet, malgré les objectifs contradictoires et parfois opposés visés par les stratégies d'intervention des acteurs, un projet d'innovation bâti sur des principes qu'ils ont tacitement acceptés, a été conçu.

Bien qu'importante cette étude ne recouvre pas temporellement tout le processus de conception de l'innovation. Elle doit être, en effet, complétée par l'analyse du processus d'institutionnalisation de la répartition des pouvoirs entre les acteurs intervenant dans l'innovation qui n'a pas nécessairement les mêmes caractéristiques que le processus de conception philosophique de l'innovation.

Visant l'accomplissement d'une tâche ayant des caracté-

ristiques spécifiques, le processus de conception instrumentale exige, en effet, que nous lui accordions une importance au moins aussi grande qu'au processus de conception philosophique.

- L'objet et les objectifs

Si dans le processus de conception philosophique de la titularisation en exercice nous n'avons pas pu "observer" les acteurs qui ont été les responsables de l'histoire de ce processus dans le déroulement de l'action historique elle-même, la conception instrumentale peut être étudiée grâce à cette observation. (1) Evidemment il ne s'agit pas d'une *observation directe*, mais plutôt de l'observation que nous voulons systématisée des "documents" qui ont été produits au cours de ce processus. Il s'agit donc de reconstruire un processus par l'interprétation de ses produits, ce qui exige qu'on contextualise institutionnellement ces produits.

Autrement dit : *le dépouillement et l'interprétation des "matériaux d'analyse" ne peut se passer d'une caractérisation préalable des situations institutionnelles dans lesquelles ils ont été produits.*

- Le(s) contexte(s) institutionnel(s) de production de la conception instrumentale de l'innovation

L'analyse du processus de conception instrumentale de l'innovation intègre l'étude des systèmes de conception qui ont abouti à la définition des objectifs de formation des enseignants en titularisation et des principes normatifs qui

(1) En effet les stratégies développées par les acteurs dans la conception philosophique de l'innovation ont été étudiées à partir des aspects qu'ils valorisaient dans l'innovation et de l'identification faite des difficultés à son développement. Il s'agit donc de "matériaux d'analyse" qui appartiennent à la phase de conception de l'innovation (les aspects valorisés dans l'innovation) et à la phase d'exécution (les résistances à l'innovation). Toutefois, les discours dans lesquels nous les avons recueillis sont des "discours" sur l'innovation et non des "discours" produits pendant l'innovation.

définissent le modèle organisationnel de la titularisation en exercice (1). Il s'agit donc d'un processus à l'intérieur duquel ont été conçus deux types de documents légaux dont l'importance dans le processus d'institutionnalisation des nouvelles relations de pouvoir au centre du système n'est pas la même. Le Projet Global de Formation et les Projets Spécifiques ne visent pas explicitement à introduire des changements dans l'institué central tandis que le Règlement de la Titularisation en Exercice pouvait introduire ces changements.

Ayant des contenus qualitativement différents, ces deux types de documents ont été conçus à l'intérieur des systèmes dont la structuration institutionnelle est aussi qualitativement différente. Dans le système de conception du Projet Global de Formation et des Projets Spécifiques, le Conseil "Orientateur" a joué le rôle le plus important et les conflits institutionnels n'ont pas été particulièrement aigus. En revanche, la définition de la structure organisationnelle de l'innovation a été un processus conflictuel dans lequel le Conseil "Orientateur" n'a joué le rôle le plus important qu'à son début. A un certain moment les Directions Générales ont participé activement à la conception des différents projets de règlement et elles ont même réussi à devenir les structures chargées d'organiser la participation des Orientateurs Pédagogiques à la discussion de ces projets.

On peut donc dire que si les objectifs inducteurs définis

(1) A la limite, le Projet Global de Formation et les Projets Spécifiques ne définissent pas les objectifs inducteurs de formation des enseignants en titularisation, mais ces documents formalisent les exigences de formation de l'institution employeuse (le Ministère de l'Éducation). Ces objectifs sont plutôt le résultat d'un processus d'analyse des besoins de formation dans lequel ces exigences jouent évidemment un rôle très important.

pour la formation des enseignants en titularisation sont le résultat d'une intervention des structures créées spécifiquement par l'innovation, déjà dans la conception de son modèle organisatif ce furent les structures qui pré-existaient à l'innovation qui ont joué le rôle le plus important. En outre, *les conflits institutionnels qui ont caractérisé le processus de conception instrumentale de l'innovation n'ont pas porté sur la définition des objectifs de formation mais sur l'institutionnalisation de nouvelles règles du jeu régulatrices de l'exercice du pouvoir des intervenants dans la titularisation en exercice.*

C'est ce qui va nous amener à centrer notre étude sur le processus de conception du règlement de la titularisation en exercice. C'est, à notre avis, le processus typique de la conception instrumentale de l'innovation. En premier lieu, c'est dans le Règlement de la titularisation en exercice que se concentre vraiment l'essentiel des instruments organisatifs nécessaires à l'exécution de l'innovation. Ensuite, comme nous venons de le montrer, ce fut à l'occasion de la définition de ces instruments organisatifs que les acteurs/concepteurs ont développé ouvertement leurs stratégies. Enfin, pour saisir le sens et l'influence de ces stratégies dans la définition de l'innovation *telle qu'elle va être exécutée* il faut appréhender les acteurs/concepteurs aux moments mêmes où ils ont développé leurs stratégies conflictuelles.

- Les différents projets de règlement et leur signification institutionnelle

Si d'après l'affirmation de Michel Crozier, "les actes législatifs sont des compromis ..." (1), l'étude du processus

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le système. - Editions du Seuil, 1977, p. 267.

de production d'un acte législatif peut nous permettre de dégager les intérêts qui sont l'objet de ce compromis.

En ce sens, on peut discerner les caractéristiques fondamentales du processus de production du règlement de la titularisation en exercice si l'on fait une analyse comparée des quatre projets de règlement présentés à la discussion des Orienteurs Pédagogiques et si l'on met en rapport les résultats de cette analyse avec les caractéristiques de la situation institutionnelle dans laquelle s'est déroulée la conception de chaque projet.

En réalité, dans la titularisation en exercice, chacun des projets de règlement n'est pas le résultat d'un acte plus ou moins arbitraire d'un législateur, mais il est produit par un jeu de corrélation de forces qui, à des moments précis, se sont établies entre les structures centrales chargées de la conception de l'innovation. Ainsi :

1. *Le premier projet* présenté à l'appréciation des Orienteurs Pédagogiques pendant le mois de Septembre 1980 a été conçu par le Conseil "Orientateur" dans une situation institutionnelle où son rôle de structure de conception n'a pas rencontré de forte opposition. *Ce projet illustre ainsi l'idée que le Conseil "Orientateur" se faisait de l'innovation et du modèle le plus adéquat pour son organisation ;*

2. *Le deuxième projet* qui a été l'objet d'une discussion avec les Orienteurs Pédagogiques au cours d'une réunion nationale convoquée par les Directions Générales d'Enseignement en Novembre 1980, n'a pas été conçu par le Conseil "Orientateur" tout seul. Il est apparu dans une situation institutionnelle où les Directions Générales disposaient d'un grand pouvoir de décision, *raison pour laquelle il est le reflet d'un équilibre instable de forces qui s'est établi au sein d'un système de conception où les Directions Générales jouaient déjà le rôle le plus important.*

3. il existe encore un *troisième projet* qui, à la limite, n'est pas un nouveau projet de règlement, mais le résultat des changements proposés par les Orienteurs Pédagogiques au deuxième projet de règlement. Il ne se présente donc pas comme produit d'un travail des structures centrales, mais il reflète la réaction des structures intermédiaires face à un travail développé auparavant par les structures centrales. D'une certaine façon, *ce troisième projet est un indicateur des caractéristiques d'une intervention plus ou moins systématique des Orienteurs Pédagogiques dans un contexte institutionnel organisé par les structures centrales ;*

4. pendant le mois de Décembre 1980, a été présenté aux Orienteurs Pédagogiques un *quatrième projet* de règlement considéré comme la version définitive et dans lequel on a essayé d'intégrer les altérations proposées par les Orienteurs Pédagogiques au deuxième projet de règlement. Ce projet est ainsi le résultat d'une décision centrale après l'intervention d'acteurs sociaux qui n'interviennent pas systématiquement au centre du système. De cette façon, *il sert à illustrer le degré de perméabilité du centre du système aux propositions qui lui sont périphériques.*

Ainsi, chaque projet de règlement ne représente en soi que la formalisation d'un consensus auquel il a été possible d'arriver entre les structures qui interviennent au coeur du centre de décision du système (1). Il ne nous rend pas compte des conflits que le consensus a provisoirement résolus,

(1) *Il faut remarquer que ce consensus n'est pas nécessairement accepté explicitement par toutes les structures centrales. Il peut être obtenu par l'exercice du pouvoir d'une structure sur les autres. Le comportement du Conseil "Orientateur" pendant la discussion du deuxième projet avec les Orienteurs Pédagogiques peut être interprété comme le résultat d'une situation comme celle-ci.*

mais seulement de la répartition des pouvoirs à laquelle il a conduit.

Mais, par l'analyse comparative des différents projets, nous pouvons caractériser dans leurs traits généraux les aspects de la structure organisationnelle de l'innovation dont la définition a été l'objet de conflits entre les structures centrales.

C'est évidemment le troisième projet de règlement, à cause des caractéristiques spécifiques de son processus de production qui peut nous permettre d'éclaircir les problèmes de décision dans une autre perspective. Il permet plutôt l'éclaircissement des problèmes liés aux relations établies entre le centre du système de décision et sa périphérie que celui des relations entre les structures qui jouent le rôle le plus important au centre du système.

- Les objectifs de l'analyse

Dans la planification d'un travail de recherche, la description des matériaux de l'analyse n'apparaît d'habitude qu'après l'explicitation des objectifs de la recherche. Toutefois, quand on essaye de mener une recherche sur les décisions prises au centre d'un système centralisé, l'objet se trouve à l'intérieur d'une "boîte noire" dont l'étude ne peut être qu'indirecte. Dans une telle situation, les "matériaux" dont on dispose déterminent d'une certaine façon les objectifs de la recherche. C'est la raison pour laquelle les objectifs de notre recherche ont des limites bien définies imposées par les caractéristiques du "matériel" que nous avons réussi à rassembler.

Ainsi, nous ne pouvons pas reconstruire, d'une façon détaillée, le processus de conception instrumentale de l'innovation, mais nous pouvons seulement saisir le sens des ef-

fets qu'il a produits dans la définition du propre projet innovateur. Les projets de règlement puisqu'ils sont, grosso modo, l'aboutissement des différentes phases qu'a subies la structuration institutionnelle du champ central de conception de l'innovation, sont des "indicateurs" importants de l'influence de cette structuration dans l'institutionnalisation d'un (ou de) projet(s) innovateur(s). Cela veut dire que dans l'étude comparative des quatre projets de règlement de la titularisation en exercice, nous pouvons nous rendre compte *si les phénomènes de résistance à l'innovation, normalement considérés comme des phénomènes qui se développent dans la périphérie du système dans l'exécution de l'innovation, ne se trouvent pas déjà inscrits dans la conception même du projet innovateur. (1)*

En outre, puisque les Orienteurs Pédagogiques ont eu une intervention systématisée dans la conception du règlement de la titularisation en exercice, notre analyse pourra embrasser aussi quelques-unes des caractéristiques les plus importantes des stratégies d'intervention de ces acteurs. Une analyse comparée entre le deuxième et le troisième projet de règlement peut devenir *un "analyste" des stratégies d'intervention des Orienteurs Pédagogiques dans l'innovation.*

Il faut cependant avoir une conscience claire des limites que ces documents imposent aux objectifs de notre recherche

(1) *En réalité, si l'émergence de phénomènes de résistance à l'innovation se traduit par l'apparition d'écart entre les pratiques développées par les acteurs et le projet innovateur et, si ces pratiques résultent de l'attachement des acteurs à la situation institutionnelle que l'innovation prétend changer, ces phénomènes peuvent être aussi caractéristiques de la conception de l'innovation. En particulier, l'intervention des acteurs dans la conception instrumentale de l'innovation peut n'être pas structurée par les objectifs du projet innovateur, mais par le maintien des pouvoirs mis en question par le projet.*

concernant la caractérisation des stratégies d'intervention des Orienteurs Pédagogiques. L'organisation de l'intervention impose, en réalité, deux types de limites :

1. d'un côté, cette intervention s'est développée dans un champ institutionnel préalablement structuré. Nous allons voir plus tard que cette structuration obéissait même à la "rationalité" définie par le deuxième projet de règlement qui devait devenir l'objet principal de discussion des Orienteurs Pédagogiques. De cette façon, *le troisième projet de règlement n'illustre qu'une intervention des Orienteurs Pédagogiques dans une situation institutionnelle complètement structurée par le Centre de l'innovation et par le contenu de l'intervention définie auparavant ;*

2. d'un autre côté, l'espace institutionnel de l'intervention des Orienteurs Pédagogiques ne se limite pas à l'espace central de décision. Ils ont aussi une intervention, qui n'est pas moins importante, dans la périphérie du système, ce qui peut augmenter le poids de leur influence dans les décisions centrales. C'est donc par l'articulation de leur intervention dans ces deux espaces que se structurent les stratégies d'intervention des structures intermédiaires. Or, l'intervention des Orienteurs Pédagogiques dans la conception instrumentale de l'innovation est une intervention au centre du système coupée de leur intervention à la périphérie. De cette façon, *le troisième projet de règlement ne nous permet d'étudier que les caractéristiques de l'intervention des structures qui au centre du système jouent un rôle périphérique et l'influence de cette intervention dans les décisions centrales.*

Voilà donc les deux ensembles de problèmes qui intègrent la problématique que nous essayerons d'éclaircir par l'étude des différents projets de règlement de la titularisation en exercice.

- La méthodologie

L'éclaircissement de la problématique qui est au centre de notre projet de recherche impose la construction d'indicateurs susceptibles de nous permettre d'appréhender, dans chaque projet de règlement, la distribution des domaines d'intervention de chaque acteur et les contextes relationnels qu'on veut instituer pour cette intervention.

L'étude de la répartition des pouvoirs entre les structures centrales et l'identification de leurs "spécialisations fonctionnelles" articulées avec les caractéristiques des contextes institutionnels où s'exercent ces pouvoirs est, en effet, très importante pour l'analyse de la "cohérence" entre le modèle organisationnel de l'innovation et le projet innovateur. En outre, puisqu'il est important de mettre en rapport les caractéristiques institutionnelles du système de conception avec les effets produits sur la définition du modèle organisationnel de l'innovation par les pratiques développées, cette analyse doit être nécessairement une analyse de l'évolution de la conception instrumentale de la titularisation en exercice.

Ainsi, nous avons conduit méthodologiquement l'itinéraire de la recherche de la façon suivante :

1. Dans un premier moment, nous avons mené une analyse de ce que nous pouvons appeler *la syntaxe des projets de règlement*. A ce niveau, nous avons essayé d'appréhender la structure de chaque projet de règlement, c'est-à-dire de saisir le sens de l'articulation des différentes rubriques qui constituent le projet et sa signification institutionnelle. Cette analyse vise la caractérisation des "rationalités" qui sont implicites dans les différents projets de règlement construits pendant le processus de conception instrumentale de l'innovation.

2. Après cet aperçu global, nous avons fait *une analyse du contenu des projets de règlement* en essayant de caractériser l'évolution du cadre institué pour l'intervention de chacun des intervenants de la titularisation en exercice. A l'aide d'une grille d'analyse et en partant des compétences définies dans chacun des projets de règlement, nous avons identifié les fonctions de chacun des intervenants ainsi que les contextes relationnels qui sont définis pour l'exercice de ces fonctions. Pour chacun de ces intervenants de la titularisation en exercice nous avons obtenu une succession de portraits des profils fonctionnels et relationnels définis dans les différents projets de règlement, dont l'ensemble nous donne l'évolution du cadre institué défini pour son intervention.

3. Dans un troisième moment, nous avons fait la "reconstruction" globale de l'évolution temporelle du processus de conception instrumentale de l'innovation, en la centrant maintenant par rapport à deux axes d'analyse qui, grosso modo, correspondent aux deux ensembles de problèmes que nous voulons étudier :

- l'évolution globale des mécanismes de régulation institués du système innovateur et leur "cohérence" avec les objectifs explicites du projet innovateur ;
- la caractérisation générale de l'intervention des Orienteurs Pédagogiques dans la conception du modèle organisationnel de la titularisation en exercice et l'identification des objectifs stratégiques de cette intervention.

- Les techniques : la grille d'analyse du contenu des projets de règlement

Dans les projets de règlement on ne trouve pas définis explicitement les profils fonctionnels et relationnels des différents intervenants de la titularisation en exercice.

Ces projets, en réalité, ne définissent que les compétences qui leur sont assignées. Toutefois à partir de chacune de ces compétences nous pouvons identifier non seulement les fonctions qu'il faudra accomplir pour exercer cette compétence, mais aussi les contextes relationnels de l'exercice de ces fonctions.

De cette façon, si l'on prend pour unité d'analyse chacune de ces compétences et si on les classifie selon une ou ~~plusieurs~~ catégories cohérentes avec les objectifs de notre travail, on peut dégager des textes de projets de règlement le cadre institué défini pour l'intervention des différents intervenants de la titularisation en exercice.

D'une façon systématique, nous avons classifié ces compétences selon des catégories obtenues par le croisement de huit types de fonctions définies auparavant et cinq façons possibles de les exercer.

Ces huit types de fonctions ont été caractérisés de la façon suivante :

1. *Conception du modèle* : ce sont les fonctions qui portent sur la proposition ou adoption de changements globaux à introduire dans l'innovation.

2. *Conception d'appuis* : elle intègre les fonctions de définition des appuis directs ou indirects à donner à ceux qui agissent sur le terrain, que ce soient des appuis documentaires ou de formation.

3. *Programmation* : on se réfère ici à toutes les fonctions concernant la planification d'activités prévues ou considérées comme nécessaires au développement de l'innovation.

4. *Exécution* : on considère ici les fonctions portant sur la réalisation des activités planifiées et/ou la mise en oeuvre des appuis définis.

5. *Évaluation du modèle* : ce sont les fonctions qui s'intègrent à l'ensemble des activités nécessaires à la livraison, au rassemblement et au dépouillement des informations nécessaires à l'appréciation globale du système de formation.

6. *Evaluation des enseignants en titularisation* : ici nous avons intégré les activités qui visent soit à noter les enseignants en titularisation, soit à leur donner les informations nécessaires à la régulation de leur processus de formation. On y intègre donc non seulement des activités portant sur l'évaluation sommative (certificative) mais aussi des activités plus caractéristiques de l'évaluation formative.

7. *Coordination directe* : ce sont les fonctions portant sur l'organisation des activités des intervenants de la titularisation en exercice qui exigent *un contact direct* avec les acteurs dont on essaye d'organiser les activités.

8. *Coordination indirecte* : ce sont aussi des fonctions concernant l'organisation d'activités des intervenants de l'innovation mais qui n'exigent pas le contact direct avec les acteurs puisqu'elles peuvent être faites par la voie administrative et/ou par l'intermédiaire d'autres structures.

Chaque catégorie ne représente qu'un de ces types de fonctions exercées dans un contexte relationnel particulier. Dans la classification adoptée, ces huit types de fonctions sont donc croisés avec les cinq contextes relationnels suivants :

A. Dépendance hiérarchique : c'est le cas où la fonction est exercée dans une situation d'obéissance à la volonté manifestée par un ou plusieurs supérieurs hiérarchiques.

B. Collaboration avec des supérieurs hiérarchiques : ce sont des fonctions dont l'exercice peut se faire avec le concours d'acteurs ou de structures qui, institutionnellement, peuvent exercer un pouvoir hiérarchique sur la structure ou l'acteur qui est chargé d'accomplir cette fonction.

C. Autonomie : ici on a intégré les fonctions pour l'exercice desquelles l'intervention d'autres structures n'est pas explicitement prévue.

D. Collaboration avec les inférieurs hiérarchiques : ce sont les fonctions dont l'exercice peut se faire avec le

concours d'acteurs ou de structures sur lesquels l'acteur ou la structure chargés d'accomplir ces fonctions *peut* exercer un pouvoir hiérarchique. Toutefois pour l'accomplissement de ces fonctions il n'y a pas d'exercice explicite de ce pouvoir.

