Proposition de contribution au colloque AFIRSE de Montréal – Mai 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

L'objet de cette communication consiste à analyser le processus de mise en place d'une réforme de politique éducative, réforme qui prend comme méthode pivot de conduite du changement une recherche action existentielle (RAE) en science de l'éducation, centrée sur la question de l'innovation pédagogique.

La première partie de ce document décrira la genèse du projet politique de réforme éducative mené à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP). Après avoir présenté les contours du projet, nous définirons dans une deuxième partie ce que nous appelons la Recherche Action Existentielle (RAE) y nous préciserons les éléments qui ont présidé à cette décision de s'appuyer sur la RAE pour déployer une réforme de politique éducative.

Une troisième partie tentera, avec un an de recul de relever quelques points d'efficacité perçus du dispositif, en revenant également sur les difficultés perçus à ce stade du déploiement.

La conclusion, en ligne avec la perspective axiologique du colloque, reviendra sur les forces et limites de l'utilisation de la RAE comme vecteur de déploiement d'une politique éducative.

Partie 1 : Le projet de réforme politique à la CCIP

1.1.- L'innovation pédagogique à la CCIP.

La chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP), dans sa mission éducative, comporte 12 écoles, couvrant un spectre très large allant d'écoles de professionnalisation et d'apprentissage, jusqu'à ce que nous appelons en France des grandes écoles, qu'elles soient de management ou d'ingénieur.

Historiquement, depuis plus d'un siècle, la CCIP s'est illustrée par sa capacité d'innovation et d'anticipation. Elle a notamment inventé au début du siècle, en France, les écoles de commerce, il y a 20 ans, elle s'est investie en pionnière dans la formation par alternance, par l'apprentissage, etc…

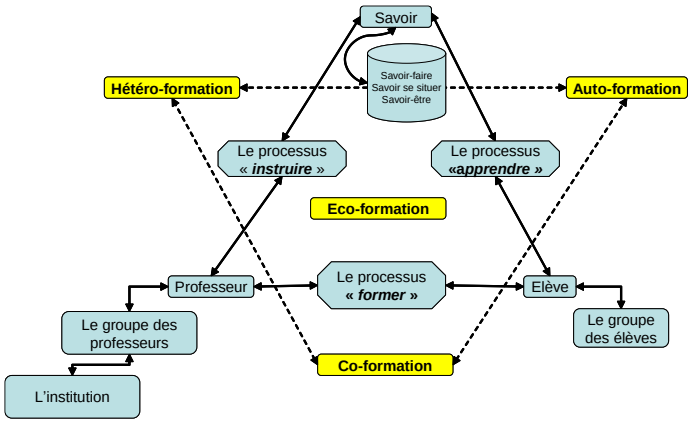
1.2.- La question posée par la direction de l'enseignement

C'est en 2006, que la direction de l'enseignement de la CCIP décide de s'interroger sur cette capacité d'anticipation et d'innovation pédagogique : « sommes-nous toujours en avance

comme nous avons pu l'être en d'autre temps ? » Telle est la question qui est formulée par le directeur de l'enseignement de la CCIP.

Une récente recherche interne menée par le Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (le CIRPP) a tenté de dresser un état des lieux des pratiques pédagogiques existantes au sein de la CCIP.

En parallèle marge du travail de RAE, des professeurs référents issus chacun des 12 écoles de la CCIP ont effectué une première analyse des pratiques pédagogiques existantes. Il leur a été proposé, comme analyseur, une grille complexe, constituée de l'imbrication de triangle de Jean Houssaye, faisant apparaitre les trois pôles du professeur, du savoir et de l'élève



Cartographie « analyseur » adaptée de Houssaye(1988), Pineau (1983)

et de l'approche théorique des trois maîtres (Pineau, 1983), inspirée de Rousseau, modèle qui fait apparaitre trois pôles auto (l'apprentissage par soi), hétéro (l'apprentissage par les autres), et le pôle éco (l'apprentissage par les choses).

Même si cette recherche est en cours, un premier consensus s'est établis autour du constat suivant : le modèle dominant de pédagogie tel qu'il est apparu après ce premier niveau d'analyse fait ressortir une pratique pédagogique se situant sur la partie gauche de cette cartographie, à savoir une pratique pédagogie diffusant des hétéro-savoirs sont transmis via les professeurs, à partir d'un savoir institué.

Cette recherche est en cours. Nous ne disons donc pas ici que d'autre modèles n'existent pas, mais ils semblent à ce stade de notre travail relever plus de ce que Poizat (2003) nomme du braconnage éducatif.

