

# Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?

*À l'École, l'innovation est souvent objet de vifs débats, avec ses partisans et ses adversaires. Et pourtant, il semble nécessaire de penser l'innovation davantage sous le signe de l'ambivalence : une ambivalence assumée et même revendiquée. En effet, pour être lucide, il est nécessaire d'envisager l'innovation pour son intérêt considérable, en ce qu'elle est porteuse d'un changement positif et d'une occasion de progrès ; il est tout aussi utile de faire preuve à son égard de méfiance et de repérer les dangers dont elle nous menace.*

## **Cinq intérêts et autant de méfiances...**

*Premier intérêt* : dans l'histoire de la pédagogie, l'innovation a été un vecteur formidable de rejet de toute forme de fatalisme. Pour les grands innovateurs, comme ITARD par exemple, inventant pour son “ enfant sauvage ”, Victor de l'Aveyron, des outils pédagogiques qui sont encore utilisés dans toutes les écoles maternelles, l'innovation a été un moyen de parier résolument sur l'éducabilité des inéducables. Mais méfiance symétrique à l'égard de l'innovation : dès les grandes innovations libertaires par exemple (comme les écoles de Hambourg), l'histoire nous apprend aussi qu'elle est toujours menacée par la réclusion dans l'affinitaire : on est bien entre soi et tant pour les maîtres que pour les élèves, il y a danger d'enfermement identitaire.

*Deuxième intérêt* : l'innovation est un moyen d'invention de méthodes nouvelles. La quasi-totalité des méthodes qui, aujourd'hui, sont considérées comme allant de soi dans le système éducatif, sont nées d'abord dans les marges et ont été ensuite récupérées par le système central. En éducation, comme dans le cinéma, pour reprendre l'expression de GODARD, “ c'est la marge qui tient la page ”. Mais parallèlement, l'innovation risque de devenir le lieu de la crispation sur une seule méthode : celle-ci se transforme alors en totem et finit par scléroser le groupe innovateur qui ne voit plus rien au-delà de l'outil qu'il a inventé et qui tend à se refermer sur lui.

*Troisième intérêt* : l'innovation est le moyen privilégié d'articulation d'une militance éducative reconnue et d'un travail critique collectif. Mais par ailleurs, l'innovation est aussi souvent vécue comme une sorte de gratification narcissique collective, voire comme un rejet quasiment systématique de toute demande d'évaluation, sous prétexte qu'étant innovateurs, on est les meilleurs et donc qu'on n'a de comptes à rendre à personne.

*Quatrième intérêt* : l'innovation est une occasion de réflexion essentielle sur la transférabilité des acquis : à quelles conditions une expérience est-elle transférable

dans un contexte différent, en dehors du charisme de ses initiateurs<sup>Ê</sup>? Qu'est-ce qui, dans une innovation, peut être exporté? Sur cette question, il n'y a pas de recette définitive qui pourrait être stabilisée ; on se trouve devant un champ de recherches autour des notions de contextualisation et de décontextualisation, sur le problème du réinvestissement dans des pratiques “ ordinaires ”. Mais parfois, loin de la question de la transférabilité des acquis, l'innovation se referme, s'exhibe dans sa différence, voire se met à jouir de sa marginalité. La marginalité confère une espèce de label qui réconforte les innovateurs, au point qu'ils refusent d'envisager la question de la transférabilité : la poser reviendrait à perdre son statut marginal et donc d'innovateur.

*Cinquième intérêt* : l'innovation représente les “ banlieues du système scolaire ”, c'est-à-dire des espaces où peuvent s'inventer des solutions qui seront tôt ou tard adoptées par le système central. Mais elle peut aussi malheureusement s'apparenter à des vitrines de luxe pour des privilégiés dans une institution archaïque et, parfois même, misérable.