E. Exercice d'un pouvoir hiérarchique : l'accomplissement de ces fonctions limite explicitement le degré de liberté de ceux qui sont hiérarchiquement dépendants des structures ou acteurs qui les exercent. Grosso modo, ce ne sont pas des fonctions qu'on exerce *avec* les inférieurs hiérarchiques, mais *sur* ces inférieurs hiérarchiques.

Il est évident que dans les projets de règlement on ne trouve ni les types de fonctions tels qu'ils ont été définis, ni les contextes relationnels tels qu'ils ont été caractérisés. Les fonctions et les contextes relationnels tels qu'ils émergent de ces projets ne sont que des approximations des types que nous avons construits. Dès lors, l'image de l'évolution du cadre institué de l'intervention de chaque intervenant de la titularisation en exercice est obtenue par une succession de portraits qui ne sont que des approximations de la réalité institutionnelle. Toutefois si l'on admet avec Gurvitch que "les types sont élaborés non pas pour établir des images d'Epinal, mais pour promouvoir l'explication en sociologie" (1), alors la grille d'analyse est validée du moment qu'elle est pertinente par rapport à la problématique en étude et n'introduit pas de distorsions importantes dans la réalité qui va être analysée. La validité de l'instrument d'analyse dépend donc de la façon dont il est utilisé et des résultats qu'il permet d'obtenir.

(1) G. GURVITCH cité par M. GRAWITZ. - Méthodes des Sciences Sociales. - Dalloz, 1984, p. 423.

Voyons donc comment on peut remplir la grille d'analyse et interpréter les résultats obtenus par son utilisation. A partir des compétences que chacun des projets de règlement définit pour chacun des acteurs, on peut remplir une grille d'analyse comme celle du tableau I.

TABLEAU I

Grille pour l'analyse du contenu des projets de règlement de la titularisation en exercice

	DEPENDANCE HIERARCHIQUE	COLLABORATION AVEC LES INFERIEURS HIERARCHIQUES	AUTONOMIE	COLLABORATION AVEC LES INFERIEURS HIERARCHIQUES	EXERCICE D'UM POUVOIR HIERARCHIQUE	STRUCTURE FONCTIONNELLE
CONCEPTION DU MODELE						
CONCEPTION D'APPUI						
PROGRAMATION						
EVALUATION						
EVALUATION DES ENSEIGNANTS EN TITULARISATION						
COORDINATION DIRECTE						
COORDINATION INDIRECTE						
STRUCTURE RELATIONNELLE						

Chaque case correspondant à une fonction exercée dans un contexte relationnel défini est signalée toutes les fois qu'on peut la dégager des compétences définies dans les projets de règlement. Pour chaque acteur, la fréquence d'apparition de chacune de ses fonctions dans un projet déterminé sera obtenue par l'addition des apparitions sur chacune des lignes et sera signalée dans la colonne F. De même, la fréquence d'apparition des différents contextes relationnels sera signalée dans la ligne 9 correspondant à la "structure fonctionnelle du pouvoir". Dans ces conditions la ligne 9 et la colonne F représentent, respectivement, le profil relationnel et le profil fonctionnel qu'on voulait instituer pour cet acteur à un certain moment - le moment de conception du projet de règlement qui est l'objet d'analyse.

Or, comme pour chaque acteur impliqué dans l'innovation nous allons remplir quatre grilles d'analyse correspondant aux quatre projets de règlement conçus, l'évolution du cadre institué de son intervention peut s'obtenir par l'étude comparative de ces quatre grilles. Nous pouvons saisir le sens de l'évolution du profil fonctionnel de cet acteur par l'analyse comparée des colonnes F de chaque grille et le sens de l'évolution de son profil relationnel par une analyse des lignes 9. Evidemment, chaque fois que nous aurons besoin d'une étude plus détaillée de l'évolution subie par une certaine fonction, nous pourrons faire une étude plus "focalisée" de la ligne correspondant à cette fonction.

En outre, puisque pour chaque projet de règlement nous allons remplir des grilles pour chacun des intervenants de l'innovation, la structure organisationnelle instituée par ce projet peut être étudiée à travers ces grilles. L'évolution globale du modèle organisationnel de la titularisation en exercice au cours de ce processus de sa conception instrumentale peut ainsi être étudiée en utilisant la grille d'analyse que nous avons décrite.

Celle-ci est donc l'instrument que nous utiliserons pour observer *directement* le contenu des projets de règlement et pour observer indirectement les acteurs qui ont participé à sa conception.

Mais avant l'analyse "focalisée" des profils fonctionnels et des profils relationnels des acteurs intervenant dans la titularisation en exercice, nous allons faire tout de suite une première "lecture" plus panoramique de ce que nous pourrions appeler la syntaxe des projets de règlement.

A - LES PROJETS DE REGLEMENT : LES CONTENANTS ET LES RATIONA- LITES

Dans les conditions de production du processus de conception instrumentale de la titularisation en exercice, la présentation d'un projet de règlement doit remplir une double fonction:

- elle doit agir comme un élément de "stabilisation" du "consensus" provisoire entre les concepteurs dont le projet de règlement n'est que l'expression plus ou moins achevée ;
- elle doit agir aussi comme un élément de "persuasion" par rapport à ceux qui vont participer à une deuxième phase de décision et/ou à l'exécution du projet de règlement.

Les "discours" des projets de règlement ont donc deux types de récepteurs. Ils ne s'adressent pas seulement aux auditeurs, mais aussi aux producteurs du "discours" eux-mêmes .

Ainsi les "textes" des projets de règlement sont toujours construits dans une tension entre deux "rationalités" : celle qui a déterminé leur conception et celle qui s'installe comme un élément de persuasion de ceux qui sont en-dehors de leur processus de production. Ce sont deux "rationalités"

relativement autonomes : l'une, étant le résultat du processus de production du "discours", est un "discours" sur le "discours" lui-même, l'autre est un "discours" sur la représentation que les producteurs du "discours" se font de la "rationalité" des auditeurs.

Malgré l'existence de ces deux types de "rationalités", le texte du "discours" est formellement organisé pour "conquérir" l'adhésion du groupe d'auditeurs qui n'a pas participé à sa production. Toutefois, la possibilité de cette organisation formelle est déterminée par les péripéties du processus de production du "discours"; plus ce processus a été conflictuel et donc plus le consensus a été difficile, plus les concepteurs seront attachés à la "rationalité" qui en émerge et plus ils auront de difficultés à organiser le "discours" selon une autre "rationalité".

La "rationalité" implicite dans l'organisation formelle du "discours" peut ainsi devenir un indicateur des conditions institutionnelles de la production du discours. Vu que "si tout discours (...) est plus ou moins structuré et que la signification est organisée par cette structuration, la plus petite variation au niveau des éléments significatifs ou de leur agencement produit par conséquent un changement au niveau de l'émergence de la signification" (1), cette rationalité porte donc une signification.

Nous allons ainsi essayer de saisir la signification du "discours" dans les relations qu'organisent les différentes rubriques des projets de règlement pour arriver à mettre en évidence les singularités sous-jacentes aux processus de production de ces projets.

Le tableau II nous montre la disposition séquentielle des rubriques qu'intègrent les différents projets de règlement de la titularisation en exercice.

(1) L. BARDIN. - L'analyse de contenu. - Presses Universitaires de France, 1977, p. 210.

TABLEAU II

Premier Projet	Autres Projets
Objectifs ↓ Activités ↓ Activités de Coordination ↓ Compétence des intervenants ↓ Evaluation des enseignants en titularisation	Introduction ↓ Intervenants ↓ Compétence des intervenants ↓ Organisation ↓ Activités ↓ Evaluation des enseignants en titularisation ↓ Dispositions transitoires

Que ce soit au niveau des rubriques qui l'intègrent, ou de la façon dont chronologiquement elles s'articulent, le premier projet de règlement présente des spécificités par rapport aux autres. Le deuxième projet de règlement introduit, en réalité, une rupture dans les relations entre les rubriques qui l'intègrent qui sont restées inchangées dans les autres projets de règlement. Ainsi, dans le premier projet :

- on essaye tout d'abord de définir les objectifs de la titularisation en exercice autour d'un ensemble de compétences qu'il serait désirable de développer chez les élèves. Ces compétences, à leur tour, sont définies avec un degré de généralité tel, qu'elles ne risquent pas de devenir objet de contestation ;

- ce n'est qu'après avoir jeté ces fondements qu'on fait successivement : la définition des compétences qu'il serait désirable de développer chez les enseignants en titularisation.

on, la description des activités de formation et des activités de coordination, la définition des compétences des intervenants et, finalement, la description des procédures nécessaires à l'évaluation des enseignants en titularisation. Il y a ainsi un enchaînement entre les différentes rubriques qui obéit à une logique intrinsèque (qui n'est pas nécessairement la logique à laquelle a obéi le processus de conception de ce projet) qui détermine que la structure organisationnelle de l'innovation doit être bâtie sur les compétences à développer chez les élèves. Les objectifs de la titularisation en exercice, les stratégies de formation, et le modèle organisationnel qu'il faudrait instituer forment une unité dont la cohérence ne se trouve pas dans le système de formation des enseignants mais dans le profil de sortie esquissé pour les élèves. En ce sens, la distribution des pouvoirs et la structuration institutionnelle proposée pour l'intervention des différents acteurs sont présentées d'une telle manière qu'elles ne peuvent être envisagées comme un problème coupé des objectifs de l'ECOLE définis auparavant. Le texte du projet de règlement est donc formellement organisé pour intégrer en son sein une justification de son contenu qui ne risque pas d'être problématisée.

Or, l'enchaînement chronologique des rubriques dans les autres projets de règlement obéit à une logique tout à fait différente. Ainsi, dans ces projets :

- on commence par justifier le contenu du projet à travers le contenu d'un autre document qui n'est pas présenté à la discussion. Dans l'introduction de ces projets on dit explicitement que le règlement "établit les principes normatifs pour l'exécution de la titularisation en exercice telle qu'elle a été définie dans le Projet Global (...)"

- tout au contraire du premier projet où, formellement, le modèle organisationnel proposé pour l'innovation découlait des

activités de formation qu'il faudrait exécuter, dans ces projets on commence, formellement, par définir le modèle organisationnel et ce n'est qu'après cette définition qu'on décrit les activités à développer dans la titularisation en exercice.

La logique de l'enchaînement des différentes rubriques est donc tout à fait différente de celle que nous avons trouvée dans le premier projet de règlement. Ici, il y a la préoccupation prioritaire de définir le partage des pouvoirs entre les intervenants de l'innovation à l'intérieur d'un modèle organisationnel et de définir les stratégies de formation en fonction de ce modèle. Il semble qu'il y ait une reconnaissance implicite par les concepteurs du fait que le problème fondamental que le projet de règlement veut résoudre est un problème organisationnel et un problème de distribution du pouvoir. Il semble donc que, à partir du deuxième projet de règlement, la "rationalité" des producteurs du texte se soit imposée à cette autre "rationalité" bâtie sur la préoccupation de gagner l'adhésion des auditeurs.

Or, si l'on analyse les acteurs dont les compétences sont l'objet d'une définition explicite dans les différents projets de règlement, on peut trouver là une justification pour ce déplacement des "préoccupations" explicitées dans les textes de ces projets. Ainsi :

- dans le premier projet, il y a seulement une définition des compétences des structures créées spécifiquement pour la titularisation en exercice et des structures qui à l'école sont directement impliquées dans le système de formation. Ces dernières, toutefois, ne jouaient aucun rôle dans la formation des enseignants par les stages classiques. De cette façon, *le premier projet de règlement voulait édifier une structure organisationnelle tout à fait nouvelle pour la titularisation en exercice ;*

- dans les autres projets de règlement, on a élargi l'éventail des structures dont les compétences dans l'innovation sont l'objet d'une définition spécifique. En particulier, à partir du deuxième projet de règlement qui a été conçu avec la participation des Directions Générales d'Enseignement, les fonctions de ces structures dans l'innovation ne découlent plus des fonctions qui sont assignées aux structures d'exécution du Ministère. Avec ce projet de règlement on a institué une définition explicite d'un ensemble de compétences pour les Directions Générales. Et cette définition n'apporte pas un simple élargissement des acteurs intervenant dans l'innovation, mais plutôt un *changement qualitatif de la nature des acteurs* qui y interviennent et, par conséquent un *changement qualitatif de la structure organisationnelle* qu'on doit concevoir. En réalité, si l'on se rappelle que les Directions Générales jouaient le rôle de coordinateurs de formation pendant les stages classiques, on doit admettre que la reconnaissance institutionnelle de la nécessité de définir les compétences des Directions Générales signifie, en dernier ressort, la prise en compte de ce rôle dans le processus innovateur.

La façon choisie pour présenter le contenu des projets de règlement de la titularisation en exercice n'est donc pas un acte arbitraire des concepteurs de ces projets. Elle est, comme nous l'avons vu, *influencée par le contexte de sa production qui détermine la possibilité de l'organiser de manière à ce qu'elle puisse agir comme un pré-texte pour gagner l'adhésion de ses auditeurs.*

Ainsi, l'infléchissement que nous avons signalé dans la façon de présenter les différents projets de règlement de la titularisation en exercice n'est qu'un reflet de l'infléchissement des conditions institutionnelles de leur production. D'une situation - celle du premier projet - où la conception

du règlement était circonscrite aux structures créées pour l'innovation, on est passé à une situation institutionnelle où l'intervention des structures qui pré-existaient à l'innovation a fait du processus de conception instrumentale de l'innovation un processus conflictuel de négociation.

Mais il n'y a pas eu seulement un changement structurel du système de conception. Le deuxième projet introduit aussi un changement qualitatif de la tâche que les acteurs/concepteurs devraient accomplir. Comme nous l'avons vu, si dans le premier projet de règlement il s'agissait de concevoir une structure organisationnelle complètement nouvelle et capable d'occuper l'espace institutionnel laissé vide par la suppression des stages classiques, déjà dans les autres projets de règlement la tâche de conception est de trouver une structure organisationnelle de l'innovation, susceptible de s'articuler avec les pouvoirs des structures centrales de coordination des stages classiques.

Il devient alors pertinent de se demander si ce changement des conditions institutionnelles du processus de conception instrumentale de l'innovation n'a pas produit des changements importants dans la définition du projet innovateur lui-même. Ou encore de se demander si l'adaptation de la structure organisationnelle de l'innovation à la situation institutionnelle qui, centralement, lui pré-existait, a conduit à une adaptation des structures centrales aux besoins du projet innovateur ou si, au contraire, c'est le projet innovateur qui a été adapté aux intérêts de ces structures ?

Bien sûr cette problématique ne peut être éclaircie par une analyse du contenant des projets de règlement. Seulement l'analyse du contenu de ces projets peut donner les informations nécessaires à son éclaircissement ...

B - LES PROJETS DE REGLEMENT : LE CONTENU ET LA REDISTRIBUTION DES POUVOIRS

Pour éclaircir la problématique que nous venons d'identifier, il nous faut caractériser l'évolution des profils relationnels et des profils fonctionnels de chacun des intervenants dans l'innovation. Il nous faut donc analyser le contenu des différents projets de règlement en utilisant la grille d'analyse décrite auparavant.

Mais avant cette analyse, quelques précisions d'ordre méthodologique s'imposent.

D'abord, on ne doit pas s'étonner de voir les compétences des Directions Générales étudiées seulement à partir du deuxième projet de règlement. Nous avons déjà souligné que dans le premier projet ces compétences ne sont pas l'objet d'une définition précise puisqu'on les envisageait découlant de l'exercice du rôle de structures exécutives à l'intérieur du Ministère. En réalité, dans ce projet de règlement on ne prévoyait que la possibilité que ce soit le Conseil "Orientateur" qui assure "la collaboration des Directions Générales impliquées dans le processus de la titularisation en exercice" (1). Il semble alors évident que dans ce projet on pensait institutionnaliser une situation de dépendance des Directions Générales par rapport au Conseil "Orientateur".

Le deuxième projet de règlement introduit un infléchissement de cette situation. Les compétences des Directions Générales dans l'innovation sont non seulement l'objet d'une définition spécifique, mais aussi l'objet d'un élargissement entraîné par l'institutionnalisation d'une nouvelle structure centrale de coordination qui intègrera la Conseil "Orientateur" et les Directions Générales.

(1) Article 19.6 du premier projet de règlement.

Ainsi ce n'est qu'à partir de ce projet que s'annonce définitivement l'éventail des structures directement engagées dans la titularisation en exercice :

- Conseil "Orientateur" (CO)
- Directions Générales d'Enseignement (DG)
- Conseil "Orientateur" + Directions Générales d'Enseignement (CO + DG)
- Equipes d'Appui Pédagogique (EAP)
- Orienteurs Pédagogiques (OP)
- Conseil Pédagogique (CP)
- Délégués à la Titularisation (DT)
- Conseils de Groupe (CG)
- Enseignants en Titularisation (ET)

Toutefois, au cours de notre travail, nous n'irons pas analyser les compétences de ces structures mais celles des acteurs qui les intègrent. Ainsi :

- nous avons considéré que les compétences de la structure centrale de coordination CO + DG appartiennent en même temps au CO et aux DG. Dans les tableaux correspondants aux compétences de ces deux structures nous avons, quand même, signalé par un astérisque les compétences qui découlent de leur appartenance au CO + DG ;

- malgré l'intérêt qu'une analyse séparée des cadres institués de l'intervention des EAP et des OP pourrait présenter, nous n'allons pas la faire puisque dans les projets de règlement cette distinction n'apparaît pas très nettement. Cependant, de même que pour le CO et les DG, les compétences des OP qui dérivent de leur appartenance aux EAP seront signalées par un astérisque ;

- de même les compétences des DT engloberont celles qui sont définies pour le CP qui seront signalées par un astérisque.

Finalement, il nous reste à préciser que nous n'avons pas

donné une importance particulière aux compétences du Conseil de Groupe de chaque discipline et à celles des enseignants en titularisation. Dans les projets de règlement, les compétences du Conseil de Groupe n'ont pas, en général, un caractère normatif et n'ont pas subi de changements importants à partir du moment où elles ont été l'objet d'une définition (le deuxième projet). En outre, puisque les compétences des Enseignants en titularisation se trouvent dispersées dans les différentes rubriques des projets de règlement, leur repérage impliquerait un travail d'interprétation très important qui, ajouté à l'interprétation que leur classification exige, risquerait d'introduire un ensemble incontrôlable d'éléments subjectifs dans notre analyse. Mais, outre ces motifs d'ordre méthodologique, l'objet même de notre recherche ne rend pas imprescriptible cette analyse. En réalité, en ce moment, nous n'allons qu'étudier la structure organisationnelle où l'intervention de ceux qui sont investis du rôle de formateurs et/ou de coordinateurs de formation est censée s'inscrire.

Voyons donc comment la définition du cadre institué de l'intervention des différents acteurs engagés dans l'innovation a évolué tout au long du processus de conception de son modèle organisationnel.

- L'intervention du Conseil "Orientateur" (CO)

L'application de la grille d'analyse aux compétences définies pour le CO dans les quatre projets de règlement nous a conduit aux tableaux III, IV, V et VI correspondant à chacun de ces projets. Ce sera donc à partir de ces tableaux que nous systématiserons l'étude de l'évolution du cadre institué défini pour l'intervention du CO.