Cette recherche montre que la question institutionnelle qui consiste à faire le point sur l'avance relative de la CCIP a tout son sens.

Pour explorer et renseigner cette question, la direction de l'enseignement de la CCIP décide alors d'animer un processus lui-même innovant. Deux travaux sont alors menés en parallèle.

1.2.1.- Le projet étoile

Un premier projet appelé projet « étoile » va interroger, dans les 12 écoles, apprenants et professeurs dans une forme de brainstorming, sur la question de l'école rêvée. Ce projet qui a emporté une forte adhésion a permis de remonter un nombre important d'idées. A titre d'exemple, la vignette suivante dresse une liste non exhaustive des idées des apprenants.

Au-delà du premier livrable que constituent ces idées, ces informations remontées du « terrain » pointent déjà du doigt des pistes d'amélioration, en écart par rapport à la pédagogie en place, indiquent une pédagogie espérée[1] des professeurs et des apprenants.

1.2.2.- L'engagement éducatif

La visée de ce deuxième projet était de réunir cette fois-ci les directeurs des 12 écoles, et de tenter de formuler des valeurs « trans-écoles », valeurs qui devaient résister aux différences d'identité et de culture.

Pour ce faire, durant deux années, au travers de nombreux ateliers de réflexion s'appuyant le plus souvent sur des détours par l'art, directeurs et professeurs chargés de programmes ont réussi à de faire émerger ces valeurs.

Au final, après validation par les directions des 12 établissements, ce sont six valeurs qui représentent ce socle commun de l'engagement éducation :

- Donner envie d'oser, d'inventer, d'expérimenter
- Révéler l'individu et ses talents
- Connecter au réel
- Construire une vision et ouvrir à tous les mondes
- Développer le sens de la responsabilité, de l'engagement et de la décision
- Cultiver enthousiasme et optimisme

[1] Nous reprenons ici le terme « espérée » en résonance par rapport au concept d'identité espérée formulé par René Barbier dans son premier rapport de synthèse quant à la quête de légitimation du CIRPP.

1.3.- Et après ? La naissance du CIRPP, le Centre d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris.

La question s'est ensuite posée de décliner l'ensemble de ces six valeurs dans chacune des 12 écoles de la CCIP.

Parmi un champ des possibles très vaste en matière de politique de déploiement d'une direction stratégique, la décision prise par la direction de l'enseignement nous semble originale. Il s'est agit de créer de toutes pièces un laboratoire de recherche, dont la mission initiale, le projet visé en quelque sorte, est celui indiqué dans la vignette N°2.

La mission du CIRPP

Devenir un lieu de réflexion et de construction de savoirs autour de thématiques liées à la pédagogie, le CIRRP s'est vu confier les missions suivantes :

- animer le réseau de professeurs référents des écoles de la CCIP, particulièrement intéressés par les problématiques de pédagogie (chercheur collectif).
- participer à la déclinaison dans les écoles des 6 axes d'innovation pédagogique formalisés dans l'engagement éducatif, à travers notamment la réalisation de nouvelles expérimentations. Afin de susciter des projets, un appel à proposition sera élaboré et diffusé auprès du corps professoral.
- identifier un cercle élargi d'acteurs, hors CCIP permettant au laboratoire de s'ouvrir à l'extérieur dans le monde professionnel, universitaire, culturel, artistique, sportif, politique…tant en France qu'à l'étranger.
- proposer la composition du conseil scientifique du CIRPP qui validera l'apport scientifique des réflexions menées au sein du laboratoire. Des personnalités internes et externes à la CCIP composeront ce conseil.
- définir les principales thématiques de recherche, en lien avec l'implémentation de l'engagement éducatif dans les écoles.
- valoriser les programmes d'études et de recherche en publiant dans les meilleures revues
- établir un plan de benchmark, y compris à l'international, de pratiques éducatives innovantes.
- organiser des premières prises de contact avec « les grands noms » de la pédagogie en vue de participer à l'organisation de la première université d'été en pédagogie prévue en 2009 (projet piloté par le pôle PPDC).
- réfléchir à notre « pratique pédagogique CCIPienne » et aux orientations que nous souhaitons lui donner (quels managers pour le 21ème siècle, quels profils d'individus voulons nous contribuer à former ?).

Un directeur scientifique a été nommé, et ce dernier s'est adjoint la collaboration étroite d'un conseiller scientifique. Une troisième personne, chargée de mission, vient compléter cette équipe.