Intérêt pour l'innovation	Méfiante à l'égard de l'innovation
1) l'innovation comme rejet de tout fatalisme, effort pour assumer “ l'éducabilité des inéducables ”	1) l'innovation comme réclusion dans l'affinitaire, danger d'enfermements identitaires tant pour les maîtres que pour les élèves
2) l'innovation comme moyen d'invention de méthodes nouvelles	2) l'innovation comme crispation sur une méthode-totem
3) l'innovation comme articulation d'une militance éducative reconnue et d'un travail critique collectif	3) l'innovation comme gratification narcissique, rejet de toute évaluation
4) l'innovation comme occasion de réflexion sur les conditions de la transférabilité des acquis	4) l'innovation comme fermeture, exhibition de sa différence, jouissance de sa marginalité
5) l'innovation comme “ les banlieues ” du système scolaire où s'inventent les solutions pour le système central	5) l'innovation comme “ vitrines de luxe pour privilégiés dans une institution archaïque et misérable ”

Pour dépasser ces contradictions, il convient de sortir d'une conception “ localiste ” de l'innovation et la repenser dans son mouvement même, dans sa spécificité proprement éducative. Plutôt que d'analyser l'innovation à partir des théories des organisations – utiles par ailleurs, mais qui risquent d'oublier les caractéristiques propres du secteur de l'éducation – tâchons de comprendre en quoi les finalités éducatives influent sur ce processus d'innovation qu'il faudrait, à mon sens, plutôt qualifier de processus d'invention et de création.

## Vers une définition de l'innovation

“ *Innover, c'est inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes qui émergent dans une ambition éducative* ”. Détaillons les différentes composantes de cette définition.

*Premièrement, pas d'innovation sans ambition éducative.* Quand il n'y a pas d'ambition, il n'y a pas de problème. Un problème n'est jamais que le revers d'une ambition. Une des difficultés majeures du système éducatif aujourd'hui, c'est que nous formons des enseignants qui, n'adhérant pas aux ambitions, ne peuvent pas envisager que les problèmes sont constructifs et même nécessaires ; ils les considèrent comme une rupture de contrat, voire comme une atteinte identitaire. L'éradication de la dimension militante du métier d'enseignant empêche les enseignants d'affronter les problèmes auxquels ils sont confrontés. Si on n'affirme pas qu'enseigner c'est un métier d'engagement au service d'une finalité politique, il est inutile d'espérer que les enseignants innovent. Quand ils rencontreront des difficultés, seront tentés soit de chercher des boucs-émissaires, soit de se culpabiliser. Au cœur de la question de l'innovation, c'est donc bien celle de la nature de notre ambition éducative qu'il faut poser. L'innovation n'est pas d'abord une question de technique, de savoir-faire, c'est d'abord une question d'adhésion à des valeurs, une question axiologique.

*Deuxièmement, pas d'innovation sans problème.* L'innovation naît de l'émergence des difficultés. Mais une difficulté, ce n'est pas encore un problème ; pour qu'elle le devienne, pour qu'elle devienne dynamogène, c'est-à-dire occasion de création, il faut qu'elle soit extériorisée comme obstacle. Il faut que je ne la nécrose pas à l'intérieur de moi-même mais qu'elle soit perçue comme un obstacle à franchir. Problématiser en face d'une difficulté, c'est s'interroger sur le modèle de lecture que l'on peut utiliser pour comprendre ce qui se passe ; c'est envisager les leviers sur lesquels je peux agir : c'est s'interroger sur l'efficacité respective de tel ou tel levier, car certains exigent une énergie considérable pour une efficacité minimale et d'autres permettent des transformations significatives pour une dépense d'énergie bien moindre. Il faut aussi faire des simulations, élaborer des scénarios, se donner des objectifs, prendre des décisions, réguler sa démarche en évaluant régulièrement les objectifs qu'on s'est donnés... Bref, c'est toute une démarche de résolution de problèmes, qui n'a rien à voir avec un affrontement brutal et irréfléchi avec une difficulté qui, simplement, révolte ou décourage.

Sur ce point, il faudrait d'ailleurs tirer toutes les conséquences en matière de formation initiale, de formation continue, de gestion des établissements, de fonction des cadres éducatifs, de fonction des corps d'inspection. Par exemple, affirme-t-on assez clairement que les corps d'inspection ont pour mission première d'aider les enseignants à transformer leurs difficultés en problèmes à résoudre, sur lesquels on puisse agir d'une manière raisonnée ? Pense-t-on suffisamment l'alternance en formation pour en faire un véritable outil de résolution de problèmes professionnels ? Organise-t-on suffisamment la concertation dans les établissements pour qu'elle permette un travail collectif autour de problèmes bien identifiés ? Etc. Il s'agit donc de travailler sur cette distinction entre “ difficulté ” et “ problème ” dans toute une série

de domaines qui vont de la formation à l'organisation des établissements en passant par l'inspection.