TABLEAU III

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	19.5			19.3	19.3	30,0% (3)
2. CONCEPTION D'APPUI			19.1	19.2		20,0% (2)
3. PROGRAMATION	19.1					10,0% (1)
4. EXECUTION						0,0% (0)
5. EVALUATION DU MODELE			19.5			10,0% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.						0,0% (0)
7. COORDINATION DIRECTE				19.6	19.4	20,0% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE				17.5		10,0%
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	20,0% (2)	0,0% (0)	20,0% (2)	40,0% (4)	20,0% (2)	

TABLEAU IV

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	4.1			6.1*		22,2% (2)
2. CONCEPTION D'APPUI			4.2 6.3*	6.2*		33,3% (3)
3. PROGRAMATION	4.2					11,1% (1)
4. EXECUTION						0,0% (0)
5. EVALUATION DU MODELE	4.1					11,1% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.			6.4*			11,1% (1)
7. COORDINATION DIRECTE						0,0% (0)
8. COORDINATION INDIRECTE					6.4*	11,1% (1)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	33,3% (3)	0,0% (0)	33,3% (3)	22,2% (2)	11,1% (1)	

TABLEAU V

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FOR.
1. CONCEPTION DU MODELE	4.1			6.1*		18,2% (2)
2. CONCEPTION D'APPUI			4.2 4.4	6.2*		27,3% (3)
3. PROGRAMATION	4.4		4.1	4.3		27,3% (3)
4. EXECUTION						0,0% (0)
5. EVALUATION DU MODELE	4.1					9,1% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.				6.4*		9,1% (1)
7. COORDINATION DIRECTE						0,0% (0)
8. COORDINATION INDIRECTE				6.4*		9,1% (1)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	27,3% (3)	0,0% (0)	27,3% (3)	45,4% (5)	0,0% (0)	

TABLEAU VI

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FOR.
1. CONCEPTION DU MODELE	4.1			6.1*		22,2% (2)
2. CONCEPTION D'APPUI			4.2 6.3*	6.2*		33,3% (3)
3. PROGRAMATION	4.2					11,1% (1)
4. EXECUTION						0,0% (0)
5. EVALUATION DU MODELE	4.1					11,1% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.				6.4*		11,1% (1)
7. COORDINATION DIRECTE						0,0% (0)
8. COORDINATION INDIRECTE				6.4*		11,1% (1)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	33,3% (3)	0,0% (0)	22,2% (2)	44,4% (4)	0,0% (0)	

a) l'évolution du profil fonctionnel

Dans l'évolution du profil fonctionnel défini pour le CO, nous pouvons trouver un "fil conducteur" tout au long des quatre projets de règlement. Globalement, dans tous ces projets, le CO est considéré comme une structure "spécialisée" dans l'exercice des fonctions de conception, que ce soient des fonctions de conception du modèle ou de conception d'après. (1)

Mais l'acceptation tacite de cette "spécialisation fonctionnelle" ne signifie pas que la façon de penser son exercice reste inchangée dans les différents projets. Dans le modèle organisationnel proposé par le premier projet et dans ceux que les autres projets veulent instituer, il y a même une façon radicalement différente de penser le profil fonctionnel de la structure centrale de conception.

En réalité, la distribution des domaines d'intervention que le CO s'est attribué dans le premier projet, lui demanderait un rôle tout à fait différent de ce que les autres projets lui exigent. D'une structure qui, par son intervention dans la coordination des activités de la titularisation en exercice, pourrait "contrôler" les effets d'une pratique excessivement spécialisée et institutionnellement localisée au centre du système, le CO est devenu une structure de plus en plus séparée des acteurs qui agissent sur le terrain de l'innovation (2). A partir du deuxième projet de règlement, il

(1) Les fonctions de conception du CO embrassent en réalité 50,0 % du total de ses fonctions dans le premier projet, 55,5 % dans le deuxième et le quatrième projets et 45,5 % dans le troisième.

(2) Dans le premier projet, les fonctions de coordination embrassent 30,0 % des fonctions du CO où 20,0 % sont des fonctions de coordination directe et 10,0 % de coordination indirecte.

n'y a qu'une fonction assignée au CO liée à l'organisation des activités de la titularisation en exercice et, même celle-ci, il lui faut la partager avec les DG et l'exercer d'une façon indirecte. Il est d'ailleurs significatif que, à partir de ce projet, le CO (à lui seul) soit censé intervenir seulement dans des domaines qui ont une relation fonctionnelle immédiate avec sa spécialisation dans les domaines de conception. L'éventail des fonctions que le CO ne doit pas partager avec les DG est, en réalité, réduit par ce projet aux domaines de la conception du modèle et de celle d'appuis et au domaine de l'évaluation du modèle.

Même les altérations proposées par les Orienteurs Pédagogiques au deuxième projet de règlement n'ont pas changé significativement cette situation. Dans le troisième projet il n'y a, en fait, qu'une augmentation du poids des fonctions de programmation du CO et non pas un changement de son profil fonctionnel qui le rapprocherait de celui qui est défini dans le premier projet de règlement.

L'éloignement progressif du CO de la réalité vécue de l'innovation est ainsi la caractéristique la plus importante de l'évolution qu'a subie la définition de la structure fonctionnelle de son intervention.

b) l'évolution du profil relationnel

Une analyse des lignes 9 des tableaux III, IV, V et VI nous montre que, malgré les différences, il y a des caractéristiques du profil relationnel défini pour l'intervention du CO qui restent inchangées dans tous les projets de règlement.

En réalité, dans tous ces projets, les relations du CO avec les supérieurs hiérarchiques sont censées être toujours maintenues dans une situation de dépendance hiérarchique.

Toutefois, le poids de ces relations dans le profil relationnel défini pour l'intervention du CO et les caractéristiques des contextes relationnels de son intervention auprès des inférieurs hiérarchiques, ont subi des changements au cours du processus de conception instrumentale de l'innovation.

Ainsi, si dans le premier projet on envisage que les relations avec les inférieurs hiérarchiques peuvent jouer un rôle important dans la structuration du profil relationnel de l'intervention du CO, déjà dans les autres projets de règlement l'importance de ces relations s'amoin-drit en même temps qu'augmente le poids des relations entre le CO et les supérieurs hiérarchiques (1). Le deuxième et le quatrième projets envisagent même que le CO ne peut entretenir des relations avec les inférieurs hiérarchiques qu'à travers son appartenance à la structure centrale de coordination CO + DG. Dans le modèle organisationnel proposé par ces deux projets de règlement *la possibilité pour la structure centrale de conception de prendre contact avec la "réalité vécue" sur le terrain d'application de l'innovation est alors institutionnellement dépendante des rapports de forces qui s'établissent à l'intérieur de la structure de coordination CO + DG.*

Même les altérations proposées par les OP au deuxième projet de règlement ne visent pas l'introduction de changements

(1) *Les relations avec les inférieurs hiérarchiques représentent 60 % du total des relations prévues dans le premier projet et 33,3 % dans le deuxième projet de règlement. Dans les autres projets, ce pourcentage est de 45,4% et 44,4 % respectivement dans les troisième et quatrième projets.*

qualitatifs dans cette structuration de l'intervention du CO. En fait, une analyse plus détaillée du Tableau V nous montre que ces altérations se traduisent :

- par l'élargissement de l'univers de l'intervention du CO au domaine de la programmation en introduisant une nouvelle fonction exercée dans une situation de collaboration avec les inférieurs hiérarchiques et concernant la programmation de la formation des OP et des DT ;

- par une proposition de changement du contexte relationnel de l'exercice de deux des fonctions que le CO doit partager avec les DG.

Il s'agit donc de changements à l'intérieur de la structure organisationnelle qui a institué le partage des pouvoirs du CO avec les DG et qui, plutôt que l'institutionnalisation de relations qualitativement différentes entre les structures centrales, visent l'institutionnalisation d'un nouveau contexte relationnel de la participation des structures intermédiaires dans les décisions centrales (1). A la limite, le profil relationnel défini pour l'intervention du CO dans le troisième projet est qualitativement semblable à celui qui est défini dans le deuxième et le quatrième projets et qui peut être caractérisé de la façon suivante :

- dans l'exercice de ses fonctions, le CO ne peut jamais compter sur la collaboration de ses supérieurs hiérarchiques, c'est-à-dire, dans les relations avec les supérieurs hiérar-

(1) En dernier ressort, les changements que les OP proposent aux compétences définies pour le CO sont les suivants :

- ajouter une fonction de programmation à la compétence qui définit le rôle du CO dans la conception et l'évaluation du modèle de formation ;
- déplacer vers le CO la compétence qu'il devrait partager avec les DG concernant la définition des "principes généraux" auxquels doivent obéir les actions de formation des Orienteurs Pédagogiques et des Délégués à la Titularisation ;
- assigner au CO une autre compétence concernant la "définition des actions de formation des Orienteurs Pédagogiques et des Délégués à la Titularisation".

chiques le CO est toujours l'objet de l'exercice d'un pouvoir ;

- la possibilité pour le CO d'entretenir des relations avec ses inférieurs hiérarchiques est complètement dépendante des corrélations de forces qui s'établissent à l'intérieur de la structure centrale de coordination CO + DG ;

- les situations de dépendance institutionnelle concernent toujours l'exercice de fonctions qui sont assignées au CO tout seul.

Nous sommes donc face à un processus d'institutionnalisation d'une structure centrale de conception qui ne dispose pas des instruments institutionnels nécessaires à la "maîtrise" des effets que ses décisions peuvent produire dans le système innovateur. En réalité, ces décisions peuvent seulement produire les effets désirés si deux conditions sont réunies :

- que ces décisions soient fondées sur une connaissance de la réalité vécue de l'innovation (1) ;

- que ces décisions soient effectivement adoptées et ne restent pas à l'état de projets.

Or, comme nous venons de le voir dans le cadre institutionnel défini pour l'intervention du CO aucune de ces conditions n'est remplie. Institutionnellement, il se trouve dans une situation de dépendance par rapport aux structures centrales qui peuvent donner un statut légal à ses décisions et, pour établir des contacts avec la réalité vécue sur le terrain d'application de l'innovation, le CO se trouve dépendant du fonctionnement d'une structure à laquelle il participe mais qu'il ne contrôle pas nécessairement. Dans ces conditions, les effets produits par l'intervention du CO présentent un degré d'imprévisibilité très grand pour lui-même. D'un côté, le CO ne dispose pas des instruments institutionnels nécessaires pour "maîtriser" les décisions prises par ses supérieurs hiérarchiques qui donnent un sens à son intervention. De l'autre

(1) Cette condition n'est pas seulement une exigence pour que les décisions prises soient les plus pertinentes en vue de la résolution des problèmes rencontrés par les acteurs sur le terrain. Même si ce n'est pas dans la résolution de ces problèmes qu'on veut intervenir, il faudra prendre en compte cette réalité pour réduire l'imprévisibilité des effets qu'on poursuit.

côté, les difficultés organisatives de l'établissement des contacts entre le CO et les acteurs qui agissent sur le terrain d'application de l'innovation rendent imprévisible le "comportement" du système face aux altérations de son fonctionnement proposées centralement.

Il est évident que si l'on se place du point de vue des objectifs explicites du projet innovateur, ou même du point de vue d'une certaine "rationalité fonctionnelle" qu'à un certain moment on a voulu ériger en principe justificateur des modèles organisatifs proposés pour l'innovation, le cadre institué défini pour l'intervention du CO apparaît comme "irrationnel".

Toutefois, si l'on analyse la conception instrumentale de l'innovation comme un processus conflictuel dans lequel ont agi des acteurs dont les stratégies ne sont pas nécessairement convergentes entre elles, ni avec les principes explicites de l'innovation, alors l'institutionnalisation de cette irrationalité devient un processus rationnel. *Ce fut, en effet, au moment même où le CO perdait le pouvoir à l'intérieur du système de conception de l'innovation que le cadre institué défini pour son intervention est devenu "irrationnel" du point de vue de l'efficacité de cette même intervention.*

- L'intervention des Directions Générales d'Enseignement

L'analyse du cadre institué défini pour l'intervention des DG dans les différents projets de règlement sera faite par l'étude des tableaux VII, VIII et IX résultant de l'application de la grille d'analyse aux compétences assignées aux DG dans le deuxième, troisième et quatrième projets de règlement, respectivement.

TABLEAU VII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE				6.1*		7,7% (1)
2. CONCEPTION D'APPUI			6.3*	6.2*		15,4% (2)
3. PROGRAMATION				5.4	5.4	15,4% (2)
4. EXECUTION			5.2		5.4 5.4	23,1% (3)
5. EVALUATION DU MODELE						0,0% (0)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.			6.4*			7,7% (1)
7. COORDINATION DIRECTE					5.1 5.3	15,4% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE				5.3	6.4*	15,4% (2)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	0,0% (0)	0,0% (0)	23,1% (3)	30,8% (4)	46,2% (6)	

TABLEAU VIII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE				6.1*		8,3% (1)
2. CONCEPTION D'APPUI				6.2*		8,3% (1)
3. PROGRAMATION				5.4 5.4		16,7% (2)
4. EXECUTION				5.2 5.4	5.4	25,0% (3)
5. EVALUATION DU MODELE						0,0% (0)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.				6.4*		8,3% (1)
7. COORDINATION DIRECTE				5.3	5.1	16,7% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE				5.3 6.4*		16,7% (2)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	0,0% (0)	0,0% (0)	0,0% (0)	83,3% (10)	16,7% (2)	

TABLEAU IX

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE				6.1*		7,7% (1)
2. CONCEPTION D'APPUIS			6.3*	6.2*		15,4% (2)
3. PROGRAMATION				5.4	5.4	15,4% (2)
4. EXECUTION			5.2		5.4 5.4	23,1% (3)
5. EVALUATION DU MODELE						
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.				6.4*		7,7% (1)
7. COORDINATION DIRECTE					5.1 5.3	15,4% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE				5.3 6.4*		16,4% (2)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	0,0% (0)	0,0% (0)	15,4% (2)	46,2% (6)	38,6% (5)	

a) l'évolution du profil fonctionnel

Le profil fonctionnel de l'intervention des DG, tel que nous pouvons l'appréhender de l'analyse des colonnes F des Tableaux VII, VIII et IX, laisse entrevoir que ces structures sont censées exercer dans la titularisation en exercice un rôle qui n'est pas qualitativement différent de celui qu'elles étaient censées jouer avant la définition formelle de leurs compétences. C'est, en effet, en tant que structures qui jouent un rôle particulièrement important dans l'exécution que les DG sont pensées dans les différents projets de règlement.

En ce sens, on pourrait considérer que cette "spécialisation fonctionnelle" ne se heurtait pas au profil fonctionnel défini pour l'intervention du CO dans le premier projet de règlement (1).

Toutefois, si l'on fait une analyse détaillée du profil fonctionnel défini pour l'intervention des DG dans le deuxième projet de règlement, on ne trouve plus cette complémentarité. En réalité, bien que le plus important des domaines d'intervention des DG soit celui de l'exécution, ces structures jouent un rôle aussi important dans la conception, la programmation et la coordination, directe ou indirecte, des activités de la titularisation en exercice. Elles sont même parmi les structures centrales intervenant dans l'innovation, celles qui exercent le rôle quantitativement le plus important dans la programmation, l'exécution et la coordination des activités de la titularisation en exercice (2).

(1) En fait, si l'on se souvient que dans le premier projet le CO était censé garantir la collaboration des structures d'exécution du Ministère et si l'on prend en compte que la majorité des fonctions assignées aux DG dans les différents projets de règlement sont d'exécution, on doit admettre cette complémentarité.

(2) Les fonctions de programmation des DG représentent 15,4 % du total de leurs fonctions et les fonctions d'exécution et de coordination 23,1 % et 30,8 % respectivement.

Or, si la distribution des fonctions d'exécution et même des fonctions de programmation aux DG était implicitement inscrite dans le modèle organisationnel proposé par le premier projet de règlement, l'élargissement de leur intervention à la coordination des activités de la titularisation en exercice, a imposé une redistribution des domaines d'intervention des structures centrales. Le CO, comme nous l'avons vu, a pratiquement cessé d'intervenir, à partir du deuxième projet, dans les activités de coordination et, comme nous allons le voir, le poids des fonctions de coordination dans le profil fonctionnel défini pour l'intervention des OP s'est amoindri significativement à partir de ce projet. *Il y a eu ainsi une adaptation du profil fonctionnel de l'intervention des structures créées par l'innovation au profil fonctionnel défini pour les structures centrales qui pré-existaient à son introduction.*

Il s'agit bien sûr d'une adaptation qui n'a pas porté sur la nature des "spécialisations fonctionnelles" de ces structures, mais qui a introduit des changements importants dans la définition du cadre institutionnel où doivent s'exercer ces spécialisations. En particulier, l'institutionnalisation de la structure centrale de coordination CO + DG a conduit à une diminution des pouvoirs du CO et au maintien ou même à l'élargissement des pouvoirs qu'avaient les DG dans la formation des enseignants avant l'introduction de la titularisation en exercice. En fait, comme nous l'avons vu, cette institutionnalisation a apporté une diminution des possibilités pour le CO de prendre contact avec le terrain, tandis que pour les DG elle a apporté la possibilité d'intervenir dans d'autres espaces que ceux qui correspondent à leur "spécialisation fonctionnelle". Comme on peut le voir dans les tableaux VII, VIII et IX, l'appartenance des DG à la structure centrale de coordination CO + DG leur permet aussi de jouer un rôle

important dans l'espace institutionnel de conception.

Stratégiquement, la possibilité d'articuler une intervention dans deux espaces institutionnels qualitativement différents est très importante. Ainsi, l'intervention des DG dans l'espace de conception, peut leur permettre d'augmenter leur degré d'autonomie dans l'exercice des fonctions d'exécution ou de coordination et inversement l'intervention dans ces deux derniers domaines augmente le pouvoir de leur intervention dans l'espace de conception. *Institutionnellement les DG disposent donc des instruments nécessaires à la réduction de l'incertitude de l'intervention des autres structures centrales en gardant, en même temps, la possibilité de rendre imprévisibles pour ces structures les pratiques que ces mêmes DG peuvent développer dans leurs espaces d'intervention.* Il s'agit, évidemment, d'une situation très favorable pour l'exercice d'un pouvoir sur les structures centrales créées par l'innovation ...

Jusqu'ici nous n'avons analysé que le profil fonctionnel défini pour l'intervention des DG dans le deuxième projet de règlement. Or, si nous avons accordé une telle importance à cette analyse, c'est parce que les autres projets de règlement ne proposent pas de changements qualitatifs de ce profil. Les propositions d'altérations faites par les OP au deuxième projet ne font que "doser" d'une façon un peu différente la distribution des fonctions qui définissent ce profil, tandis que le quatrième projet n'apporte même aucun changement significatif. En ce qui concerne la distribution des domaines d'intervention des structures centrales, la "logique" définie dans le deuxième projet de règlement s'est imposée même dans le projet de règlement conçu par les OP. Toutefois, comme nous allons voir tout de suite, les OP ont proposé déjà des changements importants du profil relationnel de l'intervention des DG défini dans le deuxième projet ...

b) l'évolution du profil relationnel

Les OP ont proposé, en effet, des changements profonds du profil relationnel défini pour l'intervention des DG dans le deuxième projet de règlement.

Une analyse comparative des lignes 9 des Tableaux VII et VIII, nous montre que, si dans le deuxième projet de règlement, les DG étaient censées structurer leur intervention autour de l'exercice d'un pouvoir sur les inférieurs hiérarchiques, déjà dans le troisième projet ce sont les situations de collaboration avec leurs inférieurs hiérarchiques qui sont censées jouer le rôle le plus important dans cette structuration (1). Dans ce dernier projet de règlement en effet, la possibilité pour les DG d'agir autonomement n'est pas prévue et la presque totalité de leurs fonctions est censée être exercée dans une situation de collaboration hiérarchique.

Il est évident que dans un modèle organisationnel comme celui qui est proposé par les OP, les DG disposent, au centre du système, d'une faible capacité de négocier l'incertitude des pratiques qu'elles développent dans d'autres espaces institutionnels de leur intervention. Le contrôle auquel sont assujetties les DG par leurs inférieurs hiérarchiques amoindrit significativement cette capacité de négociation.

Mais il est aussi évident que la proposition de ce modèle organisationnel peut s'inscrire dans la préoccupation de créer les conditions institutionnelles nécessaires à l'augmentation du poids de l'intervention de la périphérie du système dans les décisions prises centralement. Apparemment l'intervention des OP dans la conception du modèle organisationnel de l'innovation ne viserait ainsi que la garantie d'une démocratisation d'un modèle dont ils acceptaient tacitement la "rationalité

(1) Dans le deuxième projet, seulement 30,8 % des contextes relationnels de l'intervention des DG sont des contextes de collaboration hiérarchique, tandis que dans le troisième projet ce pourcentage passe à 83,3 % !

fonctionnelle" définie auparavant (1).

Toutefois, ce souci de démocratisation avait des limites. Il s'est arrêté au moment même où s'achevait l'espace institutionnel de l'intervention des OP.