Le directeur scientifique, de profil ingénieur, a occupé des responsabilités managériales de part le monde durant 15 années, et est devenu professeur dans l'enseignement supérieur via la réalisation d'une thèse en stratégie et management de l'innovation. Spécialiste du

management de l'innovation, l'organisation du CIRPP est fondée sur la directe application de ses recherches (Ben Mahmoud et Al., 2007).

Le conseiller scientifique quant à lui est un spécialiste de la recherche action existentielle, et il trouve également dans le CIRPP une possibilité directe de l'application de ses travaux.

La personne chargée de mission est quant à elle une spécialiste de la conduite de projet en milieu complexe.

Cette équipe réduite assure son ancrage dans les 12 écoles de la CCIP au travers du chercheur collectif, c'est-à-dire d'une équipe de deux professeurs dits « référents » par école, professeurs qui assurent le lien entre les pratiques dans leurs écoles, les réflexions menées dans le laboratoire, et le retour de ces réflexions dans les écoles.

Ce chercheur collectif se réunit une fois par mois pour étudier des innovations pédagogiques qui ont été d'abord sélectionnées au travers d'un appel à projet lancé dans les 12 écoles, appel à projet qui a différents objectifs politiques:

- Soutenir les innovations, en en finançant une partie, pour les rendre visibles, là où auparavant elles restaient très discrètes car souvent éloignées du modèle dominant, et leur donner un premier élan.
- Soutenir les innovateurs qui peuvent parfois être en marge de leur communauté d'appartenance ou en tout cas qui peuvent se vivre comme tel.
- Accompagner les équipes pédagogiques par la présence d'un chercheur expérimenté en science de l'éducation, ce qui provoque plusieurs effets induits positif, le principal observé est celui de la reconnaissance du travail des pédagogues. Ce chercheur, en prenant garde de ne pas devenir consultant, tentera d'observer le dispositif, et son évaluation pour mieux en cerner les forces et les limites en matière d'éducativité (???). Le chercheur est rémunéré au travers de la production d'un rapport de recherche, théoriquement fouillé.
- Financer la présence d'un vidéaste qui, piloté par sa propre subjectivité, et aussi par le chercheur accompagnateur, en dialogue avec l'équipe de direction du laboratoire, produira un reportage presque anthropologique dont le but sera de provoquer, lors des présentations mensuelles devant le chercheur collectif, une réflexion féconde devant permettre de dépasser le discours d'accompagnement des équipes pédagogiques.

1.3.1.- Les deux objets de recherche du CIRPP

Pour décliner sa mission, le CIRPP a décidé de travailler sur deux objets de recherche : les pratiques pédagogiques innovantes au sein des 12 écoles de la CCIP, et la définition d'un

profil idéal typique du manager du 21ième siècle. Au départ très distincts par nature, ont peut dès à présent, observer un tissage progressif des réflexions menées à partir de ces deux objets de recherche. En effet, peu à peu le profil idéal typique[2] de cette figue que nous avons nommée le manager du 21ième siècle se dessinant naît la question de quelle type de pédagogie, nécessairement innovante devra prendre corps dans les écoles de la CCIP. En retour, le questionnement provoqué par l'étude clinique des innovations pédagogiques telles qu'observées dans les écoles indique, souvent de manière implicite, indique quels sont les traits saillants que l'on cherche à donner aux apprenants. S'en suit alors, pour le moment dans le seul esprit des chercheurs, une mesure d'écart entre ce profil déduit des pratiques pédagogiques, et le profil en construction du manager du 21ième siècle.Notre communication va se centrer sur la description du processus de recherche action existentielle comme outil de déploiement d'une politique éducative.

Le premier objet de recherche (l'innovation pédagogique dans les 12 écoles de la CCIP) est analysé au travers d'une recherche action existentielle (Barbier, 1996).

Partie 2 : La recherche-action existentielle (R-A.E) comme méthodologie de recherche et comme vecteur de déploiement d'une politique éducative

2.1.- Le recherche action existentielle (RAE) comme méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche a été menée selon la problématique et la méthodologie de la recherche-action existentielle telle que la propose le professeur René Barbier. De quoi s'agit-il ?

La recherche-action est une voie de recherche en sciences sociales qui conjugue étroitement la théorie et la pratique. Elle date des années qui ont précédé et suivi la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis, notamment sous l'influence de Kurt Lewin, un universitaire d'origine allemande, son fondateur. La recherche-action, plus exactement, est une action visant à résoudre un problème pour un groupe spécifique et une réflexion théorique sur l'action menée dans ce sens.