*Enfin - troisième élément - il n'y a pas d'innovation véritable sans invention de modèles et d'outils ; et cette d'invention suppose la reconnaissance des contradictions fondatrices de l'acte éducatif. C'est là un point fondamental à mes yeux : en matière éducative, le modèle " applicationniste " n'est pas possible. On ne peut déduire, de manière linéaire, des modèles d'action d'une " théorie " stabilisée une bonne fois pour toutes. On ne peut " appliquer " un savoir de manière mécanique en étant assuré du succès. Et cela parce que la pratique éducative est, fondamentalement, un travail à partir et sur les contradictions de l'éducation. On ne déduit rien d'une contradiction : on invente un modèle pour tenter de la dépasser.*

On peut, sans prétendre être exhaustif, identifier quelques-unes des contradictions fondatrices de l'acte éducatif à travers le tableau ci-dessous et dont on trouvera un développement détaillé dans mon ouvrage, *La pédagogie entre le dire et le faire* (ESF éditeur, Paris, 1995) :

<p>“ On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même. ” Carl Rogers  <i>(principe du respect de la démarche endogène d'un sujet)</i></p>	<p>“ Tout autodidacte est un imposteur ”  Paul Ricoeur  <i>(principe de la nécessité d'un apport exogène au sujet)</i></p>
<p>On n'apprend que si l'on est mobilisé dans une activité complexe...  <i>(principe de finalisation)</i></p>	<p>On n'apprend bien que si l'on respecte les principes d'obligation, de progressivité et d'exhaustivité...  <i>(principe de formalisation)</i></p>
<p>On n'apprend et ne grandit que si les activités auxquelles l'on se livre s'inscrivent dans la continuité de ce que l'on est, pense, sait, sait faire...  <i>(principe de continuité)</i></p>	<p>On n'apprend et ne grandit que si l'on rompt avec ce que l'on est, ce que l'on pense, ce que l'on sait, sait faire...  <i>(principe de rupture)</i></p>
<p>On ne progresse que si l'on s'engage et que l'on sait prendre des risques, se lancer dans l'inconnu, etc...  <i>(principe de la prise de risque)</i></p>	<p>On ne progresse que si l'on sait surseoir à l'immédiateté de ses prises de parti et de position, du passage à l'acte immédiat...  <i>(principe du sursis critique)</i></p>
<p>On ne peut aider des sujets que si l'on prend en compte leur spécificité et qu'on leur propose des regroupements et des médiations adaptés...  <i>(principe de l'homogénéité)</i></p>	<p>On ne peut aider des sujets que si on ne les enferme pas dans une image d'eux-mêmes et si l'on sait les faire progresser à partir de leurs différences...  <i>(principe d'hétérogénéité)</i></p>
<p>On ne peut être éducateur qu'en postulant l'éducabilité de chacun...  <b>“ Je peux tout pour toi... ”</b>  <i>(principe d'éducabilité)</i></p>	<p>On ne peut être éducateur qu'en postulant la liberté de chacun...  <b>“ Toi seul peut t'en sortir... ”</b>  <i>(principe de liberté)</i></p>

Ainsi, la première de ces contradictions fondatrices est illustrée par deux formules que rappelle souvent Daniel Hameline (*Courants et contre-courants dans la*

*pédagogie contemporaine*, ESF éditeur, Paris, 2000), celle de Carl ROGERS, le théoricien de la non-directivité, et celle de Paul RICŒUR, le philosophe de l'extériorité : d'une part, "On n'apprend bien que ce qu'on a appris soi-même", parce que nous avons besoin de nous approprier activement le savoir, et, d'autre part, "Tout autodidacte est un imposteur" parce qu'on ne peut pas tout réinventer et qu'on n'apprend que ce qui nous est transmis par les autres. Or, l'éducation, c'est précisément la capacité, non pas de choisir entre ces deux affirmations mais d'inventer des moyens qui permettent de les tenir ensemble, ce qui est complètement différent. L'on pourrait d'ailleurs montrer comment, de la ruse de Rousseau dans l'*Émile* aux travaux didactiques actuels sur la situation-problème, c'est bien l'effort pour tenir ensemble ces deux affirmations qui est fécond : il faut que celui qui apprend apprenne par lui-même, mais il ne peut le faire que dans une situation élaborée par l'éducateur, très cadrée en termes de contraintes et de ressources, où le sujet-apprenant "découvre librement ce que l'éducateur a précisément placé sur son chemin en s'assurant qu'il disposait bien des moyens nécessaires pour réussir l'apprentissage proposé".