En effet, les changements proposés du profil relationnel de l'intervention des DG ont touché seulement les contextes relationnels où les OP pouvaient devenir objet de l'exercice d'un pouvoir hiérarchique. Ils n'ont pas touché les contextes où ce pouvoir s'exerce sur d'autres acteurs, notamment les délégués à la titularisation. De cette façon, *le troisième projet de règlement ne représente qu'une tentative semi-échouée des OP pour s'associer à l'exercice du pouvoir des DG.*

Cette tentative a cependant produit quelques effets. Il est certain qu'elle n'a pas produit des changements dans la structure du pouvoir dans laquelle s'exercent les fonctions que les DG ne sont pas institutionnellement obligées à partager avec le CO. Toutefois, si l'on analyse comparativement les tableaux VIII et IX, on constate que le profil relationnel de l'intervention de la structure centrale de coordination CO + DG a subi quelques réajustements entre le deuxième et le quatrième projets de règlement.

Quoiqu'il en soit, *les OP ont réussi, d'une façon indirecte et sans l'ampleur qu'ils désiraient, à s'associer à l'exercice du pouvoir au centre du système, sans changer, toutefois, qualitativement la nature de ce pouvoir ni la distribution des domaines d'intervention entre les structures centrales.*

Globalement, on doit ainsi admettre que le deuxième projet de règlement a inauguré une nouvelle phase dans le pro-

(1) Comme nous l'avons vu tout à l'heure, les OP ne proposent pas des changements importants aux profils fonctionnels de l'intervention du CO et des DG, ce qui révèle bien l'acceptation tacite de la "rationalité fonctionnelle" introduite par le deuxième projet de règlement.

cessus de conception instrumentale de l'innovation dont les effets se sont traduits par une adaptation du modèle organisatif de l'innovation aux intérêts des structures centrales de coordination des activités des stages classiques. L'institutionnalisation de la structure centrale de coordination CO + DG a, d'une certaine façon, ré-institué au centre du système une structuration semblable à celle qui y existait avant la conception des principes orienteurs de la titularisation en exercice. Et cette ré-institutionnalisation de l'ancien institué central n'a pas conduit à une diminution significative des pouvoirs de la structure centrale de conception (Conseil "Orientateur") mais à un partage d'une partie importante de ses pouvoirs avec les structures de coordination et de conception de l'ancien modèle de formation d'enseignants. Nous avons vu, au cours de notre travail, que la structure centrale de coordination CO + DG est, en dernier ressort, l'instrument organisatif qui élargit l'univers de l'intervention des DG aux domaines d'intervention qu'elles contrôlaient dans les stages classiques.

En outre, les péripéties du processus de définition des compétences des DG, nous montrent d'une façon claire que l'espace de négociation des structures intermédiaires est limité à des domaines qui ne touchent pas directement les pouvoirs de ces mêmes DG. Comme nous l'avons vu, parmi les altérations proposées par les OP au cadre institutionnel de l'intervention des DG, on a pris en compte seulement quelques réajustements concernant la définition des compétences que les DG sont censées partager avec le CO. Les compétences que les DG étaient censées accomplir toutes seules sont restées inchangées ...

- L'intervention des Orienteurs Pédagogiques

Dans l'interprétation des données des tableaux X, XI, XII et XIII, résultant de l'application de la grille d'analyse aux compétences assignées aux OP dans les différents projets de règlement, on doit prendre en compte le fait que les catégories d'analyse utilisées n'ont pas la même signification que celle qu'elles avaient pour l'analyse des compétences du CO et des DG. En réalité, contrairement à ces deux structures dont l'espace institutionnel d'intervention se localisait au centre du système, les OP ont soit des compétences qui s'inscrivent dans l'espace institutionnel des structures centrales, soit des compétences qui sont spécifiques des acteurs qui agissent sur le terrain. De cette façon, l'étude des relations entre les OP et leurs supérieurs hiérarchiques permet de caractériser plus les contextes relationnels des interactions entre les structures qui, au centre du système, jouent un rôle central et celles qui jouent un rôle périphérique, que les interactions entre les structures centrales. Ces contextes relationnels se situent ainsi au même "niveau institutionnel" que les contextes relationnels des interactions que le CO et les DG entretiennent avec leurs inférieurs hiérarchiques.

De même les relations que les OP entretiennent avec leurs inférieurs hiérarchiques se situent au même "niveau institutionnel" que les relations que les délégués à la titularisation entretiennent avec leurs supérieurs hiérarchiques.

a) L'évolution du profil fonctionnel

C'est peut-être dans la définition des compétences des OP que les quatre projets de règlement présentent les différences les plus significatives. Il s'agit de différences qui ne

TABLEAU X

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE		20.1				4,0% (1)
2. CONCEPTION D'APPUIS			21.2* 21.3*	20.3 21.1*		16,0% (4)
3. PROGRAMATION			21.3*	20.2 20.2		12,0% (3)
4. EXECUTION			21.2* 21.3*	20.3		12,0% (3)
5. EVALUATION DU MODELE	20.6					4,0% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.			21.4*	20.3		8,0% (2)
7. COORDINATION DIRECTE		20.4	17.2* 17.4*	20.4 20.4		20,0% (5)
8. COORDINATION INDIRECTE			20.5 20.7 21.2* 21.4*	20.3 21.1*		24,0% (5)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	4,0% (1)	8,0% (2)	48,0% (12)	40,0% (10)	0,0% (0)	

TABLEAU XI

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE		7.1*				5,0% (1)
2. CONCEPTION D'APPUIS	7.2.3*	7.2.2*		8.1		15,0% (3)
3. PROGRAMATION	8.5 7.2.1*			8.2 7.3*		20,0% (4)
4. EXECUTION	8.5 7.2.1*			6.1 6.2 7.2.2*		25,0% (5)
5. EVALUATION DU MODELE	7.6*					5,0% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.			7.4*	7.4* 7.5*		15,0% (3)
7. COORDINATION DIRECTE				7.5*	8.4	10,0% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE				8.3		5,0% (1)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	30,0% (6)	10,0% (2)	5,0% (1)	50,0% (10)	5,0% (1)	

TABLEAU XII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE		7.1*				3,7% (1)
2. CONCEPTION D'APPUIS		7.2.3* 7.2.4*	8.3	8.1 8.6		18,5% (5)
3. PROGRAMATION		8.5 7.2.1* 7.2.2*		8.2 8.6 7.3*		22,2% (6)
4. EXECUTION		8.5 7.2.1* 7.2.2*		8.1 8.2 8.6 7.2.3*		25,9% (7)
5. EVALUATION DU MODELE	7.6*					3,7% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.			7.4*	7.4* 7.5*		11,1% (3)
7. COORDINATION DIRECTE			8.7	7.5*	8.4	11,1% (3)
8. COORDINATION INDIRECTE				8.3		3,7% (1)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	3,7% (1)	33,3% (9)	11,1% (3)	48,1% (13)	3,7% (1)	

TABLEAU XIII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE		7.1*				4,8% (1)
2. CONCEPTION D'APPUIS		7.2.2* 7.2.3*		8.1 7.3*		19,0% (4)
3. PROGRAMATION	8.5 7.2.1*			8.2		14,3% (3)
4. EXECUTION	8.5 7.2.1*			8.1 8.2 7.2.2* 7.3*		28,6% (6)
5. EVALUATION DU MODELE	7.6*					4,8% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.			7.4*	7.4* 7.5*		14,3% (3)
7. COORDINATION DIRECTE				8.6	8.4	9,5% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE				8.3		4,8% (1)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	23,8% (5)	14,3% (3)	4,8% (1)	52,4% (12)	4,8% (1)	

se limitent pas à l'introduction de ré-ajustements dans la façon d'exercer une même "spécialisation fonctionnelle", mais qui introduisent des changements qualitatifs même dans la "spécialisation fonctionnelle" définie pour les OP.

Ainsi, les données des colonnes F des tableaux X, XI, XII et XIII nous montrent que :

- le profil fonctionnel défini pour l'intervention des OP dans le premier projet de règlement est censé être structuré autour des fonctions de coordination qui représentent 44,0 % des fonctions qui leur sont assignées. Toutefois, l'exercice de ce rôle de coordination des activités développées sur le terrain n'écarte pas les OP d'une intervention au centre du système. L'intervention dans les domaines de conception d'après (12,0 % du total des fonctions) et de programmation (16,0 % du total des fonctions) peuvent leur permettre, en effet, d'influencer le centre du système dans les décisions qui touchent le plus directement les pratiques développées dans l'exercice de ces fonctions de coordination. *Globalement c'est donc en tant que coordinateurs des activités de la titularisation en exercice que les OP sont pensés dans le premier projet de règlement.*

- le deuxième projet de règlement introduit des changements importants à ce profil fonctionnel. Le poids des fonctions de coordination s'amointrit significativement, en même temps qu'augmente le poids des fonctions de programmation et d'exécution et également le poids des fonctions intégrées dans le domaine de l'évaluation des ET (1). *Le deuxième projet de règlement renforce donc une tendance à l'institutionnalisation des relations des OP avec le terrain où ils risquent*

(1) Dans le deuxième projet le poids de ces fonctions a augmenté de 12,0 % à 20,0 %, de 12,0 % à 25,0 % et de 8,0 % à 15,0 % respectivement pour les domaines d'intervention de la programmation, de l'exécution et de l'évaluation des ET. En revanche, le poids des fonctions de coordination a diminué de 44,0 % à 15,0 % entre le premier et le deuxième projets de règlement.

d'être envisagés comme *exécutants des décisions prises centralement et/ou "contrôleurs" des activités développées par les ET.*

- Le troisième projet de règlement qui, comme l'on s'en souvient, est le résultat des altérations proposées par les OP au projet antérieur, n'introduit pas de changements qualitativement importants à ce profil fonctionnel. Fondamentalement, les OP ne proposent qu'une augmentation du nombre de leurs fonctions dans les domaines d'intervention le plus directement liés au centre de décision du système. D'après ces propositions l'ensemble des fonctions des OP concernant les domaines de la conception d'appuis et de programmation devrait augmenter de 7 à 11 et les fonctions d'exécution de 5 à 6. En revanche, les domaines de l'intervention des OP les plus directement liés aux activités développées sur le terrain (évaluation des ET et coordination) ne sont pas l'objet de proposition d'altérations significatives, si bien que la proposition d'une augmentation du poids des fonctions de coordination directe puisse être révélatrice de l'existence d'une préoccupation tenue d'amoindrir l'importance du rôle d'évaluateurs des OP sur le terrain d'application de l'innovation.

Quoiqu'il en soit les caractéristiques du profil fonctionnel que les OP ont défini pour eux-mêmes dans ce troisième projet *révèlent seulement la préoccupation d'augmenter quantitativement le poids de leur intervention au centre du système en laissant inchangées les caractéristiques définies pour leur intervention sur le terrain.* Dans ce troisième projet comme dans le projet antérieur, *les OP ne sont plus pensés comme des coordinateurs des activités développées sur le terrain, mais comme agents d'évaluation qui ont une "spécialisation fonctionnelle" centrée sur l'exercice de fonctions de programmation et exécution.*

- le quatrième projet n'apporte pas de changements qualitatifs importants au profil défini pour l'intervention des OP dans les deux projets antérieurs. Mais, s'il est certain que du point de vue quantitatif ce projet présente quelques différences par rapport au deuxième projet, il est aussi certain que ces différences ne vont pas dans le même sens que celui qu'on peut dégager des changements proposés par les OP. Ainsi, ce quatrième projet ré-introduit la même importance des fonctions d'évaluation des ET relativement aux fonctions de coordination, en même temps qu'il renforce le rôle d'exécutants des OP au détriment de leur intervention dans le domaine de la programmation. *Il ré-institue donc la même logique que celle du deuxième projet de règlement, en renforçant même quelques-unes des caractéristiques qui ont été l'objet de propositions d'altération de la part des OP.*

b) L'évolution du profil relationnel

Pour saisir la spécificité du cadre institué défini pour l'intervention des OP dans les différents projets de règlement, il nous faudra étudier les compétences de ces acteurs en les considérant maintenant à la lumière du profil relationnel défini pour cette intervention.

Ainsi :

- dans le premier projet (voir tableau X, ligne 9), le profil relationnel de l'intervention des OP peut être caractérisé par une prédominance des fonctions exercées autonomement ou en collaboration avec les inférieurs hiérarchiques (1). Mais bien que l'essentiel des relations des OP s'exerce auprès des inférieurs hiérarchiques, ce projet prévoit aussi que l'in-

(1) En effet, les fonctions exercées autonomement représentent 48,0 % du total des fonctions assignées aux OP dans ce projet de règlement et les fonctions qui conduisent à l'établissement de relations de collaboration avec les inférieurs hiérarchiques représentent 40,0 %.

tervention des OP auprès de leurs supérieurs hiérarchiques sera structurée par les contextes relationnels de collaboration hiérarchique. (1)

En particulier dans l'exercice des fonctions de coordination - correspondant à la "spécialisation fonctionnelle" prévue pour les OP dans ce projet - et dans l'exercice des fonctions de programmation et exécution - fonctions qui, rappelons-le, ont des relations étroites avec les "spécialisations fonctionnelles" que les autres projets prévoient pour les OP - on n'a pas prévu explicitement l'exercice d'un pouvoir hiérarchique ni l'existence de contextes relationnels où les OP seraient assujettis à un pouvoir hiérarchique.

Ainsi, si l'on voulait repérer les caractéristiques les plus importantes du profil relationnel défini pour l'intervention des OP dans ce premier projet, il faudrait nécessairement *mettre en relief cette marge d'autonomie élargie et la possibilité d'entretenir des relations de collaboration hiérarchique dans l'exercice des fonctions liées à la "spécialisation fonctionnelle" des OP.*

- Le deuxième projet introduit non seulement des changements importants dans le profil fonctionnel de l'intervention des OP, mais également dans le profil relationnel de cette intervention. L'espace institutionnel des relations entre les OP et leurs supérieurs hiérarchiques n'est plus structuré par les situations de collaboration, les fonctions que les OP étaient censés exercer autonomement ont pratiquement disparu et les fonctions de programmation et d'exécution,

(1) Parmi les trois fonctions qui conduisent à l'établissement de relations explicites avec les supérieurs hiérarchiques, il y en a deux qui doivent être accomplies dans un contexte de collaboration hiérarchique.

correspondant à la nouvelle "spécialisation fonctionnelle" ne sont plus toujours exercées dans un contexte de collaboration hiérarchique. (1)

Dans une situation comme celle-ci, l'augmentation du poids des relations entre les OP et leurs supérieurs hiérarchiques ne conduit pas nécessairement à une augmentation de leur pouvoir réel au centre du système. A partir du moment où ce sont les contextes de dépendance hiérarchique qui structurent les relations des OP au centre du système et à partir du moment où ces relations portent sur des fonctions qui étaient censées être exercées autonomement auparavant, cette augmentation conduit à un renforcement des mécanismes de contrôle qui amoindrit l'imprévisibilité des pratiques développées par les OP au centre du système. Or, si les relations entre les acteurs intervenant au centre du système sont structurées de telle façon que les pratiques développées par les OP sont prévisibles pour les autres acteurs, la capacité de négociation des OP s'amoindrit de même que leur pouvoir réel. Ainsi, *le déplacement de la "spécialisation fonctionnelle" des OP vers les domaines de la programmation et de l'exécution n'a pas apporté un déplacement de l'espace institutionnel où ils exercent le pouvoir, mais il a été accompagné par un affaiblissement du pouvoir que*

(1) En réalité, les fonctions qui conduisent à l'établissement de relations entre les OP et les supérieurs hiérarchiques représentent 40,0 % du total des fonctions assignées aux OP dans ce deuxième projet et 75,0 % de ces fonctions (30,0 % du total) sont censées être exercées dans des contextes relationnels où les OP sont assujettis à un pouvoir hiérarchique. En outre, les fonctions exercées autonomement par les OP ne représentent que 5,0 % du total des fonctions qui leur sont assignées.

les OP sont censés exercer à l'intérieur de leur nouvelle "spécialisation fonctionnelle".

- l'intervention des OP définie dans le troisième projet n'a pas apporté, comme nous l'avons vu, de changements importants au profil fonctionnel de leur intervention définie dans le projet antérieur. Toutefois, si l'on repère les caractéristiques les plus importantes du profil relationnel de l'intervention des OP définie dans ce dernier projet de règlement, on peut identifier déjà une tentative d'inversion des tendances que le deuxième projet de règlement voulait instituer.

Ainsi, dans les domaines d'intervention qui correspondent à leur nouvelle "spécialisation fonctionnelle" (programmation et exécution), les OP proposent, non seulement une augmentation du nombre de fonctions qui les intègrent, mais aussi l'institutionnalisation de contextes relationnels où ces fonctions ne peuvent être exercées que dans des situations de collaboration hiérarchique. Et, s'il est certain que les OP proposent quelques changements dans la structure relationnelle de l'exercice de leurs fonctions de coordination et une augmentation du poids des fonctions qu'ils sont censés exercer autonomement, il est aussi certain que c'est dans l'exercice des fonctions de programmation et d'exécution que réside l'essentiel des changements proposés (1). Ainsi, la préoccupation d'augmenter quantitativement le poids de leur intervention auprès des structures centrales s'accompagne d'une autre préoccupation des OP qui vise la production de changements qualitatifs dans cette intervention. Pour les OP, il s'agit d'institutionnaliser des contextes rela-

(1) Comme nous le montre le tableau XII, les OP ont proposé l'introduction d'une nouvelle fonction de coordination directe exercée dans une situation d'autonomie et l'augmentation globale du poids de leurs fonctions exercées autonomement de 5,0 % à 11,1 %.

tionnels au centre du système, leur permettant de "contrôler" l'incertitude des pratiques développées par les DG, en gardant en même temps une marge d'autonomie pour leur intervention, ce qui peut la maintenir imprévisible pour ces mêmes DG.

L'intervention des OP ne vise donc pas l'introduction d'un modèle organisationnel susceptible d'instituer des relations nouvelles entre le centre et la périphérie du système ou entre cette périphérie et les structures intermédiaires, mais elle vise seulement l'augmentation de leur pouvoir au centre du système en amoindrissant l'imprévisibilité des pratiques qui y sont développées par d'autres structures dans les domaines qui correspondent à leur "spécialisation fonctionnelle". *Il n'y a eu, ainsi, qu'une préoccupation d'introduire au centre du système une autre "logique", éventuellement plus démocratique si on l'envisage seulement à partir du centre, mais qui considérée à partir de la périphérie n'apporte pas de changements à la logique définie dans le deuxième projet de règlement.*

- si l'on considère que la source du quatrième projet est le deuxième projet et les altérations proposées par les OP à celui-ci, on conclura de l'analyse des données des tableaux XI, XII et XIII que les OP ont été piégés par leur propre stratégie d'intervention. Ce dernier projet de règlement remplace, en réalité, les lignes générales du profil relationnel défini pour l'intervention des OP dans le deuxième projet et renforce leur "spécialisation fonctionnelle" en tant que structures exécutives sans changer les contextes relationnels dans lesquels s'exercent les fonctions qu'intègre ce domaine d'intervention. Mais, en même temps que ces contextes relationnels restent inchangés, le quatrième projet de règlement augmente la dépendance hiérarchique des OP dans l'exercice

des fonctions de programmation (1). Ainsi, ce projet de règlement renforce le rôle des OP en tant qu'exécutants des mesures prises centralement, en même temps qu'il les éloigne de la programmation des activités qu'ils sont censés exécuter.

Le processus de conception instrumentale de l'innovation s'est accompagné donc de la production de changements qualitativement importants du travail pédagogique prévu pour les OP et des conditions institutionnelles prévues pour sa réalisation. D'une part le travail de coordination et d'animation des OP devient progressivement moins important en même temps qu'augmente l'importance de leurs activités plus directement liées à l'exercice de fonctions de contrôle et de légitimation. D'autre part, le travail pédagogique prévu pour les OP s'autonomise peu à peu des problèmes vécus sur le terrain pour devenir un travail d'exécution plus dépendant des problèmes vécus au centre du système.

Institutionnellement les OP s'écartent de la périphérie du système sans que cet éloignement soit accompagné d'une augmentation de leur capacité d'intervention au centre. C'est, en effet, en tant qu'exécutants des décisions prises centralement par d'autres acteurs que les OP sont censés intervenir auprès des écoles à partir du deuxième projet de règlement. Il s'agit donc de changements qui ne portent pas seulement sur les relations de pouvoir entre les structures centrales ou entre celles-ci et les structures intermédiaires, mais de changements dont les effets sur le modèle de formation institutionnalisé par la titularisation en exercice sont très importants.