Depuis les années soixante-dix, René Barbier a contribué à développer, en France, ce champ théorico-pratique en sciences sociales. En particulier, il s'est attaché à approfondir la question de l'impact des institutions dans la recherche-action, puis dans les années 80-90, l'influence

[2] Au sens wébérien du terme

plus complexe encore de l'affectivité des personnes et des groupes et de leurs imaginaires. C'est ainsi qu'il a parlé de plus en plus de « recherche-action existentielle »[3]se démarquant ainsi d'autres laboratoires qui par ailleurs ont également contribué à développer tout le potentiel de cette épistémologie de recherche action[4].

Le chercheur en recherche-action ne peut plus se définir simplement comme un « sociologue » ou un « psychosociologue ». Sa compétence plurielle dépasse largement ce type de classification mono-disciplinaire liée à une pensée que Kurt Lewin appelait aristotélicienne. Dans le cours de sa pratique, il est parfois sociologue, ou psychosociologue, ou philosophe, ou psychologue, ou historien, ou économiste, ou inventeur, ou militant, etc. Il découvre les régions de la connaissance d'une pensée galiléenne acceptée dans sa plénitude signifiante.

Le chercheur joue alors son jeu professionnel dans une dialectique qui articule sans cesse l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, le symbolique et l'imaginaire, la médiation et le défi, l'autoformation et l'hétéro-formation, la science et l'art.

Le chercheur en recherche-action n'est ni un agent d'une institution, ni un acteur d'une organisation, ni un individu sans appartenance sociale, par contre il accepte éventuellement ces différents rôles à certains moments de son action et de sa réflexion. Il est avant tout un sujet autonome et plus encore un auteur de sa pratique et de son discours. Le processus d'*autorisation* - devenir son propre auteur - selon Jacques Ardoino, le conduit avec d'autres, à produire dans l'inachèvement, un groupe-sujet dans lequel viennent jouer les conflits et les imprévus de la vie démocratique.

En cela, la recherche-action est éminemment pédagogique et politique. Elle sert l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la cité. Elle est par excellence de l'ordre de la formation, c'est à dire d'un processus de création de formes symboliques intériorisées, animé par le sens du développement du potentiel humain.

La recherche-action existentielle, selon René Barbier, se définit comme une voie de recherche en sciences humaines qui est un art de rigueur clinique, développé collectivement, en vue de l'adaptation relative de soi au monde. (Barbier, Fourcade, 2008)

---

[3] Barbier R. (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars et (1996) *La recherche-action*, Paris, Anthropos, ainsi que la problématique générale de l'approche transversale, (1997) *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos

[4] Par exemple les travaux du Centre de Recherche en Gestion de l'école polytechnique : Berry (1981), Garel (1998), Girin, (1980,1990)

2.2.- La RAE comme vecteur de déploiement d'une politique éducative

Au-delà des spécificités épistémologiques de la RAE que nous venons de préciser, cette méthode a retenu l'attention des instances politiques de la CCIP pour les raisons suivantes :

A) Comment fédérer des écoles et des équipes distantes

L'un des premiers enjeux du CIRPP a consisté à fédérer des équipes pédagogiques appartenant à des univers très différents, et que rien à priori ne poussait à travailler ensemble. Le concept de chercheur collectif se réunissant mensuellement a permis de créer cet espace social d'échange, sur des problématiques communes, ainsi que l'ancrage clinique fort, à partir duquel chaque école, chaque équipe pédagogique se sent l'objet d'une réelle écoute, d'une réelle attention, de la part du chercheur accompagnateur, et de l'équipe de direction, sont un facteur de succès du lancement de ce laboratoire.

B) La réflexion théorique comme vecteur de partage

Les apports théoriques proposés en fin de réunion mensuelle ont également servi de ciment, réunissant les différences de chacun autour de la même volonté de progresser chacun dans son univers. Chacun des professeurs référents a pu se rendre compte que quel que soit son passé académique, il pouvait prendre part à cette discussion théorique de haut vol qui était proposée.

