

Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique

Philippe Perrenoud

*Les systèmes éducatifs ne cessent de remettre sur le métier les programmes et les démarches d'enseignement des diverses disciplines, pour leur donner une plus grande efficacité tout en les adaptant à l'évolution des connaissances. Les rénovations didactiques touchent indissociablement aux contenus et aux méthodes, à la nature des connaissances et des savoir-faire, mais aussi à leur mode de construction, par exemple à travers la recherche, l'observation, la communication, les projets. Ces rénovations sont conçues à large échelle et ignorent les **établissements scolaires**, feignant de s'adresser à des enseignants isolés. Pourtant, le fonctionnement des établissements peut moduler cet **individualisme didactique**, contribuer à dynamiser les rénovations ou au contraire à les paralyser. La sociologie des établissements (Derouet, 1985, 1988, 1992) éclaire une partie des processus. Il reste à construire l'articulation avec la sociologie du curriculum et de la transposition didactique d'une part, la psychosociologie de l'innovation scolaire de l'autre. En ce sens, le présent essai n'est qu'un repérage *.*

Il y a **rénovation didactique** lorsqu'on modernise les contenus et les méthodes d'une discipline scolaire ; on réécrit alors les programmes, on propose des guides méthodologiques et des moyens d'enseignement correspondant à ces nouvelles orientations, on informe et on forme les maîtres. La rénovation de l'enseignement du français ne diffère pas, sous cet angle, de l'introduction des « mathématiques modernes » ou de la modernisation de l'enseignement des langues étrangères. En sciences, histoire, géographie, expression artistique, les rénovations suivent des courants moins généraux, mais le phénomène est semblable. Il s'agit bien sûr toujours d'une **utopie** (Bronckart & Schneuwly, 1991 ; Perrenoud, 1991), mais d'une

utopie qui se présente dans un premier temps comme indispensable et réalisable à condition que les enseignants soient « à la hauteur ».

Il n'y a pas de rénovation sans **pouvoir didactique**, sans autorité habilitée à affirmer que les contenus et les méthodes doivent changer, qu'on ne pourra demain enseigner comme hier le français, la mathématique ou toute autre discipline. Ce pouvoir existe, en principe, en matière d'objectifs et de contenus : des textes officiels — programmes ou plans d'études — définissent **ce, qu'il faut enseigner**, la partie la plus formelle du **curriculum formel** (Perrenoud, 1984, 1993). En réalité, ce sont les manuels et les moyens d'enseigne-

ment officiels qui donnent aux plans d'études leur poids réel. Ces moyens ont été conçus et réalisés par des professeurs chevronnés, des inspecteurs ou des spécialistes connaissant les programmes et qui ont souvent participé à leur élaboration. Ils sont *mis à la disposition des professeurs* par l'autorité scolaire, qui les invite à en user ou même les impose comme les seuls moyens légitimes. Ils passent pour une incarnation autorisée du programme : si l'on trouve son explicitation sous formes de textes, exercices, leçons-types, fiches, pourquoi retourner aux formulations officielles ?

C'est dans le domaine des méthodes que le pouvoir didactique est le plus évanescent, surtout dans l'enseignement secondaire. Certes, les objectifs nouveaux induisent certaines démarches : comment développer une compétence de communication ou d'observation sans instaurer en classe des situations de communication ou d'observation ? Certes, les moyens d'enseignement véhiculent eux aussi des démarches didactiques directement applicables ou dont les maîtres peuvent s'inspirer. Il reste que les professeurs de l'enseignement secondaire revendiquent traditionnellement une assez large autonomie quant à leur façon d'enseigner, autonomie qui n'est pas niée par les textes et que l'autorité scolaire se garde de leur contester ouvertement.

Du coup, une rénovation didactique prend une allure moins innocente : elle représente **une tentative, parfois avouée, parfois plus subtile, d'influencer les pratiques pédagogiques**. Un acteur central cherche à (re)prendre le contrôle de ce qui se passe dans les classes, à imposer une orthodoxie aux démarches didactiques des enseignants chargés de faire passer le même programme. Cet acteur varie selon les structures scolaires et les rénovations. C'est parfois l'autorité scolaire elle-même, parfois une instance qu'elle mandate : un service de didactique, un département universitaire, une commission, le ou les auteurs d'une méthodologie, quelques professeurs désignés ou élus comme responsables d'une discipline. La nature de cet acteur n'est pas sans incidence sur sa crédibilité et son influence : plus il est proche du terrain et des maîtres, plus on peut s'attendre à un certain **réalisme** de la rénovation et à une certaine **adhésion** du corps enseignant. Reste qu'à un moment donné, quel qu'il soit, l'acteur qui s'identifie à la rénovation se retrouve en train de conseiller, voire de prescrire, des pratiques rénovées, conformes à la lettre et à l'esprit du nou-

veau plan d'études et des nouvelles démarches d'enseignement ou d'apprentissage. Sa stratégie consiste alors à **faire connaître et respecter cette nouvelle orthodoxie**, en s'appuyant sur diverses **ressources** : formation, information, incitation, obligation, animation, soutien, mise à disposition de moyens d'enseignement ou d'évaluation.

Peut-on imaginer une rénovation didactique conçue et défendue à l'échelle d'un seul établissement ? Sans doute, mais cela semble assez rare, soit parce que l'autonomie didactique **formellement** conférée aux établissements secondaires est assez faible, soit parce que ce n'est pas l'enjeu principal des directions et des leaders d'opinion dans ces établissements. A cette échelle, on s'intéressera davantage à la sélection, aux *structures d'appui*, au *fonctionnement* de l'école, à son insertion dans le quartier, aux phénomènes de délinquance, de violence, de racisme ou à la pédagogie au sens large. La didactique des disciplines semble venir d'ailleurs. Elle trouve son origine et sa légitimité à l'échelle du système scolaire régional ou national : les directions d'établissements, les « répondants méthodologiques », les « chefs de files », les « représentants de bâtiments » sont des relais d'une structure faitière qui couvre l'ensemble des établissements de même nature, censés enseigner les mêmes programmes. La rénovation est alors proposée ou imposée à un ensemble d'établissements. Ou, plus exactement, aux enseignants en charge d'une discipline qui se trouvent dispersés dans ces établissements. Elle s'inscrit alors dans un *fonctionnement très caractéristique* de l'enseignement secondaire, que je nommerai **individualisme didactique**.

