

# À quoi sert l'innovation pédagogique ?

## tribune libre

Serge Pouts-Lajus

ÉDUCATION & TERRITOIRES

*La base de données Innoscope<sup>1</sup> recense sur le site du ministère de l'Éducation nationale des centaines d'actions et de projets pédagogiques innovants réalisés chaque année dans les établissements scolaires. De leur côté, des associations promeuvent l'innovation pédagogique en organisant des concours de projets ou en rassemblant des enseignants innovants, comme à Rennes en mars 2008. Malgré cela, malgré la reconnaissance et l'encouragement dont elle bénéficie, l'innovation pédagogique semble, dans notre pays, condamnée à la marge. Elle ne réussit pas à produire des effets visibles d'entraînement sur un système scolaire où les pratiques conservatrices demeurent majoritaires. L'investissement dans l'expérimentation pédagogique, la valorisation et la diffusion d'exemples de pratiques innovantes dans une perspective de contamination par « tache d'huile » ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs. Les enseignants innovants se disent isolés, souvent marginalisés, et se lassent. L'innovation pédagogique ne servirait-elle en définitive à un système immobile qu'à donner l'illusion qu'il se transforme, sans désespérer la frange de ceux qui agissent de l'intérieur pour le changer ?*

L'innovation pédagogique se concrétise à travers une action particulière, dans une classe. Lorsque de telles actions se répètent de façon systématique et coordonnée dans la pratique d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants, on parle alors d'enseignant innovant ou d'établissement expérimental ou encore alternatif. À un troisième niveau, l'innovation peut devenir l'instrument ou l'un des objectifs d'une politique éducative régionale ou nationale. La façon dont ces trois niveaux parviennent ou non à s'articuler est cruciale pour le processus de transformation des systèmes éducatifs. La méthode de l'injonction autoritaire à l'innovation descendant du sommet doit être écartée dans un premier temps : elle ne produit jamais directement les effets escomptés. Mais, symétriquement, la multiplication des initiatives spontanées, même lorsque celles-ci sont sollicitées et soutenues par l'institution, reste sans effet notable sur les échelons intermédiaires. Pour sortir de cette impasse, la difficulté est évidemment extrême.

Pour l'analyser et proposer des pistes d'action, l'approche comparatiste peut se révéler fructueuse. Beaucoup de pays sont aujourd'hui confrontés à l'impératif de transformation des pratiques scolaires, poussés dans ce sens par les professionnels de l'éducation tout autant que par les usagers de l'école. Si le sentiment d'impuissance que l'on ressent avec une intensité particulière en France se retrouvait à l'identique dans tous ces pays, confirmant la thèse selon laquelle l'institution scolaire serait par nature conservatrice, nous pourrions en rester là et conclure au caractère essentiellement accessoire de l'innovation dans l'éducation. Mais les comparatistes nous montrent que, dans certains pays, l'innovation pédagogique ne provoque pas les mêmes crispations. Les responsables français de l'éducation se rendent régulièrement dans ces pays pour y chercher l'inspiration. Mais ils en reviennent souvent dépités, après avoir constaté par exemple que les « bonnes pratiques » en Finlande ou à Singapour, traditionnels bons élèves des classements internationaux, dépendent si fortement du contexte dans lequel elles se déroulent que leur transposition

en France est simplement impossible ou manifestement vaine<sup>2</sup>. Les comparatistes, eux, ne cherchent pas des idées mais des raisons<sup>3</sup>.

### Pédagogies nouvelles au Japon

C'est en s'imposant un détour par le Japon que Sophie Ernst, chercheuse à l'INRP, se propose de répondre à cette question : « *pourquoi les pédagogies nouvelles hantent-elles l'école primaire française comme un rêve inaccessible<sup>4</sup> ?* ». Le rapprochement entre « pédagogies nouvelles » et « innovation pédagogique » mériterait d'être soigneusement justifié. Sophie Ernst rappelle que les pédagogies nouvelles sont anciennes et que le maintien du qualificatif *nouveau* ne fait que souligner l'échec de leur adoption généralisée. Au Japon comme en France, ces pédagogies se fondent sur trois principes centraux : l'apprentissage repose sur l'activité de l'élève (en ce sens, l'élève se situe bien au centre du système) ; l'activité de l'élève doit lui permettre de découvrir le savoir de l'intérieur (principe voisin de l'ancienne maïeutique) ; enfin, dans ce contexte, l'enseignant est appelé à jouer un rôle de facilitation (*guidance* en anglais, que nous aurions avantage à adopter) de l'apprentissage de l'élève.

Pour un Français, l'observation des classes dans les écoles japonaises est saisissante. Le Japon a construit au XIX<sup>e</sup> siècle son système éducatif sur le modèle centralisé du nôtre puis, après la Seconde Guerre mondiale, il a adopté pour son école primaire les pédagogies actives venues des États-Unis. Le visiteur découvre ainsi une école japonaise « *telle qu'il la rêve, sorte de synthèse improbable entre la tradition de la Rue de Grenelle et celle des mouvements pédagogiques* ». L'école japonaise démontre dans les faits qu'un système centralisé et unifié peut être compatible avec des pratiques pédagogiques fondées sur l'autonomie : « *les maîtres respectent les directives ministérielles et travaillent en équipe à des projets d'école, les enfants s'épanouissent et font des études sérieuses* ».

