“ Changement ” et “ innovation ” : Essai d’intégration théorique au cœur d’un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste

Jérôme Amathieu, Sebastien Chaliès

▶ **To cite this version:**

Jérôme Amathieu, Sebastien Chaliès. “ Changement ” et “ innovation ” : Essai d’intégration théorique au cœur d’un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2020, 10.4000/edso.9274 . hal-03832743

HAL Id: hal-03832743
https://hal.science/hal-03832743

Submitted on 27 Oct 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

55 | 2020
Innovation - Changement : enjeux et méthodes pour la recherche en éducation –Varia
Dossier

« Changement » et « innovation » : Essai d'intégration théorique au cœur d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste

JÉRÔME AMATHIEU ET SÉBASTIEN CHALIÈS

Résumés

FrançaisEnglish
Cet article s'efforce de questionner la possible intégration théorique des concepts de « changement » et d' « innovation » dans le cadre d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste et principalement inspiré de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). Par voie de retour, il étudie le caractère heuristique de cette intégration du point de vue du développement du programme de recherche.

L'article se structure autour de trois parties. En première partie, les différents niveaux d'intégration des concepts de « changement » et d' « innovation » au sein du programme sont explicités. En deuxième partie, une illustration empirique de cette intégration est proposée. Enfin, en dernière partie, une discussion est menée autour du travail d'hybridation conceptuelle réalisée et des précautions à envisager pour qu'il soit scientifiquement valide.

This article attempts to question the possible theoretical integration of the concepts of "innovation" and "change" within the framework of a research program conducted in cultural anthropology and mainly inspired by the analytical philosophy of Wittgenstein (2004). By return, he studies the heuristic character of this integration from the point of view of the development of the research program. The article is structured around three

parts. In the first part, the different levels of integration of the concepts of "change" and "innovation" within the program are explained. In the second part, an empirical illustration of this integration is proposed. Finally, in the last part, a discussion is carried out around the work of conceptual hybridization carried out and the precautions to envisage so that it is scientifically valid.

Entrées d'index

Mots-clés : innovation, changement, formation des enseignants, programme de recherche, anthropologie culturaliste, hybridation conceptuelle.
Keywords : innovation, change, teacher training, research program, cultural anthropology, conceptual hybridization.

Texte intégral

Introduction

1 Cet article a été construit à partir du travail réalisé dans le cadre du symposium intitulé « Innovation et changement : ressources, enjeux et méthodes pour la recherche en éducation » mené dans le cadre du colloque « Mêlées et démêlés, 50 ans de recherche en science de l'éducation » regroupant différentes communications. Ce symposium regroupait des communications construites autour de deux axes préalablement définis. Le premier axe invitait à appréhender les concepts de « changement » et d' « innovation » comme objets d'étude à part entière. Le second axe invitait les communications à travailler les méthodes adoptées pour investiguer ces deux objets d'étude potentiels.

2 Le caractère original de cet article tient dans le fait qu'il s'efforce de construire une possible intégration des concepts de « changement » et d' « innovation » au sein d'un programme de recherche qui actuellement ne les mobilise pas. Plus en détails, cet article s'efforce donc de mettre en évidence le travail de conceptualisation théorique à partir d'une hybridation conceptuelle réalisée pour intégrer ces deux concepts au sein du programme de recherche et les redéfinir par voie de retour. De façon complémentaire, cet article cherche aussi à mettre en exergue combien cette part du travail scientifique peut s'avérer particulièrement heuristique en matière de développement d'un programme de recherche. Pour parvenir à cet objectif, l'article a été structuré autour de trois principales parties. Dans une première partie, le travail d'intégration théorique des concepts de « changement » et d' « innovation » au sein d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Chaliès, Cartaud, Escalié & Durand, 2009 ; Chaliès, Amathieu & Bertone, 2013 ; Bertone & Chaliès, 2015) est réalisé. Ce programme de recherche est actuellement développé au sein de l'Unité Mixte de Recherche EFTS (Education, Formation, Travail, Savoir) de l'Université de Toulouse. Pour ce faire, les principaux fondements épistémologiques et théoriques du programme sont explicités. Une attention est tout particulièrement portée au concept de « transformation ». Endogène au programme de recherche considéré, ce concept est en effet travaillé théoriquement pour rendre possible l'intégration des concepts de « changement » et d' « innovation ». Dans une deuxième partie, une étude menée au sein de ce programme est exploitée afin de

proposer une illustration empirique au travail de conceptualisation préalablement détaillé. Empruntées à une étude de cas menée sur l'étude des circonstances de formation permettant de créer de la satisfaction professionnelle chez les enseignants novices, les données présentées permettent de rendre compte du caractère heuristique de l'intégration des concepts de « changement » et d' « innovation » au sein du programme de recherche. Dans une troisième partie, une discussion est proposée. Elle interroge les intérêts mais aussi les limites du travail de conceptualisation théorique engagé à partir d'une hybridation conceptuelle. Finalement, certaines précautions sont délimitées

Intégration des concepts de « changement » et d' « innovation » au cœur d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste

3 L'objectif de cette première partie est de rendre compte du travail d'intégration des concepts de « changement » et d' « innovation » au sein du programme de recherche mené en anthropologie culturaliste et, en retour, de situer en quoi cette intégration a été potentiellement source de développement pour ce dernier. Dans un souci de cohérence avec les autres publications intégrées dans ce numéro thématique, nous avons fait le choix de définir dans un premier temps le changement comme la modification d'un existant (Cros & Broussal, 2020). Le changement consiste en effet en une modification dans un système. Il est condition de l'innovation, (Cros et Broussal, 2020). L'innovation consiste alors en une dynamisation du changement (Cros, 1997). Elle peut être assimilée à une mise en mouvement du changement de sorte à ce qu'il soit intentionnel, délibéré (Cros et Broussal, 2020) et partagé. En ce sens, l'innovation devient ensuite acte institué. Reprenant les composantes de l'innovation de West et Altink (1996), nous pouvons identifier l'innovation comme (i) un « processus », visant (ii) une « amélioration », se concrétisant par (iii) une « application ». En ce sens, l'innovation serait comme « l'introduction de nouveau … dans l'existant ».

Le noyau dur du programme de recherche en anthropologie culturaliste

4 Comme dans tout programme de recherche[1], les différents travaux menés au sein du programme de recherche en anthropologie culturaliste ont pour objet de stabiliser et de protéger son « noyau dur » de postulats théoriques en contribuant à un élargissement progressif de la « ceinture d'hypothèses auxiliaires » (Lakatos, 1994). Pour ce faire, chacune des recherches menées trouve son origine dans ce noyau dur constitué de plusieurs postulats épistémologiques. Ce sont ces postulats qui sont succinctement présentés ci-après (pour plus de détails voir : Chaliès, 2012). Le premier postulat constitutif du noyau dur est celui de l'immanence du sujet professionnel aux et par les

expériences de langage. Dit autrement, la subjectivité des formés, peut être ici considérée comme « prise en étau » entre deux types de langage : un langage dit « conventionnel », le langage appris (par exemple le langage spécifique à la formation des enseignants) et un langage naturel correspondant à leur nature anthropologique (par exemple le langage émotionnel du corps). Le deuxième postulat est celui selon lequel la subjectivisation s'initie et se développe dans les expériences de langage « conventionnel ». Ces expériences sont assimilées au sein du programme de recherche à des « expériences normatives situées » (ENS). Elles sont par nature holistiques et normatives car nécessairement apprises et socialement intelligibles pour une communauté considérée. Elles sont aussi situées, c'est-à-dire toujours aux prises avec les situations et leur complexité. Par exemple, une ENS apprise dans le cadre de la formation des enseignants pourrait être formulée de la façon suivante : « présenter une situation d'apprentissage » vaut pour « mettre les élèves en situation d'écoute », « délivrer des consignes structurés et complètes », « vérifier la compréhension des élèves » et « lancer les élèves en activité » ce qui obtient pour résultat que « les élèves s'engagent rapidement dans la tâche ». Le denier postulat est celui selon lequel la subjectivisation se réalise dans un double mouvement d'assujettissement des formés à ces expériences normatives situées. Initialement dans un rapport de subordination par rapport à ces derniers, les formés s'engagent très rapidement dans un mouvement d'émancipation source de subjectivisation. Par exemple, certains enseignants s'émancipent de la règle pré-citée en vérifiant la compréhension des élèves tout en délivrant les consignes seulement en observant le regard de certains élèves typiques de la classe.

Intégration théorique des concepts de « changement » et d' « innovation » et progression du programme de recherche

5 C'est sur la base des postulats épistémologiques détaillés en amont que les recherches menées au sein du programme de recherche sont réalisées selon plusieurs étapes successives.

6 C'est précisément avec la délimitation d'une nouvelle hypothèse auxiliaire pour étendre le noyau dur du programme de recherche que s'ouvre toute nouvelle recherche en son sein. Il s'agit ici de la première étape de la démarche scientifique adoptée. Pour chaque étude, une nouvelle hypothèse auxiliaire est donc construite à partir d'une analyse des points de discussion théorique portés par les travaux réalisés jusqu'alors dans le cadre de l'hypothèse auxiliaire considérée. Suite à cette identification, une « définition minimale » (Saury, 2012) d'une question de recherche est réalisée. L'enjeu est alors qu'une telle formalisation permette d'aller à la rencontre et d'échanger avec les professionnels en inscrivant la recherche engagée dans l'ensemble des autres travaux menés par la communauté scientifique du domaine. Une fois l'hypothèse auxiliaire formalisée, une démarche de recensement et d'appropriation fine des dispositifs professionnels existants et de la littérature scientifique nationale et internationale du domaine est engagée. La conclusion de cette première étape est marquée par la formalisation d'une hypothèse auxiliaire, la pré-délimitation d'un terrain professionnel d'étude potentiel et une première recension de la littérature scientifique du domaine.