L'INDIVIDUALISME DIDACTIQUE, MODÈLE DOMINANT

Que se passe-t-il aujourd'hui ? On parle de plus en plus d'équipes pédagogiques ou de projets d'établissement, mais l'individualisme reste la règle : l'enseignant secondaire est engagé par un chef d'établissement ou un directeur du personnel à l'échelon supérieur. Il vient compléter le personnel d'un établissement en fonction des cours à assurer. Son contrat le lie non à ses collègues, mais à l'administration scolaire : c'est à elle qu'il **rend des comptes** ; c'est elle qui a un droit de regard sur les résultats de ses élèves à divers examens ou épreuves standardisées, elle qui

décide de son horaire, de son affectation à tel degré ou telle filière, de la taille et de la composition des classes dont il aura la charge ; elle qui désigne les enseignants affectés à telle classe, sans se soucier de former une équipe pédagogique ; elle encore qui attribue des locaux et des moyens ; elle enfin qui veille en principe au respect des programmes, à l'usage des manuels officiels, à la mise en œuvre des méthodes réputées orthodoxes.

Selon les systèmes scolaires, et à l'intérieur de chacun, selon les établissements, les modalités de l'individualisme didactique peuvent varier, des plus bureaucratiques aux plus familiales, des plus anomiques aux plus négociées. Parfois, les établissements ont une large autonomie de gestion, dans d'autres cas ce sont des inspections régionales ou des services ministériels qui se chargent de suivre les carrières des enseignants et de contrôler leur travail, de plus loin encore. Même lorsqu'il existe des instances de concertation au sein de l'établissement, une conférence des maîtres par exemple, on n'y traite que de problèmes généraux : **ce que font les uns et les autres ne regarde pas leurs collègues**, même s'ils enseignent dans la même classe ou exercent dans la même discipline, sauf en cas d'abus manifestes, de nature à mettre en crise le fonctionnement de la classe ou à discréditer la corporation. Pour le reste, c'est l'affaire de la direction de l'établissement, de l'inspection, voire de services administratifs plus lointains.

Dans un hôpital ou un dispositif médico-pédagogique, les interlocuteurs de l'administration sont parfois des équipes ou des services, avec ou sans structure hiérarchique forte. Dans l'enseignement secondaire, entre la direction ou l'inspection et chaque professeur, **il n'y a pas de structures fortes**. Même lorsque les enseignants forment une équipe pédagogique, elle ne devient pas un interlocuteur obligé pour tout ce qui concerne les professeurs *qui en font partie*. Certes, une équipe pédagogique avec un statut reconnu et une vocation didactique affirmée peut, de fait, se sentir responsable des pratiques de ses membres et intervenir dans leurs démêlés avec l'administration, mais 1) c'est un cas de figure assez rare, 2) ce n'est pas prévu par les textes. Quant aux groupes de professeurs enseignant la même discipline à l'intérieur d'un établissement ou d'un ensemble plus vaste, ce sont plutôt des instances de concertation ou d'information, qui n'ont pas la

responsabilité des pratiques de leurs membres pris individuellement.

L'individualisme didactique a pour conséquence majeure, d'un point de vue sociologique, d'**enfermer** la dynamique des rénovations dans la logique des rapports entre professeurs et direction ou inspection, selon que le système éducatif confère à l'une ou à l'autre le pouvoir et la charge de contrôler les pratiques pédagogiques. En soi, cela n'exclut nullement que les établissements jouent un rôle important dans une rénovation didactique. S'il n'en va ordinairement pas ainsi, c'est en fonction d'un deuxième élément qu'il faut maintenant expliciter : la très large **autonomie** reconnue, *de jure* ou *de facto*, aux enseignants secondaires.

Dans ce sens, l'individualisme didactique ne désigne pas seulement le fait que, face à la direction ou à l'inspection, il y a d'abord des individus. Il signifie aussi que chacun d'eux se sent, dans une large mesure, *seul maître à bord*. Cette thèse, il est vrai, mériterait d'être nuancée. Selon les systèmes scolaires, elle est plus ou moins fondée. Les caractéristiques générales de l'enseignement secondaire prennent dans chacun un visage particulier : l'autonomie des enseignants est parfois simplement tolérée, par gain de paix, parfois valorisée dans la tradition de la liberté académique.

A l'intérieur d'un même système, l'autonomie n'est certainement pas la même selon les disciplines. Elle est plus grande dans celles qui jouent un rôle marginal dans la sélection et constituent par conséquent des enjeux moins forts. Même parmi les disciplines principales, il y a des différences : certaines se prêtent davantage que d'autres à une large autonomie didactique : l'enseignement des langues vivantes laisse à l'enseignant moins de degrés de liberté que l'enseignement du français. En langue seconde, on propose aux maîtres des méthodes très structurées, des progressions précises dans un manuel, des supports audio-visuels contraignants. La part d'interprétation des objectifs et des contenus n'est pas immense, puisqu'on peut faire un inventaire assez précis du vocabulaire et des structures syntaxiques à maîtriser au terme d'une année scolaire. Dans le domaine de la langue maternelle, au contraire, en particulier en ce qui touche à la communication, à l'explication de textes, à la dissertation ou à l'initiation à la littérature, le professeur a une **grande marge d'appréciation**, à la fois parce qu'il est moins dépendant de manuels, parce que les démarches didactiques proposées sont plus floues

et parce que la façon d'étudier des auteurs ou des textes, de proposer des situations de communication ou de baliser des progressions n'est pas aussi codifiée.

Enfin, à l'intérieur d'une discipline, l'autonomie en matière d'objectifs et de contenus est moins forte qu'en matière de démarches didactiques. D'une part parce que les programmes ont un statut plus formel et plus contraignant que les indications méthodologiques, d'autre part parce que les écarts importants à la norme sont plus visibles, soit à travers des épreuves standardisées ou des examens périodiques, soit lorsqu'un élève change de classe. On navigue donc entre deux modèles extrêmes ; selon le premier « *Les enseignants font ce qu'ils veulent* », selon le second « *Ils font exactement ce que prescrivent les plans d'étude et les directives méthodologiques* ». La vérité est à mi-chemin.

