

La recherche-action existentielle comme méthodologie de conduite du changement : le cas du CIRPP

Communication au colloque international 2011 AFIRSE-UNESCO « La recherche en éducation dans le monde, où en sommes-nous ? Thèmes, méthodologies et politiques de recherche »

Par :

François Fourcade professeur ESCP Europe, directeur du CIRPP Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris

Christian Verrier chercheur au CIRPP, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, Université de Paris 8 Saint-Denis.

A partir des expériences de changement conduites par le CIRPP¹, nous présentons ici une analyse des premières retombées de la méthodologie de la recherche-action existentielle (RAE) conduite auprès de plusieurs écoles de la CCIP (Chambre de commerce et d'industrie de Paris). Tout d'abord nous rappellerons rapidement ce qu'est le CIRPP, sa vocation, sa méthodologie et son contexte, éléments déjà évoqués dans le détail il y a deux ans². Dans une deuxième partie, compte tenu de l'état actuel des travaux des collaborateurs du CIRPP, il sera montré comment le changement éducatif peut se filtrer dans les pratiques de différentes écoles par maintes modifications discrètes mais non moins intéressantes, dont la façon d'opérer n'est pas sans évoquer les transformations silencieuses chères à François Jullien, s'appuyant sur des acteurs de terrain dont l'activité institutionnelle, quelquefois, ne serait pas sans parenté avec les minorités actives bien connues de la psychologie sociale, ainsi qu'avec l'approche du changement de l'École de Palo Alto.

I. Le CIRPP et son contexte

Le CIRPP est le laboratoire de recherche en éducation de la CCIP. Créé pour questionner les pratiques pédagogiques et proposer des pistes d'innovations concrètes contribuant à la création de sens, le CIRPP a pour objectifs :

- . de renouveler les approches et les pratiques pédagogiques en formation initiale et continue

- . de contribuer à la production et à la diffusion de connaissances notamment par ses publications

S'appuyant sur une approche transversale qui intègre des champs théoriques pluriels, et afin de réellement transformer les situations éducatives, le laboratoire travaille à partir de la méthodologie de la recherche-action à dominante existentielle (Barbier, 1996). Parmi d'autres caractéristiques habituelles de la recherche-action, dont la recherche du changement et l'aide qu'il est possible de lui apporter, cela signifie avant tout que les recherches sont menées « avec » et non pas « sur » les praticiens de terrain, que l'implication est collective, et que la subjectivité du chercheur est assumée (implication/distanciation). Un travail de questionnement en profondeur est effectué et l'affectivité et l'imaginaire du groupe sont pris en compte.

Sur le plan académique, les travaux de recherche conduits par le CIRPP s'articulent autour de deux axes :

1°) L'innovation/ la novation en éducation, avec développement d'un questionnaire sur :

- . leurs formes, leurs modalités et leurs processus
- . leurs causes et leurs finalités
- . leurs rapports au changement dans les approches et les pratiques éducatives

2°) Le manager du XXI^e siècle, avec développement d'un questionnaire sur :

- . son profil et ses compétences
- . sa formation (problématique de l'intégration de l'approche de la complexité, de l'incertitude, d'un nouveau regard sur les relations humaines et sur le vivre ensemble, d'un questionnaire éthique, de la sensibilité et de l'imaginaire)
- . La formation de ses formateurs avec des conséquences dans les écoles doctorales et en formation continue dans des entreprises

Le CIRPP est en lien rapproché avec la direction de l'enseignement de la CCIP, dont il émane, et cette direction peut parfois être perçue par les écoles comme contraignante, se mêlant de ce qui « ne la regarde pas », c'est-à-dire des sujets intimes des écoles, des problématiques locales, dont fait partie la pédagogie. C'est donc un rejet naturel qui accueillera, au début de son existence en tout cas, les propositions de recherche faites par le CIRPP. Au-delà de cet aspect de rejet institutionnel initial, le milieu de la CCIP est par définition résistant au changement, le représentant d'un certain ordre institué. Le CIRPP, qui viendrait bousculer par son questionnement l'ordre établi, a dû se construire une légitimité, autant du point de vue des écoles qui voyaient en lui un organisme de contrôle des pratiques éducatives, que du point de vue de la CCIP elle-même, qui a rapidement mesuré le potentiel transformateur de la recherche-action existentielle, provoquant à la fois de l'inquiétude, mais aussi du désir d'aller plus loin des idées co-crées au sein de ses écoles par les praticiens eux-mêmes.

II) Changements induits par le CIRPP et la RAE dans les écoles de la CIPP

Après deux années d'expérimentations nombreuses³, une réunion du chercheur collectif du CIRPP en janvier 2011 a permis de faire le point sur ce qui pouvait être estimé comme des changements dans plusieurs écoles de la CIPP. S'agissait-il bien d'effets de transformation pédagogique ou pas, et le CIRPP pouvait-il aller encore plus loin ? Nous reprenons ci-dessous quelques-uns de ces éléments de changement, repérés durant cette réunion :

- le cas de ESCP-Europe, grande école de commerce. Des expérimentations avaient déjà eu lieu dans cette école⁴, mais l'année 2010 n'avait pas permis de s'installer un projet plus large porté par le CIRPP, projet qui se révélait peut-être trop audacieux et n'arrivant pas au bon moment. Mais ce travail de proposition et d'étude de faisabilité a tout de même réuni de 5 à 10 personnes, qui se sont « fédérées » ensuite avec l'envie de travailler ensemble pour infléchir leur enseignement vers des dimensions nouvelles, par exemple en mettant en place des cours tendant vers de l'interdisciplinarité. Si ne s'agit pas encore d'une équipe dûment et officiellement constituée, des réflexions croisées permettent des avancées réflexives et pédagogiques, ceci pouvant monter jusqu'au échelon de la direction académique, qui fait preuve d'une relative évolution vers un regard plus ouvert, tout cela alors que certains acteurs maintenant impliqués étaient initialement réticents vis-à-vis de la

