

## Fontes

Direcção Regional de Estatística:

*XIII Recenseamento Geral da População*, I. N. E., Lisboa, 1991.

*XIV Recenseamento Geral da População*, I. N. E., Lisboa, 2001.

Direcção Regional de Planeamento e Recursos Educativos:

*Relatórios de Insucesso* (1994-2000).

## L'innovation scolaire : une militante pédagogique du binôme Education et Identité

Luc JAMET

Directeur du collège Jeanne d'Arc, Fougères (France)

### Résumé

Les effets d'une innovation: la pratique de la pêche dans un collège lasallien de Fougère.

Approche interactionniste d'une innovation scolaire : identification de son processus, exploration de la dynamique de la relation pédagogique, évaluation de ses effets initiaux et atypiques.

La technique de l'observation participante a permis l'analyse institutionnelle des implications des acteurs de l'innovation fondée sur la dynamique historique de l'établissement et l'approche anthropologique de son projet qui questionne les pratiques professionnelles et véhicule un potentiel heuristique important au plan épistémologique.

### Abstract

A school innovation: a pedagogic action linking education and identity

The effects of an innovation: practice of fishing in the lasallien school in Fougère.

The interactive approach of a school innovation has allowed the identification of its process, the examination of the dynamism of the educational connection, the assessment of its initial and atypical effects.

Through a participating observation, an analysis has been made: an institutional analysis of the people involved in this innovation, based on the historical dynamics of the school and the anthropological approach of its project which enables us to question about the professional practises and conveys an important heuristic potential at an epistemological level.

Notre projet d'établissement est d'inspiration decrolyenne en ce sens que les activités pédagogiques sont fondées sur les centres d'intérêt des élèves à partir de leur motivation. C'est pourquoi plusieurs parcours adaptés aux jeunes peuvent être suivis : les options sportives: badminton, football, gymnastique; les horaires aménagés : basket, classe découverte; les options professionnelles; les options linguistiques : anglais multimédia, sections européennes anglais ou espagnol; les options culturelles : théâtre, musique.

Notre travail de recherche s'inscrit dans cette perspective à partir de l'option: pratique de la pêche. Elle était ancrée originellement dans un itinéraire de découverte puis a évolué vers une section sportive labellisée par le Rectorat. Ouverte depuis quatre ans, elle concerne près de 50 collégiens, garçons et filles des classes de 6ème à 3ème. Deux heures hebdomadaires sont consacrées à cette option dont les activités s'orientent dans trois directions : ateliers de pratique technique liée à la pêche, séquences d'apprentissage pluridisciplinaire avec implication des enseignants, formation générale liée à la législation et à l'éducation à l'environnement.

Elle fait l'objet d'un partenariat local avec la société de pêche la Gaule Fougeraise, d'une contractualisation avec le Conseil Général, d'une habilitation par l'Inspection Académique. Elle est encadrée par des enseignants, des guides de pêche, un animateur pêche, un animateur-environnement et des parents d'élèves. Elle fait l'objet d'une double évaluation : une évaluation institutionnelle restituée à nos partenaires et une évaluation pratique qui prend la forme d'un stage de pêche annuel en Irlande.

L'introduction de la section pêche du collège Jeanne d'Arc n'est ni une réforme<sup>1</sup>, une rénovation<sup>2</sup>, une révolution<sup>3</sup>, une adaptation<sup>4</sup>, une invention<sup>5</sup>, une découverte<sup>6</sup>, un projet<sup>7</sup>, mais une innovation qui se caractérise d'abord, par l'arrivée d'une nouveauté<sup>8</sup> : le travail en partenariat, ensuite par un changement<sup>9</sup> de pratique pédagogique : le travail interdisciplinaire. Enfin, l'innovation est un processus<sup>10</sup> qui se déroule dans le temps et qu'il faut évaluer.

<sup>1</sup> **Une réforme** : la réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles. La distinction vient du mouvement d'origine du changement.

<sup>2</sup> **Une rénovation** : la rénovation est une transformation de surface, une sorte de remise à neuf (on modifie les contenus scolaires sans changer les objectifs à atteindre). L'innovation, au contraire, est une transgression des règles et des valeurs existantes.

<sup>3</sup> **Une révolution** : la radicalité de la révolution en fait une action très ponctuelle et en rupture par rapport à l'existant. L'innovation est moins une question de seuil, elle occupe un espace visible suffisant pour être aperçue.