7 Lors d'une deuxième étape, les chercheurs rencontrent à plusieurs reprises les professionnels impliqués dans le terrain d'étude pré-délimité en Étape 1. Plusieurs objectifs sont poursuivis lors de ces rencontres. Tout d'abord, les chercheurs présentent aux professionnels l'objet de l'étude envisagée et ses conséquences en termes de participation à la recherche. Ils négocient en détails les changements potentiels de leur activité professionnelle en cas de participation à l'étude en respectant l'exigence de leur efficacité. Ensuite, les chercheurs essayent de recueillir les préoccupations, voire les demandes d'aide, des professionnels qui sont eux-mêmes engagés au quotidien dans des activités d'observation et d'interprétation de ce qu'ils vivent au sein du terrain d'étude considéré. Après avoir validé le caractère volontaire de la participation des professionnels à la recherche, les chercheurs s'efforcent de co-construire avec eux un objet d'étude interfaciel (Saury, 2012). Ils s'efforcent alors par la discussion avec les professionnels de transformer l'hypothèse auxiliaire scientifiquement délimitée de sorte qu'elle intègre leurs propres préoccupations. Cette Étape 2 se conclut par la co-construction par les chercheurs et les professionnels **d'un changement effectif du terrain professionnel d'étude ainsi que des activités professionnelles déployées en son sein**, de sorte que la fécondité de l'hypothèse auxiliaire préalablement définie puisse être y être potentiellement vérifiée. Issu de la négociation, le changement collectivement entériné est par conséquent adapté au contexte (Lafont, Pariat, Bacha, & Manea, 2020) et entre dans l'espace d'intéressement des acteurs (Cros & Broussal, 2020). Inspiré par les besoins contextuels et la revue de littérature, le changement se redéfinit et s'opère ici dans la transformation des pratiques existantes des professionnels de la communauté considérée. Le changement se situe alors au niveau de la transformation effective des activités et pas seulement au niveau des aménagements des contextes de travail potentiellement sources de cette transformation. En d'autres termes, le changement relève du contexte et la transformation de l'activité est une conséquence de ce changement.

8 La troisième étape est celle du recueil et du traitement des données recueillies lors de la mise en œuvre du dispositif préalablement envisagé. Ce recueil de données extrinsèques est réalisé à partir d'enregistrements audiovisuels de l'activité potentiellement changée des professionnels engagés dans ce dernier mais aussi par la prise de notes d'observation et la récupération de traces de cette activité par les chercheurs. De façon complémentaire, le recueil des données s'effectue aussi lors d'entretiens d'autoconfrontation dont le fondement et le déroulement sont les suivants. Le chercheur s'engage dans un questionnement semi-structuré afin d'inciter dans un premier temps le professionnel autoconfronté à l'instruire sur la signification, autrement dit la compréhension, qu'il convient d'accorder à l'activité visionnée. Dans un second temps, le chercheur s'engage dans des questions complémentaires visant à engager et accompagner le professionnel autoconfronté dans des propositions **de changements** envisageables pour optimiser l'activité préalablement signifiée. Suite à leur recueil, le traitement des données à partir de la procédure proposée par Chaliès, Bruno, Méard et Bertone (2010) est ensuite réalisé afin de rendre compte des activités réalisées dans le cadre de la mise en œuvre du terrain d'étude porteur potentiellement de transformation de l'activité des acteurs.

9 A partir des résultats préalablement obtenus, une progression scientifique du programme de recherche technologique est envisagée. Pour ce faire, une (in) validation de l'hypothèse auxiliaire initialement construite est réalisée à partir

des résultats obtenus. Sur cette base, une ou plusieurs nouvelles questions de recherche sont posées afin de compléter la (l'in)validation de l'hypothèse auxiliaire considérée et la formalisation d'une nouvelle hypothèse auxiliaire prédictive est finalement réalisée. Les résultats empiriques permettent d'asseoir, ou pas, le caractère fécond de l'hypothèse auxiliaire. Dans la perspective d'une « heuristique positive » (Lakatos, 1974), les résultats empiriques permettent de valider le caractère fécond de l'hypothèse auxiliaire en terme de prévision de faits.

10 D'un point de vue technologique, la pertinence professionnelle du terrain d'étude support à la recherche est questionnée tant à partir des résultats obtenus scientifiquement que du point de vue des professionnels participants de l'étude. Il est alors discuté afin d'envisager collectivement la possibilité de sa diffusion (Cros & Broussal, 2020) au reste de la communauté de pratiques considérée. D'un point de vue conceptuel, c**'est ici le passage du changement à l'innovation** qui sera ensuite diffusée à plus large échelle.

11 Finalement, à l'appui du travail de conceptualisation préalablement détaillé, nous pouvons envisager une redéfinition des concepts de « changement » et d' « innovation ». Le changement consisterait en une transformation effective d'un contexte professionnel propre à une communauté considérée. Il serait source potentielle de transformation de l'activité professionnelle. L'innovation résulterait du processus de diffusion du changement et apparaît donc comme un changement diffusé à la double condition d'un accord collectif des membres de la communauté et de la montrée en généricité de l'activité pour son exploitation dans des contextes différents mais présentant un air de famille. En ce sens, le changement est actualité puisque la négociation initiale se fait sur la transformation d contexte d'action et l'innovation est potentialité en termes de transformations de l'activité des acteurs.

Illustration : « innover » pour créer de la satisfaction professionnelle chez les enseignants novices d'éducation physique et sportive

12 Cette seconde partie se veut illustrative du travail de conceptualisation proposé en amont. Pour ce faire, elle s'appuie sur une étude source de différents changements et ayant finalement abouti à la mise en œuvre effective **d'une innovation** dans le cadre de la formation d'Enseignants Novices (EN) en Éducation Physique et Sportive (EPS) inscrits en Master Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) 2ème année de l'ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées. Cette innovation devait répondre à l'insatisfaction croissante des EN en matière de formation professionnelle.