C) Une médiation politique renvoyée sur le terrain

Par ailleurs, pour les personnalités politiques de la CCIP, la présence impliquée des chercheurs sur le terrain constitue un vecteur de médiation entre la politique (exprimée par la volonté de décliner les 6 axes de l'engagement éducatif) et la réalité du terrain. Là où d'en d'autre situations, il y aurait eu des blocages entre la vision globale et les réalités locales, obligeant à des médiations au niveaux des responsables politiques de la chambre de commerce avec leur collègues des écoles, ce qui n'est jamais évident et qui en aucun cas ne garanti ensuite la « descente de la politique dans les pratiques », la RAE contient dans ses gênes cet espace naturel de médiation. Les questions du chercheur, lui-même extérieur à la CCIP, permettent de progresser vers une déclinaison ad-hoc, contingente des axes de l'EE, mieux que n'aurais su le faire (même si nous ne savons pas le démontrer) un déploiement politique « forcé ».

D) Les temps permis au changement

Les déploiements de politique sont souvent inscrits dans une durée bien définie, souvent courte. Sur notre terrain d'observation, le temps n'est pas précisé. Le calendrier est celui des appels à projets (deux appels à projets ont été lancés), celui que mettent les projets à se mettre en place, et celui que mettent les chercheurs accompagnateurs et les vidéastes à rendre compte des forces et des limites des dispositifs. Chacun des professeurs, militant de l'innovation pédagogique, peut ainsi, dans la durée comprendre en quoi la grille de lecture des 6 axes de valeur peut leur servir d'analyseur des pratiques existantes, en offrant du même coup une vision claire des directions à suivre pour toujours plus[5] s'aligner vers une cohérence stratégique. Il en résulte, nous semble-t-il une adoption plus profonde, plus inscrite dans les écoles, de la politique générale. L'articulation global-local semble donc facilitée par la RAE

Tels sont les éléments les plus saillants ayant présidé à décision de l'autorité politique d'utiliser la RAE comme méthode, non seulement de recherche, mais également de conduite du changement.

Il s'agit maintenant de revenir dans une perspective critique sur ces premiers résultats dans une logique de compréhensions des forces et des limites du choix de l'utilisation d'une recherche action existentielle dans le cadre du déploiement d'une politique éducative humaniste.

Partie 3 : La RAE comme vecteur de déploiement d'une politique éducative humaniste : forces et limites

3.1.- En quoi peut-on dire que ce choix de conjuguer RAE et déploiement d'une politique est efficace ?

3.1.1.- L'efficacité de la RAE dans une perspective occidentale.

A) Un champ d'analyse vaste exploré en profondeur

[5] Il est important de noter qu'il n'est pas difficile, compte tenu de la formulation volontairement consensuelle des axes de l'EE, de tordre quelque peu le discours existant pour d'un coup le rendre parfaitement compatible avec la politique voulue. Ces axes ne sont jamais atteints, ils donnent des directions, et la volonté de la direction de l'enseignement de la CCIP consiste à s'engager profondément dans ces voies, pas seulement dans le discours.

Dans une perspective occidentale d'efficacité, le dispositif de recherche-action observé, avec son chercheur collectif, va permettre de couvrir un champ de recherche vaste (les 12 écoles de la CCIP, les 38 projets d'innovation pédagogique des deux premiers appels à projet et leur possibilité d'essaimage) tout en permettant une analyse en profondeur de chacun des dispositifs. Un rapport de recherche théoriquement fouillé est systématiquement commandé aux chercheurs accompagnateurs.

B) La traduction locale de la volonté globale

La RAE, de par son travail en profondeur a permis de faire émerger des pratiques pédagogiques innovantes observées des manières « locales » de décliner les 6 axes « globaux » de l'engagement éducatif de la CCIP. Ces déclinaisons analysées en profondeur, et comprises et portées par les équipes pédagogiques sur le terrain garantissent une appropriation sincère des valeurs sous-jacentes à celles de l'engagement éducatif.

C) L'effet de co-formation

Au travers des réunions du chercheur collectif, chacun apprend de l'autre, sur tous les plans. Ainsi, les niveaux de connaissances mutuelles entre professeurs, entre activités des écoles est désormais Le « niveau » général du chercheur collectif a considérablement augmenté. Le niveau de connaissance partagé, entre écoles, entre collègue, est désormais suffisant pour permettre à chacun de comprendre les problématiques des autres, et de les aider dans une logique d'apprentissage mutuel.
Dans le même sens, la préoccupation pour la recherche, quasi absente au début du travail du CIRPP est désormais une préoccupation réelle des équipes, comme nous avons pu en juger au travers des réponses faites par les écoles dans le cadre du deuxième appel à projet. Nous avons pu en effet relever des phrases du type : quel matériau objectivable va-t-on produire ?» ou bien encore « que va-t-on bien pouvoir produire comme connaissance digne d'être partagée devant le chercheur collectif ».