<sup>4</sup> **Une adaptation** : l'adaptation est une réponse « collée » au changement du contexte alors que l'innovation est intellectuelle et créative, c'est-à-dire qu'elle se

détache du réel pour imaginer autre chose, elle s'éloigne de la réponse directe au changement du réel pour apporter des solutions inventives et inattendues.

<sup>5</sup> **Une invention** : l'invention est toute nouvelle. L'innovation est une invention socialisée, une invention qui a été socialement appropriée. Il faut considérer les faits de diffusion pour distinguer la novation de l'innovation.

<sup>6</sup> **Une découverte** : la découverte est en général brutale. La découverte scientifique et technique fait partie des activités que l'on associe le plus spontanément au

génie individuel. Une innovation est d'abord une addition d'actes élémentaires et peu spectaculaires dont chacun constitue le résultat de négociations et d'interactions entre de multiples acteurs.

<sup>7</sup> **Un projet** : le projet possède deux éléments indissociables : une visée qui traduit les choix philosophiques ou de valeurs qui le sous-tendent et une

programmation qui indique le calendrier des actions. L'innovation est l'inverse du projet. L'innovation est une prise de risque avec des aléas, des inattendus, des imprévus. Son déroulement n'est pas linéaire et, souvent, les objectifs indiqués au départ de l'innovation ne sont pas ceux qui ont été atteints.

*L'innovation est un mot fonctionnel et que peu importe sa labellisation, l'essentiel est que l'on parle du mouvement imprimé par les systèmes éducatifs dans leur ensemble. La nécessité de sa définition intervient lorsqu'on veut extraire ce mot de sa gangue socio-médiatique pour l'introduire dans la recherche en éducation.*

<sup>8</sup> Elle a consisté à introduire la pêche dans le domaine scolaire. Cette idée a supposé un acte d'invention et de création pédagogiques

<sup>9</sup> Nous entendons par innovation toute tentative visant consciemment et délibérément, à introduire dans le système d'enseignement un changement dans le but d'améliorer ce système.

<sup>10</sup> Le processus est au cœur de l'innovation, c'est par le chaînon des actes accomplis que s'appréhende l'innovation. L'innovation est un mode tâtonnant d'expérimentation qui alimente et oriente la réflexion pédagogique. L'échec ou la réussite ne dépendent pas seulement des qualités intrinsèques de l'innovation mais aussi de son adaptation à la réalité scolaire du moment et au contexte dans lequel elle s'implante.

Notre travail se situe "entre la recherche fondamentale, pour savoir", et l'innovation-recherche, pour "changer l'école", où se profile parfois un modèle médian, celui d'une recherche formation, une fois admis le postulat que l'éducation, celle des élèves comme celle de leurs professeurs, est permanente". Il ne s'agit donc pas, à proprement parler, d'une "recherche-action", qui "a pour finalité première la compréhension des processus de transformation du système éducatif et comme règle méthodologique la participation à cette transformation des chercheurs et des actions du système". Un cumul de fonctions d'acteur et de responsable de la section m'offre la chance d'avoir un regard renforcé par le fait que je sois à la fois "dehors" et "dedans", avec l'avantage aussi de ce léger recul dû à ma mission de directeur, qui me fait bénéficier d'une réserve personnelle et d'une distance propice à la réflexion. Pris dans ce réseau d'interactions, l'observation participante s'impose d'elle-même comme méthodologie de recherche. Mon implication sur le terrain n'est pas toujours sans désagrément ou sans surprise, car on ne peut pas passer totalement inaperçu. L'observation participante, par rapport aux adultes acteurs dans le projet ou spectateurs, fait immerger sur le terrain les ambivalences qui marquent le rapport aux interlocuteurs. Le risque demeure que ma présence provoque dans le groupe des comportements qui n'auraient pas eu lieu ou se seraient produits différemment en mon absence. Quand le groupe même traverse des conflits ou connaît des tensions, je me trouve écartelé entre mon rôle de chercheur et celui de participant. Comment être sûr que l'on observe effectivement des processus présentant une unité fonctionnelle, se rapportant à une cause commune, et non des éléments sans lien entre eux? C'est la constitution du corpus des données qui peut permettre d'endiguer ce risque, même si notre journal de recherche constitue une somme de données qui ne possèdent pas de rigueur scientifique. Dans ce cadre, je ne crains pas de faire référence à mon expérience personnelle, en la considérant comme source de données. C'est mon engagement qui nourrit mes enquêtes qualitatives (enquêtes de motivation, validation des acquis, stage d'évaluation). On est loin du climat anxigène décrit par Malinowski "imaginez-vous soudain, débarquant, entourés de tout votre attirail, sur une grève tropicale, avec, tout à côté, un village d'indigènes, tandis que l'embarcation qui vous a amené cingle au large pour bientôt disparaître". Ici les bulletins scolaires, les relevés des absences, les contenus et les progressions disciplinaires, le déroulement des activités halieutiques constituent notre bagage de recherche, dont l'exotisme est moins marqué que dans les études d'ethnologie classique. L'observation participante est une sorte de signature de la démarche interactionniste que nous avons adoptée.