Contexte théorique du changement

13 Afin de (in)valider une hypothèse auxiliaire préalablement délimitée, un changement du dispositif usuel de formation a été mis en place. Pour construire ce changement, le mettre en œuvre et évaluer ses retombées, les différentes étapes présentées préalablement ont été suivies.

14 Lors de l'Étape 1, une lecture approfondie des travaux engagés dans le programme de recherche avait été menée afin de délimiter un objet de recherche relatif à la satisfaction professionnelle. Sans entrer complétement ici dans le détail théorique de cette hypothèse, il est néanmoins possible de préciser que la satisfaction avait été assimilée à un sentiment positif ou plus exactement à l'expression d'une appréciation, c'est-à-dire à un « véritable jugement esthétique … qui évalue la correction ou la justesse d'une exécution artistique » (Chauviré, 1992, p.66). La satisfaction professionnelle a été considérée comme directement corrélée à la justesse du travail du point de vue de ceux qui le réalisent, c'est-à-dire corrélée à une authentification rétrospective de ce qui était attendu d'eux. L'hypothèse auxiliaire qui avait donc été prédélimitée pour réaliser l'étude était donc la suivante : la satisfaction résulte d'une activité d'appréciation comparant, les résultats obtenus suite à l'activité engagée à ceux initialement enseignés par les formateurs.

15 Parallèlement à ce travail de construction théorique d'une nouvelle hypothèse auxiliaire, une revue de la littérature scientifique relative à la satisfaction professionnelle des EN avait été menée. Elle avait permis de situer que les travaux du domaine identifient les difficultés d'entrée dans le métier des EN (Nault, 1999) ainsi que l'insatisfaction associée à leurs premières années d'enseignement (Korthagen, 2010). Ces travaux avaient montré que même si les EN vivent le choc de la réalité (Gold, 1996), des facteurs susceptibles d'améliorer leur satisfaction existent. Différents modèles regroupent ces facteurs de façon cumulative, hiérarchique ou intégrative (Amathieu & Chaliès, 2014). Par exemple, le modèle intégratif de Duffy et Lent (2009) distingue cinq catégories de facteurs : le type de personnalité, la participation au but, l'efficacité personnelle, les conditions de travail et les aides à disposition. Dans cette dernière catégorie, le facteur de la formation est assez peu étudié mais s'avère relativement efficace (Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010). En effet, les EN sont aussi les enseignants les plus susceptibles de modifier leurs pratiques (Moran, Abott, & Clarke, 2009). Dans l'étude réalisée et ici exploitée, l'objectif avait donc été de jouer sur le levier de la formation professionnelle en la modifiant afin d'essayer d'impacter la satisfaction professionnelle des EN.

16 Finalement, l'hypothèse auxiliaire retenue en fin d'Étape 1 avait été la suivante : aboutissant aux résultats attendus lors des suivis des règles en cours d'apprentissage ou préalablement apprises les EN devraient s'en trouver finalement satisfaits[2].

17 En Étape 2, un terrain d'étude avait tout d'abord été identifié. Il s'agissait d'un dispositif dit de « Tutorat Mixte » proposé aux EN pour les accompagner dans leur professionnalisation dans le cadre du Master 2 MEEF. Suite à cette délimitation du terrain d'étude potentiel, les chercheurs avaient rencontré les EN, les tuteurs d'établissement (T) et les formateurs universitaires (FU) à plusieurs reprises. Cette Étape 2 avait abouti à la co-construction par les chercheurs et les professionnels **d'un changement effectif du terrain professionnel d'étude ainsi que les transformations potentielles des activités professionnelles déployées en son sein** engagé était relatif aux modalités de suivi des EN par le collectif de formateurs (T et FU). Ce suivi avait été modifié de sorte que les EN puissent bénéficier d'accompagnement plus prononcé de leur pratique de classe et puissent ainsi sur une durée assez courte parvenir à constater les résultats de leur activité de classe et ainsi gagner en satisfaction professionnelle. Dans le détail, le dispositif de tutorat mixte avait

été sélectionné car il était le seul à promouvoir l'institution de collectifs de formateurs (une dyade constituée d'un formateur universitaire (FU) et d'un tuteur de terrain (T)) pour accompagner chaque EN simultanément ou séparément à l'université et/ou en établissement scolaire. Dans le cadre de l'étude, les visites de formation menées en établissement scolaire par la dyade de formateurs avaient été plus particulièrement aménagées compte tenu de l'hypothèse auxiliaire. Chaque dyade était invitée à réaliser quatre visites massées dans le temps de sorte à intensifier le suivi des EN (quatre visites dans le cadre de l'étude contre deux visites dans un accompagnement usuel). Ces visites à caractère formatif étaient structurées autour de deux temps successifs : la leçon menée par l'EN sous l'observation du T et du FU et l'entretien de conseil pédagogique (ECP) y faisant suite. Entre ces visites, le T et le FU avaient mené séparément, respectivement en établissement scolaire et à l'ESPE, un travail de formation avec l'EN. L'étude de cas exploitée avait été réalisée avec deux triades volontaires constituées d'une EN, d'une T et d'un FU. Âgées de 25 ans, les EN avaient pour la première fois la responsabilité de leurs propres classes pendant une année scolaire complète. Les deux T étaient considérées comme des enseignantes d'EPS expérimentées (16 et 22 années d'expérience). Les deux FU étaient des formateurs de l'ESPE (13 et 20 ans d'expérience). Ils avaient tous les deux une expérience d'enseignant d'EPS (14 et 18 années) et de T (4 et 6 années lorsqu'ils étaient enseignants d'EPS).