L'autonomie effective des enseignants secondaires est pour une part avouée, revendiquée, jugée constitutive de la compétence professionnelle ; mais, pour une autre part, elle est seulement **tolérée**, à la faveur soit d'une méconnaissance des pratiques réelles, soit d'une certaine complaisance. On se trouve là dans une **situation paradoxale** : dans la plupart des systèmes scolaires, les enseignants secondaires, sont, d'un point de vue didactique et pédagogique, formés assez **légèrement**, en regard de la formation des enseignants primaires, qui prend l'allure d'une véritable formation professionnelle. On pourrait donc dire qu'il y a les meilleures raisons du monde pour que l'institution exerce un contrôle relativement strict sur les pratiques. Mais, par un **effet de halo** relativement connu, la compétence académique s'étend à la sphère didactique : le fait d'avoir une licence universitaire et une compétence spécialisée en mathématiques, en biologie ou en géographie semble garantir une compétence à enseigner ces disciplines au prix d'un mince complément méthodologique. Cet effet de halo est poussé à son extrême à l'université, où la compétence de pointe dans un savoir savant dispense de toute formation, et parfois de toute compétence en matière de pédagogie... Dans tous les pays du monde, les enseignants secondaires et leurs associations ont intérêt à accréditer la thèse selon laquelle ils « *n'ont pas besoin d'être contrôlés* », parce qu'ils « *savent ce qu'ils font* », qu'ils sont les mieux placés pour maîtriser la transmission et l'évaluation des connaissances,

sans qu'un inspecteur, un petit chef ou un spécialiste de la didactique viennent mettre leur nez dans leurs affaires.

Il se trouve — est-ce un hasard ? — que l'ensemble des acteurs qui pourraient, de l'intérieur, mettre en cause ce système, sont ou ont été des professeurs de l'enseignement secondaire : presque tous les directeurs d'établissements, tous les formateurs, tous les conseillers pédagogiques, tous les inspecteurs sont issus du corps enseignant et en partagent les valeurs et les mythes, au nombre desquels celui qui donne la primauté à la qualification académique et autorise à croire qu'elle garantit la qualification didactique. Ceux qui savent ce qui se passe dans les classes ont des doutes, mais la plupart se garderont bien de heurter de front ce mythe protecteur, pour ne pas susciter des réactions de défense et des conflits dont ils sortiraient affaiblis, voire défaits.

Il s'ensuit que le droit de regard et le pouvoir de contrôle sur les pratiques que les textes confèrent aux chefs d'établissement, aux inspecteurs ou aux conseillers pédagogiques sont en général sous-utilisés, pour préserver un bon climat et ne pas perturber le fonctionnement des établissements. C'est pourquoi on peut rencontrer dans chacun d'eux un certain nombre de professeurs qui affirment tranquillement, en privé et parfois en public « *Moi, j'enseigne comme je veux. Je n'ai même pas lu les nouveaux programmes. Quant aux directives méthodologiques, je n'en ai rien à faire...* »

De fait, aussi longtemps qu'un professeur évite les résultats catastrophiques aux examens ou aux épreuves standardisées, et paraît ne pas avoir perdu complètement le contrôle de sa classe, nul dans l'établissement ne s'intéressera de très près à ses méthodes d'enseignement et la nature des tâches et du contrat didactique qu'il propose à ses élèves.

Le fait qu'une rénovation didactique soit en cours ne change pas fondamentalement la dialectique entre autonomie et contrôle dans les établissements. Certes, le discours rénovateur a en général le mérite de clarifier à nouveau, après une période de flou et de dégradation des représentations, la nature des objectifs, le contour des contenus et les principes de base des démarches didactiques. Alors qu'en période de croisière, entre deux rénovations majeures, personne ne sait plus très bien quelle est l'orthodoxie et se réfugie

dans un relativisme et un pluralisme bien tempérés, la rénovation restaure une vue d'ensemble, une cohérence, une **raison d'être** et indique clairement que certains contenus et certaines pratiques sont souhaitables et fondés et d'autres non. Cela n'est pas négligeable : les directeurs et les conseillers pédagogiques peuvent puiser dans le discours de la rénovation quelques certitudes et un regain de légitimité. Cela ne leur donne cependant ni davantage de droits, ni davantage de force pour intervenir. D'autant plus que le discours rénovateur, s'il ne modifie pas profondément les pratiques, mobilise néanmoins les esprits et suscite ici ou là une résistance organisée qui altère le climat de certains établissements et modifie les rapports de forces. Paradoxalement, pourrait-on dire, en un temps de rénovation, il est moins que jamais opportun de provoquer le corps enseignant : les débats idéologiques entre novateurs et traditionnalistes échauffent certains esprits et renforcent les susceptibilités.

Ce qui peut expliquer que les établissements secondaires ne revendiquent formellement, dans une rénovation didactique, aucun autre rôle que celui qu'on leur assigne : servir de **relais administratif** entre le centre dont vient l'impulsion et les professeurs, rattachés statutairement à un ou plusieurs établissements. Il faut bien « atteindre » les enseignants, les réunir pour les informer et les former, leur distribuer des textes et des moyens d'enseignement, éventuellement les consulter. L'établissement est alors un cadre possible, une adresse, un lieu de réunion, une unité de gestion des horaires, des remplacements ou des mises en congé des élèves. Peut-il être davantage ? Est-ce son intérêt, s'il veut préserver une certaine coexistence pacifique ?

DU CONTRÔLE À LA CONCERTATION

L'autonomie et l'opacité que ménage l'individualisme didactique sont des caractéristiques fondamentales des établissements secondaires et on ne voit pas **qui** pourrait les modifier rapidement. Le ministre de l'éducation, le directeur de l'enseignement secondaire qui plaideraient pour un contrôle plus étroit des didactiques en vigueur risqueraient bien d'y perdre leur sérénité ou même leur place. Les professeurs et leurs associations disposent en effet d'un formidable pouvoir de blocage des réformes qui leur paraissent heurter de front les

intérêts de la corporation. Le bon sens politique ou administratif commande donc de choisir d'autres chevaux de bataille...