L'intervention des DG dans le processus de conception instrumentale de l'innovation ne s'est donc pas bornée à produire un nouveau partage du pouvoir, mais elle a encore in-

(1) Le poids des fonctions de programmation s'amointrit de 20,0% dans le deuxième projet à 14,3 % dans le quatrième projet, tandis que le poids des fonctions d'exécution augmente de 25,0 % à 28,6 %.

troduit une nouvelle logique dans le travail pédagogique prévu pour les OP dont les présupposés n'ont pas été contestés par les OP eux-mêmes. L'intervention de ceux-ci, comme nous l'avons montré plus haut, a obéi, en fait, plutôt à une stratégie de conquête du pouvoir au centre du système, qu'à une stratégie visant l'institutionnalisation de pratiques formatives plus cohérentes avec les principes pédagogiques de l'innovation....

- L'intervention des Délégués à la Titularisation

Pour conclure la première partie de notre travail, nous allons analyser l'évolution des compétences qui sont définies dans les différents projets de règlement pour les seuls acteurs qui, malgré leur statut de formateurs, n'ont pas participé à la conception de ces projets. Il s'agit donc d'étudier les effets que les différentes configurations structurales du champ institutionnel du système de conception ont produits sur la définition de l'institué périphérique.

L'application de la grille d'analyse aux compétences assignées aux DT dans les premier, deuxième et quatrième projets de règlement ont conduit aux tableaux XIV, XV et XVI dont l'interprétation doit prendre en compte la spécificité de l'espace institutionnel d'intervention de ces acteurs (1). En réalité, si les DT sont censés intervenir fondamentalement au niveau de l'école, leurs compétences s'inscrivent plutôt dans un espace de complémentarité que dans un espace de concurrence avec les structures centrales et/ou intermédiaires (2). Toutefois, ces deux aspects sont institutionnellement liés puisque les DT agissent en tant qu'inférieurs hié-

(1) Nous n'avons pas rempli un tableau correspondant au troisième projet de règlement car, comme nous l'avons dit plus haut, les OP n'ont pas proposé de changements aux compétences assignées aux DT dans le projet antérieur.

(2) Il faut remarquer toutefois que dans la dynamique du processus d'exécution de l'innovation, quelques-uns des domaines d'intervention des DT sont devenus concurrentiels avec les domaines correspondants des OP. Ce fut le cas, comme nous allons le voir, de l'évaluation des ET.

TABLEAU XIV

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE						0,0% (0)
2. CONCEPTION D'APPUIS	22.6* 23.5	22.2*	22.3* 22.5* 22.7* 23.2 23.4			28,6% (8)
3. PROGRAMATION		23.1		22.1*	23.1	10,7% (3)
4. EXECUTION		22.2*	23.2	22.1* 22.7 23.3 23.4		21,4% (6)
5. EVALUATION DU MODELE			23.9			3,6% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.		23.6 23.8			22.7* 23.3	14,3% (4)
7. COORDINATION DIRECTE	23.7		23.7			7,1% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE	22.4*		22.1* 22.2* 22.3*			14,3% (4)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	14,3% (4)	17,9% (5)	39,3% (11)	17,9% (5)	10,7% (3)	

TABLEAU XV

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE						0,0% (0)
2. CONCEPTION D'APPUIS			9.3* 9.4* 10.2 10.3	10.4		20,0% (5)
3. PROGRAMATION		10.1		10.1 10.3		12,0% (3)
4. EXECUTION			9.1* 10.2	9.4* 10.4		16,0% (4)
5. EVALUATION DU MODELE						0,0% (5)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.		9.5* 10.7	10.5 10.7	10.4 10.7	9.1 9.4 9.5	36,0% (9)
7. COORDINATION DIRECTE			9.2* 10.6			8,0% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE	10.6		9.3*			8,0% (2)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	4,0% (1)	12,0% (3)	44,0% (11)	28,0% (7)	12,0% (3)	

TABLEAU XVI

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE						0,0% (0)
2. CONCEPTION D'APPUIS			9.4* 9.5* 10.2 10.3	9.5* 10.4		21,4% (6)
3. PROGRAMATION		10.1	9.1*	10.1 10.3		14,3% (4)
4. EXECUTION			9.3* 10.2	9.5* 10.4		14,3% (4)
5. EVALUATION DU MODELE						0,0% (0)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.		9.6* 10.6	10.5 10.6	9.6* 10.4 10.6	9.3* 9.5*	32,9% (9)
7. COORDINATION DIRECTE			9.2* 10.8			7,1% (2)
8. COORDINATION INDIRECTE	10.8		9.1* 9.4*			10,7% (3)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	3,6% (1)	10,7% (3)	46,6% (13)	32,1% (9)	7,1% (2)	

rarchiques des structures centrales et/ou intermédiaires. En outre, institutionnellement, ils sont les supérieurs hiérarchiques des enseignants en titularisation et disposent donc d'un certain pouvoir dans la structuration de la périphérie du système.

De cette façon, l'étude de l'évolution du cadre institué défini pour l'intervention des DT s'inscrit dans un essai d'éclaircissement de l'évolution de la structure organisationnelle instituée pour la périphérie du système et pour l'espace intermédiaire placé entre celle-ci et le centre du système.

a) L'évolution du profil fonctionnel

De même que les profils fonctionnels de l'intervention des CO, DG et OP, celui des DT a subi des changements qualitatifs importants dans le deuxième projet de règlement.

Globalement considérés dans le premier projet comme les intervenants les plus importants dans la dynamisation de l'innovation à l'école, les DT sont envisagés dans les autres projets comme des acteurs dont l'intervention à l'école est fondamentalement une intervention de contrôle ou de légitimation. Les fonctions d'évaluation des enseignants en titularisation deviennent, en réalité, les fonctions dominantes des DT à partir du deuxième projet, tandis que le profil fonctionnel de leur intervention défini dans le projet antérieur était censé être structuré autour des fonctions de conception d'appuis, d'exécution et de coordination.

Il est certain que dans le quatrième projet de règlement, le poids des fonctions d'évaluation des ET diminue par rapport au deuxième projet. De toute manière, cette diminution ne conduit pas à l'institutionnalisation d'un profil fonctionnel semblable à celui qui a été défini dans le premier pro-

jet (1). Il s'agit seulement d'une re-structuration du profil fonctionnel défini dans le deuxième projet, qui ne peut être considérée comme une conséquence de l'intervention des OP, ni comme une tentative semi-échouée d'introduire dans le quatrième projet une nouvelle "rationalité" dans la structuration de l'institué périphérique.

D'une part, comme nous l'avons déjà montré, la re-structuration des relations institutionnelles à l'école n'était pas dans le domaine des préoccupations prioritaires des OP. Ceux-ci n'ont proposé, en effet, qu'une re-structuration de leurs relations avec les structures centrales qui, *indirectement*, a porté sur la structuration de leurs relations avec les écoles. D'autre part, du moment que les concepteurs du quatrième projet n'ont pas proposé de changements aux compétences définies pour le Conseil de Groupe (CG) et les ET, on ne peut pas considérer qu'ils aient eu une *intention délibérée* d'introduire des changements qualitatifs du cadre institutionnel que le deuxième projet avait défini pour l'école.

D'ailleurs, si l'on analyse plus en détail les tableaux XV et XVI et si l'on prend en compte les changements que le quatrième projet avait définis pour les OP, on constate que :

- l'augmentation du poids des fonctions de programmation des DT proposée par le quatrième projet est accompagnée d'une diminution de l'importance des fonctions de programmation des OP exercées en collaboration avec les inférieurs hiérarchiques ;

- la diminution du poids des fonctions d'exécution des DT s'accompagne, dans le quatrième projet, d'une augmentation

(1) Les fonctions d'évaluation des ET représentent, en réalité, 36,0 % et 32,9 % des fonctions qui sont assignées aux DT dans le deuxième et le quatrième projets, respectivement. En revanche, dans le premier projet, ces fonctions ne représentent que 14,3 % du total des fonctions assignées aux DT et les fonctions de conception d'appuis, de programmation et d'exécution 28,6 %, 10,7 % et 21,4 %, respectivement.

de ces mêmes fonctions des OP exercées en collaboration avec les inférieurs hiérarchiques;

- malgré la diminution de leur poids relatif, le nombre de fonctions des DT portant sur l'évaluation des ET est le même dans le deuxième et dans le quatrième projets de règlement.

De cette façon la re-structuration du profil fonctionnel de l'intervention des DT ne peut être considérée que comme le résultat de la nécessité de redéfinir les relations entre les OP et les écoles en conséquence d'une re-structuration ponctuelle des compétences assignées à ceux-ci. *Elle n'est donc qu'une conséquence indirecte du partage des pouvoirs entre les structures centrales et entre celles-ci et les structures intermédiaires qui, à un certain moment, ont participé à la conception du modèle organisationnel de la titularisation en exercice.*

b) l'évolution du profil relationnel

Une analyse des lignes 9 des tableaux XIV, XV et XVI nous montre que les changements que les différents projets de règlement proposent pour le profil fonctionnel de l'intervention des DT sont accompagnés de changements correspondants du profil relationnel défini pour cette intervention. Ces derniers changements portent non seulement sur la structuration des relations des DT avec leurs supérieurs hiérarchiques mais encore sur la structuration des contextes relationnels à l'école et sont particulièrement importants dans le deuxième projet de règlement. Ainsi, ce projet propose :

- une diminution du poids des relations avec les supérieurs hiérarchiques particulièrement marquée dans les contextes relationnels qui conduisent à l'exercice explicite d'un pouvoir hiérarchique ;

- une augmentation accentuée du poids des fonctions que les DT sont censés exercer dans des contextes de collaboration avec leurs inférieurs hiérarchiques.

On pourrait ainsi dire que, globalement, ce deuxième projet a conduit à une "démocratisation" de l'espace institutionnel d'intervention des DT. Toutefois si l'on fait une analyse plus détaillée des tableaux XIV et XV, on constate que :

- les changements apportés à la structuration des relations entre les DT et leurs supérieurs hiérarchiques ne résultent pas des modifications introduites dans les contextes relationnels de l'exercice de certaines fonctions mais de l'écartement des DT d'une intervention au centre du système dans les domaines de la conception d'appuis, d'exécution et de coordination. *Ils expriment donc plus l'éloignement des DT des décisions prises en-dehors de leurs écoles que la démocratisation des mécanismes de leur participation à ces décisions.*

- la diminution du poids des contextes relationnels où les DT sont censés exercer un pouvoir hiérarchique à l'école, résulte d'une "démocratisation" de l'exercice des fonctions de programmation des activités de formation qui n'est pas accompagnée d'une "démocratisation" des fonctions d'évaluation des ET correspondant à la nouvelle "spécialisation fonctionnelle" des DT à l'école.

Ainsi, si l'apparente "démocratisation" des relations entre les DT et leurs supérieurs hiérarchiques n'exprime rien d'autre que l'éloignement des écoles par rapport aux décisions prises en-dehors d'elles-mêmes, la "démocratisation" des relations à l'intérieur de l'école n'a pas non plus l'ampleur que l'analyse du profil relationnel de l'intervention des DT semble indiquer. On pourrait même dire que *le deuxième projet de règlement augmente le degré d'arbitrairie de l'intervention des DT dans l'évaluation des ET.*

En réalité, si ce projet institue un espace de collaboration des ET à leur évaluation, il institue aussi un autre espace où les DT peuvent agir autonomement, c'est-à-dire, qu'il institue un espace d'arbitrariété qui peut échapper au contrôle des ET. En outre, les situations instituées par le deuxième projet où le DT est censé exercer un pouvoir hiérarchique échappent presque complètement au contrôle des ET puisque ce pouvoir ne s'exerce pas dans le contexte d'une relation inter-personnelle, mais dans le cadre des relations du Conseil Pédagogique de l'école avec les ET.

Dans la même perspective, les modifications que le quatrième projet de règlement propose au profil relationnel de l'intervention des DT, n'indiquent pas l'existence d'une nouvelle "démocratisation" du modèle organisationnel de l'innovation à l'école.

Il est certain que dans ce projet on propose une augmentation du poids des contextes où les DT agissent autonomement ou en collaboration avec les inférieurs hiérarchiques. Toutefois, le contexte relationnel de l'exercice des fonctions d'évaluation des ET reste inchangé et les modifications dégagées dans les contextes relationnels de l'exercice des fonctions de conception, d'appuis, de programmation et d'exécution sont plutôt une conséquence d'une application qu'on voulait rigoureuse de notre instrument d'observation que des changements introduits dans la réalité institutionnelle qu'on voulait observer. En effet, le souci de "contrôler" notre subjectivité dans le remplissage de la grille d'analyse nous a poussé à identifier d'une façon systématique les fonctions et les contextes relationnels qui correspondent à chacune des compétences assignées aux différents acteurs. Nous avons pensé que de cette façon il nous serait possible de réduire le poids de notre subjectivité dans le remplissage de la grille qui n'interviendrait que dans l'interprétation des résultats obtenus. Or, ce raisonnement n'est vala-

ble que si, dans les différents documents analysés, les compétences nouvelles qui résultent d'une spécification d'autres compétences déjà définies auparavant ne sont pas introduites. Ce qui n'est pas le cas des compétences définies pour les DT dans le quatrième projet de règlement (1).

On peut alors conclure que le dernier projet de règlement ne définit pas un profil relationnel de l'intervention des DT qualitativement différent de celui qui est défini dans le deuxième projet de règlement.

(1) *En réalité, les modifications introduites dans les contextes relationnels de l'exercice des fonctions de programmation et de coordination résultent de l'introduction d'une compétence du Conseil Pédagogique dont la rédaction est la suivante : "Programmer les activités de formation des enseignants de l'école, en particulier celles qui visent les objectifs qui sont du domaine du Système Éducatif et de l'École, à travers l'élaboration d'un Plan de Formation qui doit prendre en compte les caractéristiques spécifiques de la réalité scolaire".*

Or, cette compétence du Conseil Pédagogique n'était pas absente des deux premiers projets de règlement. Dans la description des activités de formation on définissait implicitement les fonctions de coordination indirecte et de programmation qui découlent de cette compétence du CP. Toutefois, ces deux fonctions ont été explicitées seulement dans le quatrième projet avec l'introduction de la figure juridique du plan de formation de l'école.

De même les changements introduits dans le domaine d'intervention de conception d'appuis résultent d'un changement de rédaction de la même compétence. On a remplacé "collaborer à la titularisation à l'école" par "aider les enseignants en titularisation à l'élaboration du Plan Individuel de Travail." Or, dans notre codification, nous avons considéré que la fonction de conception d'appuis, implicite dans la première rédaction, n'exigeait pas pour son accomplissement l'établissement d'une relation inter-personnelle. Elle pouvait être accomplie autonomement par le Conseil Pédagogique. En revanche, la deuxième rédaction, bien qu'intégrant la fonction de conception d'appuis définie auparavant exige aussi un contexte de relation inter-personnelle où le DT est censé collaborer avec les inférieurs hiérarchiques dans une relation d'aide à l'élaboration des Plans Individuels de Travail.

Globalement, nous pouvons dégager deux cadres institués définis pour l'intervention des DT qui correspondent, en dernier ressort, aux deux situations institutionnelles caractéristiques du processus de conception instrumentale de l'innovation. Dans la première situation institutionnelle - celle de la conception du premier projet de règlement - où le CO disposait, apparemment, d'un pouvoir très grand de décision et où le partage des pouvoirs concernait seulement les structures créées spécifiquement pour l'innovation, les DT sont pensées comme des dynamisateurs de l'innovation à l'école qui peuvent influencer les décisions centrales notamment à travers leur participation à l'évaluation du modèle.

La deuxième situation institutionnelle - celle qui a émergé de la conception du deuxième projet - qui est déjà structurée par l'intervention des structures centrales pré-existant à l'introduction de l'innovation, institue un éloignement des DT des décisions centrales et des structures intermédiaires et un changement dans la nature de leur travail pédagogique à l'école. A l'école le DT n'est plus envisagé comme un coordinateur de formation, mais, fondamentalement comme quelqu'un qui légitime les pratiques développées par les ET dans le domaine de leur formation.

On est donc face à deux "rationalités" qui, à des moments différents, ont été dominantes dans la conception instrumentale de l'innovation. Et, bien que ces deux "rationalités" ne soient que le reflet des stratégies développées par les structures centrales dans la définition de leurs propres pouvoirs, elles ont eu quand même une influence déterminante au niveau de la structuration du cadre institué du terrain d'application de l'innovation et dans les modes de travail pédagogique.

C - LE SENS DE L'EVOLUTION ET L'EVOLUTION DU SENS DE L'INNO-
VATION

Si, comme l'affirmait Jürgen Habermas, "les principes d'organisation délimitent la capacité qu'a une société d'apprendre sans perdre son identité" (1), la structure organisationnelle d'une innovation ne peut pas être seulement envisagée comme un instrument plus ou moins efficace de l'accomplissement de ses objectifs. Elle participe, en revanche, à la caractérisation même de l'identité de l'innovation.

Dans ces conditions, on ne peut pas considérer les péripéties du processus de conception instrumentale de l'innovation comme celles d'un processus où l'on cherche simplement des solutions techniques/organisatives au développement d'un projet innovateur pré-établi, mais on doit les intégrer dans le processus même de l'établissement d'un projet qui se veut innovateur.

Analytiquement, nous pouvons certainement considérer l'existence d'un modèle d'innovation esquissé dans la phase de conception philosophique d'où découlent certains principes de nature organisationnelle et l'existence de certains principes philosophiques qui sont implicitement institués pour l'innovation dans le processus de conception de son modèle organisationnel. L'évolution de la structure organisationnelle pensée pour l'innovation a dès lors une signification plus vaste que la simple évolution de principes normatifs qui confèrent un sens aux objectifs définis auparavant. *Cette évolution peut analytiquement s'inscrire dans l'éclaircissement de l'évolution subie par le sens de l'innovation en conséquence des changements introduits dans sa structure organisationnelle.*

(1) J. HABERMAS. - Raison et Légitimité. - Payot, 1978, p. 20.

Il est certain qu'il serait important de savoir jusqu'à quel point ces modifications ont changé la nature même de l'innovation, c'est-à-dire, de déterminer si les variations subies par les structures normatives instituées pour l'innovation ont dépassé "la marge de tolérance à l'intérieur de laquelle les valeurs théoriques d'un système donné peuvent varier sans que l'existence même du système soit mise en cause" (1).

Cette étude, cependant, exigerait que nous puissions décrire exhaustivement les caractéristiques du système innovateur, exigence qui se heurte à l'inexistence d'un document où ces caractéristiques seraient définies une fois pour toutes. Dans le ~~Decreto-Lei~~ 519-T1-79, ces caractéristiques sont définies d'une façon si floue que même ceux qui ont participé à sa conception ne les interprètent pas de la même façon. De plus, comme nous l'avons vu, les caractéristiques de l'innovation définies dans les projets de règlement ont subi des changements très importants et ne sont pas toujours cohérentes avec ses principes "philosophiques".

Outre ces difficultés directement liées aux indicateurs dont nous disposons, il faut ajouter les difficultés liées à la nécessité de mener un travail théorique qui n'est pas dans le domaine de notre étude. Effectivement, au cours de notre travail, nous ne pouvions pas faire une identification des variations que peut subir le cadre institué de la titularisation en exercice sans que celle-ci soit privée de son identité.

L'objet de notre étude est en même temps plus précis et plus restreint. Pour nous, il s'agit de vérifier si l'intervention des structures qui pré-existaient à l'innovation dans son processus de conception instrumentale a produit des

(1) Idem., p. 19.

changements globaux du modèle organisationnel proposé pour la titularisation en exercice et, le cas échéant, si ces changements ont rapproché ou éloigné ce modèle des principes définis auparavant pour l'innovation.

Comme nous l'avons vu, le deuxième projet de règlement a produit des changements structureaux du cadre institué de l'intervention de chacun des intervenants de l'innovation. La structure fonctionnelle et la structure relationnelle des intervenants centraux (le Conseil "Orientateur") et des intervenants intermédiaires (les Orienteurs Pédagogiques) créées spécifiquement pour la titularisation en exercice ont subi des changements en *conséquence directe* du partage de leurs pouvoirs avec les Directions Générales, tandis que le cadre institué de l'intervention des délégués à la titularisation a été adapté à ce partage. La portée de ces changements pour chacun des acteurs a déjà été l'objet d'une étude détaillée.