démarche du CIRPP. Sur des plans aussi bien individuels que groupaux, le rôle du CIRPP aura été de susciter des désirs pédagogiques, de contribuer à leur mise en synergie. Le CIRPP serait dans cette grande école un catalyseur de volontés latentes, le vecteur de l'expression de besoins. Plus avant et très concrètement, cela a débouché fin 2010 sur un projet qui accompagne le CIRPP par l'intermédiaire de l'enseignant référent de l'école et d'un chercheur-accompagnateur, projet consistant à mettre en place pour des étudiants volontaires d'un pré-master des cours se déroulant à la fois en présentiel et à distance, via une plateforme d'enseignement en ligne⁵. La sollicitation du CIRPP pour cette expérimentation est venue de l'équipe porteuse du projet elle-même, ce qui vaut d'être noté en la circonstance. Si y eut des réticences locales à cette venue du CIRPP, l'équipe a néanmoins estimé sa présence souhaitable pour une observation neutre de l'expérimentation. D'une réticence on en est passé à l'idée d'une aide potentielle. Point positif également, deux autres enseignants-chercheurs de l'école, extérieurs au CIRPP et à l'équipe porteuse du projet, ont été sollicités, dans le même esprit de recherche d'une neutralité de regard. Bien que ces deux enseignants-chercheurs (dont l'un n'était pas favorable aux projets du CIRPP début 2010) aient des avis différents sur ce qui pourrait être produit en terme de publications à partir de ce terrain, il est à souligner qu'ils travaillent de façon satisfaisante avec les représentants du CIRPP, ce qui pouvait ne pas apparaître acquis d'emblée. L'observation de cette expérimentation doit arriver à son terme pour le CIRPP à l'automne 2011.

- le cas Técomah, école de l'environnement et du cadre de vie proposant des formations allant du CAP au Master. Cette école a réalisé deux expérimentations pédagogiques, l'une sur le Land art, l'autre sur le thème de la sanction⁶. De ces expériences, il résulte que les enseignants ont commencé à porter un regard différent sur les élèves, prenant en considération d'autres facettes de leur personnalité. Le dispositif expérimental dit « sanction positive » a pour l'instant débouché sur l'envie d'un autre type de communication avec les élèves, sur le besoin d'un nouveau mode de relation interpersonnelle. Les personnels de l'école disent n'avoir pas été trop déstabilisés, il y aurait eu chez beaucoup un effet de conscientisation, par exemple par rapport à ce qui est lié au corps dans l'expérience de Land art, et il en résulte que globalement les élèves ne sont plus perçus comme avant. Les enseignants perçoivent maintenant leurs élèves davantage comme des personnes, des sujets, dont certains peuvent être en difficulté, certes, mais conscience a été prise qu'il s'agissait là, bien souvent, d'étapes personnelles à franchir, par le sujet lui-même. Le comportement enseignant peut se modifier, une enseignante déclarant qu'elle éprouve moins qu'auparavant le besoin d'aller « sauver » ses élèves, que progressivement elle quitte sa posture « nourricière », maternante, pour en adopter une nouvelle, différente, plus « accompagnante ». Point important faisant partie des changements, un enseignant de cette école, par ailleurs membre du chercheur collectif du CIRPP, appuie sur le fait que cette fréquentation du CIRPP lui a personnellement permis de démystifier la recherche en général et la recherche-action en particulier. Et, dans l'école elle-même, un peu de la même façon, les recherches sur le Land art et la sanction ont « contaminé » favorablement un certain nombre de ses collègues, si bien que sous les effets de l'interdépendance entre chacun, avec une collégialité réflexive se mettant en place, les choses, effectivement, bougent, ne serait-ce que de proche en proche, par petites touches.

- le cas ESIEE, école d'ingénieurs des sciences et technologies de l'information et de la communication, où une expérimentation, « Duo⁷ », avait consisté à faire en sorte que les élèves puissent croiser deux disciplines (ou champ d'activité), l'une dans laquelle ils excellaient, l'autre dans laquelle ils étaient en difficulté. Depuis, cette expérimentation, à l'origine « petite goutte d'eau », est devenue ruisseau par l'intérêt qu'elle a suscité. Elle a débouché entre autres sur la création de cours interdisciplinaires (avec un enseignant de mathématiques et un enseignant d'électronique). Auparavant déjà, quelques initiatives pédagogiques, réflexives ou plus concrètes, avaient contribué à la constitution d'une petite équipe qui a permis que du changement apparaisse et fasse un peu parler de lui, y compris chez les étudiants. Les membres du CIRPP appartenant à cette école témoignent que le CIRPP les a considérablement aidés pour qu'un projet de politique éducative local soit validé par la direction de l'école. Il est à noter que tout cela est arrivé au bon moment, sous l'impact de nombreux impératifs de changement imprimés par ce qui est appelé Cap 2015⁸. Dans ce sillage a été créé dans l'école un pôle pédagogique . annoncé officiellement par la direction il y a peu -, alors qu'auparavant ce qui n'était pas pour les enseignants de la « recherche pure » n'avait pas d'existence effective valorisante et reconnue. Outre les autres avancées mentionnées, la création de ce pôle est une étape importante, qui vient modifier l'organisation de la structure de l'école. D'un échelon individuel puis groupal, l'évolution passe avec la création de ce pôle à un niveau organisationnel et institutionnel, point important pour mesurer l'avancée du changement.