Les clés d'explication de ce constat sont culturelles. Les pédagogies nouvelles ne se présentent



### Pour un Français, l'observation des classes dans les écoles japonaises est saisissante.

pas au Japon comme une rupture avec les pédagogies anciennes ni comme leur démenti mais comme un prolongement de la tradition. Le processus d'adoption n'est pas un processus de substitution. Il se fonde sur la reconnaissance d'affinités entre méthodes anciennes et méthodes modernes, c'est-à-dire sur l'adoption de ce qui, dans l'innovation, est déjà présent dans la tradition.

Pour autant, l'école japonaise n'est pas le paradis pédagogique que ce rapide résumé pourrait laisser croire. Dans l'enseignement secondaire où domine l'esprit d'accumulation et de compétition, et qui fait d'ailleurs l'objet de critiques internes sévères, la situation est tout autre. De plus, dans l'enseignement primaire, les pédagogies nouvelles « à la japonaise » présentent, du point de vue de la place de l'individu et de ses rapports avec le groupe, certaines caractéristiques qui heurtent, cette fois dans le mauvais sens, le visiteur français. L'expression individuelle n'est acceptée que si elle se rapporte au groupe. Les initiatives des élèves, lorsqu'elles sont jugées « égoïstes », ne sont pas reconnues et peuvent même faire l'objet d'une répression cruelle.

1. [http://eduscol.education.fr/D0092F/bdd\\_accueil.php](http://eduscol.education.fr/D0092F/bdd_accueil.php).

2. On peut rapprocher ce constat de celui avancé par le célèbre entraîneur de football Guy Roux à qui l'on vantait les méthodes d'entraînement des clubs anglais : « *Nous pouvons toujours essayer de nous entraîner et de jouer comme des Anglais... j'ai peur que nous soyons toujours de mauvais Anglais...* »

3. Voir par exemple, le premier chapitre du livre de Nathalie Mons (*Les Nouvelles Politiques éducatives – La France fait-elle les bons choix ?* – PUF) : « Le comparatisme comme posture et méthode de recherche ».

4. « Détour par l'école japonaise. Les pédagogies nouvelles : nouveauté et tradition », Sophie Ernst, *Le Débat*, n° 106, sept.-oct. 1999, téléchargeable à : <http://www.le-debat.gallimard.fr/>

## Durkheim vs Dewey

La comparaison entre la France et les États-Unis confirme, d'une autre manière, combien la réforme de l'éducation et la place de l'innovation pédagogique sont déterminées par la culture, l'histoire et notamment par l'histoire des idées. Denis Meuret<sup>5</sup> place deux « modèles politiques d'éducation », celui du Français Émile Durkheim et celui de l'Américain John Dewey, au cœur de sa démonstration. En amont, l'un et l'autre prolongent en les transposant des traditions philosophiques et religieuses distinctes : Rousseau et le catholicisme d'un côté, Locke et le protestantisme de l'autre. En aval, leur influence est facile à repérer dans les débats actuels sur la réforme aux États-Unis mais surtout en France : l'influence de Dewey est dénoncée par les adversaires français des pédagogies nouvelles comme une menace que la culture américaine et la philosophie libérale feraient peser sur l'école française, républicaine, égalitaire, durkheimienne en un mot.

Denis Meuret montre qu'aucun des deux modèles ne possède des qualités dont on pourrait dire qu'elles le rendent supérieur à l'autre en toutes circonstances. Par temps calme et en période de conquête, le modèle durkheimien a fait la preuve de son efficacité, à la fois pour produire des élites et pour assurer l'intégration sociale du plus grand nombre. Mais lorsque vient le temps de la réforme, lorsque le système donne des signes de faiblesse et qu'il faut l'améliorer, le modèle durkheimien n'offre pas à l'école française les ressources qui lui permettraient d'évoluer sans se renier. Nos pédagogues réformateurs et notamment ceux qui se réclament des TIC sont souvent enclins à faire du « changement de paradigme », c'est-à-dire de la rupture radicale avec la tradition, le sésame de l'innovation pédagogique. Mais ce faisant, ils se condamnent à la marge. Pour changer un dispositif stabilisé par plus de trois siècles de pratique et inspiré par un modèle politique d'une grande force, il faut davantage que des volontés individuelles et des slogans abstraits. Cette limite n'est pas propre à l'institution scolaire. Elle s'applique, comme le fait observer Maurice Halbwachs, à toute organisation humaine : « Une société ne passe pas d'une organisation à une autre en vertu d'un effort conscient de ses membres qui se donneraient de nouvelles institutions en vue des avantages réels qu'ils en tireront. Comment les connaîtraient-ils, avant que ces institutions n'eussent fonctionné, et n'eussent fonctionné précisément dans leur groupe<sup>6</sup> ? » C'est pourquoi les innovations sociales s'avancent, le plus souvent, masquées derrière les traditions

**Nous revenons toujours bredouilles de nos visites en Finlande ou à Singapour parce que nous ne parvenons pas encore à reconnaître et à adopter ce qui dans les pratiques pédagogiques étrangères est déjà présent dans notre tradition.**

qu'elles visent à remplacer mais avec lesquelles elles cherchent, d'abord, à se confondre.