On peut évoquer rapidement un autre exemple. On n'apprend bien que si l'on est mobilisé dans une activité complexe : c'est ce que dit tout le mouvement de l'Éducation nouvelle et de "l'école active" ; mais, en même temps, on ne peut apprendre efficacement que si l'on respecte les trois principes de COMENIUS, l'auteur de *La grande didactique* : obligation, progressivité, exhaustivité. Nous sommes ainsi, en permanence, confrontés à la tension entre *le sens* et *le programme* : pas de sens sans confrontation avec la complexité mobilisatrice, quelque chose à faire qui intrigue et intéresse, loin du formalisme des exercices scolaires... Et pas de véritable appropriation sans reprise raisonnée, de manière progressive et programmatique des différents éléments en jeu dans un apprentissage.

Et, au bout du compte, toutes les contradictions de l'activité éducative culminent et sont résumées par la contradiction entre le principe d'éducabilité qui postule la toute-puissance de l'éducateur et le principe de liberté qui suppose la reconnaissance de son impuissance. C'est ce que nous éprouvons au quotidien de notre action éducative : il suffit parfois qu'un élève nous résiste pour que nous soyons pris d'une frénésie volontariste : "Maintenant, ça suffit ! J'ai été assez patient ! Ça fait vingt fois que je t'explique et que tu ne m'écoutes pas. Je ne vais pas me laisser faire... Je vais te montrer ce dont je suis capable et tu finiras bien par céder..." Ainsi croyons-nous que la force de notre détermination peut déclencher chez l'autre la compréhension ou la décision que nous attendons de lui. Notre colère opérerait alors par miracle et nous passerions en force, dans l'intérêt de celui ou de celle qui nous sont confiés. Mais, en général, cela ne dure guère et, devant la constatation de notre impuissance, nous basculons dans la résignation amère : "Je ne vois pas pourquoi je m'échine. Je ne peux pas travailler à ta place. Toi seul peux y arriver à condition que tu le décides... Et puis, ma vie à moi elle est faite ! Après tout, fais ce que tu veux !" Et nous abandonnons l'autre à sa propre détermination, convaincu, alors, que son destin est entre ses seules mains... Jusqu'à ce que notre impatience vienne nourrir notre culpabilité et que, par bouffées, régulièrement, la frénésie nous reprenne... Avant de sombrer, à nouveau, dans la fatigue et le découragement !

L'enfant se trouve ainsi face à un adulte qui lui propose, selon son humeur, deux visions totalement contradictoires de leur relation éducative : d'un côté, l'affirmation du pouvoir absolu de l'éducateur ; d'un autre côté, le constat de son impuissance. Et une oscillation infernale entre les professions de foi solennelles : “ *Je peux tout pour toi...* ” et les renonciations désabusées : “ *Je ne peux rien pour toi...* ”. Un balancement psychotique entre “ *Je peux t'en sortir !* ” et “ *Toi seul peut t'en sortir !* ”. Or, ce qui fait problème ici, c'est précisément l'oscillation. Car, *stricto sensu*, les deux affirmations sont vraies : il est exact qu'un enfant ne peut rien sans l'aide attentive et obstinée d'un adulte. Mais il est non moins exact que rien ne se fait dans un enfant qu'il ne fasse lui-même : nul ne peut décider d'apprendre à sa place, nul ne peut grandir à sa place.

Et c'est pourquoi ce dont l'enfant a besoin, c'est qu'on lui fasse entendre, simultanément et en même temps, dans les mêmes paroles, dans les mêmes gestes, qu'on s'engage complètement auprès de lui mais qu'on attend de lui qu'il fasse de même. Simultanément et en même temps : tout est là. Notre cohérence, qui s'exprime, et la sienne, qui se construit... Cela impose de renoncer aux mouvements d'humeur pour s'engager dans l'invention obstinée des conditions qui peuvent l'aider à apprendre et à grandir : lui laisser entrevoir les satisfactions auxquelles il peut prétendre, lui offrir des occasions multiples pour mobiliser son désir, favoriser son accès aux ressources qu'il pourra mobiliser, être présent quand la difficulté survient, solide sans être envahissant, ferme sans être tout-puissant. C'est ce que j'appelle, au meilleur sens du terme, “ l'action sensée ”.