D) Un cadre de travail rassurant

Le mode de gestion par projet d'innovation couverte va permettre de dérouler systématique la même méthodologie, partout offrant un cadre rassurant, efficace, même s'il doit être à chaque fois renégocié. La bienveillance est de rigueur, et tout le monde a le droit à la parole. La RAE offre ici une tribune où l'on peut avancer des idées, sans crainte, et on l'on devient de fait efficace dans la création de connaissance à partir d'une intelligence collective.

3.1.2.- L'efficacité de la RAE dans une perspective orientale

Dans une perspective plus orientale, en mobilisant ici certains des concepts clés soulevés par François Jullien dans son *Traité de l'efficacité* (1996), nous allons voir que la RAE a permis d'atteindre d'autres formes d'efficacités.

A) Créer une situation porteuse, favorable au changement

En premier lieu, dans cette pensée chinoise qui nous est décrite par Jullien, pour qu'il y ait efficacité, il faut qu'il y ait une situation porteuse, au sens ou l'eau est porteuse de force. La situation créée par la seule création du CIRPP nous semble porteuse : de nombreux professeurs œuvrant jusque là dans l'anonymat de leur salle de classe sont apparus au grand jour pour faire part de leurs projets d'innovation. Des rencontres fertiles ont eu lieu entre eux. Le fait que des professeurs d'universités s'intéressent au travail mené dans les 12 écoles, et pas seulement dans les plus prestigieuses d'entre elles a également mis en mouvement quelque chose que nous ne voyons pas encore mais qui semble puissant. Laisser monter ce mouvement de mise au jour des pratiques pédagogiques innovantes sans forcément le contrôler est efficace au sens de Jullien. La création de laboratoire d'Innovation et de Recherche en Pédagogie de Paris (CIRPP) est alors déjà une décision efficace en soi.

B) Savoir tirer partie efficacement des situations

En deuxième point d'efficacité, toujours suivant Jullien, pour être efficace, il faut savoir tirer partie de la situation. Dans la pensée chinoise, la circonstance fortuite n'est pas ce qui vient troubler le prévu, c'est au contraire ce qui révèle et crée du potentiel. Depuis sa création, ce

laboratoire apprend à exister dans un mode que les gestionnaires qualifient de mode « start-up », c'est-à-dire un mode de démarrage d'entreprise. Nous avons déjà face à nombre de situations imprévues, révélant toutes la volonté des écoles et du chercheur collectif de faire de ce laboratoire une entité d'importance. Par exemple, il nous a fallu au début du mois de Septembre 2008 faire face avec peu de ressources à la demande de suivi (méthodologique et théorique) de nombreuses innovations pédagogiques tournant toutes autour de séminaires de rentrée qui par définition se déroulent tous en même temps. Comment accompagner les dispositifs ? Comment produire des données objectivables pour qu'elles puissent ensuite être partagées par le chercheur collectif ? Comment rémunérer les chercheurs, sur quel livrable ? Faut-il saisir des images en vidéo ? Avec quel regard, à la prise d'image puis au montage ? Notre posture de recherche est souvent inversée. Nous suivons des innovations que nous n'avons pas construite, qui ne répondent pas forcément à nos questions, et pourtant nous devrons générer de la connaissance à partir de ces observations. Il nous faut créer un site web en deux mois. Avec quel contenu ? Qui est notre cible pour reprendre un vocabulaire emprunté au marketing ? Quel est le cahier des charges à proposer aux différents prestataires de service ?

Que faire également des nouvelles demandes émanant des membres du chercheur collectif, qui après un an de travail impliqué souhaitent se former plus aux sciences de l'éducation pour devenir autonomes dans leur pratique de recherche ? Que faire encore de ceux qui mesurant déjà les écarts entre les compétences existantes des les différents corps professoraux et les compétences alors demandées pour décliner profondément les 6 valeurs de l'engagement éducatif souhaitent réfléchir à l'idée à la création d'une centre de formation interne.

Tous ces événements, non planifiés, toutes ces questions sans réponse préexistante nous ont en quelque sorte contraints à être efficaces au sens de Jullien dans la mesure où plutôt que de les subir comme des événements négatifs, à chaque fois ces questions n'ont été saisies dans un esprit de bonne nouvelle qui allait de toute façon faire progresser notre réflexion.

