

La démarche dispositive aux risques de l'innovation

« Nouveaux dispositifs de formation » : cette formule rassemble deux notions, celles de dispositif et d'innovation, qui pourraient sembler contradictoires, particulièrement dans le champ de l'éducation et de la formation. Si le dispositif renvoie à une organisation d'humains et de « non-humains » en fonction d'un but à atteindre, l'innovation paraît davantage convoquer des risques, de l'imprévisible, et les enjeux « humains » et affectifs qui y sont attachés.

En fait, cette contradiction s'atténue pour peu que l'on se dégage de l'usage souvent restrictif et figé du terme « dispositif » comme d'un cadre stable décrit par ses différentes composantes : les TIC, mais aussi les enseignants, les apprenants, l'institution, les tuteurs, les communautés d'utilisateurs. Précisément, nous émettons l'hypothèse que le dispositif de formation peut tenir lieu d'« objet » négociable au cœur même du processus d'innovation pédagogique dans le cadre d'une démarche dite « dispositive ». L'analyse d'un exemple concret montre la complexité de cette démarche et la manière dont elle semble devoir intégrer, du moins dans le champ des institutions éducatives, une distance – qualifiée de semi-extériorité – par rapport au dispositif innovant lui-même. Indispensable au déploiement du jeu de l'innovation pédagogique, cette semi-extériorité semble pouvoir être prise en charge par une recherche-innovation, dont la teneur spécifique est explicitée dans le dernier temps de cet article. Nous essayerons ainsi de montrer comment, à l'articulation du dispositif et de

Geneviève Jacquinot, professeur à l'université de Paris 8, est responsable du Groupe de recherche sur les apprentissages, les médias et l'éducation – GRAME (gini@univ-paris8.fr).

Hugues Choplin est coordinateur de la recherche au département « Innovation pédagogique » de l'École nationale supérieure des télécommunications de Paris (choplin@enst.fr).

l'innovation, la démarche dispositive non seulement permet de penser autrement les systèmes d'enseignement et d'apprentissage, notamment médiatisés, mais questionne aussi le lien qu'entretient l'innovation pédagogique avec la transformation de l'activité de recherche.

Entre dispositif et innovation : la démarche dispositive

Rappelons les trois niveaux traditionnellement retenus par les théoriciens de l'innovation pédagogique (Bonami et Garant, 1996 ; Blandin, 1997 ; Carré, Moisan et Poisson, 1997 ; Cros et Adamczewski, 1996 ; Cros, 1998) : le « micro-niveau », qui renvoie aux aspects motivationnels cognitifs et affectifs des individus-acteurs ; le niveau « méso » ou « micro-social » des relations entre les acteurs et les normes et valeurs des collectifs impliqués ; le « macro-niveau » du modèle social de la formation dans lequel s'insère l'innovation. La difficulté est de pouvoir articuler ces trois dimensions dans la réalité de la mise en œuvre comme dans l'explicitation du cadre d'analyse de la recherche.

Par ailleurs, il convient de ne pas perdre de vue, dans le cas des dispositifs de formation technologisés, l'aspect que nous appellerons « communicationnel », rarement pris en compte dans la tradition de l'innovation pédagogique (Moeglin, 2000). Cette nouvelle dimension, déclinable elle-même à chacun des niveaux précédemment repérés, complexifie encore la tâche : le niveau « macro » implique l'analyse des enjeux économique-industriels qui interfèrent avec les objectifs éducatifs et pédagogiques ; le niveau « meso » renvoie aux modifications structurelles et hiérarchiques qu'introduit, dans les organisations, l'usage partagé des technologies d'information et de communication ; le niveau « micro » offre la possibilité de contribuer à l'enrichissement du régime de la communication pédagogique par l'exploitation des ressources propres aux médias électroniques – interactivité, simulation, hypermédiation (Jacquinot-Delaunay, 2000).

Comment faire converger l'ensemble de ces déterminations réciproques vers le but à atteindre ? C'est généralement au « dispositif », décrit parfois dans ses plus infimes détails, que l'on confie cet objectif d'innovation. Or on sait maintenant, à la lumière des travaux relevant de divers champs disciplinaires (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999), que, sorti du champ délimité de ses origines techniques (un mécanisme) aussi bien que de l'acception coercitive et normalisatrice que lui a conférée l'analyse foucauldienne (les structures sociales), le dispositif s'accompagne d'une remise en question des catégories traditionnelles d'objectivité et de subjectivité. Il paraît inséparable d'un nouveau modèle de l'action et oblige à revisiter le statut de l'objet technique : l'acteur n'est plus le siège exclusif de la capacité d'agir et de contrôler mais « partage ses attributs avec les objets, les artefacts, les outils et les non-humains en général ».