La section pêche incarne l'interactionnisme symbolique en ce sens que les pêcheurs "sont formés par une pluralité de consciences individuelles, agissant et réagissant les uns sur les autres. C'est à la présence de ces actions et réactions, de ces interactions que l'on reconnaît la société". Même si nos élèves ne répondent pas à une culture ou à une structure sociale, ils sont impliqués dans une situation qui "pour ne pas produire le chaos ou le conflit implique un minimum de connivence, de valeurs et de significations communes".

Le pêcheur est "un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la force du système ou de sa culture d'appartenance. Il construit son univers de sens à travers une activité délibérée de donation du sens, le comportement individuel n'est ni tout à fait déterminé, ni tout à fait libre, il s'inscrit dans un débat permanent qui autorise justement l'innovation".

La section pêche illustre les grands axes théoriques de l'interactionnisme: c'est "un champ mutuel d'influence, une structure vivante en permanence en train de se faire et se défaire dont l'appréhension passe par la concrétude des relations interindividuelles; elle n'est pas un processus mécanique se greffant sur des statuts et des rôles mais un processus d'interprétation et d'ajustement".

"Une interaction est simultanément structurée et imprévisible en ce sens qu'elle implique une relation entre deux ou plusieurs personnes dont nul ne connaît à l'avance les épisodes". La négociation formelle ou informelle est une modalité de l'interaction dans la vie sociale. Pour Woods, c'est "le principe informel mais efficace des échanges entre les élèves et les enseignants". "Une marge de négociation demeure entre les partenaires qui trouvent un compromis provisoire les autorisant à reconnaître mutuellement leurs positions". "L'interaction n'englobe pas seulement les acteurs en coprésence, mais une multitude d'autres, invisibles, qui imprègnent leur rapport au monde... elle n'est pas seulement verbale, elle ne consiste jamais en un seul échange de propos, elle implique également une symbolique corporelle : les regards, les mimiques, les gestes, les postures, la distance à l'autre, la manière de le toucher ou de l'éviter en parlant, sont les matières d'un langage écrit dans l'espace et le temps, ils renvoient à un ordre de sens, l'échange de sens doit autant aux signes du corps qu'à ceux du langage.

Comment une innovation pédagogique peut-elle être une militante pédagogique du binôme Education et Culture ? L'implication des parents dans la section pêche, l'effet d'accélération et de diversification des lieux et des instances de production de connaissances produisent des retombées en termes d'éducation et de pratiques culturelles.

L'appropriation de l'innovation par l'établissement infléchit la finalité du dispositif qui s'éloigne peu à peu de sa valeur instrumentale et génère des effets autres que ceux qu'elle vise. Elle a des retombées en termes d'éducation et de pratiques culturelles.

### **Comment régulariser ou réglementer l'interférence entre l'éducation familiale (pédagogie implicite) et la pédagogie pratiquée en classe (éducation implicite)?**

Un séjour de pêche en Irlande pour les parents des élèves pêcheurs ou un séjour mixte « pêche et tourisme » pour eux, sur le même site et dans des conditions identiques ne constituerait-il pas un moyen d'assainir les relations entre école et familles ? En effet, leur participation à ce type d'activités ne s'inscrit

pas dans un cadre réglementaire pré-établi mais c'est à leur demande, exprimée au cours de différentes réunions de la section pêche, que nous avons répondu favorablement. Contrairement à ce que pense Gayet, et ce fut ici le cas, l'initiative peut venir des parents d'élèves : « (...) les parents occupent une situation de consommateurs d'école plus ou moins avertis, qui leur permet difficilement de prendre des initiatives en matière de collaboration efficace. Les seules solutions se trouvent donc du côté des enseignants. C'est à eux qu'il appartient d'abord de définir les conditions nécessaires d'exercice d'un travail continu avec les parents de leurs élèves. »<sup>11</sup>. De ce fait, les parents ne sont pas soumis à une quelconque évaluation et s'impliquent dans les activités pour leur plaisir personnel, qu'ils partagent avec leur enfant, ce qui leur permet de construire collectivement des repères et une « culture commune », en évitant l'effet déstructurant du double discours école-parents :