Est-ce à dire qu'à l'intérieur de ce modèle, on ne peut rien faire, seulement laisser faire ? Je ne le pense pas. Mais il faut pour agir **changer de paradigme**, renoncer au contrôle venu d'en haut et lui substituer une animation moins bureaucratique. Le schéma de raisonnement est assez simple : **faisons de nécessité vertu !** S'il n'est ni possible ni souhaitable d'établir d'en haut un véritable contrôle des pratiques pédagogiques, du moins au-delà d'une conformité minimale au programme, rien n'oblige en revanche à renoncer à **donner envie** aux enseignants de se concerter et de changer.

A l'image du professeur arrogant et rigide qui fait « n'importe quoi » sous prétexte qu'il fait « ce qu'il veut », on peut en effet opposer l'image d'un artisan ayant à cœur de faire aussi bien que possible son métier, et qui n'est donc fermé ni à l'innovation, ni au réexamen périodique de sa pratique. On pourrait évidemment en appeler à l'éthique professionnelle, faire comme s'il allait de soi que tout enseignant digne de ce nom travaille constamment de son mieux, s'informe, se forme, améliore son système didactique. Il faut tempérer cet optimisme : dans un métier **complexe** (Perrenoud, 1993, a & b), voire **impossible** (Cifali, 1986), dont les objectifs sont hors d'atteinte d'une fraction des élèves dans les structures scolaires actuelles, la question de savoir si on fait de son mieux est très difficile à trancher ; entre les inquiets idéalistes, qui n'en font jamais assez et « se défoncent » pour leurs élèves, et les cyniques qui se complaisent dans une routine économique, en toute bonne conscience, il y a tous les cas de figure. Il n'existe aucun consensus sur ce qu'on peut raisonnablement attendre d'un professionnel confronté à une tâche impossible, du moins en l'état actuel des didactiques et des structures scolaires. En outre, sans la dramatiser, il convient de faire la part de la mauvaise foi et de stratégies qui servent manifestement davantage les intérêts acquis, le confort et la tranquillité des professeurs que le progrès des élèves.

Une stratégie de changement ne devrait être ni morale, ni moralisatrice, mais conçue comme une réponse **pragmatique** à plusieurs questions-clés : « Qu'est-ce qui fait basculer un enseignant du côté du changement, de l'auto-critique, du progrès ? Qu'est-ce qui, au contraire, le retient du

côté du conservatisme, de la rigidité, de l'enfermement dans ce qu'il maîtrise et connaît le mieux ? Qu'est-ce qui décide un enseignant secondaire à adhérer à une rénovation didactique importante plutôt qu'à camper sur ses positions ? » A ces questions, on peut tenter de répondre en identifiant les **caractéristiques personnelles** des enseignants les plus prêts à mettre en question leurs pratiques pédagogiques. Beaucoup de facteurs peuvent alors intervenir, par exemple :

— le degré d'investissement dans la vie professionnelle par rapport à d'autres domaines ;

— le sentiment de maîtrise par opposition à l'impression de n'avoir pas grand-chose à perdre, lorsque, de toute façon, « rien ne va » ;

— la plus ou moins grande sensibilité aux thèmes didactiques, par opposition par exemple à des aspects plus académiques ou plus relationnels ;

— la disponibilité, l'énergie, l'identité, l'estime de soi, la sécurité personnelle et tous les facteurs qui ouvrent ou ferment aux idées nouvelles ;

— la sympathie plus ou moins grande qu'on éprouve à l'égard des discours rénovateurs et éventuellement de ses auteurs ou promoteurs.

On n'en finirait pas de faire l'inventaire des variables qui déterminent une plus ou moins grande résistance au changement, et le choix de diverses stratégies, de la résistance passive à la contestation active. Le système éducatif n'est certainement pas sans prise sur certains de ces facteurs. Ils sont liés à une organisation de la carrière et du cycle de vie professionnel (Huberman, 1989). Mais aucune de ces attitudes n'est en soi une fatalité. Tout dépend du fonctionnement global des établissements, du degré de solitude des enseignants, de la nature et de la richesse du support qu'ils reçoivent soit d'une équipe pédagogique, soit de l'encadrement. A quoi s'ajoutent les possibilités de mobilité, de renouvellement, de participation à des réformes ou à l'exercice de responsabilités de gestion.

Cela dit, lorsque survient une rénovation, selon un calendrier établi à l'échelle régionale ou nationale, les enseignants **sont ce qu'ils sont**, ils se trouvent à un moment défini de leur cycle de vie, ils font face comme ils peuvent. Au moment d'une rénovation, il est trop tard ou trop tôt pour modifier profondément la physiologie du corps enseignant : il ne reste qu'à « faire avec ».

Est-ce à dire qu'on ne peut rien tenter, que la rénovation va se jouer purement et simplement dans le choc entre un message didactique novateur et ses destinataires, les enseignants pris individuellement ? C'est ce qui se passera, sans conteste, dans les établissements où l'individualisme didactique est la règle et où rien n'est fait pour le tempérer par des politiques d'animation, de concertation, de travail en commun. Chacun sera alors renvoyé à ses propres stratégies, à sa propre économie, à ses propres choix idéologiques et pédagogiques, chacun s'efforcera, à sa façon, de tirer son épingle du jeu, d'épouser, de combattre ou d'ignorer la rénovation sans rien demander à personne, sans s'exposer à la confrontation (Crozier & Friedberg, 1977 ; Favre, 1988 ; Perrenoud, 1993 e).

Mais cette façon de faire n'est pas inscrite dans la nature des choses. C'est seulement la plus forte pente dans le cadre de l'organisation actuelle de la profession enseignante au sein des établissements secondaires. Cette tendance peut être combattue, à condition d'y mettre le prix. En acceptant ce postulat extrêmement simple et difficilement contestable : de la même manière qu'on n'apprend pas tout seul (GRESAS, 1987), **on ne change pas tout seul !** Parmi les facteurs décisifs, il y a ce qu'Hutmacher (1990) appelle « *le travail sur le travail* », ce qu'on pourrait plus globalement décrire comme une réflexion commune sur les pratiques pédagogiques actuelles et la rénovation proposée. Certes, en l'absence de concertations régulières, chacun choisira selon sa conscience, ses compétences, son énergie, etc. Chacun suivra donc sa plus forte pente. Mais personne n'est totalement programmé. Confronté aux avis des autres et pris dans une dynamique collective, un professeur peut être amené à réviser son opinion, à moduler son investissement, à prendre des risques différents.