Ainsi, à propos des campus virtuels, Daniel Peraya (1999) définit le dispositif comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement –, déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales [affectives et relationnelles], cognitives, communicatives des sujets ».

Particulièrement visible dans les dispositifs interactifs modernes appuyés par les NTIC et fonctionnant comme des environnements producteurs de *feedback* immédiat par rapport à l'action des usagers, ce modèle s'accorde bien avec une certaine conception pédagogique actuelle¹ : une conception d'inspiration « constructiviste » mettant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage (ce qui s'avère plus souvent un slogan qu'une réalité) ; cela suppose des systèmes ouverts, intelligents, adaptatifs et que l'on peut donc qualifier de « bienveillants », c'est-à-dire tolérants à l'erreur. Capables, en tout état de cause, de traiter l'imprévu et la nouveauté, ces environnements d'apprentissage deviennent l'occasion d'une redistribution des rôles, voire de l'intelligence, celle du dispositif se partageant avec celle de l'individu. Le mode d'emploi, comme support didactique, est supposé faciliter à l'utilisateur l'accès à la machine : celui-ci en ignore certains éléments, il en réinterprète d'autres, et une véritable « négociation », une sorte de « bricolage » s'engage entre la rationalité technique et la subjectivité de l'individu. D'une façon identique, un même dispositif de formation élaboré pour atteindre un certain objectif peut être « actualisé » de façons différentes par deux apprenants (l'un privilégiant le travail collectif, l'autre le travail individuel), ou par un apprenant et un tuteur (le premier s'engageant dans un travail solitaire quand le second cherche à soutenir la relation suivie qui donne sens à son rôle), ou encore par l'institution qui le prescrit et cherche une diminution des coûts de formation, quand les acteurs qui le mettent en œuvre souhaitent, eux, développer l'autonomie des apprenants, quel qu'en soit le prix.

La démarche dispositif, hybride par nature, se propose, elle, de rendre compte de ces logiques d'usage et des interactions entre les éléments hétérogènes qui interviennent dans la mise en œuvre du dispositif lui-même innovant. Sa valeur heuristique tient à ce qu'elle propose un lieu (espace) et un processus (temps), soit un « objet commun » à négocier avec et entre les sujets (social). Elle oblige à interroger ce qui se joue, au jour le jour (dimension dynamique), dans l'actualisation de pratiques nouvelles (dimension innovante) à instituer par rap-

1. Plus largement, ce nouveau modèle entrerait en écho avec certains changements dans la société contemporaine, la dissolution des normes de référence stables et la tendance à la constitution de l'identité comme conquête de l'autonomie et d'exigence de la réalisation de soi (cf. Erhenberg, 1995).

port à d'anciennes pratiques si ancrées qu'elles semblent « naturelles » (dimension sémiotique contribuant à l'explicitation du sens).

En ce sens, le dispositif ne s'oppose plus à l'innovation. Au contraire, nous émettons l'hypothèse que cette approche du dispositif peut légitimer le déploiement des processus d'innovation pédagogique. Dans la lignée des travaux sur l'innovation « en train de se faire » de l'École des Mines (Callon et Latour, 1985), repris dans le contexte de l'éducation, F. Cros (2002) rappelle que « l'innovation devient un construit social complexe qui met en jeu tous les acteurs concernés, les institutionnels, les objets considérés comme nouveaux, les clients autour d'un bien commun ». Mais elle constate qu'il existe peu d'innovations selon ce modèle dans le monde scolaire, et reconnaît que, pour que ce modèle puisse exister, il faudrait « par exemple sortir des règles instituées, sortir de l'égalitarisme, sortir de l'impersonnalité, fabriquer des objets communs, trouver des lieux où s'expriment les controverses, développer les actants, introduire de l'incertitude ». Dès lors, ne peut-on considérer que la démarche dispositi-ve, c'est-à-dire l'analyse du dispositif comme lieu et objet de négociation entre tous les acteurs, pourrait permettre l'émergence de ces conditions ?

Sur l'exemple de l'université en ligne

Parmi les diverses innovations qui traversent actuellement l'enseignement supérieur, nous prendrons l'exemple de l'université en ligne (Uel) et plus précisément d'un travail de recherche² mené depuis bientôt deux ans, à la demande de la Direction de la technologie des ministères de l'Éducation et de la Recherche, dans le cadre d'un réseau universitaire déjà existant, le Réseau universitaire des centres d'autoformation (RUCA³) : il s'agit du suivi du projet de mise en place d'un « premier cycle scientifique sur mesure » (PCSM) reposant sur la mise à disposition de ressources didactiques multimédias, disponibles en ligne (plus de 800 heures de cours en mathématiques, physique, chimie, biologie), susceptibles de s'adapter à des publics et à des besoins diversifiés (formation initiale ou continue, à l'université, dans les IUT, les écoles d'ingénieurs, pour une formation diplômante ou qualifiante...).