« Il est donc bien clair qu'une politique cohérente d'échanges avec les familles ne peut être entreprise si, préalablement, il ne s'est pas instauré au sein de l'établissement un réel climat de confiance. L'adhésion des enseignants à la politique globale de l'établissement est la condition première d'une ouverture efficace vers les parents »<sup>12</sup>. C'est donc à partir d'un échange commun, pour ne pas renvoyer le parent à son indignation éducative et le professeur à sa carence pédagogique, que seront levés divers malentendus pour sortir de la culpabilisation, et que se construira un projet autour d'intérêts communs. Mais de quel projet s'agit-il ? « Contrairement au projet éducatif, le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il récuse l'environnement extérieur à l'école, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants, les élèves... ce qui différencie le projet pédagogique du projet éducatif, c'est pour le moins la nature des partenaires concernés. Le projet pédagogique ne peut impliquer directement les familles, en vertu de la nécessaire autonomie des instances de formation par rapport à l'environnement social... la famille n'a qu'un contrôle indirect sur l'école... Elle ne saurait s'immiscer directement comme acteur dans le projet pédagogique. »<sup>13</sup>

Le séjour pour adultes « pêche-tourisme » relève d'un projet éducatif et participe à la définition axiologique d'un modèle éducatif et culturel, construisant une interaction sociale non contre les parents mais avec eux.

L'école et la famille ne collaborent plus mais s'unissent dans leur différence structurante pour permettre à l'enfant de construire une identité partagée. Ce rapprochement garantit une survie symbolique de l'entité familiale, face à un envahissement croissant de l'école en termes de certification, de compétition, d'échec et de réussite scolaires.

<sup>11</sup> GAYET (D.), *L'école contre les parents*, Paris, INRP, collection Enseignants et chercheurs, Synthèse et mise en débat, 1999, p. 71.

<sup>12</sup> *Op. cit.*, p. 53.

<sup>13</sup> BOUTINET (J.P.), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, collection Quadrige manuels 2005, pp. 200-201.

## La pêche est-elle une discipline scolaire ?

« La discipline est une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ... La fécondité de la discipline dans l'histoire n'a pas à être démontrée ; d'une part, elle opère la circonscription d'un domaine de compétence sans laquelle la connaissance se fluidifierait et deviendrait vague ; d'autre part, elle dévoile, extrait ou construit un objet non trivial pour l'étude scientifique. »<sup>14</sup>. Une discipline scolaire correspond à un objet culturel déterminé qui est considéré comme devant être assimilé avec un contenu difficile qui suppose un apprentissage. C'est un compromis entre un choix épistémologique et une réflexion de nature sociologique.

Le premier chapitre du livre de Chervel<sup>15</sup> est consacré à la légitimité de l'histoire des disciplines scolaires. Celle-ci est exposée à partir d'une démarche critique : une discipline scolaire ne se réduit pas à un simple assemblage pratique de savoirs préexistants et d'idées pédagogiques ; c'est un produit spécifique, finalisé par la mise au point d'un ensemble de contenus enseignables. Sans doute peut-on analyser ses éléments constitutifs : contenus de connaissances, exercices, procédures de motivation et d'évaluation des élèves.

Mais cela ne signifie pas qu'elle se forme seulement en rassemblant des contenus préexistants et séparés ; les disciplines s'inventent en même temps que leurs activités d'enseignement par rapport à une finalité sociale ; et c'est seulement ensuite que l'analyse peut y distinguer des savoirs et des pratiques pédagogiques. « La division disciplinaire ne favorise pas la compréhension de la vie, aujourd'hui où l'individu doit gérer l'inattendu. Il importe d'enseigner une démarche, des savoir-faire fondamentaux, plus qu'un contenu. »<sup>16</sup>. En ce sens, la pêche peut-elle être une discipline scolaire ?