Il nous faut encore saisir l'amplitude de leur influence dans les mécanismes de régulation du système innovateur. Or, pour mener cette étude, nous allons considérer que la régulation du système est polycentrique et qu'on peut la saisir à deux niveaux institutionnels :

- au niveau de l'espace central on peut étudier un système central de régulation où interviennent le Conseil "Orientateur", les Directions Générales et les Orienteurs Pédagogiques
- au niveau d'un espace plus périphérique, on peut étudier un autre système de régulation - le système intermédiaire de régulation - où interviennent les Orienteurs Pédagogiques et les délégués à la titularisation.

Ces deux systèmes seront analysés dans leur globalité, c'est-à-dire, dans leurs inter-relations et dans les relations entre les acteurs qui y interviennent. Nous utiliserons la grille d'analyse déjà utilisée et décrite auparavant et elle

sera remplie maintenant à partir de la classification *des compétences* définies pour tous les acteurs impliqués dans ces systèmes. En outre, cette classification ne portera que sur les compétences définies dans le premier, second et quatrième projets de règlement, puisque le troisième projet plus spécifiquement consacré à l'intervention des Orientateurs Pédagogiques sera l'objet d'une étude postérieure.

- Le système central de régulation

Pour l'étude de l'évolution de ce système nous utiliserons les tableaux XVII, XVIII et XX concernant la caractérisation de sa structure fonctionnelle et relationnelle: dans les projets de règlement pris en compte.

Si l'on considère ainsi les lignes 9 de ces tableaux, nous pouvons constater que le deuxième projet (tableau XVIII) a introduit des changements importants dans la façon de concevoir l'exercice de la régulation centrale du système. A partir de ce projet le centre du système n'est plus censé agir comme coordinateur des activités de la titularisation en exercice, mais plutôt comme une structure de conception d'après, de programmation et d'exécution. Outre cette valorisation des fonctions de programmation/exécution, le poids des fonctions d'évaluation des enseignants en titularisation s'accroît aussi significativement.

Il y a ainsi une tendance à considérer que la régulation centrale de l'innovation doit être faite par deux types d'intervention qui sont d'ailleurs complémentaires :

- d'une part on remplace une intervention centrale fondée sur la coordination des activités développées dans le système innovateur par une intervention plus centrée sur la programmation centrale de ces activités. Le système central est donc prédisposé à réguler le système plus à travers

TABLEAU XVII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FOR.
1. CONCEPTION DU MODELE	1	1	0	1	0	8,6% (3)
2. CONCEPTION D'APPUIS	0	0	3	3	0	17,1% (6)
3. PROGRAMATION	1	0	1	2	0	11,4% (4)
4. EXECUTION	0	0	2	1	0	8,6% (3)
5. EVALUATION DU MODELE	1	0	1	0	0	5,7% (2)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	0	1	1	0	5,7% (2)
7. COORDINATION DIRECTE	0	1	2	3	2	22,9% (8)
8. COORDINATION INDIRECTE	0	0	4	3	0	20,0% (7)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	8,6% (3)	5,7% (2)	40,0% (14)	40,0% (14)	5,7% (2)	

TABLEAU XVIII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FOR.
1. CONCEPTION DU MODELE	1	1	0	2	0	9,5% (4)
2. CONCEPTION D'APPUIS	1	1	3	3	0	19,0% (8)
3. PROGRAMATION	3	0	0	3	1	16,7% (7)
4. EXECUTION	2	0	1	3	2	19,0% (8)
5. EVALUATION DU MODELE	2	0	0	0	0	4,8% (2)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	0	3	2	0	11,9% (5)
7. COORDINATION DIRECTE	0	0	0	1	3	9,5% (4)
8. COORDINATION INDIRECTE	0	0	0	2	2	9,5% (4)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	21,4% (9)	4,8% (2)	16,7% (7)	38,1% (16)	19,0% (8)	

TABLEAU XIX

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	1	1	0	2	0	8,0% (4)
2. CONCEPTION D'APPUIS	0	2	3	4	0	18,0% (9)
3. PROGRAMATION	1	3	0	6	1	22,0% (11)
4. EXECUTION	0	3	0	6	1	20,0% (10)
5. EVALUATION DU MODELE	2	0	0	0	0	4,0% (2)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	0	1	4	0	10,0% (5)
7. COORDINATION DIRECTE	0	0	1	2	2	10,0% (5)
8. COORDINATION INDIRECTE	0	0	0	4	0	8,0% (4)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	8,0% (4)	18,0% (9)	10,0% (5)	56,0% (28)	8,0% (4)	

TABLEAU XX

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	1	1	0	2	0	9,3% (4)
2. CONCEPTION D'APPUIS	0	2	3	4	0	20,9% (9)
3. PROGRAMATION	3	0	0	2	1	14,0% (6)
4. EXECUTION	2	0	1	4	2	20,9% (9)
5. EVALUATION DU MODELE	2	0	0	0	0	4,7% (2)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	0	1	4	0	11,6% (5)
7. COORDINATION DIRECTE	0	0	0	1	3	9,3% (4)
8. COORDINATION INDIRECTE	0	0	0	4	0	9,3% (4)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	18,6% (8)	7,0% (3)	11,6% (5)	48,8% (21)	14,0% (6)	

une uniformisation des pratiques développées en son sein que par la confrontation de pratiques hétérogènes. L'exercice de fonctions de coordination par le centre du système est, en réalité, une situation qui facilite plus l'institutionnalisation de mécanismes de régulation où la réflexion sur les pratiques et la confrontation des différences, en un mot, l'hétérogénéité du système joue le rôle le plus important. Par contre, *une intervention centrale qui valorise les activités de programmation/exécution s'inscrit plutôt dans un processus d'institutionnalisation d'un système régulé par l'homogénéisation pré-programmée des pratiques développées en son sein ;*

- d'autre part, on essaye d'articuler cette intervention à l'entrée du système à une autre, à sa sortie, où les mécanismes centraux de légitimation des pratiques développées par les enseignants en titularisation jouent le rôle le plus important. Cette deuxième tendance de l'institutionnalisation du système central de régulation ne vise qu'à *renforcer la tendance de l'innovation vers l'homogénéisation en introduisant des "sanctions" aux pratiques déviantes ou "en pénalisant" les pratiques qui poussent le système vers l'hétérogénéité.*

Il faut remarquer toutefois que ces deux tendances ne sont que les *tendances dominantes* inscrites dans la structure organisationnelle prévue pour l'innovation dans les derniers projets de règlement. Si l'on admet avec Offe qu'une structure organisationnelle n'est plus qu'un "ensemble de règles de choix sédimentées qui décident par avance de ce qui est reconnu comme matière à règlements, de ce qui est thématiqué, de ce qui est réglé véritablement d'une façon publique, avec quelle priorité et par quels canaux" (1), alors ces deux ten-

(1) OFFE cité par J. HABERMAS. - Raison et légitimité. - Payot, 1978, p. 88.

dances n'expriment que des modèles de préférence dans la structure organisationnelle de l'innovation. Elles ne suppriment pas la possibilité de réguler le système d'une autre façon, bien que son émergence soit moins probable et que sa mise en oeuvre soit dépendante aussi de la réalité vécue de l'innovation dans laquelle les contextes intersubjectifs des relations entre les acteurs jouent un rôle qui n'est pas négligeable. *L'institutionnalisation de ces mécanismes de régulation est donc moins imprévisible pour le centre régulateur.*

Il est certain que la structure relationnelle instituée pour l'exercice de cette régulation centrale ainsi que la mise en oeuvre d'un système de formation de formateurs capable d'uniformiser leurs pratiques (1) peut amoindrir significativement la possibilité de l'apparition d'états imprévisibles dans le fonctionnement du système. Mais ces deux conditions, paradoxalement, réduisent significativement la capacité de régulation du système.

En effet, un système régulé seulement à partir d'un centre institutionnellement structuré de façon à réduire la probabilité de l'émergence d'états imprévus est un système qui aura une faible capacité de production de changements internes et une faible capacité d'apprentissage. Ce sera donc un système ayant une faible capacité d'adaptation aux changements de son environnement. Paradoxalement, la capacité d'apprentissage des membres du système sera réduite puisque les comportements imprévisibles du système seront ressentis par ceux qui y interviennent et qui ont la responsabilité de sa régulation (les formateurs et les coordinateurs de la for-

(1) *Le diagnostic des difficultés à l'introduction de l'innovation faite par les structures centrales chargées de la régulation du système innovateur est d'ailleurs significatif à ce sujet. En effet, toutes ces structures considèrent le manque de formation des formateurs comme un des grands défauts de la titularisation en exercice.*

mation) comme des agressions vis-à-vis du système et d'eux-mêmes et non comme des situations d'apprentissage.

Un système de formation qui a comme problème central pour se réguler le problème de la mise en oeuvre d'une formation préalable et dirigée de ses formateurs est donc un système qui a une faible capacité de profiter de ses "disfonctions" pour former ses formateurs d'une façon non dirigée. En somme, il est probable qu'il devienne un système qui, à cause de sa structure et des processus de socialisation interne utilisés, dispose d'un faible éventail de réponses possibles aux sollicitations de l'environnement, un système ayant une faible capacité d'auto-régulation et qui tend vers sa bureaucratisation. (1)

Or, l'évolution de la structure relationnelle du système central de régulation de la titularisation en exercice qu'on peut dégager des colonnes F des tableaux XVII, XVIII et XX est bien révélatrice de cette tendance.

La capacité d'action autonome des structures intervenant dans le système central de régulation est substantiellement réduite par le deuxième projet de règlement, de même qu'il y a une augmentation significative des fonctions exercées dans une situation de dépendance hiérarchique. Même s'il y a eu une augmentation du poids des fonctions exercées en relation aux acteurs placés à des niveaux hiérarchiques différents, cette augmentation n'a pas apporté d'enrichissement du cadre relationnel des acteurs agissant au centre du système. Comme elle a été obtenue presque exclusivement aux dépens de l'accroissement de l'importance des fonctions qui conduisent à l'exercice explicite d'un pouvoir hiérarchique, elle est

(1) *Le fait que, pendant les crises les plus aiguës de l'exécution de l'innovation, on ait recouru à des "structures extérieures" afin d'assurer la régulation du système et répondre par conséquent ces crises, est bien un exemple du manque de capacité d'auto-régulation de ce système innovateur.*

plutôt une conséquence du renforcement des caractéristiques autoritaires du système central de régulation (1).

En outre, si l'on admet que "le choix et la réalisation des objectifs de l'organisation doivent, dans les systèmes d'une haute complexité devenir indépendants de l'apport (input) de motifs étroitement circonscrits" (2), alors la possibilité d'institutionnaliser un système de régulation flexible est étroitement liée aux réseaux de communication institués à l'intérieur du système de régulation et aux réseaux de communication que celui-ci est censé établir avec le système global qu'il doit réguler.

Or, dans l'analyse du cadre institué de l'intervention du Conseil "Orientateur" - structure qui est fonctionnellement chargée de proposer les adaptations globales du système innovateur - nous avons constaté que le deuxième projet de règlement a institué une tendance à éloigner cette structure des autres acteurs qui agissent dans le système central de régulation. En outre, ce même projet a institué l'écartement formel de ceux qui agissent sur le terrain des mécanismes formellement institués pour la régulation centrale du système. Ces deux processus sont bien révélateurs de la tendance à l'institutionnalisation de la coupure des liens entre les acteurs qui agissent à l'intérieur du système central de régulation et de la rupture entre celui-ci et la réalité vécue de l'innovation.

Le deuxième projet de règlement institue donc la bureau-

(1) Entre le premier et le deuxième projets de règlement, les taux d'augmentation de l'importance des fonctions exercées en relation avec les supérieurs hiérarchiques et en relation avec les inférieurs hiérarchiques ont été respectivement de 83,2 % et de 24,9 %. En revanche, les taux d'augmentation de ces fonctions exercées dans une situation de dépendance hiérarchique ont été de 150 % et de 223 % respectivement pour les supérieurs et les inférieurs hiérarchiques !

(2) J. HABERMAS. - op. cit. - p. 66.

cratisation du système central de régulation. En introduisant la coupure entre les différents acteurs intervenant dans la régulation du système, ce projet de règlement facilite l'isolement de chaque structure en permettant à chacune de "contrôler complètement son domaine, donc d'ériger en fins les moyens particuliers qui sont de son ressort"(1). Dans ces conditions, la centralisation des mécanismes de régulation du système, loin d'augmenter leur efficacité, facilite l'émergence de pouvoirs périphériques qui, ne pouvant se confronter à d'autres pouvoirs périphériques, tendent vers leur cristallisation. La capacité pour chaque acteur d'appréhender la globalité du système, ainsi que la capacité d'apprentissage du système central de régulation sont ainsi significativement amoindries.

Incapable de "se corriger en fonction de ses erreurs" (2), le système central de régulation tendra "tout naturellement à résister aux transformations de son environnement et de toutes les autres données de son action" (3), ce qui est manifestement contradictoire avec l'exercice d'une fonction de régulation quelque'elle soit.

Mais cette tendance à la bureaucratisation, bien qu'elle rende difficile la régulation du système à partir de son centre, n'empêche pas l'exercice de fonctions de régulation dans le système innovateur.

En réalité, aucun système social ne dispose d'un seul système de régulation localisé en son centre. Ils disposent tous, par contre, d'une pluralité de centres de régulation dont le fonctionnement n'est pas complètement déterminé

(1) M. CROZIER. - "De la bureaucratisation comme système d'organisation" in Eléments de Sociologie (textes). - Librairie Armand Colin, 1968, p. 187.

(2) M. CROZIER. - Le Phénomène Bureaucratique. - Editions du Seuil, 1963, p. 229.

(3) M. CROZIER. - "De la bureaucratisation comme système d'organisation" in Eléments de Sociologie (textes). - Librairie Armand Colin, 1968, p. 192.

par le système central de régulation. Dans la titularisation en exercice, par exemple, on peut admettre que, au-delà du système central de régulation, le système peut être régulé dans un espace intermédiaire où agissent les Orienteurs Pédagogiques et les Délégués à la Titularisation, et, dans sa périphérie, par l'action des Conseils Pédagogiques. Les Orienteurs Pédagogiques, en particulier, agissent comme des régulateurs du système non seulement par leur action auprès des Délégués à la Titularisation de leur groupe de disciplines, mais encore en raison de leur appartenance à une E.A.P., interviennent également dans la régulation du système dans la région pédagogique qui correspond à leur E.A.P.

Le système de régulation de la titularisation en exercice se présente donc comme un réseau complexe de centres de régulation qui, en dernier ressort, ne sont plus que des centres de décision disposant d'une autonomie relative et qui, outre les contacts formellement prévus, peuvent établir des réseaux informels de contacts, susceptibles d'agir comme systèmes informels de régulation.

Tout au long de notre travail nous analyserons l'importance acquise par ces réseaux informels dans la régulation des pratiques des acteurs qui agissent sur le terrain. Pour le moment ce seront les réseaux de régulation institués dans l'espace intermédiaire où agissent les Orienteurs Pédagogiques et les Délégués à la Titularisation qui feront l'objet de notre étude.

L'analyse des mécanismes de régulation institués pour l'innovation sera ainsi partiellement complétée par cette étude.

- Le système intermédiaire de régulation

Si l'on tient compte du fait que dans l'espace intermédiaire-

re agissent des acteurs qui ont aussi une intervention au centre du système (les Orienteurs Pédagogiques) et des acteurs qui interviennent dans la périphérie du système (les Délégués à la Titularisation), on comprendra mieux l'importance de la régulation intermédiaire dans la détermination du degré de perméabilité du système aux sollicitations internes et aux sollicitations de son environnement. Il s'avère donc très important d'analyser les relations qu'on veut instituer à l'intérieur du système intermédiaire de régulation et les relations que celui-ci est censé entretenir avec le système central de régulation. Ces relations seront des "indicateurs" importants de la prédisposition qu'a le système innovateur à l'établissement d'une dialectique entre son organisation et sa désorganisation nécessaire à l'auto-régulation. C'est en effet celle-ci, comme l'affirmait Edgar Morin, qui permet de lier "le désordre et l'invariance au sein"(1) des systèmes vivants. En outre, comme le reconnaissait Henri Atlan, "on peut concevoir l'évolution de systèmes organisés, ou le phénomène de l'auto-organisation, comme un processus d'augmentation de complexité à la fois structurale et fonctionnelle résultant d'une succession de désorganisations rattrapées suivies chaque fois d'un rétablissement à un niveau de variété plus grand et de redondance plus faible"(2).

Le désordre et la désorganisation ne peuvent donc être envisagés comme concurrentiels de l'ordre et de l'organisation, puisque dans les systèmes vivants, le "processus de désorganisation ou désintégration est à la fois complémentaire, concurrentiel et antagoniste du processus de réorganisation permanente de la vie." (3)

(1) E. MORIN . - Sociologie . - Fayard, 1984, p. 94.

(2) H. ATLAN. - Entre le Cristal et la Fumée. - Editions du Seuil, 1979, p. 49.

(3) E. MORIN. - op. cit., p. 77.

La capacité de régulation du système est ainsi intimement liée à sa capacité d'intégrer la désorganisation dans son organisation, ce qui présuppose une autonomie relative et une diversification fonctionnelle et structurelle des différents centres de régulation.

Or, si l'on analyse les colonnes F des tableaux XXI, XXII et XXIV qui expriment l'évolution de la structure relationnelle de l'espace intermédiaire de régulation, on constate d'emblée que la logique interne du deuxième règlement ne produit pas seulement des changements dans le système central de régulation. De la même façon dans cet espace intermédiaire, le degré d'autonomie des acteurs est amoindri en même temps qu'il y a une augmentation significative de l'importance des relations qu'ils entretiennent avec les supérieurs hiérarchiques. Cette tendance qui pouvait exprimer une augmentation du degré de perméabilité du système central de régulation aux sollicitations des autres centres de régulation, n'exprime en réalité que *l'augmentation du pouvoir hiérarchique du centre du système sur son espace intermédiaire et l'accroissement de l'isolement des acteurs qui interviennent dans ce même espace institutionnel.*

En réalité, si l'on analyse plus en détail ces changements on constate que :

- globalement il y a une diminution du nombre des fonctions qui doivent être accomplies dans le système intermédiaire de régulation ;

- les situations de collaboration hiérarchique entre les Orienteurs Pédagogiques et les Délégués à la Titularisation perdent leur importance, tout comme les situations où les Orienteurs Pédagogiques exercent un pouvoir hiérarchique sur les Délégués à la Titularisation. Il y a, en revanche, une augmentation de l'importance des relations entre les délégués et leurs inférieurs hiérarchiques ;

TABLEAU XXI

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	0	1	0	0	0	1,9% (1)
2. CONCEPTION D'APPUI	2	1	7	2	0	22,6% (12)
3. PROGRAMATION	0	1	1	3	1	11,3% (6)
4. EXECUTION	0	1	3	5	0	17,0% (9)
5. EVALUATION DU MODELE	1	0	1	0	0	3,6% (2)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	2	1	1	2	11,3% (6)
7. COORDINATION DIRECTE	1	1	3	2	0	13,2% (7)
8. COORDINATION INDIRECTE	1	0	7	2	0	15,9% (10)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	9,4% (5)	13,2% (7)	43,4% (23)	34,8% (15)	7,0% (3)	

TABLEAU XXII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. NIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. NIE.	E POUVOIR INF. NIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	0	1	0	0	0	2,2% (1)
2. CONCEPTION D'APPUI	1	1	4	2	0	17,6% (8)
3. PROGRAMATION	2	1	0	4	0	15,6% (7)
4. EXECUTION	2	0	2	5	0	20,0% (9)
5. EVALUATION DU MODELE	1	0	0	0	0	2,2% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	2	3	4	3	26,7% (12)
7. COORDINATION DIRECTE	0	0	2	1	1	8,9% (4)
8. COORDINATION INDIRECTE	1	0	1	1	0	6,7% (3)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	15,6% (7)	11,1% (5)	26,7% (12)	37,8% (17)	8,9% (4)	

TABLEAU XXIII

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	0	1	0	0	0	1,9% (1)
2. CONCEPTION D'APPUI	0	2	5	3	0	19,2% (10)
3. PROGRAMATION	0	4	0	5	0	17,3% (9)
4. EXECUTION	0	3	2	6	0	21,2% (11)
5. EVALUATION DU MODELE	1	0	0	0	0	1,9% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	2	3	4	3	23,1% (12)
7. COORDINATION DIRECTE	0	0	3	1	1	9,6% (5)
8. COORDINATION INDIRECTE	1	0	1	1	0	5,8% (3)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	3,8% (2)	23,1% (12)	26,9% (14)	38,5% (20)	7,7% (4)	

TABLEAU XXIV

	A DEPEND. HIERARC.	B COLLAB. SUP. HIE.	C AUTONO.	D COLLAB. INF. HIE.	E POUVOIR INF. HIE.	F STRUCT. FON.
1. CONCEPTION DU MODELE	0	1	0	0	0	1,9% (1)
2. CONCEPTION D'APPUI	0	2	3	4	0	16,7% (9)
3. PROGRAMATION	2	1	2	3	0	14,8% (8)
4. EXECUTION	2	1	3	7	0	24,1% (13)
5. EVALUATION DU MODELE	1	0	0	0	0	1,9% (1)
6. EVALUATION DES ENSEIG. EN TITULAR.	0	3	3	5	2	24,1% (13)
7. COORDINATION DIRECTE	0	0	2	1	1	7,4% (4)
8. COORDINATION INDIRECTE	1	0	3	1	0	9,3% (5)
9. STRUCTURE RELATIONNELLE	11,1% (6)	14,8% (8)	29,6% (16)	38,9% (21)	5,6% (3)	

- les acteurs qui sont censés établir la liaison entre le système central et le système intermédiaire de régulation - les Orienteurs Pédagogiques - sont dorénavant censés l'établir dans une situation où ils sont l'objet de l'exercice d'un pouvoir hiérarchique.