La recherche entreprise intègre cette démarche dispositi-ve en faisant du dispositif Uel, dans sa phase d'installation progressive, outre ce cadre comprenant des ressources disciplinaires multimédias, des enseignants et des étudiants, des systèmes hybrides d'activités en présentiel ou à distance, des formes diversi-

2. Un ouvrage à paraître aux PUF rendra compte en détail du déploiement de l'ensemble du processus de la recherche-innovation.

3. Le RUCA est un réseau associatif, sans statut officiel jusqu'à présent, qui réunit, depuis 1987, des enseignants volontaires engagés dans la production de ressources médiatiques, et sur lequel s'appuie le ministère pour promouvoir certains aspects de sa politique d'innovation, *via* les technologies d'information et de communication, dans l'enseignement supérieur.

fiées de tutorat et autres services d'accompagnement..., l'objet d'une négociation entre les divers partenaires impliqués. Cette négociation est soumise à une analyse réflexive commune qui mobilise quatre instances opérationnelles distinctes, ayant chacune leur statut, leur logique, leur temporalité et leur mode de fonctionnement, mais qui sont sensées être en constante interaction, au service de l'innovation : la vingtaine d'universités scientifiques, sous contrats avec le ministère pour la production et/ou l'utilisation des ressources⁴ ; le groupe interuniversitaire représenté par les coordonnateurs, animateurs ou chargés de mission, responsables d'actions identifiées et engagées dans des relations diverses avec leurs collègues ; le groupe de pilotage chargé de guider le dispositif d'ensemble et comprenant théoriquement tous les partenaires concernés par le changement ; enfin, le CODIF (Comité pour l'observation et l'orientation des dispositifs de formation), groupe de recherche composé d'universitaires disciplinaires du réseau RUCA et de chercheurs en sciences humaines et sociales (notamment sciences de l'éducation et sciences de l'information et de la communication), extérieurs aux universités partenaires, chargé de l'accompagnement de l'innovation sur le terrain et de la production de savoirs capitalisables permettant de comprendre les conditions de la généralisation de l'innovation.

La difficulté et tout l'enjeu de cette organisation au service de l'innovation tiennent, on s'en doute, aux interfaces sensibles : désaccords conceptuels et opérationnels, conflits de pouvoir et de personnes, mise en évidence des contradictions du système, hétérogénéité des niveaux d'intégration des enjeux et contraintes peuvent intervenir - et interviennent - à chaque niveau, allant jusqu'à la remise en question, la réorientation, voire la disparition, de l'innovation. On demande d'« observer », voire de comptabiliser, les nouveaux usages quand il s'agit de les « construire » : lesdits usages ne sont pas indépendants des produits ou des ressources disponibles ; ils remettent en cause la répartition des fonctions de l'enseignant et de l'apprenant en faisant apparaître de nouvelles tâches comme celles d'encadrement tutoral. Une fois réalisées et disponibles, les ressources posent le problème de leur édition - et donc de leur propriété -, voire de leur commercialisation, problématique nouvelle dans le contexte traditionnel du service public. Parmi les objectifs visés, on se réfère à l'« autonomie » des apprenants et de l'apprentissage, mais chacun a une vision différente et fluctuante de ce qu'est cette autonomie. Les divers changements de statut et de fonction des acteurs entraînent, de leur côté, outre des repositionnements d'identité professionnelle ou personnelle, des modifications organisationnelles, structurelles, institutionnelles... Bref, on ne peut modifier un élément du système sans modifier le système dans son ensemble - ce que l'analyse systé-

4. La création de « campus numériques » en réponse à l'appel d'offre du ministère, auxquels participent certains des acteurs de l'Uel depuis 2000, est un des éléments de cette dynamique qui modifie le contexte de l'innovation.

mique nous avait déjà appris –, mais il convient aussi de tenir compte de l'inscription de ces changements dans la dynamique temporelle, institutionnelle et socio-interactionnelle. Aucune évolution durable des pratiques ne peut se produire s'il n'y a pas co-analyse, coproduction et intégration progressive de l'ensemble des déplacements nécessaires à l'inscription puis à la permanence du processus d'innovation⁵.

On mesure ce que cette démarche nouvelle exige du côté des acteurs de terrain toujours frustrés de ne pas obtenir rapidement les réponses à leurs questions urgentes, mais aussi du côté des chercheurs qui ont mauvaise conscience de ne pas répondre au modèle canonique de la recherche, de ne pas exhiber de résultats suffisamment modélisés ou modélisables, et qui sont pris dans l'inconfort intellectuel de la nécessaire confrontation interdisciplinaire.