### **De l'innovation à “ l'action sensée ”**

“ L'action sensée ”, selon une expression que j'emprunte encore à Daniel Hameline, est une action qui obéit à trois principes : c'est une action “ réglée ”, une action “ régulée ” et une action “ mise en récit ”.

*C'est, tout d'abord, d'abord “ une action réglée ”.* Quand, par exemple, nous sommes affrontés à la contradiction entre le “ principe de finalité ” et le “ principe de formalisation ”, nous voyons très vite que, si nous mettons les élèves en situation de projet (créer un journal, monter une pièce de théâtre) cela va les motiver ; certains vont s'activer et ils vont s'efforcer de “ réussir ” le mieux possible par souci de présenter un “ beau résultat ” : mais le risque réside alors dans l'exclusion des moins compétents, voire dans la recherche d'une efficacité dans la production qui contourne tous les apprentissages vécus comme une perte de temps et d'énergie. La déscolarisation s'installe alors au profit de la seule volonté de “ réussir à tout prix ”, quitte à faire faire, finalement, le produit par une personne extérieure jugée plus compétente. Mais si, comme enseignant, je sais qu'il faut finaliser l'action, je sais aussi – et c'est cela ce que je nomme “ le réglage ” - qu'à un certain moment, je dois “ rescolariser ” la situation, rappeler les objectifs et le programme scolaires, redire que l'évaluation finale n'est pas celle du produit collectif mais bien celle des apprentissages individuels. Donc, je vais faire “ régler le curseur ” de l'activité, le faire revenir vers des moments

d'identification des obstacles, de repérage des acquis, d'évaluation de ce que chacun sait, de remédiation pour que chacun se mette à niveau... Mais on sent bien que, si on va trop loin dans cette direction, les élèves risquent réagir : “ Ce n'est plus intéressant. On n'est pas mobilisés... C'est artificiel, etc. ” Et il faut faire repartir le curseur dans l'autre sens : affaire de réglage, de réglage fin, de réglage expert.

*L'action sensée doit être aussi une “ action régulée ”.* Réguler en pédagogie, c'est travailler avec ce que j'appelle des “ modèles intégrateurs ”, c'est-à-dire des modèles qui permettent de dépasser, par un dispositif approprié, certaines des contradictions évoquées ci-dessus. Par exemple, le système des ceintures de judo chez Fernand OURY, est un modèle intégrateur qui permet de dépasser la contradiction entre la prise en compte de l'élève tel qu'il est et la nécessité de le faire progresser, c'est-à-dire de rompre avec ce qu'il est. Il s'agit d'un modèle intégrateur qui permet à la fois d'être dans la continuité et dans la rupture et de dépasser ce dilemme. Le “ groupe d'apprentissage ” tel que j'ai pu le proposer (*Apprendre en groupe ?*, Chronique sociale, Lyon, 1984) s'efforce, lui, d'intégrer dans un modèle utilisable en classe le principe de finalisation par un projet collectif et celui d'un apprentissage individuel progressif...

*Enfin, une action sensée est une action “ mise en récit ”.* Dans la mesure où l'action éducative est un travail sur la contradiction, il y a toujours le danger de basculer dans l'oscillation ou dans le traitement séparé des deux termes de la contradiction. C'est pourquoi il faut se donner les moyens de retrouver une unité et une cohérence. Et la cohérence éducative ne se construit que si l'éducateur est capable de se “ raconter son travail ”, c'est-à-dire de retrouver sa propre cohérence, de relire son activité en permanence, de penser les “ réglages ” et les modèles qu'il utilise, de repérer les dérives auxquelles il doit échapper, etc. Cette relecture - individuelle par l'écriture ou collective à travers des groupes d'analyse des pratiques - est, à mes yeux, un formidable outil de formation. C'est elle qui permet de passer du statut de novice au statut d'expert, de stabiliser des “ routines ” qui permettent d'être attentif aux événements importants qui surviennent, de réfléchir sur la manière d'agir vraiment en tant qu'éducateur et enseignant tout à la fois, c'est-à-dire en tant que personne capable de faire émerger un sujet dans une situation d'apprentissage. C'est elle qui permet à l'innovateur d'être d'abord un éducateur.

Philippe MEIRIEU