- le cas de Gobelins, école de l'image (communication graphique, design graphique, multimédia, cinéma d'animation, photographie). On remarque tout d'abord qu'un dispositif, SAS⁹, vient d'y être reconduit pour la troisième année, et le rapport produit par le CIRPP a contribué à son amélioration. Même s'il n'est pas encore devenu une institution clairement reconnue et identifiée comme telle dans l'école, un « comité » de réflexion pédagogique s'est constitué il y a trois ans, et se réunit régulièrement, avec une tendance vers davantage de structuration. Par ailleurs le CIRPP est désormais l'objet d'un point de l'ordre du jour des réunions pédagogiques de l'école, et est de fait reconnu comme devant être pris en compte. Dans le même ordre d'idées, on peut noter qu'un comité de recherche en innovation (CRI), initialement centré sur l'innovation technique des métiers multimédias (dessin animation, industrie graphique), s'est élargi à la réflexion pédagogique, et cette réflexion compte beaucoup sur deux enseignants-référents du CIRPP pour insuffler de l'inspiration nouvelle. Sous forme de « micro transformations », d'autres choses semblent évoluer. Même s'il est parfois difficile d'évaluer le rôle du CIRPP dans ces évolutions, il peut être au moins supputé. Par exemple, à un niveau individuel, il y aurait une sorte d'effet induit par le CIRPP dans le fait que des formateurs de l'école entreprennent des VAE pour acquérir des certifications leur permettant d'enseigner à un niveau supérieur au leur actuellement, et on constate aussi que d'autres enseignants ont repris des études au CNAM, en se centrant sur des problématiques éducatives. Toutefois la prudence prévaut dans les analyses de cette situation en évolution, individuelle ou plus générale. Si les changements reposent sur un assez petit nombre de personnes s'activant autour de l'idée d'innovation et de recherche pédagogique, il n'empêche que le CIRPP est souvent encore perçu comme très théorique, par trop abstrait, et ceux prônant en interne ses vertus sont parfois considérés un peu « bizarrement », se livrant à un activisme gesticulatoire, se délectant d'un « jargon » pédagogique éloigné d'un indispensable pragmatisme.

- le cas du CFI, Centre de formation industrielle. Le CIRPP y fut d'abord observé avec circonspection, mais force est de constater que s'est constituée une équipe dans cette école où il n'y avait jamais de vraies réunions pédagogiques, c'est-à-dire des réunions durant lesquelles la pédagogie est réellement évoquée (et non des questions administratives). L'équipe s'est constituée assez rapidement, avec des managers, des assistants, des professeurs, des administratifs, et, point valant d'être mentionné, le directeur de l'école a invité à la « révolution interne ». Appuyés de cette invitation et à la suite de dispositifs déjà expérimentés¹⁰, de nouveaux projets pédagogiques commencent à voir le jour, et le professeur-référent local du CIRPP a récemment débuté une expérimentation en forme de recherche-action, à savoir, dans un master, la mise en place d'un cours « Culture et communication » de 60 heures, organisé en quasi autogestion, en une tentative rappelant de assez près la pédagogie institutionnelle et autogestionnaire (Lamihi, 1994 ; Boumard, 1995) découlant elle-même pour partie des pratiques Freinet. Le professeur a construit le dispositif en partant de quelques-uns des éléments de la pédagogie coopérative complexe¹¹ théorisée au CIRPP : travailler ensemble, rompre avec la relation traditionnelle maître-élève, usage généralisé du tutoiement et du prénom, changement de disposition de la salle, et, surtout : ne pas utiliser le programme prévu mais partir des représentations des élèves sur la culture et la communication, puis bâtir le cours sur cette base. Les élèves devront écrire (l'un d'entre eux tiendra le journal de l'expérience), d'autres travailleront en sous-groupes à la présentation orale ou écrite de certaines thématiques. Plusieurs techniques Freinet sont à l'honneur : discipline assurée par la classe elle-même, désignation de gardiens de la parole, du temps aussi, l'auto et la co-évaluation finale des élèves.

- pour clore cette énumération de changements repérables, évoquons le cas de Advancia, grande école dédiée au management et à l'entrepreneuriat, et celui de EGF (alimentation, restauration, artisanat), où les tentatives du CIRPP semblent plus incertaines. A EGF, la place et le rôle du CIRPP demeurent difficiles à cerner, et cette incertitude est peut-être liée à des questionnements locaux plus larges en une période où la place de certains des métiers enseignés est en voie de réévaluation, sur fond de concurrence d'autres écoles. Le moment est sans doute peu propice pour le CIRPP et ses velléités de changement. A Advancia, le dispositif Artitude¹², considéré très positivement par les étudiants, a été reconduit en 2010. Mais, en raison des restrictions de Cap 2015 déjà évoquées, et bien qu'on lui reconnaisse nombre de qualités, le dispositif sera malgré tout supprimé l'année prochaine. Par ailleurs, le CIRPP est généralement assez mal accepté dans l'école, même si ici et là on reconnaît qu'on aurait sans doute besoin de lui pour mieux penser certaines situations. Comme dans d'autres écoles touchées par les restrictions, parler localement du CIRPP demeure difficile.

Le tableau ci-dessous reprend ces éléments de changement perçus par les acteurs :

Le CIRPP comme ...	
fédérateur d'équipes d'innovateurs	
Catalyseur de volontés latentes	Volonté d'innover, volonté de se lancer à titre individuel dans des formations en sciences de l'éducation
Aide potentielle à tout pédagogue	
Vecteur de démystification de la recherche	

Porteur légitime d'un questionnement instituant sur les pratiques instituées	
Source d'idées et de dynamique créatrice d'innovations pédagogiques	
Générateur de projets de conduite du changement dans les établissements pouvant aboutir à une transformation de l'organisation même de l'établissement	
Créateur de sens vis-à-vis du projet institutionnel « cap 2015 » de réduction budgétaire.	
Etayer d'initiatives d'innovations pédagogiques	
Révéléateur de l'importance de la pédagogie dans les écoles	
Créateur de nouvelles instances peu à peu institutionnalisées	Chercheur collectif, Professeur référent, CRI, pôle pédagogique,
Porteur d'une réflexion qui traverse les silos et les « castes »	Equipes pédagogiques multi-disciplinaires, et multi-fonctions réunissant profs, admin, étudiants, conseillers pédagogiques, infirmiers, etc
Porteur de ruptures pédagogiques	La mise en autorisation d'étudiants au CFI