La démarche dispositive et la recherche-innovation

Cet exemple met en évidence la « contradiction » entre les tensions, les tâtonnements et le désordre, nécessaires aux processus d'innovation pédagogique, toujours partiellement aléatoires (Alter, 1996, 2000) d'une part, et la stabilité de ces bureaucraties professionnalisées (Mintzberg, 1990), que sont généralement les institutions de formation (Obin, 1993) d'autre part.

Pour l'Uel, comme pour toute innovation pédagogique, « la combinaison entre pilotage et négociation ne va pas de soi. Pour parvenir à construire un paradigme commun du changement, l'ensemble des acteurs est amené à identifier et à affronter les obstacles, contradictions et dilemmes tant idéologiques que théoriques qu'une telle démarche engendre inévitablement. Aucun d'eux ne peut être levé par la seule bonne volonté, ni par les décisions autoritaires ou unilatérales. Ils exigent de la part de tous les partenaires un patient travail sur les représentations sociales et une concertation constante en ce qui concerne les rapports de pouvoirs et les champs de compétence respectifs » et, en priorité, « un climat de confiance hors pair entre les divers groupes d'acteurs [...] et, de la part des autorités, une "tolérance au désordre" » (Gather Thullier et Cros, 2000), qui va de pair avec les vrais changements.

Une exigence structurante attachée à ce climat d'innovation semble tenir à la nécessité d'instaurer une semi-extériorité par rapport au processus de formation porté par le dispositif (Paquelin, 2000). Par extériorité, nous entendons,

5. C'est d'ailleurs pour prendre en compte à la fois cet élargissement conceptuel et cette dynamique réciproque que le CODIF s'est structuré en commissions chargées chacune : d'explicitier les enjeux théoriques et pratiques de l'axe de réflexion qu'elle privilégie (ce que nous avons appelés les « carrefours critiques ») ; de mettre au point, en partenariat avec les acteurs de terrain, les instruments d'observation et d'orientation pertinents pour alimenter ces espaces de discussion et objectiver les indicateurs d'évolution ; de recueillir et traiter les données afin de dégager, par une analyse corrélée, les évolutions présentes ou à venir.

d'une façon générale, la nécessité d'inclure un certain jeu et/ou une certaine distance par rapport au dispositif lui-même innovant. Ce jeu ou cette distance, sans lesquels aucune rupture innovante – aucune destruction créatrice (Alter, 1996) – ne saurait sans doute se déployer, engageant plusieurs dimensions (Paquelin, 2000) :

- affective, dans la mesure où cette distance contribue à anticiper, gérer ou désamorcer les tensions qui font partie intégrante de tout processus d'innovation pédagogique, constituant une forme de « climat de sécurité » ou « protégé » (Bourgeois, 1996) ;

- cognitive (ou réflexive), quand elle permet une analyse aussi objective que possible des phénomènes en jeu, par exemple une reprise de catégories préconçues (comme celle de l'autonomie...) chez les divers acteurs ;

- expérimentale, dans la mesure où les acteurs peuvent « expérimenter sans trop de risque pour [leur] existence de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'agir » (Bourgeois, 1996). Cette dimension expérimentale renvoie à une composante imaginaire : cet espace doit aussi favoriser « la créativité heureuse, la parole libre, la pensée en tant que capacité à tout questionner, à tout transgresser » (Enriquez, 1992) propice à l'innovation ;

- sociale enfin, si cet espace à la fois d'exploration et de régulation de l'innovation est investi non seulement par les acteurs opérationnels mais aussi par des acteurs spécifiques – acteurs-interfaces (Brochier, dans Cros, 1998), personnes relais (Bonami et Garant, 1996) ou encore chercheurs (Wittorski, dans Cros, 1998) –, distanciés par rapport aux enjeux opérationnels de l'innovation.

Mais cette extériorité doit être limitée – *semi* – pour que ce qui se joue dans cet espace innovant de jeu demeure connecté au processus de formation. Des quatre instances impliquées dans l'Uel, on voit que seul le CODIF, dans son principe et son fonctionnement, est dans une position de « semi-extériorité » par rapport aux trois autres. Composé d'enseignants-chercheurs scientifiques internes aux universités, et de chercheurs extérieurs disciplinairement et par rattachement institutionnel, il est dans un rapport d'extériorité, à la fois relativement aux universités innovantes, aux ressources produites et aux systèmes hybrides intégrant les TIC mis en place localement, et au comité de pilotage, y compris le ministère. Mais en même temps, il reste suffisamment connecté au terrain de l'Uel, *via* son inscription dans le réseau RUCA, sa composition mixte et ses modalités d'actions (visites de terrain, entretiens avec des acteurs, études de cas, rencontres nationales...). Le CODIF tente de représenter cet espace d'exploration, sans lequel il ne pourrait y avoir « déstructuration créatrice » et donc processus d'innovation.