Rien, dans la structure des établissements secondaires ne rend cette interaction nécessaire, ni même probable. Au contraire, elle apparaît plutôt exceptionnelle et s'explique davantage, lorsqu'elle se produit, par un **concours de circonstances** propre à un établissement plutôt que par une politique du système. Ce concours de circonstances peut prendre différentes formes. Par exemple :

1. La complicité : dans certains établissements, on se sent très proche d'une rénovation parce qu'elle a été partiellement conçue, développée dans l'établissement ou du moins par les maîtres

qui en sont issus, y ont conservé des liens et y ont fait certains essais. Dans ce cas, la rénovation n'est pas vécue comme un corps étranger, mais comme une émanation partielle d'une dynamique interne, qui a été portée à l'échelle du système mais qui reste en partie la propriété de l'établissement qui en a favorisé la genèse.

2. La contestation : une rénovation peut provoquer dans un établissement une forte mobilisation critique, conduisant le corps enseignant, avec ou sans la direction, à maintenir les pratiques antérieures, ce qui ne va pas sans leur donner davantage de rationalité, de cohérence et de légitimité qu'elles n'en avaient en période de croisière. Lorsque le corps enseignant d'un établissement s'oppose à une rénovation, il peut difficilement se contenter de ne rien changer, il est poussé à faire la preuve que son rejet est fondé et que les pratiques qu'il défend sont au moins aussi intéressantes et fécondes que celles que la rénovation propose. Le changement venu d'ailleurs, s'il ne s'impose pas, provoque au moins l'affirmation d'une identité spécifique et la fabrication active d'anticorps.

3. L'occasion de refaire l'unité : parfois, sans être ni complice ni adversaire du discours rénovateur, le corps enseignant d'un établissement est précisément en quête d'une occasion de reconstruire son unité, de recréer des modalités de travail en commun et de communication qui font défaut pour une quelconque raison. La rénovation paraît alors une occasion parmi d'autres, à la limite indépendamment de son contenu, de recommencer à se parler, à faire des choses ensemble, parce qu'elle offre un prétexte à la reconstitution d'un tissu social à l'issue d'une période d'anomie ou d'individualisme excessif. L'innovation peut être garante d'un nouvel équilibre (Nouvelot, 1988), être l'objet de transactions sans rapport direct avec son contenu (Huberman, 1982).

4. La nécessité d'une décision commune : il se peut aussi que la dynamique démarre à partir d'une décision de nature didactique à prendre à l'échelle de l'établissement, soit parce que le système éducatif en a disposé ainsi, soit parce qu'une dynamique interne impose une concertation. Ce peut être le cas à propos des moyens d'enseignement et des manuels. Lorsque les maîtres doivent faire un choix concerté à l'échelle de l'établissement, la négociation qui s'engage entre eux peut, si elle ne tourne pas au pur et simple affrontement, devenir l'occasion d'une explicita-

tion des positions et des besoins des uns et des autres. La concertation peut aussi s'articuler autour d'autres problèmes, une évaluation cohérente, une information à donner aux parents d'élèves, l'organisation interne de la formation continue. On voit là que le système éducatif n'est pas dépourvu de toute influence sur ce qui se joue dans les établissements. Il lui suffit souvent de les encourager à prendre certaines options, ce qui équivaut à la fois à les laisser partiellement ouvertes à l'échelle du système et à refuser que chaque maître les prenne individuellement.

5. Une concertation permanente : enfin, la rénovation peut faire l'objet d'une concertation et d'un travail en commun, parce que le collège connaît depuis un certain temps et dans de nombreux domaines un fonctionnement participatif, favorisé par l'attitude tant de la direction que du corps enseignant, peut-être par l'habitude de concevoir et négocier un projet d'établissement. Dans ce cas, la rénovation peut être débattue dans des instances de participation interne qui lui préexistent et permettent de lui donner du sens, d'exprimer des réticences, de chercher des compromis, de maintenir une certaine unité des pratiques et des discours face à l'extérieur, etc.

Ce dernier modèle est évidemment le plus convaincant, parce que l'appropriation collective de la rénovation à l'échelle de l'établissement s'inscrit sur une toile de fond participative. Mais la chose est assez rare et les autres mécanismes ne sont pas négligeables. D'autant qu'ils peuvent contribuer, parfois, à instaurer un fonctionnement plus collectif et une concertation qui s'étendront, par la suite, à d'autres domaines ou d'autres rénovations.

Gardons-nous de tout **angélisme** : il ne suffit pas de décréter des temps de travail en commun, de convoquer des conférences des maîtres ou d'instituer des groupes de travail pour que quelque chose se passe. Si c'est à l'initiative de la direction seulement, ou d'une fraction des enseignants, rien ne dit qu'ils parviendront à entraîner leurs collègues. On voit bien que les initiatives sont importantes et qu'un certain nombre d'interactions ne se produisent pas parce que personne n'a pensé à créer les espaces, les temps, les modalités convenables, mais qu'à l'inverse, ce ne sont que des conditions nécessaires, qui doivent être fécondées par des dispositions à s'engager dans un dialogue et sortir de sa sacro-sainte tranquillité, ce qui veut dire prendre du temps, courir

des risques, confronter ses certitudes à des évidences contraires, etc.

Dans le cas d'une rénovation didactique disciplinaire, c'est d'autant plus problématique que le changement ne concerne qu'une **fraction** du corps enseignant d'un établissement. On peut alors envisager deux cas de figure :

— soit il existe des **instances et des mécanismes généraux de concertation et de travail en commun** ; on peut envisager alors que tous les professeurs acceptent, pour un temps, de s'intéresser à une rénovation didactique dans un domaine qui ne concerne directement qu'une minorité d'entre eux ; ainsi, dans certains collèges, la rénovation de l'enseignement du français pourrait-elle être débattue par les professeurs de toutes les disciplines, à condition bien entendu que ses enjeux les plus généraux (communication, recherche, implication) soient mis en évidence et qu'on ne s'absorbe pas dans des détails techniques ou linguistiques ;

— soit il existe des **structures de concertation propres à chaque discipline** ; alors, ce n'est pas l'établissement comme tel qui débat d'une rénovation didactique, mais, par exemple, le groupe des professeurs de français ; dans ce cas, l'intérêt et la compétence de chacun sont manifestes, et on a affaire à un nombre plus restreint de personnes fortement impliquées ; toutefois, leur référence ne sera pas alors nécessairement l'établissement : en tant que professeurs de français, ils peuvent s'identifier plutôt à une organisation transversale, association professionnelle ayant pris des positions sur la rénovation ou groupement des professeurs enseignant le français dans divers établissements secondaires parallèles.