Le tableau suivant reprend quelques-unes des limites perçues quant à l'action du CIRPP :

La question du moment propice (Kairos)	Le CIRPP ne peut intervenir dans certains établissements « trop » en chantier	Effet modérateur Quoiqu'il en soit même à Advancia ou EGF, des informations récentes montrent que le CIRPP a su transformer cette adversité en atout pour « pousser » l'idée d'un chantier de politique éducative
Le CIRPP est marginal, et les professeurs référents sont relativement marginaux dans leurs institutions	Poser la question de la représentativité du CIRPP et de sa relative minorité active.	Une université d'été a été organisée en Juin 2008 et a momentanément institutionnalisé des idées du CIRPP. Cette UE a réuni plus de 350 personnes sur les 800 de la communauté éducative de la CCIP. Plus récemment le CIRPP a animé aux côtés d'une direction générale d'école un atelier regroupant 55 professeurs de cette école .

III) Tentative d'interprétation théorique des changements

On le voit, via le CIRPP, la RAE au sein des écoles n'est pas sans conséquences, même modestes et contrastées, selon les lieux. Les innovations y sont réelles, mais il arrive qu'on les perçoive comme se exerçant plus ou moins dans une sorte de vide, d'apesanteur, comme si en définitive elles ne pouvaient se raccrocher à grand-chose, sans guère de points d'accroche : la question pouvant être alors de la « croyance » qu'on peut fonder en elles, du rôle qu'elles pourraient jouer en tant que « pôles attracteurs » pour l'avenir des innovations, question des plus sérieuses. Cette réserve, importante, étant formulée, on peut tout de même avancer que le changement recherché toucherait les écoles à différents niveaux, et, tout d'abord, on pourrait le repérer brièvement, en quelque sorte « isoler », en l'observant de façon multiréférentielle¹³.

1°) Sous la forme d'une esquisse à peine élaborée, en suivant les perspectives de la multiréférentialité énoncées par Jacques Ardoino (1999), au niveau des *personnes*

tout d'abord, on remarquerait dans les écoles des autorisations individuelles « sortant du bois », se reconnaissant progressivement des talents de pédagogue et de chercheur (via le chercheur collectif mensuel au CIRPP par exemple, mais pas seulement), voire d'inventeur et d'organisateur (toutes choses pouvant avoir été déjà latentes ou même existantes chez les personnes, le CIRPP ayant alors un rôle de mise en lumière de ces qualités, leur permettant de mieux se révéler) ; changements au niveau des personnes il y a bien, et ils sont inséparables des changements sociaux intervenant dans le groupe d'appartenance, l'organisation, et même plus largement la société, ce qui est une caractéristique habituelle (Rhéaume, 2006 : 69). Au niveau des *interrelations*, on remarquerait un changement d'attitudes, relatif, entre collègues, à l'intérieur du même métier (enseignants) mais aussi entre métiers (cas de la collaboration entre enseignants et administratifs) ; sur ce point on mesure l'importance de l'interdépendance, de « lier » tout simplement, avec un désir-volonté de continuer ensemble. Et puisqu'il est question de pédagogie, mieux, d'éducation, les interrelations entre enseignants et élèves se trouvent aussi modifiées, durant les périodes d'expérimentation, mais au-delà également. Au niveau du *groupe*, et même de *l'organisation*, on remarquera la nouveauté de la tenue de réunions pédagogiques régulières réellement centrées sur la pédagogie (et pas seulement sur des questions touchant de loin à la pédagogie), la constitution de comités, de pôles, de groupes de réflexion, dotés d'une stabilité, d'une constance, d'une structure également, se situant dans l'optique d'une visée-changement acceptée et revendiquée ; ces groupes prennent généralement des contours transversaux et interdisciplinaires, avec souvent le contentement exprimé de constater du changement de soi par l'action de l'autre (altération réciproque, conséquence d'interrelations nouvelles). Concernant le niveau de *l'institution*, on notera par exemple le questionnement allant se développant toujours davantage sur les rôles et fonctions de chacun au sein des écoles. Quant au niveau du *politique*, il est aisément repéré par le biais . pouvant apparaître déconcertant à un regard hâtif . de réflexions touchant en termes philosophiques à l'ontologie des personnes (enseignants, élèves, chercheurs), très souvent complétées heureusement par nombre d'interrogations portant sur les finalités, le « pourquoi » de telle ou telle innovation, de tel ou tel dispositif d'expérimentation. Au-delà de cette esquisse rapide, une analyse multiréférentielle en bonne et due forme, plus approfondie, serait indispensable et porteuse de réflexions éclairantes, mais elle serait de trop d'ampleur compte tenu de l'espace restreint qui nous est réservé ici.

2°) Tout au début, la dimension « conduite du changement » n'apparaissait pas dans les idées dont est né le CIRPP, il s'agissait simplement d'énoncer quelques projets, formulés en termes de « politique éducative ». Le CIRPP ne s'inscrivait pas alors clairement dans une logique de planification du changement proprement dite, et ce n'est que chemin faisant que cette dimension est devenue évidente. Ainsi, en adoptant un regard psychosociologique, les évolutions engendrées par l'action du CIRPP se effectueraient finalement un peu sur un mode de *changement planifié*. En suivant Jacques Rhéaume (2006 : 65-72), le changement est vu alors comme le résultat d'une volonté de parvenir à un nouvel état souhaité, individuel, groupal ou organisationnel. Ce qui conduit les acteurs du changement (direction générale de l'enseignement, enseignants sur le terrain, membres du CIRPP) à identifier les problèmes à résoudre, à fixer des objectifs et un plan d'action, à traduire dans des stratégies et tactiques cette action pour obtenir les résultats escomptés. Ensuite,