La recherche-innovation

Notre hypothèse est la suivante : l'intervention de la recherche dans le dispositif peut, sous certaines conditions, favoriser la constitution de cette semi-extériorité et d'un climat d'innovation pédagogique. Ne peut-on penser que la recherche, du moins qu'une certaine conception de la recherche, soit à même d'apporter, au sein du processus d'innovation, un recul de nature à désamorcer les tensions, expliciter les enjeux, ou encore susciter l'expérimentation ? Reste que cette question de l'introduction de certaines formes de recherche-action pour favoriser les processus d'innovation (Cros, 2002) paraît d'autant plus complexe que la force de la tension entre recherche et innovation ne saurait être négligée. L'une et l'autre semblent en effet déterminées en général par des objectifs et des valeurs, des espaces et des temps de travail, des modes de relations sociales hétérogènes (Le Masson *et al.*, 2001). Dans ces conditions, l'accueil lié à l'absence de prise en compte effective de la recherche dans le cadre de l'innovation paraît réel. Or isoler la recherche des acteurs de « terrain » risquerait d'enfermer le dispositif dans un jeu d'acteurs engagés, voire absorbés, dans l'action. De ce point de vue, le risque de constitution de communautés d'enseignants semble être désormais avéré. Ces communautés, pour être à même de prendre en charge des composantes déterminantes des processus d'innovation [tels la prise de risque indispensable à la rupture innovante, le soutien affectif entre pairs, le fonctionnement ad hoc (*cf.* Paquelin, 2000)], peuvent induire un certain enfermement de nature à freiner, voire à interdire, la régulation adéquate et, partant, le déploiement du processus innovant lui-même (Giust-Desprairies, dans Cros, 1998).

Il ne suffit donc pas de soutenir que la recherche est nécessaire pour introduire une semi-extériorité, il convient également d'organiser une étroite collaboration, aussi authentique et interactive que possible, entre chercheurs et praticiens, recherche et innovation - on sait que la collaboration ad hoc est un mode de travail qui accompagne le plus souvent le déploiement de l'innovation pédagogique (Bonami et Garant, 1996 ; Cros, 1998). Plus même qu'une étroite collaboration - ce qui définit habituellement la recherche-action -, il convient d'organiser des occasions de négociation pour que se coconstruise « ce paradigme commun de changement ». Dans cette nouvelle perspective, qui est celle de la recherche-innovation, la première exigence semble être de définir des « objets » potentiellement communs au chercheur et au praticien (ou à l'innovateur), comme les deux exemples qui semblent émerger du dispositif de formation évoqué.

Deux « objets » de recherche-innovation

Un premier « objet » est la régulation de ces dispositifs, qui en elle-même relève d'une recherche-action en tant qu'elle implique à la fois un diagnostic ou une compréhension de la situation (dimension « recherche » de la régulation)

et, en fonction de ce diagnostic, des actions correctives (dimension « action » de la régulation). Au vu des aléas et de la complexité des processus d'innovation pédagogique, la collaboration, sur ce point, des praticiens et des chercheurs apparaît nécessaire. Du point de vue du praticien, l'apport de la recherche – interdisciplinaire – paraît d'autant plus important que ces processus procèdent d'enjeux hétérogènes. Par exemple, la transformation, voire la déformation, dans l'usage, du dispositif de formation initialement élaboré par les concepteurs, peut provenir autant de l'autonomie de certains apprenants – ou de certains enseignants – (dimension psychologique), que de caractéristiques communicationnelles propres au dispositif (dimension sémiologique), ou de valeurs portées par le contexte dans lequel il est utilisé (dimension psychosociologique). Du point de vue du chercheur, l'apport du praticien pour élaborer le diagnostic est indispensable au vu de la manière dont les innovations sont déterminées par des configurations ad hoc et spécifiques au contexte (Paquelin, 2000).

On entrevoit, dans l'exemple cité, contrairement à la dimension coercitive que Foucault conférait au concept, la « bienveillance » nécessaire aussi bien au dispositif de formation pour accepter la semi-extériorité du CODIF, qu'au dispositif de recherche pour accepter les aléas de l'action sur le terrain : bienveillance réciproque qui ne va pas de soi et ne concerne pas seulement la capacité d'anticipation, de gestion ou de désamorçage des tensions, et la dimension affective dans laquelle se vit toute innovation pédagogique. Elle exige aussi la reprise de catégories préconceptualisées chez les divers acteurs (le commanditaire, le metteur en œuvre, l'acteur de terrain, le chercheur...) et des recours aux analyses théoriques, susceptibles d'éclairer les phénomènes vécus au quotidien en les resituant prioritairement dans les enjeux qui à la fois les déterminent et les dépassent : l'analyse systémique, la sociopolitique des usages, la tendance à l'industrialisation de la formation, la théorie des organisations, les théories et les conceptions de l'apprentissage, pour n'en citer que quelques-unes.