C) De la patience efficace

Une troisième idée d'efficacité tourne autour de ce que l'on reformulerait comme de la patience. Ne pas imposer l'effet mais le laisser s'imposer, à l'image du sculpteur qui qui laisse la forme s'imposer. Combien de fois, face aux professeurs qui nous décrivent leurs idées d'innovation nous avons été tentés de reformuler leurs idées, de leur imposer les nôtres

de manière consciente ou non. Il s'est en fait avéré bien plus efficace, tout « laisser faire » ce que les pédagogues avaient mis en place, tout en étant très présent, et en suggérant d'autres orientations possibles. On doit au final assister à la dissolution de l'événement au profit des transformations silencieuses. Il faut savoir attendre pour juger de l'efficacité… il est encore trop tôt pour observer ces transformations silencieuses, mais des signaux faibles d'un mouvement allant dans ce sens nous on déjà été transmis.

Cette position du non agir où il faut renoncer au dirigisme de l'action, et faire le non faire reste un concept compliqué opérationnellement (pour des esprits occidentaux comme le mien) mais fertile car cette posture nous force à attendre que la situation observée prenne son plein potentiel, sa capacité, pour ensuite réagir (au lieu d'agir) avec elle.

D) Une efficacité invisible

Pour conclure sur cette discussion autour de l'efficacité au sens de la pensée chinoise telle qu'elle nous est présentée par F. Jullien, le laboratoire qui accompagne cette recherche tente de ne pas se mettre en avant, pour laisser advenir l'effet. L'efficacité est d'autant plus grande qu'elle ne se voit pas (en tant qu'efficience) sachant que cet invisible est de l'ordre de ce qui n'est pas encore perceptible (on ne voit pas la rivière former peu à peu son lit, et pourtant c'est ce qui restera d'elle). Il nous semble que la méthodologie de la RAE a permis, en une année, de constituer ce que l'on pourrait nommer des minorités actives, minorités dont Serge Moscovici (1979) a démontré leur efficacité à renverser des situations complexes, pourvu qu'elles puissent agir dans la durée.

3.2.- Limites de l'utilisation de la RAE comme vecteur de déploiement d'une politique éducative

Nous avons à ce stade de notre travail repéré cinq limites ou en tout cas cinq points de questionnements.

A) Des résistances internes qui existent

Il ne faut pas occulter le fait que des résistances internes existent. Elle ne se situent pas nécessairement au niveau du terrain, ce qui permet à la Recherche Action de travailler malgré

tout, mais dès lors qu'il s'agit de produire des travaux qui pourraient être communiqués en dehors des murs de certaines écoles, alors, nombre de barrières sont imposées à l'équipe du CIRPP. Ces résistances sont normales, et pour les vaincre, il faut constamment re-justifier l'intérêt de l'existence du laboratoire, au-delà de la capacité de subvention financière, sans pour autant tomber dans l'excès de se vendre, ou de sur-vendre, tout en restant donc libre de ses actes.

B) Le budget

Nous venons de le mentionner, le budget et un des aspects qui pemet au CIRPP de « rentrer » dans certaines institutions. C'est normal et nécessaire, nous semble-t-il. Mais qu'adviendrait il si le CIRPP voyait un jour son budget réduit ? Que resterait-il de sa force d'action ? Même si la CCIP a réellement décidé d'investir lourdement dans ce dispositif, cette question reste présente dans les esprits.

C) La question du temps

Nous l'avons dit, l'inscription des travaux du CIRPP dans une temporalité qui et celle de la recherche est une force. Cependant, l'institution politique réclame des résultats, réclame un déploiement des 6 axes de l'engagement éducatif plus ferme et plus profond encore. Le CIRPP, comme tout organisme de recherche, n'échappe par aux tensions liées à la gestion apparemment contradictoire de ces différentes horloges de temps.

D) La forte implication personnelle de l'équipe du CIRPP

Le fait que le laboratoire ressembla aujourd'hui à une sorte de « start-up », le fait que les résistances doivent être résolues en tête à tête, au cas par cas, dans 12 écoles en même temps, font que l'équipe du laboratoire semble très impliquées. Les équipes permanentes du laboratoire doivent elles grossir, au risque d'alourdir con fonctionnement ? le CIRPP en phase de croissance n'échappe pas à ces questions.

E) L'identité espérée du CIRPP

René Barbier a défini dans son rapport de synthèse après une année d'existence du CIRPP le concept d'identité espérée. A la fois source d'enthousiasme, mais aussi d'inquiétude parfois, le CIRPP peut suivre beaucoup de voies d'évolutions, toutes passionnantes, mais il ne faut pas se perdre. Organisme de recherche clinique, à visée de productions académiques, devant soutenir l'innovation pédagogique, former, conseiller, piloter …

Quelles sont les voies les plus fécondes pour garantir le déploiement efficace, dans les deux sens que nous avons parcourus, de la politique de développement d'une pédagogie ouvertement humaniste dans les 12 écoles de la CCIP ?