L'évaluation de cet état final est susceptible de relancer le processus de changement si des écarts persistent entre le souhaité et l'actuel, ou simplement de le poursuivre si les écarts sont dans une tolérance acceptable. Même si des désirs d'innovation peuvent exister individuellement chez des acteurs dans les écoles, sans avoir attendu pour cela la parole du CIRPP, dans notre cas le changement est impulsé d'en haut, de la direction elle-même, avec le CIRPP comme figure de proue. Bien que cette situation soit classique dans le courant du changement planifié, on ne peut méconnaître les critiques qui lui sont adressées, celles notamment des partisans d'un autre mode de changement, plus autogestionnaire, lié de près au courant de l'analyse institutionnelle par exemple. La planification du changement est vue alors comme adaptatrice, manipulatrice, reproductrice de l'ordre établi. L'une des tâches continues du CIRPP, commandité par les décideurs du changement planifié, est d'intégrer de façon critique ces critiques, afin de mieux rendre visible son positionnement, de le réajuster si jamais, effectivement, la manipulation devenait effective, si du changement réel ne pouvait advenir face à la reproduction toujours à l'œuvre, ou si le changement n'était que de surface, factice et peu durable.

3°) Par leur relative « discrétion », ces changements, « micro » ou plus importants à l'intérieur de la planification, fonctionneraient un peu à la façon de *transformations silencieuses*, en lien avec ce qui avait déjà été brièvement avancé lors du précédent congrès en 2009, à partir du *Traité de l'efficacité* du philosophe François Jullien. En préambule, afin de lever des réticences venant d'une sorte de culturalisme semblant rendre trop difficile la circulation d'idées et de notions d'une grande aire culturelle à une autre, notons d'emblée que pour François Jullien cette façon d'aborder le changement par l'intermédiaire de ce qu'il nomme les *Transformations silencieuses* est applicable en occident¹⁴. Ces *transformations silencieuses* opèrent de proche en proche, et, rapportées à notre terrain, elles sont discrètement induites par le CIRPP, puis par certains des acteurs des écoles eux-mêmes. En ce sens, l'action du CIRPP et de la RAE reviendrait, à force d'habiletés recherchées, de prudence, de « savoir attendre », à modifier « *insensiblement les comportements* » (Jullien, 2009 : 16). Surtout lorsque le contexte de ça prête pas, le CIRPP ne recherche pas le changement subit, de type révolutionnaire, brusque, suffocant, et, suivant les caractéristiques de la transformation silencieuse, il ne force pas, ne contrecarre pas frontalement, mais infiltre, ramifie si possible, tente de faire « tâche d'huile ». Dans le meilleur des cas, se voulant vecteur de transformations silencieuses et étant certainement un peu, le CIRPP cherche à ne pas susciter contre lui de résistance, à éviter qu'on « crie », à ne pas susciter de rejet (Jullien, *Ibid* : 68) (même si cela peut arriver ici ou là, momentanément ou plus durablement, on l'a vu plus haut). Si le CIRPP engendre bien ce type de changement, il peut être éclairant de voir son action comme de l'induction, à savoir : « *Plutôt que de prétendre projeter immédiatement son action sur le cours des choses et de l'y imposer, il induit ce qu'il est capable de savoir engager discrètement un processus, de loin, mais tel qu'il soit porté de lui-même à se développer ; et que, s'infiltrant dans la situation, il parvienne peu à peu et sans même qu'on s'en rende compte, à silencieusement la transformer*¹⁵ » (Jullien, *Ibid* : 146)

4°) Mais ces transformations silencieuses, porteuses des singularités évoquées à l'instant, ne doivent pas être confondues avec de l'action, les choses ne se transforment pas d'elles-mêmes, par auto-production si on veut, il y faut la pensée et l'intervention de personnes engagées dans le processus, avec des modes d'action

qui leur sont propres, sachant évaluer le contexte dans lequel elles se situent. Si le CIRPP peut dans sa *stratégie* de changement intégrer nombre de dimensions des transformations silencieuses théorisées par François Jullien, cette stratégie se déclinerait aussi sur le terrain en *tactiques* multiples et multiformes, portées par des *minorités actives* persévérantes¹⁶, dont les actions (prises de parole, affirmation de points de vue pédagogiques, création de structures locales et de dispositifs nouveaux, etc.) permettraient aux transformations silencieuses de s'affirmer, d'être moins dépendantes de la lenteur qui leur est inhérente, leur permettant de se propager plus rapidement en certains lieux et contextes. La transformation silencieuse est généralement plutôt de l'ordre du temps lent (érosion des montagnes du côté de la géologie, mais aussi usure progressive des organisations du côté des systèmes), en fonction d'une histoire longue (à l'échelle d'un individu - vieillissement - ou d'une société). Mais elle peut aussi selon nous connaître des accélérations, des accentuations - suffisamment « délicates » et réfléchies, tenant compte des paramètres de la situation, des limites et des dangers des accélérations et accentuations elles-mêmes - déclenchées par des minorités actives (quelques pédagogues-enseignants dans les écoles, et dans les mêmes écoles les professeurs-référents membres du chercheurs collectif du CIRPP), ce qui est bien notre cas, nous l'avons vu. Pour complexifier la réflexion, il est bon à ce point de considérer simultanément à la fois ces minorités actives, et les contraintes systémiques dans lesquelles elles s'expriment¹⁷. En suivant Jacques Rhéaume évoquant le systémisme (2006 : 68), il nous semble qu'il conviendrait pour analyser le changement dû à la RAE et aux expérimentations de terrain dans les écoles, de s'intéresser à la tension entre des éléments structuraux et globaux du système (CIRPP, direction générale de l'enseignement, direction et histoire des écoles prises séparément, etc.), mais aussi à l'irruption de l'acteur social porteur de projet et d'intentions (ce qui reviendrait à prendre à nouveau en considération la perspective de la *personne* de l'analyse multiréférentielle déjà évoquée). Et, ainsi, on serait face à l'un des paradoxes « systémiques » de la situation : l'action du CIRPP (assez semblable en plusieurs points aux interventions psychosociales sur des groupes, des organisations) est une pratique agissante visant la transformation d'un système, mais elle est aussi contenue par les contraintes et règles systémiques du système lui-même (le CIRPP intervenant à la demande de la direction générale de l'enseignement pour modifier un système dont elle est le niveau décisionnel le plus élevé, édictant aussi ses règles du jeu, explicites et implicites). C'est au cœur même de ce paradoxe que, portées par des minorités actives, les transformations silencieuses ont à se déployer, avec une subtilité indispensable, faite à la fois d'action et de discrétion.