Alors qu'une rénovation touchant aux structures, à la grille horaire, à l'évaluation ou aux espaces communs pourrait concerner chacun, une rénovation didactique se présente sous une double face, d'une part affaire **disciplinaire** qui ne touche que certains professeurs, d'autre part affaire **politique** (au sens large), qui engage globalement un dialogue entre l'école et les parents ou les employeurs. C'est souvent, dans un premier temps, la première facette qu'on retient. Lorsque les parents, le monde politique, l'opinion publique se manifestent, on découvre avec surprise que l'école est globalement impliquée.

Lorsque des structures de concertation existent ou se mettent en place spontanément autour d'une rénovation didactique, qui s'en plaindrait ?

La question cruciale est plutôt de savoir si l'enjeu justifie qu'on tente de les développer lorsque cela ne va pas de soi. Instituer et animer des structures d'interaction et de concertation est en effet un travail considérable, qui exige de l'énergie et peut susciter des conflits et des effets pervers. Il est donc raisonnable de se demander **si le jeu en vaut la chandelle**, s'il faut investir dans l'animation des établissements à l'occasion d'une rénovation didactique finalement conçue à plus large échelle et destinée à prendre effet à l'intérieur des salles de classes.

S'il est-il plus facile de changer lorsqu'on n'est pas tout seul, est-ce nécessairement dans le cadre de l'établissement qu'il faut chercher à créer des interactions favorables à l'innovation ?

LES AUTRES, CE N'EST PAS TOUJOURS L'ENFER

Avec Huberman (1990), on peut souscrire à l'idée que l'enseignement est une profession très artisanale, dont l'exercice peut difficilement être codifié et négocié. Il serait donc déraisonnable d'attendre de l'interaction entre enseignants une forte harmonisation de leurs représentations et de leurs pratiques. Non pas en raison d'un individualisme « caractériel », mais parce que gérer une classe, affronter un groupe d'élèves, construire une transposition et une progression didactiques sont des opérations qui mettent en jeu non seulement des conceptions et des valeurs diverses, mais la personnalité, la manière d'être au monde, les ressources relationnelles de chacun. Il faut accepter l'idée que, dans le détail, chacun ne peut faire autrement que reconstruire un contrat pédagogique et un mode d'organisation du travail qui lui convient, négociés pour une part avec ses élèves (Perrenoud, 1988, 1991 b).

Si chaque artisan, quel que soit son degré de qualification, conserve en fin de compte son tour de main, son métier, est-ce à dire que les **échanges** entre artisans n'ont aucun sens, qu'ils ne peuvent rien en tirer ? Certainement pas. Encore faut-il se dégager des mythes : de tels échanges n'ont pas pour visée de mettre tout le monde d'accord, encore moins de faire subrepticement accepter une orthodoxie didactique venue d'ailleurs. Leur fécondité est plutôt de stimuler chacun, de l'obliger à se remettre en question, de le décentrer, de le rassurer, de l'aider à affermir son identité tant dans la différence que dans les

convergences. En partant du principe qu'il n'importe pas que chacun souscrive à un modèle commun, mais construise activement son propre cheminement en interaction avec les autres, dans le cadre d'un projet commun ou simplement d'un réseau de communication.

Evidemment, il ne suffit pas que des enseignants travaillent ensemble pour que leurs pratiques respectives s'en trouvent changées. Il faut que les échanges soient librement consentis, bâtis sur des rapports de confiance, assez denses et réguliers pour impliquer fortement chacun et favoriser des effets à long terme, assez ouverts pour que chacun se sente libre d'en prendre et d'en laisser, sans subir la pression ou la réprobation des autres. En même temps, si les échanges ne sont pas organisés, inscrits dans un cadre institutionnel, éventuellement dans le temps de travail, les bonnes volontés risquent de s'épuiser, les projets de s'enliser faute de combattants, de mémoire collective, de continuité, d'énergie. On se trouve donc **sur le fil de rasoir** : un surcroît d'organisation, de concertation encadrée et planifiée fait fuir les artisans ; à l'inverse, un excès de spontanéisme produit le même effet, parce que chacun juge en fin de compte moins coûteux de se replier sur sa propre classe. D'où l'importance de structures légères, ouvertes, évolutives.

Reste à savoir s'il faut les concevoir à l'échelle des établissements. Là, les avis des chercheurs divergent. Les uns, avec Huberman (1990), contestent l'idée que l'établissement soit une unité significative : rassemblement aléatoire de dizaines d'enseignants et de centaines d'élèves, ce n'est pas une unité de travail ; il réunit des gens qui n'ont rien de commun, hormis leur dépendance à l'égard d'une direction et leur activité dans les mêmes lieux (qui, en raison de l'éclatement des horaires, ne garantissent aucune rencontre régulière). Mieux vaudrait, dans cette perspective, favoriser soit des groupes plus restreints, tels les équipes pédagogiques, soit des réseaux plus larges de professeurs liés par certaines affinités ou un projet commun. **Rien n'oblige à enfermer ces groupes ou ces réseaux dans un établissement.** Le hasard des itinéraires et des affiliations peut rassembler des professionnels par ailleurs dispersés. Peut-être même est-il favorable de ne pas être enfermés dans la même maison.