Le deuxième projet de règlement introduit donc une double tendance qui se traduit par un mouvement vers le centre des acteurs qui doivent établir les liens entre celui-ci et le système intermédiaire de régulation accompagné par un renforcement de leur situation de dépendance hiérarchique et un mouvement vers la périphérie des acteurs qui établissent la liaison entre celle-ci et le système intermédiaire de régulation. Dans ces conditions, *la capacité qu'a le système intermédiaire de régulation d'infléchir le système central s'amoinde, en même temps que l'espace intermédiaire de régulation devient moins "sensible" aux sollicitations de la périphérie.*

On tend ainsi à la légitimation d'une situation où "ceux qui décident ne connaissent pas directement les problèmes qu'ils ont à trancher ; ceux qui sont sur le terrain et connaissent ces problèmes n'ont pas les pouvoirs nécessaires pour effectuer les adaptations ou pour expérimenter les innovations indispensables" (1) ; ce qui serait une situation susceptible de conduire à l'évanouissement de l'innovation si son fonctionnement était complètement déterminé par la structure formelle de son modèle organisationnel.

Mais l'analyse des mécanismes intermédiaires de régulation de l'innovation ne peut pas se borner au processus de légitimation de certaines priorités accordées à la circulation de l'information. Il faudra la compléter par l'étude du

(1) M. CROZIER. - "De la bureaucratie comme système d'organisation" in Éléments de Sociologie (Textes). - Librairie Armand Colin, 1968, p. 786.



type d'information qui est considéré comme légitime et donc susceptible d'enformer le système.

Or, bien que la structure fonctionnelle du système intermédiaire de régulation ne concerne pas *directement* ce problème, son étude peut, cependant, donner des indications importantes pour son éclaircissement.

Ainsi, si l'on analyse les lignes 9 des tableaux XXI, XXII et XXIV, on constate que le deuxième projet de règlement (tableau XVII) a produit dans la structuration fonctionnelle de l'espace intermédiaire des changements homologues à ceux qu'il a introduits dans le système central de régulation. Il y a effectivement à partir de ce projet un renforcement des activités de programmation/exécution et d'évaluation des enseignants en titularisation, au détriment des fonctions de coordination dont l'importance s'amointrit significativement.

C'est néanmoins par l'augmentation du poids des fonctions d'évaluation des enseignants en titularisation et par la diminution du poids des fonctions de coordination que ces changements prennent la signification quantitative et qualitative la plus importante.

Qualitativement, ils expriment la tendance à institutionnaliser *les pratiques de légitimation* comme *les pratiques dominantes dans la régulation intermédiaire du système*. Mais, dans la mesure où dans le domaine d'intervention de l'exécution, les situations de dépendance hiérarchique acquièrent une importance croissante, ces changements sont aussi révélateurs de la tendance à *inscrire la régulation intermédiaire dans le prolongement des décisions prises centralement*. Enfin, ces deux tendances ainsi que leur homologie avec le sens des transformations faites dans le système central de régulation vont dans le sens de *l'institutionnalisation, à tous les niveaux du système, des mécanismes de régulation*

susceptibles de garantir son homogénéité en diminuant ainsi sa variété et sa complexité.

Quantitativement ces deux tendances n'ont pas la même portée pour les deux acteurs qui interviennent dans le système intermédiaire de régulation. Dans la structure fonctionnelle des Orienteurs Pédagogiques - institutionnellement plus proches du centre - c'est leur intervention dans le domaine de l'exécution qui est particulièrement renforcée (1), tandis que pour les Délégués à la Titularisation - plus proches, institutionnellement, de la périphérie du système - c'est le renforcement de leur rôle d'évaluation des enseignants en titularisation qui est le plus accentué (2). Aux deux tendances que nous avons signalées correspond ainsi un renforcement des spécialisations fonctionnelles des acteurs selon la "localisation institutionnelle" de leur intervention dans le système intermédiaire de régulation.

Il est évident qu'une situation comme celle-ci développe chez les Délégués à la Titularisation une tendance à l'enfermement à l'intérieur de leur groupe de disciplines où l'évaluation de leurs enseignants en titularisation risque de devenir l'objet le plus important de leur intervention. En outre, l'inexistence de mécanismes formels de régulation fondés sur la coordination des activités de la titularisation en exercice, rend difficile l'institutionnalisation de pratiques uniformisantes d'évaluation à l'intérieur de chaque groupe de disciplines. Dans ces conditions, l'évaluation des enseignants en titularisation réalisée par chaque délégué à la titularisation aura toujours un haut degré d'incertitude pour

(1) *Le taux d'augmentation de l'importance des fonctions d'exécution des Orienteurs Pédagogiques a été de 108 % tandis que pour les fonctions d'évaluation des enseignants en titularisation ce taux a été de 87,5 % et de 66,7 % pour la programmation.*

(2) *Pour les Délégués à la Titularisation le taux d'augmentation de l'importance des fonctions d'évaluation des enseignants en titularisation et de programmation a été, respectivement, de 151,7 % et de 12,1 %.*

les autres acteurs qui y sont engagés, y compris pour les autres Délégués à la Titularisation du même groupe de disciplines. (1)

Paradoxalement, l'existence de mécanismes de régulation du système qui privilégient les pratiques tendant à son homogénéisation facilite l'émergence de pouvoirs parallèles dans la périphérie qui risquent de se cristalliser et de développer l'hétérogénéité du système (2). Cependant, cette tendance vers l'hétérogénéisation du système ne se traduit pas par une augmentation de sa variété susceptible de lui permettre de répondre à des demandes de formation hétérogènes qui peuvent émerger en conséquence de l'existence d'instruments juridiques qui, comme le Plan Individuel de Travail et le Plan de Formation de l'Ecole, permettent l'institutionnalisation d'un processus d'analyse des besoins de formation où les "se formant" peuvent jouer un rôle important.

(1) *La problématique de l'évaluation des enseignants est évidemment plus complexe. On peut même dire que, à partir du moment où elle a occupé une place centrale dans la régulation du système, l'évaluation est devenue un enjeu complexe face auquel, très souvent, les acteurs qui y interviennent essaient de développer des stratégies organisées de façon à ce qu'ils puissent garder ou élargir leur pouvoir sur d'autres acteurs. Tout au long de notre travail, nous reprendrons l'étude de ce problème.*

(2) *L'apparition, chaque année, d'un nouvel instrument pour l'évaluation des enseignants en titularisation et le langage toujours plus technocratique qui y est utilisé, s'inscrivent, à notre avis, dans la tentative d'amoindrir la probabilité de l'apparition de ces pouvoirs parallèles.*

- La résistance à l'innovation et la production du changement

On voit ainsi que les mécanismes institués pour la régulation de la titularisation en exercice sont non seulement incompatibles avec les objectifs de cette même régulation - l'homogénéisation du système - mais ils sont aussi contradictoires avec quelques-uns des principes de l'innovation qui avaient été définis auparavant.

Dans ces conditions, les phénomènes qui émergent dans la périphérie du système et qui, très souvent, sont identifiés comme manifestations d'une résistance au changement peuvent n'être que des conséquences inévitables de l'émergence d'un mouvement instituant qui, en "résistant" à la structure organisationnelle de l'innovation, réinvente l'hétérogénéité du système. *L'émergence de ces phénomènes de résistance au changement serait, donc, une condition nécessaire à la production de ces mêmes changements, puisque ceux-ci "sont d'autant plus importants qu'il existe une différenciation (une variété) forte dans le système." (1)*

Malgré les risques de généralisation d'un processus qui peut être spécifique de la titularisation en exercice, nous sommes convaincu que les innovations instituées qui tendent à institutionnaliser la structure organisationnelle fonctionnelle la plus "efficace" pour leur introduction, inscrivent les phénomènes de résistance au changement dans leurs propres processus de conception. En réalité, une structure organisationnelle conçue selon cette "rationalité" vise toujours à réduire le degré d'imprévisibilité des pratiques développées par les acteurs sur le terrain, ce que facilite le dé-

(1) E. ENRIQUEZ. - *La problématique du changement in Connexions n° 4.* - Epi Editeurs, 1972, p. 18.

veloppement de systèmes institués de régulation autoritaires et centralisés. La bureaucratisation du système et l'inévitable écartement des structures intermédiaires et périphériques de la gestion du changement, seraient de cette façon légitimés par la nécessité de rendre plus efficace l'introduction du changement lui-même.

Or, si l'on admet comme Michel Crozier que "la résistance au changement dépend directement des possibilités de participation au changement" (1) et, si l'on accepte que "la base du changement est le conflit structural permanent" (2) *la centralisation du système de régulation de l'innovation, légitimée par une préoccupation affirmée d'assurer l'efficacité de l'introduction du changement, crée elle-même les conditions pour que le changement ne puisse se produire qu'à travers la "transgression" de la structure organisationnelle chargée de gérer l'innovation.*

D - LES ORIENTEURS PEDAGOGIQUES ET LA REGULATION DU SYSTEME : LE SENS D'UNE INTERVENTION

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, les Orienteurs Pédagogiques n'ont pas eu une intervention systématique dans le processus de conception instrumentale de l'innovation. Le troisième projet de règlement, toutefois, a été le produit d'une intervention ponctuelle et systématisée des Orienteurs Pédagogiques dans ce processus.

(1) M. CROZIER. - "De la bureaucratie comme système d'organisation" in Eléments de Sociologie (Textes). - Librairie Armand Colin, 1968, p. 172.

(2) E. ENRIQUEZ. - "La problématique du changement" in Connexions n° 4. - Epi Editeurs, 1972, p. 18.

Tout au long de notre travail nous avons déjà fait quelques références dispersées à ce projet de règlement en les rapportant toujours à la caractérisation de la structure de l'intervention des différents intervenants de la titularisation en exercice.

Il nous faut maintenant reconstruire le sens global de l'intervention des Orienteurs Pédagogiques en le contextualisant institutionnellement et temporellement et en le mettant en relation avec le processus de production des systèmes de régulation de l'innovation.

- Le contexte organisationnel et sa signification symbolique

En Novembre 1980, les Orienteurs Pédagogiques ont été convoqués par les Directions Générales d'Enseignement pour une réunion nationale de trois jours qui devait se réaliser dans un hôtel éloigné de Lisbonne et de Porto. Parmi les objectifs de cette réunion, la discussion d'un projet de règlement de la titularisation en exercice occupait la place la plus importante. Cela n'a pas été la première réunion nationale d'Orienteurs Pédagogiques. Déjà en Septembre 1980, ils avaient été convoqués par le Conseil "Orientateur" à une autre réunion réalisée à Lisbonne où une première esquisse du Projet Global de Formation et un premier projet de règlement avaient été objet d'analyse. La réunion de Novembre, connue auprès des Orienteurs Pédagogiques comme la réunion de Vimeiro (nom de la localité où elle s'est déroulée) mérite toutefois une réflexion plus détaillée parce qu'elle a introduit une rupture très importante dans la façon de concevoir le travail des Orienteurs Pédagogiques. Tant à cause de l'entité qui l'a convoquée (les Directions Générales d'Enseignement, c'est-à-dire les structures de coordination du système de formation d'enseignants que la titularisation en exercice devrait remplacer), tant par l'absence de

de participation du Conseil "Orientateur" dans la coordination des travaux de la réunion, tant encore par les formes organisatives qui y ont été adoptées, *cette réunion a effectivement introduit dans la pratique un nouveau cadre institué de la coordination centrale de l'innovation.*

Tout d'abord la réunion de Vimeiro a été la première réunion d'Orienteurs Pédagogiques qui n'a pas été convoquée par le Conseil "Orientateur" mais par les Directions Générales qui ont invité le Conseil "Orientateur" à y participer. En ce sens, elle a été le symbole de l'éloignement progressif du Conseil "Orientateur" par rapport aux acteurs qui agissent sur le terrain. Cet éloignement, ainsi que la division du travail entre les structures centrales prévues par le deuxième projet de règlement qui pouvaient devenir légitimes pendant la réunion de Vimeiro ont été en quelque sorte déjà annoncés par la convocation même de cette réunion(1).

Remarquons ensuite que toute l'organisation de la réunion n'a pas obéi aux exigences organisatives de l'innovation, implicitement définies par les principes généraux acceptés auparavant, mais qu'elle a obéi plutôt aux exigences organisatives des Directions Générales plus adaptées à un travail de coordination des stages classiques qu'à la coordination du travail des Orienteurs Pédagogiques. *La réunion de Vimeiro n'a donc pas échappé à la structure organisationnelle des stages classiques.* Ainsi, on y a privilégié l'organisation du travail des Orienteurs Pédagogiques par groupes de disciplines - plus conforme à la structure interne des Direc-

(1) On doit signaler qu'une des caractéristiques les plus importantes de cette réunion a été cette anticipation pratique des mesures légales qui devaient y être discutées. Globalement, la réunion a été organisée selon la "logique" introduite par le deuxième projet de règlement qui était l'objet d'analyse le plus important de la réunion. Il est certain qu'une situation de ce genre a eu une influence importante sur les résultats du travail d'analyse ...

tions Générales organisées par cabinets spécialisés en fonction de chaque groupe de disciplines - au détriment d'un travail interdisciplinaire plus conforme à l'organisation des Orienteurs Pédagogiques adoptée auparavant. En outre, la réalisation de réunions plénières d'Orienteurs Pédagogiques par niveau d'enseignement et non plus la réalisation de réunions plénières indépendamment du niveau d'enseignement n'a certainement pas été une option visant à augmenter l'efficacité de ces réunions, mais plutôt une conséquence de l'existence d'une Direction Générale par niveau d'enseignement. On voit ainsi que toute l'organisation de la réunion de Vimeiro, y compris sa convocation, a bien symbolisé l'adaptation des structures organisationnelles de l'innovation aux exigences organisationnelles des structures qui lui pré-existaient et qui, dorénavant, devraient réaliser la coordination du travail des Orienteurs Pédagogiques. (1)

La réunion de Vimeiro a, enfin, montré l'impossibilité de réguler l'innovation d'une façon participée dans le respect de la structure organisationnelle qu'on voulait instituer et dont les principes ont guidé l'organisation de la réunion elle-même. En réalité, c'est seulement en transgressant le cadre formellement institué pour la réunion, que les Orienteurs Pédagogiques ont formulé une proposition de changement. Les changements proposés ont été, en effet, discutés à l'in-

(1) Il est évident que cette adaptation n'a pas été seulement une conséquence de l'organisation formelle de la réunion. Malgré le rôle peu important qu'y ont joué les coordinateurs des Directions Générales, la "logique" définie dans le deuxième projet de règlement n'a pas été l'objet d'une contestation poussée des Orienteurs Pédagogiques. Cette adaptation est donc présente non seulement dans l'organisation formelle de la réunion mais aussi dans ses conclusions.

térieur d'une structure organisationnelle instituant qui groupait les Orienteurs Pédagogiques d'une même région pédagogique indépendamment de leur groupe de disciplines et de leur niveau d'enseignement. Ces structures - les Equipes d'Appui Pédagogique - outre ce rôle ponctuel, ont joué aussi un rôle important dans la coordination postérieure du travail des Orienteurs Pédagogiques. Et, s'il est certain que lors de cette réunion les Orienteurs ont choisi pour coordinateurs de chaque Equipe d'Appui Pédagogique un Orienteur Pédagogique du cycle préparatoire et un autre de l'enseignement secondaire - conséquence de l'acceptation tacite des Directions Générales en tant que coordinateurs de leur travail - il est aussi certain que ce choix a été un acte collectif des Orienteurs Pédagogiques indépendamment de leur niveau d'enseignement. Chaque coordinateur de l'Equipe d'Appui Pédagogique ne pouvait pas de cette façon être formellement considéré comme représentant des Orienteurs Pédagogiques de son niveau d'enseignement, puisqu'il avait été élu par tous les Orienteurs Pédagogiques (1). La réunion de Vi-meiro a donc conduit à l'institutionnalisation d'un espace de coordination du travail des Orienteurs Pédagogiques, géré par eux-mêmes et qui n'était pas complètement structuré à l'image du modèle organisationnel des Directions Générales. (2)

(1) Il faut signaler que le processus d'élection des coordinateurs des Equipes d'Appui Pédagogique a été modifié par législation postérieure. Selon cette législation, l'élection des coordinateurs devait être faite par les Orienteurs Pédagogiques de chaque niveau d'enseignement ...

(2) Bien que l'organisation des Equipes d'Appui Pédagogique par niveau d'enseignement ne soit pas formellement prévue, le décret-loi 519-T1-79 n'exclut pas cette hypothèse. Dans son article 35.1 on peut lire : "Les Equipes d'Appui Pédagogique seront organisées, au niveau des zones (...) par groupes de disciplines de l'enseignement préparatoire et de l'enseignement secondaire".

Mais, malgré cette institutionnalisation des Equipes d'Appui Pédagogique, toute l'organisation de la réunion, ainsi que le manque d'influence de ses résultats manifeste dans le quatrième projet, montrent bien qu'avec cette réunion on ne cherchait pas tant à concevoir le modèle organisationnel de l'innovation d'une façon participée qu'à légitimer un modèle organisationnel préalablement défini. Or, si, comme l'a écrit Jürgen Habermas, "un compromis ne peut être justifié en tant que compromis que si deux conditions sont remplies : un équilibre des pouvoirs entre les parties concernées et le caractère non universalisable des intérêts qui font l'objet d'une négociation" (1), la réunion de Vimeiro et le modèle organisationnel institué pour la titularisation en exercice représentent des pseudo-compromis qui, selon le même auteur, "sont une forme importante de légitimation". (2)

- Le contenu de l'intervention et sa signification organisationnelle

Au-delà de sa valeur symbolique, la réunion de Vimeiro est aussi importante parce que les changements au deuxième projet de règlement qui y ont été proposés pré-figurent déjà la façon dont les Orienteurs pédagogiques conçoivent leur rôle dans l'innovation.

Comme nous l'avons déjà vu, le troisième projet de règlement peut être interprété comme une tentative de la part des Orienteurs Pédagogiques pour changer le cadre de leurs relations avec les structures qui leur sont hiérarchiquement supérieures en laissant inchangé le cadre institué de l'innovation à l'école. Les changements proposés au deuxième pro-

(1) J. HABERMAS. - Raison et légitimité. Problèmes de légitimité dans le capitalisme avancé. - Payot, 1978, p. 155.