5°) Si du changement peut sembler se mettre en place dans plusieurs écoles, c'est que, en plus de l'impulsion de la politique éducative générale que relaient les membres du CIRPP, chacune des expérimentations remarquées localement a été généralement riche et même « détonante » dans son contexte, suffisamment au moins pour ne pas passer inaperçue¹⁸. Par cet effet de surprise, qui a pu être un handicap à certains moments, elles ont été « distinguées », et leur « étrangeté » aura même pu sembler apporter des pistes nouvelles de réflexion, donc du changement potentiel. Et cette « sortie du cadre » pédagogique et éducatif habituel (pédagogie classique, didactique acquise, reconnues même si insuffisantes et insatisfaisantes) semblant pour partie favoriser la transformation et au-delà sa pérennisation, n'est pas sans évoquer le hors-cadre jugé essentiel par Paul

Watzlawick et l'École de Palo Alto pour aboutir au changement, la déviation par rapport à la norme étant en général le moteur du changement (Watzlawick, 1975 : 49). Si des avancées pédagogiques *innovatrices* peuvent contenir un potentiel de changement restreint (pouvant être intéressant en lui-même, mais sans pour autant régler la question d'un changement en profondeur), ce sont certainement les avancées *novatrices* qui ont davantage d'impact (la façon dont cet impact est géré par l'institution est une autre question), parce que plus radicalement neuves et inédites¹⁹. Ainsi pour Watzlawick, quand des changements peuvent sembler reposer sur du bon sens, sur la logique d'un lieu-contexte (un peu le préfixe « in » d'« innovation »), d'autres changements paraîtront contraires au bon sens, inattendus, « bizarres », paraissant attaquer de front ce qui est établi en termes d'habitudes dans l'« ici-maintenant », dans l'habitus au sens sociologique. Dans une perspective de changement recherché et espéré, le bon sens, la logique, conduisent souvent à l'échec, alors que de temps à autres du déraisonnable et de l'illogisme, du surprenant, vont débloquent des situations sans issue (Watzlawick, *Ibid* : 11)²⁰. Cette « étrange » sortie du cadre « *dégage la situation du piège générateur de paradoxes et crée la réflexivité de la tentative de solution. Il place la situation dans un nouveau cadre* » (Watzlawick, *Ibid* : 103). Il est intéressant de prendre en compte le fait que cette réflexion revendique qu'à ce stade la question à poser est celle du *quoi ?*, autrement dit du « comment faire ? » pour que du changement advienne. La question du *pourquoi ?* n'est pas à évacuer, et elle a toute sa place en amont, en aval, et en arrière-fond de cette centralité prise dans l'action par le « comment faire ? » Aussi convient-il pour le CIRPP de ne pas se tromper de niveau et de moment, de ne pas confondre innovation et novation, de ne pas chercher à provoquer du changement sur du *pourquoi ?* (changement dans l'attitude profonde) alors que visiblement le contexte est seulement prêt à recevoir un questionnement et un changement de conduite portant sur le *quoi ?* (simple changement de conduite), voire prêt à rien du tout, encore trop engoncé dans ses habitudes. Si rien n'est prêt, ou insuffisamment prêt, le rejet pourra être massif, le changement devenir plus une menace qu'une promesse, compromettant ainsi provisoirement (mais pour une durée indéterminée) toute évolution positive. Mais, par contre, si la situation semble prête à recevoir le *quoi ?*, le « comment faire ? » (y compris dans sa forme détonante, « bizarre », contraire à la logique), pour autant le CIRPP ne peut se payer le luxe de retarder la venue du *pourquoi ?*, qui, au service d'un réel changement qui ne serait pas un gadget, doit être omniprésent à l'esprit de ses membres et de ses sympathisants.

Conclusion

A sa naissance, le CIRPP a été conçu comme un laboratoire de recherche visant à soutenir l'innovation pédagogique. Comme déjà mentionné, nous avons présenté lors du colloque AFIRSE de mai 2009 à Montréal une vision de l'efficacité de la Recherche-Action Existentielle (RAE). En l'espace de deux ans et demi, le travail accompli par le CIRPP est conséquent, ses effets ne sont pas à négliger, et 7% du corps professoral des écoles est désormais impliqué. Son action consiste à :

- É Créer une situation porteuse, favorable au changement
 - É Mobilisation progressive des équipes
 - É Echanges spontanés
- É Savoir tirer partie efficacement des situations
 - É L'imprévu crée du potentiel

- É Souple dans le suivi d'innovation non planifiée
- É Mobiliser de la patience efficace
 - É Laisser l'effet s'imposer, et pas l'inverse
 - É Posture de recherche naissante
 - É Qualité des travaux remis, des discussions
 - É Laisser faire les praticiens
 - É Non agir, renoncer au dirigisme (de l'expert)
- É Générer une efficacité invisible
 - É Efficacité d'autant plus grande qu'elle ne se voit pas
 - É Regards sur le recherche et ses apports
 - É Volonté des professeurs, des chercheurs impliqués
 - É Minorités actives (Moscovici)

Ce sont ces projets, préparés par le travail de recherche sur l'innovation pédagogique, qui nous permettent de constater que la RAE est intrinsèquement porteuse de gêne de transformation des institutions, et c'est ce point en particulier que nous souhaitons, entre autres, souligner ici.