Un second « objet » possible de recherche-innovation est l'explicitation des mieux visés par l'innovation ou le nouveau dispositif. L'innovation en général (Le Masson *et al.*, 2001), et notamment dans le champ de la formation, se caractérise par des objectifs flous, multiples, voire contradictoires. Par exemple, la mise en œuvre de dispositifs de formation ouverte et à distance peut répondre à un objectif pédagogique, mais elle peut aussi, dans le même temps, être dynamisée par des objectifs d'image institutionnelle ou des exigences économiques ; elle peut être portée par le directeur de l'établissement ou par des acteurs plus ou moins minoritaires, etc. (Collectif de Chasseneuil, 2001). Cette multiplicité des objectifs peut se masquer derrière de faux consensus, autour de mots d'ordre tels que « développer l'autonomie des apprenants », dont on ne sait s'ils invoquent une exigence d'abord pédagogique ou économique, chaque acteur ayant une vision différente et fluctuante de ce qu'est l'autonomie (solitude ? construction métacognitive de son projet de formation ?, etc.) et de ses indicateurs. Dans

ces conditions, par référence à des concepts clarifiants ou à des résultats d'évaluation, le chercheur peut aider à qualifier l'apport réel, le(s) mieux porté(s) (ou non) par le dispositif : dans quelle mesure l'usage du multimédia apporte-t-il réellement un mieux pédagogique ? Quel degré d'autonomie préalable exige l'usage du dispositif mis en place et, partant, quel public peut-il cibler ? etc. L'intervention du praticien, quant à elle, paraît indispensable pour identifier et formuler les demandes ou les objectifs portés par les différents acteurs du projet. L'explicitation de ces objectifs (ou mieux) par le praticien et le chercheur ne saurait conduire à la définition d'un objectif prioritaire, rigoureusement clarifié – ce serait méconnaître la nécessaire part de flou de tout processus d'innovation (Alter, 2000) –, mais pourrait conduire à identifier, et à réduire, les divergences trop nettes, autrement dit à élaborer des compromis et un champ commun d'objectifs (Choplin et Cortési-Grou, 1999).

A elle seule, la mise en commun d'« objets » de ce genre ne saurait garantir la « qualité de la collaboration » revendiquée par les disciples de Kurt Lewin (Cros, 2002) pour promouvoir une recherche-innovation. Celle-ci exige également la mise sur pied d'espaces-temps sociaux inédits de fonctionnement. Sur ce point aussi, il convient de faire preuve d'inventivité. Le CODIF cherche ainsi à mettre en place des binômes spécifiques, constitués d'un chercheur en sciences humaines et d'un enseignant disciplinaire, et à élaborer des instruments d'observation et d'analyse avec les acteurs de terrain. La méthode de la conférence de consensus, issue de la médecine, semble également prometteuse. Elle repose sur une collaboration spécifique d'experts (chercheurs et praticiens), dédiée à l'élaboration de recommandations visant à résoudre une controverse opérationnelle [par exemple, comment accompagner les formations ouvertes ? (Collectif de Chasseneuil, 2001)]. Cette méthode ne pourrait-elle être utilisée au sein même des dispositifs de formation comme un moyen d'exprimer les dissensus et d'élaborer des solutions fédérant, plutôt que des experts, leurs différents acteurs - enseignants, élèves, chefs de projets, directeurs, élèves ? (Choplin, dans Collectif du Moulin, 2002) Ne pourrait-elle alors désigner une composante à part entière du processus d'innovation lui-même ? (de Vos et Lobet-Marais, 2001)

Praxéologique, interdisciplinaire et dispositive : les trois traits d'une recherche-innovation

Cette première approche de la recherche-innovation laisse penser qu'elle repose sur un changement de posture du chercheur et de caractéristique de la recherche⁶ susceptible d'être problématisé selon trois traits dominants.