D'autres considèrent que l'établissement peut être un **lieu privilégié** pour favoriser la construc-

tion active et collective du changement (Gather Thurler, 1993 b). Pas nécessairement parce que tous les professeurs seraient constamment impliqués dans un unique réseau interne. Dans une école secondaire, compte tenu des spécialisations et des horaires multiples, il n'est ni possible ni nécessaire de travailler constamment avec tout le monde. Reste que l'établissement est un système relativement clos, qui peut favoriser une **identité**, un **climat** de confiance, un dynamisme centré sur une commune appartenance. C'est aussi un centre de ressources et de gestion, avec des facilités d'organisation, le droit et la possibilité matérielle d'instituer sans trop d'obstacles administratifs des temps et des espaces de rencontre. A l'intérieur de sa division du travail et de son budget, l'établissement peut faire émerger des rôles d'animation, de leadership, de médiation. Comme communauté, il façonne une **culture interne** (Schein, 1985 ; Staessens, 1991 ; Gather Thurler, 1993 a), une mémoire, des rites et des savoir-faire partiellement transmissibles et qui se conservent par delà le renouvellement du corps enseignant. Enfin, il existe une direction qui peut prendre ou soutenir des initiatives, faciliter les échanges, assurer une certaine continuité lorsqu'on se trouve dans le creux de la vague, garantir une certaine protection de la dynamique interne à l'égard de l'administration centrale ou de la communauté locale.

Sans sacraliser l'établissement, ni en faire un lieu unique de concertation et d'animation, je dirai donc que vouloir accroître son rôle dans les rénovations didactiques est une hypothèse assez défendable pour mériter d'être approfondie par les chercheurs et mise en discussion au sein du corps enseignant et des associations, parmi les chefs d'établissements ou encore dans le cadre de toute école disposée à s'interroger une fois ou l'autre sur son fonctionnement face aux changements. Peut-être faut-il alors accepter une idée simple : une rénovation didactique, au sens où je l'entends ici, est une opération ponctuelle, généralement étalée sur plusieurs années. Lorsqu'elle survient, il est trop tard pour créer de toutes pièces le climat, les structures, les habitudes de travail les plus propices. Il faut donc **anticiper**, de deux façons :

— d'une part en instituant des **fonctionnements réguliers prêts à se saisir de tout nouveau problème**, dans le cadre des disciplines ou de l'ensemble de l'école ; ces fonctionnements peuvent être mis en veilleuse durant les périodes de calme plat, réactivés lorsque l'actualité l'exige, ce

qui importe, c'est qu'il ne soit pas nécessaire de les réinventer chaque fois ; il est sûr par exemple qu'on donnant aux groupes de professeurs de la même discipline un statut permanent, avec des délégations de pouvoir, des conditions de fonctionnement, on facilite la prise en charge des rénovations didactiques ;

— d'autre part **en allant au devant des attentes de l'administration centrale et des services de didactique qui proposent ou imposent une rénovation** ; on observe en effet que, souvent, l'autonomie est « laissée » aux établissements pour résoudre des problèmes que « le centre » ne sait pas résoudre ; lorsque se manifestent de fortes résistances à la formation continue, lorsque certaines confusions théoriques ou terminologiques ne sont pas dépassables dans l'immédiat, lorsque des circonstances locales rendent surréaliste l'application d'une didactique orthodoxe, on « s'en remet » au bon sens des acteurs du terrain ; ils ne sont pas dupes et savent alors que leur pouvoir est surtout de résoudre localement des problèmes insolubles à plus large échelle ; ils auraient intérêt à ne pas attendre ce moment critique et à prendre les devants ; *donc à rompre avec cette habitude bureaucratique qui conduit à ne pas bouger jusqu'à ce que le ciel vous tombe sur la tête...*

LE RÔLE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Quelle peut être la part des chefs d'établissements dans un processus d'intensification des échanges et des concertations autour d'une rénovation didactique ? On ne peut évidemment répondre à cette question sans parler de façon plus générale de la fonction du chef d'établissement. Je ne puis ouvrir ici ce débat (cf. Garant, 1991, 1992 ; Gather Thurler, 1993 c ; Perrenoud, 1993 c).

Je me bornerai, à propos des rénovations didactiques, à souligner une idée simple : favoriser une rénovation n'équivaut pas à en prendre le *leadership*... Certes, c'est un modèle tentant : si le directeur a des compétences dans la discipline concernée, s'il a lui-même été actif dans l'élaboration du nouveau plan d'études, des nouvelles démarches, des nouveaux moyens d'enseignement, comment ne serait-il pas tenté d'exercer un *leadership* proprement didactique ?

Sans écarter cette éventualité, il faut envisager la question plus largement : la plupart des chefs d'établissements secondaires ne sont pas des *leaders* légitimes d'une rénovation touchant à une

didactique disciplinaire, soit parce que ce n'est leur domaine — là, les choses sont claires —, soit parce que leur corps enseignant ne leur reconnaît pas des compétences pédagogiques ou didactiques d'avant-garde...

Est-ce à dire que le chef d'établissement doit se limiter à administrer les aspects matériels de la rénovation, à octroyer des décharges pour la formation continue, à commander des ouvrages de référence et des moyens d'enseignement, à mettre des salles à disposition ? Nullement. Il peut jouer un rôle central dans l'appropriation de la rénovation à l'échelle de l'établissement s'il ne se campe pas en spécialiste du contenu, mais en **facilitateur des processus de changement**.

Cela peut se concrétiser de deux manières **complémentaires** :

— d'une part, le chef d'établissement ou l'équipe de direction peuvent s'engager dans un **dialogue singulier** avec chaque professeur confronté à des difficultés engendrées ou aggravées par la rénovation ; sans attendre les crises, en offrant une possibilité de parler de ses difficultés et de ses doutes avant qu'ils soient résorbés dans un retour aux routines d'antan ;

— d'autre part, ils peuvent **susciter ou soutenir des dynamiques d'équipes, de groupes, de réseaux** qui se construisent autour d'une rénovation didactique ; le travail collectif est fragile : dans un établissement, les conflits de personnes ou de doctrines, les fluctuations dans la participation, les crises d'identité usent les interlocuteurs, ce qui les conduit souvent, si personne ne veille à neutraliser ces processus (par l'analyse, la négociation, la médiation), au découragement, au cynisme, au repli sur la sphère personnelle ; c'est l'un des rôles de l'équipe de direction.

Ici encore, on ne s'improvise pas animateur des processus d'innovation à l'occasion d'une rénovation. C'est un long chemin. Les méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants évoluent vers une autorité plus négociée (Perrin, 1991 a & b), des fonctionnements plus participatifs (Demailly, 1990, 1992). Dans l'immédiat, il est probable que nombre de chefs d'établissement se sentent soit peu concernés soit très démunis face aux rénovations didactiques...