18 Lors de l'Étape 3, un recueil de données singulières avait été effectué lors de la mise en œuvre du terrain professionnel préalablement transformé. Pour ce faire, tous les acteurs avaient été auto-confrontés à l'issue de chaque leçon (EN seulement) et de chaque entretien de conseil (EN, T et FU). Ces entretiens avaient été menés par le chercheur qui a contribué par des questions singulières à engager et accompagner chaque professionnel interviewé dans des propositions **de changements** envisagés pour optimiser l'activité préalablement signifiée. Toutes les données recueillies avaient été traitées à partir de la procédure proposée par Chaliès, Bruno, Méard et Bertone (2010) afin de rendre compte des activités réalisées.

Quelques résultats empiriques significatifs extraits de l'étude

19 A partir du traitement des données recueillies des résultats ont été construits et ordonnés compte tenu de l'hypothèse auxiliaire délimitée. Certains sont détaillés ci-après afin d'illustrer les retombées en matière de transformation de l'activité des EN suite aux différents changements introduits dans leur dispositif de formation.

20 Par exemple, lors de la Leçon 1, l'EN a présenté une situation d'apprentissage dans l'activité Lutte aux élèves. En fin de présentation orale, elle a demandé à deux élèves de réaliser une démonstration pour faire en sorte que l'ensemble de la classe comprenne ce qui avait préalablement été présenté. Elle a alors accompagné la démonstration des élèves par la répétition de certaines consignes (Extrait 1).

> Extrait 1 :
>
> EN : Nona (une élève) va rester debout. Icram (une élève) s'accroupit face à elle. …. Puis on se tient les mains (les élèves se saisissent). …. Et il faut tenir en équilibre.

Un élève : Je n'ai pas compris.

EN : Regarde (l'EN place les élèves réalisant la démonstration de sorte qu'ils soient visibles par l'élève). Icram va devoir faire une chute arrière mais pour cela il y a plusieurs consignes. La première, elle va rentrer son menton contre son sternum. Et elle se met en boule (L'EN agit conformément à ces deux prescriptions).

21 Lors de l'extrait d'EAC relatif à ce moment de la leçon, l'EN a précisé au chercheur les raisons pour lesquelles elle s'était elle-même engagée dans la démonstration de ce qu'il y avait à faire alors même qu'elle l'avait initialement demandé à deux de ses élèves (Extrait 2).

Extrait 2 :

EN : Je démontre.

CH : Tu démontres ou ils démontrent ?

EN : Je démontre parce que je veux leur montrer le résultat que j'attends. Je montre précisément ce qu'il faut faire. Mais je reste debout. En fait, plus précisément, j'explique mais je fais démontrer. Après, par contre, je me rends compte qu'ils me voient mais là Icram qui faisait la démonstration, est de dos à moi et le menton poitrine, elle ne le voit pas.

CH : Mais comment juges-tu ta démonstration ?

EN : C'est quand même bien. C'est bien que j'essaye de faire une démonstration mais elle n'est pas de bonne qualité parce que je ne fais pas tout finalement. Je me rends compte que les élèves ne voient pas les résultats attendus. En fait, elle (élève) n'a pas pris en compte la consigne … d'avoir les mains au niveau des fesses, du coup, …elle se retrouve avec les mains en haut, les pieds en bas.

CH : Mais toi ?

EN : … C'est une démonstration ratée…(rire). Je prends conscience que je ne suis pas parvenu à faire ce que je voulais faire.

CH : Et donc ?

EN : Ça ne me gêne pas … Ça permet de montrer ce qu'il ne faut pas faire. Par contre, là il faudrait intervenir en disant « là ce n'était pas bien. Qu'est-ce qu'on peut faire pour réussir ? »… Injecter de nouveaux contenus.

22 Ces données extrinsèques permettent de mettre en exergue les changements envisagés et engagés par l'EN afin d'optimiser son activité de démonstration auprès de sa classe. Elle a d'abord porté un jugement mitigé (« quand même bien ») sur sa démonstration puis un jugement franchement plus négatif (« c'est une démonstration ratée ») car son placement ne permettait pas à une élève d'observer ce qu'elle montrait. Elle s'est ensuite progressivement rendu compte qu'elle n'avait pas donné à voir aux élèves les résultats qu'ils auraient dû obtenir dans le cas d'une mise en pratique attendue. L'EN n'a donc pas été satisfaite de son activité de démonstration. Elle a ensuite envisagé des solutions possibles à mettre en œuvre dans ce type de situation. Elle précise ce qu'elle aurait pu faire c'est-à-dire demander aux élèves ce qu'ils peuvent faire si la démonstration est ratée. Elle envisage donc déjà un changement potentiel dans son activité de démonstration.