6. Ce besoin de nouvelles modalités de recherche est exprimé de façon récurrente : partant du constat que les évaluations quantitatives et la « juxtaposition de monographies » décrivent mal la réalité du terrain,

Cette recherche est en premier lieu « praxéologique ». Dans ce genre de recherche qui, selon Bourdieu (1972), constitue l'un des trois modes de connaissance théorique (avec l'« objective » et la « phénoménologique »), il s'agit de « construire un principe générateur d'explication, en se situant dans le mouvement de la pratique ». C'est bien dans ce cadre que s'inscrivent les deux « objets » de recherche-innovation présentés plus haut : la régulation de l'innovation et l'explicitation des mieux qu'elle vise. Ce genre de recherche conduit les chercheurs non seulement à prendre en compte « ce que le terrain fait aux concepts » (Le Marec, 2002) – et inversement, par les acteurs, ce que les concepts éclairent du terrain –, mais aussi à s'inscrire dans des modes de fonctionnement adéquats, particulièrement souples de façon à permettre la régulation des aléas, voire des crises (Collectif de Chasseneuil, 2001), propres aux innovations pédagogiques. Il engage donc le chercheur dans une temporalité nouvelle : lui aussi doit prendre des risques dans son analyse et sa compréhension de la situation ! Exigences d'autant plus fortes que ce processus praxéologique de recherche-innovation est « long, coûteux et pas assuré des résultats compatibles avec les objectifs de l'institution » ; il peut être rejeté « à la fois par l'institution qui la trouve dangereuse et non performante et par le milieu scientifique qui la trouve peu rigoureuse » (Cros, 2002).

La recherche-innovation est interdisciplinaire : l'« objet » de recherche se construit au carrefour de plusieurs disciplines, notamment dans le cas des TICE, au carrefour des dimensions proprement communicationnelles et proprement éducatives : entre sciences de l'information et de la communication et sciences de l'éducation, deux disciplines d'ailleurs proches épistémologiquement et fondamentalement praxéologiques (Jacquinot-Delaunay, 2001). Mais, là encore, les choses ne vont pas de soi : l'interdisciplinarité semble relever d'un processus (on parlera volontiers en ce sens d'interdisciplinarisation) instable, tels ceux identifiés par la sociologie de l'innovation de l'École des Mines de Paris (cf. notamment Latour, 1992). Instable en effet en tant qu'elle risque, en permanence, de basculer dans la pluridisciplinarité (où les disciplines sont moins confrontées les unes aux autres qu'additionnées « simplement »). Cette instabilité tient à une difficulté importante, d'ordre épistémologique, liée à l'hétérogénéité, voire à l'incompatibilité, des hiérarchies conceptuelles – ainsi que des méthodologies – de certaines sciences humaines. Par exemple, le sujet apprenant d'un multimédia pédagogique sera interprété de manière divergente par le sémiologue, par le didacticien ou bien par l'ergonome : désigne-t-il d'abord un lecteur déterminé par le jeu des signes (qu'il voit), un apprenant dont il faut

l'Association nationale des directeurs de l'éducation des villes de France vient de proposer par exemple aux instances avec lesquelles elle travaille, la création d'un « Observatoire des pratiques éducatives locales » comme aide à l'évaluation et au pilotage des politiques publiques en matière d'éducation, qui associerait étroitement l'école, la famille et les collectivités locales (*Lettre de l'éducation*, mars 2002, n° 370).

déséquilibrer et perturber les façons de penser, ou encore un utilisateur dont il importe surtout de réduire les efforts (Choplin *et al.*, 2001) ? De façon à promouvoir les confrontations nécessaires entre ces points de vue, tout à la fois indispensables et insuffisants, il importe, ici aussi, de définir soigneusement des espaces-temps d'interdisciplinarisation – et en premier lieu, à nouveau, les « objets » susceptibles d'alimenter celle-ci. Plusieurs concepts, potentiellement interdisciplinaires, peuvent organiser ces espaces-temps, ceux par exemple de médiation ou encore de dispositif (Jacquinot-Delaunay, 2001), la régulation de l'innovation désignant, elle, sans doute un « objet » à la frontière non seulement des disciplines mais aussi de ces disciplines (de recherche) et de l'action (ou de l'innovation).

Mis en évidence à travers les deux exemples de la régulation et de l'explicitation des « mieux », le troisième trait caractéristique de la recherche-innovation est la démarche dispositivo telle que nous avons essayé de la définir dans ce qui précède, c'est-à-dire qui considère le processus d'innovation comme la résultante de la perpétuelle négociation entre les divers partenaires et à différents niveaux, y compris pour le chercheur lui-même et les instruments qu'il met à disposition : ce qui suppose, plus même qu'une collaboration, l'aménagement d'une zone d'interaction sur des objets communs et le partage d'espaces-temps socialisant. La démarche dispositivo comme condition de l'innovation implique donc également un modèle de la recherche sur l'innovation. Mieux encore, mettant au premier plan les négociations entre les différents acteurs « autour » du dispositif, elle engage le chercheur lui-même dans un processus innovant dont les objectifs sont flous ou multiples (s'agit-il de promouvoir de l'action, de l'innovation ou de la recherche ? Au niveau de la recherche, quelle discipline en priorité ?), et les modes de fonctionnement – collaboratifs – risqués ou potentiellement déstabilisants. Comme si, au sein de la démarche dispositivo, ce qui était exigé des acteurs praticiens de l'innovation l'était aussi des chercheurs.