Philippe Perrenoud
Service de la recherche sociologique
et Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation
Genève

NOTE

- (*) Cet article est issu d'une intervention dans le cadre de la 43^e Rencontre de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires (CROTCS), *Le rôle des établissements dans une rénovation didactique : l'exemple du français en Suisse romande*, Porrentruy, 25-26 avril 1991. Je remercie de leurs suggestions Jacqueline Buvelot, Jacqueline Perrin, Harry Koumrouyan et Frédéric Wittwer, chefs d'établissements et membres de la CROTCS.

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART J.-P. et SCHNEUWLY B. (1991). — La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable, *Education et Recherche*, n° 1, pp. 8-26.
- CIFALI M. (1986). — L'infini éducatif : mise en perspectives, in Fain M. et al. (éd.) *Les trois métiers impossibles*, Paris, Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- CRESAS (1987). — *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*, Paris, Ed. ESF, pp. 139-148.
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. (1977). — *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil.
- DEMAILLY L. (1990). — *Le Collège : crises, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- DEMAILLY L. (1992). — *L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants*, Lille, Université de Lille 1.
- DEROUE J.-L. (1985). — Des enseignants sociologues de leur établissement, *Revue Française de Pédagogie*, n° 72, pp. 113-124.
- DEROUE J.-L. (1988). — Désaccords et arrangements dans les collèges. Vingt collèges face à la rénovation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, pp. 5-22.
- DEROUE J.-L. (1992). — *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié.
- FAVRE B. (1988). — Les stratégies des maîtres face aux transformations du curriculum de français, in Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (éd.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 157-174.
- GARANT M. (1991). — *La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- GARANT M. (1992). — *Le directeur d'école : rouage, grain de sable, catalyseur, moteur, Saint-Bernard, martyr, patron, cerveau ?*, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- GATHER THURLER M. (1993 a). — L'efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit, in Crahay M. (éd.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Université de Liège, à paraître.
- GATHER THURLER M. (1993 b). — Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'éducation, *Education et Recherche*, n° 2, p. 218-235.
- GATHER THURLER M. (1993 c). — Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement, in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, *Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique*, Morges (Suisse), à paraître.
- GATHER THURLER M. et PERRENOUD Ph. (1991). — L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens !, in Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, pp. 75-92.
- HUBERMAN M. (1982). — De l'innovation scolaire et de son marchandage, *Revue européenne des sciences sociales*, XX, pp. 59-85.
- HUBERMAN M. (1983). — Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information, *Education et Recherche*, 5, 1, 157-177.
- HUBERMAN M. (1989). — *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M. (1990). — *The Social Context of Instruction in School*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- HUBERMAN M. et MILES M. (1984). — *Innovation up close : How School Improvement works*. New York : Plenum.
- HUTMACHER W. (1990). — *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Genève, Service de la recherche sociologique.
- NOUVELOT M.-O. (1988). — Le fonctionnement de l'établissement scolaire : « l'innovation » garante de l'équilibre ?, in Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (éd.) : *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales, pp. 227-241.
- PERRENOUD Ph. (1984). — *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.

- PERRENOUD Ph. (1988). — Nouvelles didactiques et stratégies des élèves face au travail scolaire, in Perrenoud Ph. et Montandon Cl. (éd.), **Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**, Lausanne, Réalités sociales, pp. 175-195.
- PERRENOUD Ph. (1989). — Echec scolaire : recherche-action et sociologie de l'intervention dans un établissement, *Revue suisse de sociologie*, n° 3, pp. 471-493.
- PERRENOUD Ph. (1991 a). — **La maîtrise pratique de la langue, enjeu majeur de la rénovation : entre utopie politique et utopie didactique**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1991 b). — Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, in Wirthner M., Martin D. et Perrenoud Ph. (éd.), **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 15-40.
- PERRENOUD Ph. (1991 c). — Une école sans discipline(s), est-ce possible ?, *C.O. Informations*, n° 9, décembre, pp. 30-35
- PERRENOUD Ph. (1991). — **Choisir et former des cadres pour un système éducatif plus décentralisé et plus participatif**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1993 a). — **L'école face à la complexité**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD Ph. (1993 b). — **La formation au métier d'enseignants : complexité, professionnalisation et démarche clinique**, Genève, Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, à paraître dans les Actes du Colloque de l'Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres (AQUFOM), **La formation des maîtres orientée vers l'acquisition des compétences : problèmes, questions et perspectives**, Trois-Rivières (Québec), 20-21 novembre 1992.
- PERRENOUD Ph. (1993 c). — **Favoriser la rénovation pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?**, in Actes du Colloque franco-suisse de l'AFIDES, **Le directeur/la directrice d'établissement scolaire et le renouveau pédagogique**, Morges (Suisse), à paraître.
- PERRENOUD Ph. (1993 d). — Curriculum : le réel, le formel, le caché, in Houssaye, J. (éd.), **Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui**, Paris, ESF, à paraître.
- PERRENOUD Ph. (1993 e). — L'organisation, l'efficacité et le changement, *réalités construites par les acteurs*, **Education et Recherche**, n° 2, p. 197-217.
- PERRIN J. (1991 a). — Un autre pouvoir pour continuer à enseigner : vers une autorité négociée ?, in AFIDES, **La Direction d'établissements scolaires et la Jeunesse actuelle**, Actes du Colloque de Villefontaine, AFIDES-France.
- PERRIN J. (1991 b). — **Une autorité négociée : sauve-qui-peut ou aventure concertée ?**, Genève, Cycle d'Orientation, Collège des Grandes Communes.
- SCHEIN E.H. (1985). — **Organizational Culture and Leadership : A Dynamic View**, San Francisco, Jossey Bass.
- SCHÖN D. (1983). — **The Reflective Practitioner**, New York, Basic Books.
- SCHÖN D. (1987). — **Educating the Reflective Practitioner**, San Francisco, Jossey-Bass.
- STAESSENS K. (1991). — **The professional culture of innovating primary schools. Nine case studies**, Université de Louvain (communication au congrès de l'American Educational Research Association, avril 1991).