Conclusion : Identité espérée du CIRPP et répercussions institutionnelles et politiques

Pour rester légitime aux yeux des équipes pédagogiques des 12 écoles, le CIRPP doit continuer sa mission de recherche clinique, développer sa mission de formation des équipes mission qui pour le moment ne se fait que via la co-formation mentionnée, et montrer sa capacité à produire des connaissances nouvelles en publiant dans des revues de recherche reconnues.

Pour rester légitime aux yeux de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, le CIRPP doit continuer son travail de fédération des équipes pédagogiques autour de la question du déploiement des 6 axes de l'engagement éducatif, il doit continuer d'assurer sa connections aux réseaux légitimes, à l'extérieur de la CCIP (Universités, Union Européenne, OCDE, Entreprises, …) et doit prouver son efficacité ne serait ce que pour justifier de l'investissement en argent public réalisé par la CCIP.

Pour le moment, nos observations montrent que ces objectifs sont tous compatibles, car ils ont à ce jour occupé une place équilibrée.

La RAE qui est la clé de voute du mode de fonctionnement a prouvé à ce jour son utilité dans le déploiement efficace d'une politique de réforme éducative …

François Fourcade – CIRPP – ESCP-EAP
Professeur à ESCP-EAP
Chercheur au CIRPP
Figures :

Vignette 1 : les idées de l'engagement éducatif

Bibliographie indicative

ARDOINO J. (1977), *Education et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villars.
Ardoino (J), 1999, *Education et politique*, Paris, Anthropos, 395 p.

Barbier René, 1997, l'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines, Paris, Anthropos, coll. Exploration interculturelle et Sciences sociale
Barbier René, 1996, La recherche-action, Paris, Anthropos, coll. Ethnosociologie
Barbier (R), Fourcade (F), 2008, « Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle », communication au colloque AECSE : « Efficacité et Equité en Education » 19, 20 et 21 novembre 2008, Université Rennes 2
Ben Mahmoud,S., Charue-Duboc, F. Fourcade,F. Favoriser l'innovation radicale dans une entreprise multidivisionnelle : Extension du modèle ambidextre à partir de l'analyse d'un cas, Revue Finance Contrôle Stratégie, 2007.
Berry, M. (1981). "Le Centre de Recherche en Gestion de l'Ecole Polytechnique" *Economies et Sociétés,* Série Science de Gestion - n°2 - Vol XV (N°10-11-12).

Garel, G. (1998). Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, IAE, Université de Paris I.

Girin, J. (1980). "Quel paradigme pour la recherche en gestion ?", *Economies et Sociétés,* XV vol 2 (Série Science de Gestion), N°10-11-12.
Girin, J. (1990). "L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode", *in* Martinet, A.C. ed. *Epistémologie et sciences de gestion*, Paris, Economica

Houssaye Jean, 1988, Théorie et pratiques de l'éducation scolaire T.1 et T.2 le triangle pédagogique Peter Lang, Berne, Suisse
Julien (F), Traité de l'efficacité, Grasset, 1996, 234 p.
LEWIN K. (1972), *Psychologie dynamique, Les relations humaines*, Paris, PUF, 4ème éd., éd originale 1931
Mesnier Pierre-Marie, Missotte Philippe, s/dir, 2003, La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, tranformer, Paris, L'Harmattan, coll. Recherche-action et pratiques sociales
Minois Georges, 2006, Les grands pédagogues, de Socrate aux Cyberprofs, Paris, Louis Audibert
Morin André,, s/coord, 2004, Recherche-action, recherche systémique, revue Questions vives, vol 2 ; n°3, université de Provence

MOSCOVICI Serge, 1979, Psychologie des minorités actives. Éditions PUF, Paris.

Pineau (G), 1983, *Produire sa vie : autoformation et autobiographie,* Paris, Edilig, Saint-Martin, Montréal, 419 p.

Poizat (D), 2003, *L'Education non formelle*, Paris, L'Harmattan, 222 p.

Reboul Olivier, 1992, Les valeurs de l'éducation, Paris Presse Universitaire de France

Reboul Olivier, 1989, La philosophie de l'éducation Paris P.U.F., Que sais-je