Il n'existe pas de curriculum prescrit pour l'enseignement de la pêche au collège. Le curriculum formel renvoie à ce que l'école est censée transmettre officiellement. Plus précisément, Jean-Claude Forquin le définit comme « l'ensemble des situations d'apprentissage vécues par un apprenant au long d'un cursus donné, dans le cadre d'une institution d'enseignement »<sup>17</sup>. En faisant référence au vécu, et non pas seulement au plan théorique, il invite à considérer le curriculum réel, c'est-à-dire ce qui est effectivement transmis, donc ce que les élèves apprennent. D'après Basil Bernstein, il y a deux manières (ou plutôt deux idéaux-types) de concevoir et d'organiser les programmes<sup>18</sup>. Le « code sériel » isole les savoirs scolaires les uns des autres et fait régner une discipline ferme et un rythme d'apprentissage très précis. Dans ce code sériel, la conception sous-jacente du savoir, et aussi du monde, est universalisante, pensant que l'école participe à la

<sup>14</sup> MORIN (E), *Sur l'interdisciplinarité*, Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, 2, juin 1994, pp. 53-59.

<sup>15</sup> CHERVEL (A), *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998, pp. 13-41.

<sup>16</sup> GIORDAN (A), *Pour une synergie entre les disciplines*, *Revue L'École libératrice*, 15, janvier 1992, pp. 18-20.

<sup>17</sup> FORQUIN (J.-C.), *École et Culture, Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Editions universitaires, Bruxelles, De Boeck université, 1989, p. 122.

<sup>18</sup> BERNSTEIN (B.), *Langage et Classes sociales*, Paris, Minuit, 1975, p. 19.

démocratisation de la société en sélectionnant les meilleurs. Le « code intégré », au contraire, subordonne le découpage des savoirs à un projet commun. C'est la manière d'apprendre qui compte, plus que le fait d'atteindre tel ou tel niveau. Il valorise le développement par chacun de toutes ses potentialités. C'est selon ce deuxième type de code que fonctionne notre section pêche. Avec l'équipe d'encadrement, nous nous sommes d'abord accordés sur les principes fondateurs qui allaient guider notre action pédagogique avant d'envisager la progression, la graduation des séquences d'apprentissage, puis nous avons construit aussi des savoirs scolaires, en introduisant des connaissances plus particulières, qui posent à la fois la question de la prise en compte de la culture juvénile du pêcheur et de la définition d'un contrat didactique, pour définir et réaliser des objectifs cognitifs accessibles, qui n'installent pas de malentendus avec ceux du travail scolaire. Une fois définis ces savoirs communs, ces postures et processus cognitifs, il nous a fallu, au sein de l'équipe d'encadrement, partager nos expériences, ajuster nos positionnements et les traduire en dispositifs pédagogiques. Comment penser le curriculum de la pêche au collège ? Unité dans la progression, diversification des approches, opérationnalisation des apprentissages ont constitué ce triptyque autour duquel nous avons déterminé nos sujets : d'une part, la pratique et les techniques de la pêche et, d'autre part, l'éducation à l'environnement.

Il ne s'agit pas de rajouter une nouvelle discipline mais le fait d'avoir conceptualisé l'enseignement de la pêche nous a permis de situer et de hiérarchiser les informations parcellaires pour leur conférer du sens et, surtout, à les problématiser. « On tend à oublier qu'un énoncé est souvent la réponse à un problème ; à oublier qu'une discipline, c'est un ensemble de concepts qu'il a fallu développer pour savoir poser le problème, puis pour le résoudre. Or, le texte du savoir scolaire a trop souvent perdu la trace de ce questionnement originel et se présente sous de plates apparences descriptives, égrenant des vérités intangibles. Comme si les faits étaient les faits, ni plus ni moins, comme s'il suffisait de les recueillir avec rigueur... et de s'y soumettre. Pourtant, on le sait bien aujourd'hui, ce qui fonde effectivement une discipline comme telle, ce n'est pas – seulement ni d'abord – son domaine d'extension, mais bien plutôt la nature des questions théoriques à partir desquelles elle questionne le réel. Tout l'effort pour s'affranchir du vieux fonds positiviste et empiriste, converge sur cet acquis de l'épistémologie »<sup>19</sup>. « Il s'agit de réfléchir à ce qui la fonde en substance et d'exposer comment sa mutation nous fait passer d'une logique de conservation à une logique de formation en milieu scolaire. »<sup>20</sup>

Considérer la section pêche comme une discipline scolaire, c'est participer à une réflexion épistémologique : qu'est-ce qui fonde en substance une discipline et comment sa création nous fait passer d'une logique de conservation à une logique de formation en milieu scolaire ?