23 Lors de l'étape 4 est envisagée une double progression scientifique et technologique compte tenu des résultats obtenus. Dans l'illustration proposée, les résultats permettent de mettre en évidence que l'EN finit (en Leçon 4), grâce à l'accompagnement proposé par les formateurs, par être satisfaite de son activité de démonstration aux élèves. Lors de cette Leçon 4, l'EN s'est en effet engagée dans une activité de démonstration lors de la présentation de la première situation d'apprentissage aux élèves. Après avoir délivré les consignes aux élèves précisant ce qui était attendu d'eux, elle a demandé à deux d'entre eux de réaliser une démonstration devant le T et le FU présents à ses côtés (Extrait 3).

> Extrait 3 :
>
> EN : (s'adresse à tous les élèves) : A (un élève) va être allongé sur le dos et B (l'autre élève) va être sur le ventre sur lui pour l'immobiliser… Et B, c'est à lui de trouver la solution pour empêcher A de partir.
>
> Abder (élève) : Mais B il est sur le ventre au début ?
>
> Tilia (autre élève) : Moi je ne comprends rien !
>
> EN : On va faire une démonstration. …. Icrame (une élève) … Olivia (une autre élève) … On montre… Donc, A est allongé sur le dos. Olivia, il va falloir que tu te mettes sur elle avec tout ton poids du corps. Je ne te dis pas comment… Tout le monde aura des solutions différentes pour l'empêcher de sortir.
>
> (La démonstration commence, A parvient à s'extraire).
>
> EN : Vous pensez qu'elle utilisait tout son poids Olivia ? … Olivia, trouve une solution pour qu'elle ne puisse pas s'échapper.

24 Lors de son EAC, l'EN a précisé au chercheur son activité. Confrontée à l'incompréhension et aux questions des élèves, elle a décidé de faire réaliser une démonstration (Extrait 4).

> Extrait 4 :
>
> EN : Tilia (élève) me dit « je n'ai pas bien compris ». Abder (élève) me demande « B, il est sur le ventre ? »… Donc, il y a des questions. Et au lieu de partir sur des explications, je fais faire une démonstration aux élèves.
>
> CH : Comment tu juges ton activité ?
>
> EN : C'est bien parce que ce sont des élèves qui ont du mal à s'imaginer les choses. Quand ils le visualisent, ça leur permet de voir concrètement ce que j'attends…
>
> CH : Et toi ?
>
> EN : Moi ça me permet de voir ce qu'ils ont compris des consignes et réguler… De montrer ce que je veux voir ou pas en fonction de ce qu'ils font.
>
> CH : Donc tu es satisfaite ?
>
> EN : Oui. J'ai fait exactement ce que S. (le FU) m'avait dit à l'université et effectivement, cela m'a permis de voir si les élèves ont compris.
>
> CH : Tu as fait cela parce qu'on te l'a enseigné à l'université ?

> EN : Oui, mais aussi parce que O. (la T) m'a dit comment je pouvais le faire avec cette classe. Elle s'est appuyé sur ce que je faisais pour m'inciter à le faire à ce moment-là.

25 L'EN a suivi la règle : [« Faire démontrer par des élèves » vaut pour faire « visualiser aux élèves ce qui est attendu ou pas » ce qui obtient comme résultat de « voir s'ils ont compris et réguler sans partir sur de nouvelles explications » verbales] pour signifier son activité. Sollicitée par le chercheur, elle s'est dite « satisfaite » de son activité de démonstration. Parvenant à suivre en contexte classe les règles enseignées et expliquées lors des entretiens de conseil par les formateurs et constatant les résultats attendus qui y sont usuellement associés, l'EN a finalement été satisfaite de son activité. L'EN a précisé par ailleurs deux circonstances ayant permis d'aboutir à cette satisfaction : à la fois le lien tissé par le FU entre l'université et l'établissement scolaire et aussi les efforts de concrétisation de la T pour ancrer le conseil dans les pratiques existantes de l'EN.

26 Le résultat détaillé en amont a permis de valider l'hypothèse auxiliaire préalablement délimitée et par-là même a contribué à l'avancée du programme de recherche. La satisfaction professionnelle de l'EN a en effet été observée lors de l'obtention en situation de travail de résultats préalablement enseignée et attendus lors du suivi de la règle initialement enseignée par les formateurs.

27 Outre le fait d'avoir permis cette avancée scientifique, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ont par ailleurs alimenté une **innovation** pédagogique. En effet, les résultats obtenus, ainsi que le dispositif de formation support à l'étude comportant un **changement** du dispositif usuel de travail, ont été discutés avec les professionnels. Sur cette base, le dispositif de formation accepté par la communauté élargie comportant chercheur et professionnels a été entériné sous la forme d'une innovation pédagogique. Actuellement, **cette innovation** est mise en œuvre chaque année à l'ESPE de Toulouse dans le dispositif de formation des EN. En effet, depuis la rentrée 2017-2018, le tutorat mixte en EPS est organisé autour trois visites annuelles. Les deux premières sont successives afin d'initier le travail en triade (EN-T-FU) dès la première visite en vue d'obtenir les résultats attendus par le suivi de règles enseignées lors de la seconde visite.