(2) Idem., p. 155.

jet de règlement n'ont porté, en fait, que sur la définition des compétences du Conseil "Orientateur", des Directions Générales et évidemment sur la définition du cadre institué de l'intervention des Orienteurs Pédagogiques eux-mêmes. *Ce sont donc les limites institutionnelles de l'intervention des Orienteurs Pédagogiques au centre du système qui ont limité l'univers institutionnel de la portée de leur intervention dans la conception instrumentale de l'innovation.*

Analysée dans la perspective des mécanismes de régulation du système innovateur, l'intervention des Orienteurs Pédagogiques présente aussi des limites bien définies et une signification précise. En réalité, si l'on fait une analyse des colonnes F des tableaux XVIII et XIX concernant la distribution des fonctions du système central de régulation dans le deuxième et le troisième projets de règlement, on voit d'emblée que la structure fonctionnelle de ce système est tacitement acceptée. Une analyse plus détaillée de ces tableaux nous montre que les Orienteurs Pédagogiques proposent même un renforcement des tendances homogénéisantes du système central de régulation instituées par le deuxième projet de règlement.

En revanche, les Orienteurs Pédagogiques proposent déjà des changements importants aux relations instituées entre les acteurs qui agissent dans ce système et aux relations que celui-ci est censé entretenir avec le système intermédiaire de régulation. En effet, si l'on analyse les lignes 9 des tableaux XVIII et XIX, on constate que les Orienteurs Pédagogiques proposent des changements profonds à la structure relationnelle du système de régulation centrale qui, globalement peuvent se traduire :

- par une diminution de la capacité des acteurs à agir autonomement, donc une diminution du degré d'imprévisibilité des pratiques développées à l'intérieur du système central de régulation ;

- par une augmentation correspondante de l'importance des relations entre les acteurs situés à des niveaux hiérarchi-

ques différents en augmentant le poids des fonctions exercées dans une situation de collaboration hiérarchique. Il s'agit donc d'augmenter la possibilité de l'exercice d'un contrôle des inférieurs sur les supérieurs hiérarchiques.

Or, si l'on se rappelle que dans la catégorisation utilisée pour remplir la grille d'analyse, les Orienteurs Pédagogiques sont des inférieurs hiérarchiques des autres structures intervenant au centre du système, on comprendra mieux le sens des changements qu'ils ont proposés. Fondamentalement, il ne s'agit pas tant de garantir la possibilité de réguler le système à partir du centre en profitant de son hétérogénéité que de rendre difficile l'exercice d'un pouvoir discrétionnaire par ceux qui au centre du système jouent un rôle central. Les changements proposés visent en effet l'établissement de règles bien définies au centre du système, susceptibles de réduire le degré d'autonomie des acteurs qui y interviennent en les poussant à intervenir dans des contextes relationnels où chacun d'eux peut être contrôlé par les autres acteurs.

Il est évident qu'une situation comme celle-ci est la moins défavorable pour ceux qui, dans l'organisation, sont institués en tant qu'inférieurs hiérarchiques. Mais elle est, en même temps, la situation la plus favorable pour ceux qui y négocient une réduction du degré d'incertitude d'autres espaces de leur intervention. Or, la situation institutionnelle des Orienteurs Pédagogiques leur permet de jouer ce double rôle. Ils sont, en effet, les inférieurs hiérarchiques du système central de régulation chargés d'amoindrir le degré d'incertitude d'un système intermédiaire de régulation où ils ont le statut de supérieurs hiérarchiques par rapport aux autres acteurs qui y interviennent.

Cette structure institutionnelle du centre du système est donc potentiellement favorable à l'exercice du pouvoir des

Orienteurs Pédagogiques. Mais elle ne peut se traduire dans l'exercice d'un pouvoir effectif que si au moins deux conditions sont remplies dans le système intermédiaire de régulation :

- d'une part il faut que les comportements de ce système intermédiaire aient un certain degré d'incertitude pour le système central de régulation ;

- d'autre part, il faut que les acteurs qui, au centre, négocient cette incertitude, gardent à l'intérieur du système intermédiaire le contrôle d'un espace dont le comportement est incertain pour les autres acteurs.

Les altérations du système intermédiaire de régulation proposées par les Orienteurs Pédagogiques vont également dans cette double direction. Comme on peut le voir dans les tableaux XXII et XXIII, ces altérations ne portent que sur la structure relationnelle de ce système. On propose, en effet, une diminution du degré de dépendance hiérarchique et une augmentation correspondante de l'importance des fonctions pour lesquelles supérieurs et inférieurs hiérarchiques doivent collaborer. Mais, puisque ces altérations ne sont qu'un résultat des changements proposés pour la structure relationnelle des Orienteurs Pédagogiques qui, en plus de cette diminution de leur dépendance hiérarchique, proposent aussi une augmentation de l'autonomie de leur intervention, elles ne visent donc qu'à augmenter l'autonomie du système intermédiaire de régulation par rapport au système central et à augmenter l'autonomie des Orienteurs Pédagogiques à l'intérieur de ce système intermédiaire.

En dernier ressort, *l'intervention des Orienteurs Pédagogiques dans le processus de conception instrumentale de l'innovation obéit ainsi à des objectifs stratégiques de conquête du pouvoir au centre en acceptant les priorités fonctionnelles déjà définies pour la régulation de l'innovation.*

Même si l'on admet que cette stratégie n'a pas été consciemment planifiée - et nous pouvons aisément l'admettre en raison du contexte qui a été institué pour son développement - on doit accepter aussi que *... n'a sûrement pas été la défense des principes de l'innovation qui a guidé l'intervention des Orienteurs Pédagogiques dans ce processus de conception instrumentale.* A notre avis, cette intervention est plutôt le produit en même temps que le producteur d'une représentation de l'innovation où l'on privilégie fondamentalement les espaces centraux comme espaces de production du changement ...

CHAPITRE VII

UN REGARD EN ARRIERE

Après ce voyage exploratoire à travers le processus de conception de la titularisation en exercice, nous pensons pouvoir donner une certaine crédibilité à quelques réflexions concernant la problématique des systèmes de décision.

A - LES ACTEURS ET LES REPRESENTATIONS

Dans le deuxième chapitre nous avons vu que les résultats d'une action collective de conception/décision ne sont pas toujours seulement dûs aux propriétés intrinsèques des problèmes qu'on est censé résoudre.

En fait, les caractéristiques des problèmes ne déterminent que *le champ des possibles* (1) . objectivement offert aux concepteurs et non pas un choix déterminé. Le choix d'une solution à l'intérieur de ce champ est déterminé par d'autres facteurs que ceux qui dérivent des questions techniques/organisatives directement liées au(x) problème(s) à résoudre.

Dans la titularisation en exercice, nous l'avons vu plus haut, les acteurs/concepteurs, outre les problèmes concernant la contratation pluriannuelle des enseignants, ont essayé de résoudre des problèmes qui sont plus spécifiques des institutions auxquelles ils appartiennent. Concrètement, il s'a-

(1) P. BOURDIEU. - *La distinction. Critique Sociale du Jugement.* - Editions de Minuit, 1979, p. 122.

gissait pour chacun d'eux de trouver un modèle de formation d'enseignants qui leur permette la réduction de l'incertitude des pratiques développées par d'autres acteurs intervenant dans les structures centrales en maintenant, en même temps, le degré d'imprévisibilité que leurs pratiques gardent envers ces mêmes acteurs. Le raisonnement stratégique qui implicitement guide leur intervention s'appuie sur un système d'interprétation des problèmes que l'innovation doit résoudre et des problèmes qu'il faut résoudre pour la réussite de l'innovation. Les aspects que chaque acteur valorise dans l'innovation, ainsi que les obstacles à son développement qu'il a identifiés - deux aspects utilisés pour reconstruire les différentes représentations de la titularisation en exercice - ne sont plus qu'une rationalisation de ses pratiques et des pratiques développées par d'autres acteurs impliqués dans l'innovation ; toutes les deux interprétées selon une certaine "rationalité", c'est-à-dire à l'intérieur d'un système d'interprétation déterminé.

B - LES PROBLEMES ET LES STRATEGIES DES ACTEURS

Le système d'interprétation (rationalité) caractéristique de chaque acteur est fondé sur la structuration institutionnelle de son espace d'intervention privilégié et joue un rôle de légitimation de la stratégie qu'il essaye de développer.

Nous avons vu que chaque acteur admet qu'il n'est possible de développer l'innovation avec succès que si l'on considère, institutionnellement, cruciale la zone d'incertitude qu'il contrôle au centre du système. Or, du moment où sa zone d'incertitude est considérée comme cruciale pour la réussite de l'innovation, il devient légitime qu'il puisse contrôler la contingence des pratiques développées dans d'autres zones

d'incertitude. De cette façon, *l'augmentation de son "pouvoir grâce à la réduction de la complexité du monde environnant" (1) est légitimé par les besoins de l'innovation elle-même.*

Pour chaque acteur/concepteur, l'innovation a donc un sens qui "est modulé par des formations de pouvoir social bien réelles, bien repérables" (2) et est considérée comme la possibilité de dépasser à son profit cette formation de pouvoir social instituée. L'identification que chaque acteur a fait des problèmes de l'innovation est ainsi influencée par la structure institutionnelle du champ de décision central (3) et vise la re-structuration de ce champ, au moins de deux façons possibles :

- d'abord, la nature même des problèmes identifiés délimite l'éventail des structures qui ont les *compétences juridiques* nécessaires pour participer à la conception des modèles de leur résolution ;

- ensuite, les propriétés intrinsèques des problèmes hiérarchisent l'éventail des compétences techniques nécessaires à leur résolution, en hiérarchisant par la suite les structures qui disposent de ces *compétences techniques*.

L'identification des problèmes de l'innovation n'est donc plus que la hiérarchisation des incertitudes qui sont pertinentes par rapport à celle-ci. Elle établit une hiérarchisa-

(1) *J. HABERMAS. - Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé. - Payot, 1978, p. 78.*

(2) *F. GUATTARI. - La Révolution Moléculaire. - Editions Recherches, 1977, p. 306.*

(3) *Il faut souligner que ce ne sont pas seulement les relations de pouvoir qui s'établissent à l'intérieur du système formel de décision qui caractérisent la structure institutionnelle du champ de décision. Ces relations peuvent, bien sûr, devenir des "indicateurs" ou des "analyseurs" de cette structure. Cependant le concept de structure institutionnelle du champ de décision doit être élargi aux relations entre les institutions d'origine des acteurs/concepteurs et aux relations entre ceux-ci et ces institutions. Il s'agit donc d'un système plus complexe dont la structure n'est pas obligatoirement isomorphe avec l'organisation formelle du système de décision.*

tion du degré d'importance des différentes zones d'incertitude dont les rationalités ont agi dans la définition des problèmes. Dès lors, dans le processus de conception de l'innovation, "la lutte, la plupart du temps ne consiste pas en une discussion ouverte des coûts et avantages, c'est une lutte sur la définition du problème, c'est-à-dire, sur la rationalité qui s'appliquera. Car les partenaires savent trop bien qu'une fois cette définition imposée, l'orientation aura déjà été fortement structurée." (1)

Ce sera, en effet, l'institution dont le système d'interprétation (rationalité) a joué le rôle le plus important dans l'identification des problèmes considérés comme pertinents par rapport à l'innovation qui obtiendra le plus de profits dans la mise en oeuvre des solutions. Le système d'action, c'est-à-dire, le système de "coopération" des structures participant à la résolution du (des) problème(s) sera organisé selon cette "rationalité" qui définira ainsi les règles du jeu que ces structures doivent respecter.

Dans la titularisation en exercice, nous avons trouvé autant de représentations de l'innovation que d'acteurs qui ont participé à sa conception. Les aspects que chacun des acteurs valorisait dans l'innovation étaient "cohérents" avec les difficultés qu'il identifiait pour son introduction et cette unité "cohérente" donnait du sens et légitimait l'investissement stratégique qu'il faisait pour maintenir et/ou élargir l'influence de son espace d'intervention privilégié dans la vie du Ministère.

Particulière, puisqu'ancrée dans une stratégie particulière, chaque représentation de l'innovation prétend toutefois *devenir universalisable*, c'est-à-dire devenir LA façon de faire

(1) M. CROZIER et E. FRIEDBERG. - L'acteur et le Système. - Editions du Seuil, 1977, p. 316.

et d'interpréter l'innovation qu'il faudra instituer donc sanctionner.

Or, l'universalisation d'une représentation particulière n'est possible qu'à condition que :

- elle méconnaisse les conditions institutionnelles de sa production ou mieux encore, qu'elle s'y rende opaque ;
- elle "nie" la légitimité d'autres représentations et leur pertinence par rapport à l'innovation.

Or, si l'on reconnaît qu'il est "scientifiquement" légitime de "reconstruire", même dans le cas normal de normes reconnues sans conflit, les intérêts cachés des individus ou des groupes concernés en imaginant de manière contrefactuelle le cas limite d'un conflit entre les parties concernées" (1), on doit reconnaître que *le système de conception de l'innovation est un réseau de stratégies conflictuelles qui méconnaissent le processus institutionnel de leur production, c'est-à-dire qui méconnaissent la particularité.*

C - DECISION ET NEGOCIATION

Mais si le système de conception de l'innovation n'était plus qu'un réseau de stratégies conflictuelles, il tendrait vers son éclatement et la conception de l'innovation ne serait plus possible. Il faut qu'il y ait un élément intégrateur de ces stratégies susceptible de permettre leur dépassement, au moins, provisoire.

Alain Touraine considère qu'"un système de décision n'est pas seulement un réseau de stratégies" (2), c'est-à-dire qu'il n'est pas seulement mouvement centrifuge.

Selon le même auteur, il y a aussi dans un système de dé-

(1) J. HABERMAS. - Raison et Légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé. - Payot, 1978, p. 157.

(2) A. TOURAINE. - Pour la Sociologie. - Editions du Seuil, 1974, p. 109.

cision un mouvement centripète, car "les décisions d'un système politique ont force institutionnelle et, par conséquent sont soumises aux contraintes venant du système organisationnel qui impose des arguments "techniques" et *fait intervenir des éléments non stratégiques dans la décision*". (1)

En réalité, c'est seulement en prenant en compte ce double mouvement à la fois organisateur et désorganisateur qu'on peut saisir le système de conception de l'innovation dans son autonomie et sa dépendance institutionnelles. Les représentations de l'innovation construites par les acteurs/concepteurs malgré leur singularité, se réfèrent toujours aux valeurs explicites de l'innovation tacitement acceptées par tous. Elles sont donc le résultat d'une tension entre des paramètres extérieurs au système de décision, ancrés dans les institutions d'origine des acteurs, et des paramètres internes au système de décision qui expriment le dynamisme propre de ce système et qui sont ancrés dans les caractéristiques des tâches que les acteurs doivent y accomplir.

L'interaction entre les stratégies contradictoires des acteurs/concepteurs ne se fait donc pas au hasard. Elle se produit à l'intérieur d'un système quasi-structuré par les caractéristiques de la tâche qu'ils doivent y accomplir. Par conséquent, "chaque décision témoigne non d'un équilibre entre les influences exercées par les joueurs les uns sur les autres, mais d'un accord établi entre stratégies qui ne sont jamais que partiellement engagées dans la négociation en cours." (2)

(1) *Idem.*, p. 110 (C'est nous qui soulignons).

(2) *Ibid.*, p. 109.

D - LE SYSTEME DE DECISION ET SA STRUCTURATION

Le processus de conception de la titularisation en exercice peut donc être pensé comme un processus de transaction entre les stratégies des acteurs engagés. En particulier, dans la phase de conception philosophique, cette transaction a abouti à la définition des lignes générales d'un système de formation consensuellement acceptées par tous les acteurs/concepteurs. Ce consensus, cependant, "ne constitue nullement un objectif capable de contrôler les interactions postérieures" (1).

La conception d'un modèle organisationnel pour un système de formation consensuellement accepté auparavant a été, comme nous l'avons vu, un prétexte pour le ré-investissement stratégique des acteurs qui n'a pas été cependant une ré-édition de l'investissement fait auparavant.

Les tâches que les acteurs devaient accomplir dans chacune des phases de conception présentaient des caractéristiques spécifiques qui ont facilité des structurations distinctes du champ institutionnel de conception. Les principes généraux de la titularisation en exercice ont été conçus à l'intérieur d'un système où le rôle le plus important a été joué par les structures dont la source de pouvoir se trouve dans la maîtrise d'une compétence dans le domaine de la planification (techniciens du Ministère) ou dans la gestion des relations entre le Ministère et le terrain d'application de l'innovation (les Syndicats d'Enseignants). En revanche, dans le processus d'institutionnalisation des règles du jeu régulatrices des relations entre les intervenants de l'innova-

(1) Ibid., p. 109.

tion, le rôle central a été joué par les structures dont le pouvoir découle de la maîtrise de la communication et de l'information à l'intérieur du Ministère (Directions Générales d'Enseignement).

On voit ainsi que ces deux phases de conception ont eu une *autonomie relative* qui découlait non seulement des caractéristiques des tâches, mais aussi de la structuration du champ institutionnel où elles se sont déroulées. Or, bien que ces deux processus aient été, en dernier ressort, deux processus de négociation entre des acteurs utilisant des raisonnements stratégiques différents, les champs institutionnels où se sont déroulées ces négociations sont structurellement différents et, en conséquence, leurs produits ne sont pas nécessairement complémentaires. Dans ces conditions, *le modèle organisationnel conçu pour l'innovation peut devenir contradictoire avec les exigences de l'accomplissement des objectifs que ce modèle est censé faciliter.*

E - L'INNOVATION ET SES RESISTANCES

L'autonomisation de ces deux processus de conception a conduit dans la titularisation en exercice à l'institutionnalisation d'un modèle organisationnel autoritaire caractérisé par la tendance vers la bureaucratisation de mécanismes de régulation du système innovateur. Conçue tout au long d'un processus où les structures qui pré-existaient à l'innovation ont joué le rôle le plus important, cette régulation est censée être exercée surtout à travers des activités de programmation et d'exécution à l'entrée du système et d'activités visant la légitimation des pratiques des ensei-

gnants en titularisation, à sa sortie. Il y a ainsi une tendance à mettre en oeuvre des mécanismes de reproduction et à pénaliser les pratiques qui ne sont pas conformes à celles que le centre du système a légitimées.

Il est évident que dans une telle situation, *le système tend vers l'homogénéisation et vers la résolution administrative des conflits*, c'est-à-dire qu'il y a une tendance à ce que le système évolue vers des états hautement prévisibles en éliminant par la suite sa variété et sa complexité. Structuellement, la régulation du système est censée être exercée du haut vers le bas par l'introduction d'une structure relationnelle entre les acteurs où prédominent les relations de dépendance hiérarchique et où le fonctionnement du système serait pré-programmé. Il y a donc une tendance à l'exercice d'une régulation normative d'un système où, selon Eugène Enriquez, la pulsion de mort l'emportera sur la pulsion de vie (1).

Un système régulé de cette façon aura une faible capacité d'apprentissage, c'est-à-dire une faible capacité de maintenir "son identité en intégrant les différences" (2), raison pour laquelle toutes les pratiques déviantes - toutes les pratiques qui n'ont pas été préalablement prévues - sont ressenties par le système central de régulation comme des "agressions", comme des résistances au "fonctionnement normal du système".

Conçu pendant un processus qui n'a pas introduit de ruptures dans l'institué central, le modèle organisationnel de l'innovation, en imposant l'homogénéisation du système, conduit ainsi à l'apparition de phénomènes de résistance à l'innovation qui, très souvent, ne sont plus que l'introduction de la complexité dans un système qui veut être régulé par l'uniformisation des pratiques. Or, si l'on considère que "les

(1) Voir à ce sujet E. ENRIQUEZ in *op. cit.*, p. 10 et 11.

(2) E. ENRIQUEZ. - *op. cit.*, p. 11.

changements sont d'autant plus importants qu'il existe une différenciation (une variété) forte dans le système et que les réponses disponibles sont grandes" (1), on doit considérer aussi que le modèle organisationnel conçu pour la titularisation en exercice est déjà une manifestation de résistance au changement. Le souci d'amoindrir le degré d'incertitude des pratiques développées par les acteurs qui agissent sur le terrain, tout comme le souci de créer des conditions structurelles pour que l'innovation puisse être introduite telle qu'elle a été conçue par le centre, montrent bien que *la résistance au changement est aussi l'une des caractéristiques des stratégies de ceux qui sont censés concevoir le changement et le processus de sa "diffusion"*.

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 2866
Data 24/2/85

(1) Ibid., p. 18.