<sup>19</sup> ASTOLFI (JP), *L'école pour apprendre*, Paris ESF, Collection Pédagogies, 1999, chapitre 5 : Une discipline, c'est d'abord un questionnement.

<sup>20</sup> FRISCH (M), *Evolutions de la documentation. Naissance d'une discipline scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 59.

Le croisement et l'harmonisation des disciplines créent une culture scolaire propagée par l'enseignant qui « n'est plus celui qui transmet, dans le cadre d'une classe, des connaissances garanties par le succès à un concours, mais un acteur global de la politique de l'établissement. La critique en actes de la verticalité déresponsabilisante de l'enseignement traditionnel ne débouche pas sur une négation des acquisitions de contenus, mais sur une mise en perspective du contexte relationnel de ces acquisitions. »<sup>21</sup>

« Comme toute autre action sociale, l'action culturelle est placée devant trois questions : savoir ce qu'elle veut faire ; savoir ce qu'il est utile de savoir pour atteindre ses objectifs ; savoir qu'une action sociale produit toujours d'autres effets que ceux qu'elle vise. »<sup>22</sup>. L'augmentation régulière des effectifs de la section-pêche, le passage de l'amateurisme de la pratique de l'éducation à l'environnement au parrainage par l'Eco-Parlement ont renforcé le crédit de l'innovation. Des effets symboliques ont pu être recensés : la désacralisation du lieu d'enseignement avec l'implantation d'une culture partenariale, une dizaine de pêcheurs sur les quatre niveaux confondus ont utilisé la section par « curiosité ethnographique » dans la perspective de découvrir des milieux culturels qui leur étaient le plus souvent étrangers (Danemark). L'innovation n'a pas pour seul effet de consolider les pratiques existantes. Elle induit aussi de nouveaux comportements et initie des perspectives culturelles nées de l'implication des parents. La section pêche provoque aussi des effets collectifs comme les séjours mixtes. Une innovation peut donc avoir des retombées insoupçonnées en termes de pratiques culturelles collectives sans négliger le fait qu'elle permet au jeune d'acquiescer une indépendance fortement idéalisée et revendiquée par l'adolescent pour échapper à l'injonction parentale et scolaire. Elle devient le détonateur du désir de liberté du pêcheur, le moyen d'affirmation de son indépendance aux yeux de sa famille et la preuve de l'acquisition de cette autonomie au regard du cercle amical.

On pourrait même considérer qu'elle fait partie de la culture scolaire. Chervel ne la définit pas comme l'importation et la mise en forme pédagogique, au sein de l'école, d'une culture, scientifique ou sociale, qui lui serait d'abord extérieure car, si l'école reçoit bien de la société à laquelle elle appartient une mission générale d'acculturation du jeune, elle s'acquitte de cette tâche en mettant elle-même au point les contenus culturels qu'elle se charge d'enseigner. « La culture scolaire, à proprement parler, c'est toute cette partie de la culture acquise à l'école, qui trouve dans l'école non seulement sa diffusion mais aussi son origine. »<sup>23</sup>. Bref, pour exercer sa fonction « d'instruction des enfants », l'école est conduite à en assumer une autre, qui consiste à fabriquer de « l'enseignable »<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> BOUMARD (P.), *De l'institution « élucidée » par le pouvoir à l'institution travaillée par le sujet instituant*, Actes du colloque de Philosophie de l'Éducation, Dijon, 1992.

<sup>22</sup> PASSERON (JC), *Figures et contestations de la culture*, in le raisonnement sociologique, Paris, Nathan, 1992, pp. 291-292.

<sup>23</sup> CHERVEL (A.), *La culture scolaire*, Paris, Belin, 1998 p. 191.

<sup>24</sup> *Op. cit.* p. 33.

L'innovation pédagogique appartient plus au champ de la négociation pédagogique qu'à celui de la programmation pédagogique selon lequel on applique les textes sans réfléchir à leur applicabilité. Ensuite, l'innovation devrait prendre appui sur une politique d'établissement. Il s'agit d'observer le fonctionnement du collège selon certains indicateurs: la participation des acteurs au projet d'établissement, leur implication dans les dispositifs pédagogiques, la cohérence des pratiques et la concertation entre enseignants, le type de direction. L'efficacité des orientations pédagogiques d'une politique scolaire dépend de la façon dont les acteurs scolaires les accueillent ou les refusent et les mettent en oeuvre en les retraduisant en pratiques d'enseignement.