Bibliographie

ALTER, N. 1996. *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*. Paris, PUF.

ALTER, N. 2000. *L'innovation ordinaire*. Paris, PUF.

BLANDIN, B. 1997. *Construction des usages et apprentissages collectifs*. Bordeaux, 1^{er} colloque international « Penser les usages ».

BONAMI, M. ; GARANT, M. (dir. publ.). 1996. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Paris, Bruxelles, De Boeck.

BOURDIEU, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève, Droz.

BOURGOIS, E. 1996. « Identité et apprentissage » *Education permanente*. N° 128, pp. 27-35.

CALLON, M. ; LATOUR, B. 1985. « Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations ? ». *Prospective et santé*. N° 36.

CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. 1997. *L'autoformation*. Paris, PUF.

- CHOPLIN, H. ; CORTÉSI-GROU, N. 1999. « Enjeux psychosociaux liés à l'introduction de nouveaux supports dans l'enseignement ». *Dans* : Choplin, H. (dir. publ.). *Prisméo, une expérience de cédérom pédagogique. Rapport final : bilan et perspectives*. Centre de ressources en innovation pédagogique/ Groupe des écoles des télécommunications.
- CHOPLIN, H. *et al.* 2001. « Des nouveaux outils au processus d'innovation pédagogique : qui est l'élève ? ». *Spirale. Revue de recherches en éducation*. N° 28, pp. 123-144.
- COLLECTIF DE CHASSENEUIL. 2001. *Accompagner les formations ouvertes*. Paris, L'Harmattan.
- COLLECTIF DU MOULIN. 2002. *Intégrer les formations ouvertes*. Paris, L'Harmattan.
- CROS, F. 1998. (dir. publ.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Versailles, INRP/IUFM.
- CROS, F. 2002. « L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux ». *Dans* : Alter, N. (dir. publ.). *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. Paris, La Découverte, pp. 213-240.
- CROS, F. ; ADAMCZEWSKI, G. 1996. *L'innovation en éducation et formation*. Paris, Bruxelles, De Boeck.
- ENRIQUEZ, E. 1992. *L'organisation en analyse*. Paris, PUF.
- ERHENBERG, A. 1995. *L'individu incertain*. Paris, Calmann-Lévy.
- GATHER THULLER, M ; CROS, F. 2000. « Le réseau comme outil d'apprentissage organisationnel. L'expérience de la rénovation de l'enseignement primaire au Canton de Genève ». Paris, INRP, *Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux*. N° 34, pp. 83-99.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. 2000. « Dernières technologies et transformation de l'école ». *Dans* : Dupuis, P.A. ;
- Prairat, E. (dir. publ.). *Ecole en devenir, école en débat*. Paris, L'Harmattan.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. 2001. « Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives ». *L'année sociologique*. Vol. 51, n° 2.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. ; MONNOYER, L. (dir. publ.). 1999. « Le dispositif. Entre usage et concept ». *Hermès*. N° 25.
- LATOUR, B. 1992. *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris, La Découverte.
- LE MAREC, J. 2002. *Ce que le « terrain » fait aux concepts : vers une théorie des composites*. Université Paris 7. Thèse d'habilitation à diriger des recherches.
- LE MASSON, P. ; HATCHUEL, A. ; WEIL, B. 2001. « De nouveaux principes pour le management du processus d'innovation. Innovation, conception... et projets ». *Congrès francophone du management de projet*. Paris, AFITEP, 6-7 novembre.
- MINTZBERG, H. 1990. *Le management. Voyage au centre des organisations*. Paris, Editions d'Organisation.
- MOEGLIN, P. 2000. « Du mode d'existence des outils pour enseigner et apprendre ». *Revue électronique du GRESEC*. http://www.u-grenoble3.fr/les_enjeux/.
- OBIN, J.P. 1993. *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette.
- PAQUELIN, D. (dir. publ.) 2000. *Analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage*. CNCRE. Rapport final.
- PERAYA, D. 1999. « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». *Dans* : Jacquinot-Delaunay, G. ; Monnoyer, L. (dir. publ.). « Le dispositif. Entre usage et concept ». *Hermès*. N° 25.

VOS, A. de ; LOBET-MARIS, C. 2001.
*Réflexion sur la nécessaire réorganisation de
l'administration pour la mise en place de
téléservices. Analyse du cas concret de
l'introduction de la technologie Intranet dans
une administration belge.*

[http://www.info.fundp.ac.be/~cita/
publications/CREIS2.pdf](http://www.info.fundp.ac.be/~cita/publications/CREIS2.pdf)