28 Il est ici à noter que cette **innovation stabilisée à partir de la construction, de la mise en œuvre et de l'évaluation de plusieurs changements** trouvent parallèlement des justifications dans la littérature du domaine. Elle s'inscrit en effet dans des aménagements consistant à déplacer le centre de gravité de la formation (Zeichner, 2006) depuis les universités vers les établissements scolaires. Le modèle de Duffy et Lent (2009) identifie différents types de facteurs influençant la satisfaction professionnelle. Parmi ceux-ci, nos résultats confirment l'influence de la formation professionnelle sur la satisfaction professionnelle dans le cadre des aides à disposition des EN. La formation professionnelle apparaît donc bien comme un levier pour accroitre la satisfaction des EN. Plus en détails, nos résultats précisent l'intérêt de fournir des conseils s'ancrant dans les pratiques antérieures de l'EN afin d'accroitre sa satisfaction professionnelle (Amathieu, Escalié, Bertone & Chaliès, 2018; Nir & Bogler, 2008).

Discussion : travail d'hybridation théorique, entre enrichissement et précautions à prendre

29 Le choix a été fait de centrer cette discussion sur le travail d'hybridation conceptuelle engagé et détaillé dans les deux premières parties. D'autres cadres théoriques seraient susceptibles d'alimenter la discussion mais par soucis de cohérence, nous limiterons nos propos dans cette partie au programme de recherche en anthropologie culturaliste. Comme spécifié antérieurement ce travail a été mené sur la base d'un concept, en l'occurrence celui de « transformation » présent au sein du programme de recherche. Il peut être considéré comme un « concept levier » car source potentielle d'intégration des concepts de « changement » et « d'innovation ». Sur la base des parties détaillées en amont, l'hybridation conceptuelle réalisée peut être considérée comme particulièrement heuristique dans la mesure où elle a pour ainsi dire participé de la dynamique de développement intrinsèque du programme de recherche. Un retour sur le travail effectif d'hybridation n'en reste pas moins ici nécessaire en termes de discussion.

30 Pour parvenir à cette hybridation, nous nous sommes efforcés d'user de la dimension « d'extension » (Durmez, 2011) du concept de « transformation » exploité jusqu'alors au sein du programme de recherche. Plus précisément, un travail de reconstitution d'« airs de famille » potentiels (Durmez, 2011) avec les concepts de « changement » et « d'innovation » a été réalisé. Par ce travail, une « conception propre » (Soulez, 2009), c'est-à-dire hybridée, recouvrant les concepts de transformation-changement et transformation-innovation a finalement été obtenue et a donc indirectement permis l'intégration souhaitée des concepts de changement et d'innovation.

31 Comme spécifié en amont, les retombées théoriques de ce travail d'hybridation se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, ce travail a permis de créer des « passerelles théoriques » et par-là même de dépasser certaines « insularités théoriques » (Fossier & Gardella, 2009) empêchant le rapprochement potentiel des chercheurs travaillant à partir de cadres conceptuels différents. En travaillant sur la possible extension théorique d'un concept considéré *a priori* comme « polymorphe » (Fossier & Gardella, 2009), le travail d'hybridation a en effet permis la constitution d'un espace de significations partagés entre ces chercheurs et, en ce sens, a ouvert de nouveaux possibles en termes d'activités scientifiques communes (par exemple en termes de discussion théoriques lors du symposium). Comme illustré dans les parties précédentes, ce travail d'hybridation conceptuelle a par ailleurs permis d'enrichir les significations initialement associées au concept de « transformation ». Différents types de « transformation-changement » (en Étape 1, 2 et 3) et de « transformation-innovation » (Étape 4) sont à ce jour « pré » arrêtées. Ils nécessitent un travail de conceptualisation théorique complémentaire à partir d'autres travaux comme ceux par exemple de Sassi et Jaziri (2007). Ces auteurs poussent pour ainsi dire la conceptualisation plus en avant et leurs propositions méritent donc d'être étudiées plus en détails. Selon les auteurs, il est en effet possible de distinguer différents types de changements avec certains changements pouvant être qualifiés « d'élémentaires ou de simples » et d'autres par nature « composés ». Sur cette base, il serait par exemple possible de considérer que la formulation d'une

hypothèse auxiliaire relève d'un changement de type « élémentaire » alors même que la mise en place d'un dispositif transformatif intégrant plusieurs transformations (théoriques mais aussi technologiques) renverrait davantage à un « changement composé ».

32 Outre les retombées du travail d'hybridation conceptuelle, il convient sans doute ici de mettre en exergue certaines précautions. Tout d'abord, il apparait nécessaire de rappeler que le caractère heuristique de ce travail ne pourra réellement être caractérisé de significatif (Lynch, 2001) qu'au terme de la mise en place de l'ensemble de la méthodologie portée par le programme de recherche. Autrement dit, l'hybridation conceptuelle ne peut être considérée comme l'aboutissement du travail scientifique. Elle en est le point de départ et peut être en ce sens assimilée à l'ouverture des différentes étapes méthodologiques explicitées. Il convient par ailleurs de mettre en avant les précautions à prendre lors de tout usage extensif d'un concept au cœur d'un cadre théorique qui n'est pas celui dans lequel il est signifié usuellement. Comme spécifié en amont, chaque concept est effectivement associé à un espace de significations propres (Wittgenstein, 2004). Le rapprochement de concepts est, de ce fait, rendu possible par les recouvrements partiels de ces espaces de signification. Nécessaire, ce travail de rapprochement n'en reste pas moins à mener avec précaution pour faire en sorte afin qu'il contribue davantage au développement de chaque cadre théorique mobilisé et de ce fait permette d'éviter leur épuisement progressif.