Les changements induits par le CIRPP, dont on peut observer les différents niveaux grâce à l'analyse multiréférentielle, s'inscrivent dans un cadre de changement désormais quasi-planifié, et ils relèvent de logiques plurielles pouvant paraître contradictoires : ils auraient une parenté avec les transformations silencieuses tout en étant en partie suscités et supportés par des minorités actives adoptant des tactiques discrètes, mais pouvant recourir le cas échéant à des approches « détonantes », surprenantes par leur « hors-cadre » (cas de certaines expérimentations), chose qui pourrait sembler nuire à l'avancée « en douceur » de la transformation silencieuse. Pourtant, cette contradiction conceptuelle (et néanmoins observable sur le terrain) n'est peut-être pas une dans tous les cas, et peut-être même est-ce cette contradiction elle-même qui permet au changement de progresser, même lentement, trop lentement peut-être aux yeux de certaines impatiences.

L'un des rôles du CIRPP est de susciter le changement, de provoquer dans les écoles les « déclics » indispensables à la mise en mouvement du changement. Mais son rôle, quand le changement devient processus enclenché, est aussi d'accompagner ce changement, d'en prendre soin, de le favoriser, de l'entretenir (la flamme ne doit pas s'éteindre), tout en laissant à ceux qui en sont dans les écoles les acteurs les latitudes d'action qui leurs sont indispensables pour mieux s'affirmer, dans une autonomie croissant en même temps que croît leur « conscientisation » pédagogique et éducative, dont ils peuvent en retour faire bénéficier le CIRPP. Le changement décrit est aussi ce mouvement circulaire, qui s'entretient lui-même après un certain temps de coopération et de collaboration.

Comme tous changements sans doute, ceux engendrés et observés par le CIRPP sur la base de la RAE ne sont pas de « purs » changements, ou des changements « purs », très différemment ils sont constitués de contradictions internes, d'effets induits imprévisibles, de volontés différentes et même parfois opposées, de tentations de silence et d'activisme bondissant, etc. Les penser dans cette complexité réclamera de longues réflexions, nous n'en sommes qu'au début.

Pour terminer, et dans un élargissement de la perspective, il est intéressant de noter que les méthodes et initiatives du CIRPP viennent de recevoir un écho très favorable de deux grandes entreprises françaises qui souhaitent adopter les

modalités de la RAE pour conduire en leur sein des transformations profondes, en maximisant l'adhésion des personnes impliquées.

Bibliographie

Ardoino (J), 1999 (1^e éd. 1977), *Education et politique*, Paris, Anthropos, 392 p.

Barbier (R), 1996, *La recherche-action*, Paris, Anthropos, 112 p.

Boumard (P), Lamih (A), 1995, *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, La Botellerie, 270 p.

Jullien (F), 2009, *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset, 155 p.

Lamih (A), 1994, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle*, Paris, La Botellerie, 154 p.

Lourau (R), 1997, *Implication, Transduction*, Paris, Anthropos, 198 p.

Moscovici (S), 1991 (1^e éd. 1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, Puf, 275 p.

Rhéaume (J), 2006, « Changement », in Barus-Michel (J), Enriquez (E), Lévy (A), *Vocabulaire de psychosociologie*, Paris, Erès, pp. 64-72.

Watzlawick (P), Weakland (J), Fish (R), 1975, *Changements. Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Points Seuil, 190 p.

¹ Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris.

² François Fourcade, 2009, *Du déploiement efficace d'une politique institutionnelle de réformes éducatives à la méthodologie de la recherche-action existentielle en pédagogie ouverte à l'innovation : le cas de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris*, Colloque de l'AFIRSE: *Recherches et réformes en éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?*, Montréal, 5-8 mai 2009.

³ Pour donner un ordre de grandeur, en l'espace d'un an et demi, le CIRPP a accompagné 26 projets de recherche et d'expérimentations pédagogiques dans les écoles, produit 30 rapports de recherche, rédigé dix communications académiques, organisé dix réunions de son chercheur collectif.

⁴ Deux rapports en ont été tirés : Marlis Krichewsky, 2009, *Dérive créative, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à ESCP Europe*, CIRPP, 39 p. ; Christian Verrier, *Pédagogie du risque dans une formation au management : effets, limites et valeurs*, Communication au Colloque de l'AFIRSE 2009, Montréal, CDrom pp. 640-658. Les expérimentations pédagogiques initiées et suivies par le CIRPP sont dans la plupart des cas filmées, et, en fin d'expérimentation, la présentation pour débat critique des rapports des chercheurs-accompagnateurs est précédée de la projection des films correspondants. Cette production de films est une des originalités développées par le CIRPP. Le lecteur peut se reporter au site public du CIRPP, où plusieurs de ces rapports et de ces films sont en libre consultation : www.cirpp.ccip.fr

⁵ Il s'agit d'un cours « Statistique et d'analyse de données » et d'un cours « Information Tools and Skills » (formation à l'utilisation des principaux logiciels). C'est une innovation pédagogique qui vise, outre ses contenus proprement dits, à amener les étudiants à cultiver leur esprit de responsabilité, une nouvelle forme de socialisation, leur potentiel d'autonomie – autant de choses pouvant représenter une petite « révolution » pour des apprenants sortant de classes préparatoires où ils étaient très encadrés, sans guère de marge d'autonomie.

⁶ Voir les rapports (et films correspondants - cf. note précédente) : Dominique Cottureau, 2009, *Oser le Land art, rapport intermédiaire* et, 2010, *Oser le Land art, rapport final, rapports sur une expérimentation pédagogique menée à TECOMAH*, CIRPP, 20 p. et 27 p. ; Luca Paltrieni, 2010, *La sanction éducative*, CIRPP, 35 p.

⁷ Voir rapport : Philippe Filliot, 2008, *DUO, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à ESIEE Engineering*, CIRPP, 15 p.