Bibliographie

Amathieu, J., & Chaliès, S. (2014). Repenser l'accompagnement des enseignants novices pour accroître leur satisfaction professionnelle. *Ejrieps*, *31,* 4–26.

Amathieu, J., Escalié, G., Bertone, S & Chaliès, S. (2018). Formation par alternance et satisfaction professionnelle des enseignants novices. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle, 51*(4), 62-92.

Bertone, S. (2011). *La force des règles dans l'apprentissage du métier d'enseignant en formation par alternance*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de la Réunion.

Bertone, S. & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. @ctivités, 12 (2), 53-72.

Chaliès, S. (2012). La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, *76*(3), 309-334.

Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 764–774.

Chaliès, S., Cartaud, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). Note de synthèse - D'une utilité discutée à une utilité éprouvée du tutorat en formation initiale des enseignants : la nécessité d'une formation des tuteurs. *Recherche et Formation*, *61*, 85–129.

Chauviré C. (1992). Introduction (50 p.) à *Leçons et conversations de Wittgenstein sur l'éthique, l'esthétique et la croyance religieuse*. Paris: Gallimard.

Chauviré, C. (Ed.). (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris : Kimé.

Cros, F. & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonnance. à l'école. *Les cahiers du CERFEE.*

Duffy, R. D., & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, *75,* 212–223.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce qu'un concept ?. *AEGIS Le Libellio d'*, *7*(1), 67-79. <hal-00574166>

Fossier, A., & Gardella, E. (2009). Insularités théoriques. De la circulation conceptuelle à la communication langagière entre chercheurs. *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 3 | 2003, mis en ligne le 03 février 2009, consulté le 03 juillet 2018. URL : http://journals.openedition.org/traces/3583 ; DOI : 10.4000/traces.3583

Korthagen, E. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education : towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Higher education research and development*, *26*(1), 98-106.

Lafont, P., Pariat, M., Bacha, Z., & Manea, F. (2020). Enjeux individuels et institutionnels au cœur d'un dispositif innovant :Le doctorat par la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans le champ de l'architecture. *Les cahiers du CERFEE*

Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences. [History and methodology in the sciences]*. Paris: PUF.

Lynch, M. (2001). Wittgenstein, règles et épistémologie. *Rue Descartes*, *31*(1), 11-59. doi:10.3917/rdes.031.0011.

Moran, A., Abott, L., & Clarke, L. (2009). Re-conceptualizing partnerships across the teacher education continuum. *Teaching and Teacher Education*, *25*(7), 951–958.

Nault, T. (1999). Eclosion du moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. In J. C. Hétu , M. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De Professionnalisation ? De transformation* ? (pp. 140-159). Bruxelles : De Boeck.

Nir, A.E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 377–386.

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1619–1629.

Sassi N, & Jaziri, W. (2007). Types de changements et leurs effets sur l'évolution de l'ontologie. *Proceedings of JFO'2007*, 75-93.

SAURY, J. (2012). Une « définition minimale » des objets d'étude de l'activité comme interface d'échanges entre visées épistémiques et pratiques. In Yvon, F., Durand, M. (Eds), *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 115-127). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.yvon.2011.01.0115.

Soulez, A. (2009). Wittgenstein, l'imagination et le politique. *Cités*, *38*(2), 191-202. doi:10.3917/cite.038.0191.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris: Gallimard.

Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *57*(3), 326–340.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1-2), 88-99.

Notes

1 Pour plus de précision voir Chaliès, Amathieu et Bertone (2013).

2 Dans le cadre considéré, le sujet a appris l'ENS enseignée lorsqu'il est en mesure de constater les résultats attendus suite à un enseignement ostensif réalisé par le formateur visant à dresser un lien de signification entre une expérience d'étiquetage, d'exemple exemplaire et de résultats attendus et/ou constatés (voir Chaliès (2012) pour plus de détails).

Pour citer cet article

Référence électronique
Jérôme Amathieu et Sébastien Chaliès, « « Changement » et « innovation » : Essai d'intégration théorique au cœur d'un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste », *Éducation et socialisation* [En ligne], 55 | 2020, mis en ligne le 02 mars 2020, consulté le 04 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/edso/9274

Auteurs

Jérôme Amathieu
ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées – Université de Toulouse - UMR « Éducation Formation Travail Savoirs »

Sébastien Chaliès
ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées – Université de Toulouse - UMR « Éducation Formation Travail Savoirs »

Articles du même auteur

- **Éditorial - Innovation - Changement : enjeux et méthodes pour la recherche en éducation** [Texte intégral]
  Paru dans *Éducation et socialisation*, 55 | 2020

Droits d'auteur

La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.