⁸ En quelques mots brefs : Cap 2015 restreint les moyens des écoles en général, les contraint à des ajustements budgétaires autant qu'humains, avec les répercussions que cela peut avoir sur le pédagogique. Ainsi, dans ce cadre et entre autres choses, Cap 2015 prévoit la fusion des deux écoles ESIEE (ingéniering et management). Les impératifs de Cap 2015 constituent en eux-mêmes pour les écoles un changement imposé de l'extérieur considérable. Mais sous le coup de cette contrainte extérieure qui va bouleverser le contexte, des opportunités de changement peuvent exister en interne, qu'il est peut-être possible de saisir dans le mouvement même de la reconfiguration générale obligée.

⁹ Voir rapport : Charlotte Hess, 2010, *SAS, semaine d'intégration, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à GOBELINS, l'école de l'image*, CIRPP, 18 p.

¹⁰ Voir rapports : Malini Sumputh, 2009, *Guidé par un aveugle, rapport sur une expérimentation pédagogique menée au CFI*, CIRPP, 41 p. ; Dimitri Sandler, 2010, *L'école de la construction de soi. Politique éducative du CFI, note de synthèse de recherches menées au sein de l'école*, CIRPP, 36 p.

¹¹ Très rapidement, cette pédagogie coopérative complexe (PCC), en cours de élaboration théorique et pratique au CIRPP, consiste à considérer la coopération comme le milieu social d'une production de connaissances, de savoir-faire, de praxis également, débouchant sur une production de soi émancipatrice plutôt qu'adaptative. Cette pédagogie coopérative, largement inspirée de la philosophie pédagogique du courant Freinet, est au CIRPP très imprégnée de l'épistémologie de la complexité, tant du côté de l'organisation collective vue comme globale, holiste et systémique, que du côté des processus individuels vus comme créatifs et singuliers.

¹² Voir rapport : Marlis Krichewsky, 2008, *Artitude, rapport sur une expérimentation pédagogique menée à ADVANCIA*, CIRPP, 63 p.

¹³ Dans son livre-référence en la matière, *Education et politique*, Jacques Ardoino précise que c'est par commodité qu'il choisit une situation scolaire pour exemplifier les perspectives de l'analyse multiréférentielle, parce que tout un chacun, en général, a connu la scolarité. Cependant, il précise que ces perspectives d'analyse peuvent être « *transposées sans peine à toutes les situations éducatives : des groupes de formation, des groupes thérapeutiques, des groupes de loisir, des groupes culturels, professionnels (õ)* » (Ardoino, 1999 : 10). Sur le terrain théorique, les écoles de la CIPP et ce qui s'y vit peuvent donc être sans risque l'objet d'observations multiréférentielles.

¹⁴ « *Est-ce à dire que cette stratégie de la transformation silencieuse serait l'appanage d'une culture et lui serait réservée ? Tout autant que notre universalisme facile, je récusé ce point de vue culturaliste puisque nous pouvons également entrer, en Europe, dans ces cohérences, même si elles n'y ont pas été conceptuellement exploitées . il y suffit de la patience (il n'y a pas là de « mystère » chinois) . ainsi que les vérifier dans notre expérience* » (Jullien, 2009 : 151-152). François Jullien y voit également une façon de considérer autrement nos concepts habituellement liés au changement, en revenant sur ce que nos conceptualisations occidentales laissent de côté (pour lui préférer généralement l'action visible, l'acteur clairement identifié), mais qui est bien présent dans le changement réel.

¹⁵ On peut remarquer que plusieurs aspects de la transformation silencieuse pourraient être conceptuellement croisés avec la *transduction*, c'est-à-dire la propagation de proche en proche de tous les éléments et événements d'une situation singulière, dans une situation de recherche, d'expérimentation, ou bien dans la vie de tous les jours, sur le registre existentiel ; voir : (Lourau, 1997)

¹⁶ « *Là où elles n'existent pas ou ne peuvent pas exister, il ne peut pas y avoir de changements, même si les lois de l'histoire nous assurent, en principe, du contraire. Une société sans minorités actives et déviantes est une chose aussi impossible et aussi irréalisable qu'un carré rond* » (Moscovici, 1991 : 248).

¹⁷ A propos de contraintes qui seraient par trop contraignantes, relevons ici que Serge Moscovici (*Idem*) note qu'il existe aussi des minorités qui ne parviendront pas à « transformer leurs essais », en somme « l'intériorisation » de leurs valeurs par les membres de la minorité ne parviendront pas à « s'extérioriser » jusqu'à déteindre sur l'ensemble. Et de citer quelques groupements politiques ou idéologiques étant sur ce point en situation d'échec : « *Je veux dire par là que ces groupes ne recueillent ni l'adhésion ni le vote de ceux sur lesquels ils exercent une influence évidente.* » Autrement dit, dans notre cas, s'il ne saurait exister de société (y compris la « société pédagogique et

éducative ») sans minorité(s) active(s), le résultat en terme de changement n'est pas pour autant acquis deemblée. Serge Moscovici note que cela appelle une réflexion longue et profonde. Dont acte pour le CIRPP

¹⁸ Quelques exemples : la « dérive », dans une grande école, inspirée de l'œuvre du Guy Debord situationniste ; « Guidé par un aveugle » dans un centre de formation industrielle, etc. Assez souvent les dispositifs imaginés sont audacieux ou au moins très imaginatifs, et (sous réserve de plus amples informations) peut-être davantage que ce qui est pratiqué en d'autres lieux, pour des raisons diverses.

¹⁹ Sur ce thème de l'innovation et de la novation : René Barbier, 2010, *Innovation et novation en pédagogie, les expériences dans les écoles de la CCIP*, CIRPP, 86 p.

²⁰ Il est aussi noté au même endroit : « D'ailleurs, le thème de la solution bizarre, contraire au bon sens, est un archétype que reflètent le folklore, les contes de fées, l'humour et les rêves (õ) ».