Nous revenons toujours bredouilles de nos visites en Finlande ou à Singapour parce que nous ne parvenons pas encore, comme l'ont si bien réussi les Japonais, à reconnaître et à adopter ce qui dans les pratiques pédagogiques étrangères est déjà présent dans notre tradition. Face à cette impuissance, le souvenir de Freinet dont on croit se rappeler qu'il avait réussi à inscrire une pratique pédagogique nouvelle dans une tradition républicaine, égalitaire, socialiste et même rurale, ne cesse de planer au-dessus de l'école française comme un remords.

## L'innovation par les TIC

L'introduction des TIC dans l'éducation est aujourd'hui associée à l'innovation pédagogique pour deux raisons de fond. Lorsque les TIC s'insèrent dans la relation pédagogique entre le professeur et l'élève, elles la transforment ; elles conduisent ensuite à placer dans les mains des élèves un outil puissant de production et d'exploration des savoirs qui bouleverse les conditions de l'apprentissage. Mais rien ne garantit bien sûr que l'innovation pédagogique provoquée par les TIC coïncide avec celle associée aux pédagogies nouvelles, au sens que nous leur avons donné jusqu'ici. Il est néanmoins légitime de s'interroger sur la relation qu'entretiennent ces deux sources de l'innovation. Les analyses comparatives montrent en effet que l'introduction des TIC est plus facile et qu'elle réussit mieux dans les pays, comme la Finlande et le Royaume-Uni, où les pédagogies nouvelles sont les plus pratiquées. De plus, des observations en France montrent que la résistance à l'usage des TIC provient souvent bien plus d'une difficulté d'ordre pédagogique, par exemple dans la conduite de la classe et l'organisation du travail parallèle en ateliers<sup>7</sup>, que de difficultés matérielles ou techniques.

Avant d'explorer plus avant la relation entre usage des TIC et innovation pédagogique, il faut encore écarter l'obstacle évoqué plus haut d'une confusion entre innovation et rupture qui fait du « changement de paradigme » tantôt le but tantôt la condition de l'innovation pédagogique et technologique dans l'éducation. Si, au contraire, on rejette cette confusion avec la tentation universaliste qui l'accompagne et se nourrit d'un phénomène étranger à l'éducation, la mondialisation industrielle, si l'on accepte l'invitation que nous font les comparatistes de lier l'innovation pédagogique à un « usage créatif des ressources de la culture<sup>8</sup> », c'est-à-dire de prêter attention à ce qui, dans la tradition, peut être mobilisé pour

5. Denis Meuret, *Gouverner l'école – Une comparaison France/États-Unis*, PUF, 2007.

6. Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994 (première édition : 1925).

7. Claude Delagoutte et Patrick Picard, « Les TIC à l'école : ça résiste ? », *Le numérique à l'école, Cahiers pédagogiques n° 446*, octobre 2006.

8. Philippe d'Iribarne, *Cultures et mondialisation*, Seuil, 1998.

9. Philippe d'Iribarne, *L'Étrangeté française*, Seuil, 2006.

10. Notamment :  
– n° 36, octobre 2001, « Communautés en ligne » ;  
– n° 50, mars 2005, « Mémoire des usages » ;  
l'article « Sortir de mon univers personnel », p. 44 ;  
– n° 58, juin 2007, « Ressources en ligne » ;  
les articles « Mutualisez, elles se chargent de coéditer », p. 22 ;  
« WikiProf, travaillons ensemble ! », p. 58 ;  
« Une nouvelle manière de faire des manuels », p. 64.

soutenir l'innovation, peut-être alors pourra-t-on entrevoir de quelle façon, dans notre pays, l'innovation pédagogique pourrait avantageusement tirer parti des TIC.

### L'innovation par les profs

Le statut des enseignants constitue la spécificité la plus remarquable du système éducatif français. Il est l'une des multiples manifestations de ce que Philippe d'Iribarne appelle une « société de rangs », caractéristique selon lui du système de valeurs français<sup>9</sup>. Les performances de notre école reposent, plus que celles de toute autre, sur ses enseignants, sur leurs compétences professionnelles bien sûr, mais également sur leur statut et sur les représentations qu'ils ont de leur « rang ». Coincé entre une « passion égalitaire » héritée du modèle durkheimien et un attachement tout aussi passionné pour la liberté pédagogique de ses enseignants, le système éducatif français est soumis à des forces contraires qui semblent le paralyser.

Ces tensions ne sont évidemment pas sans conséquences sur la place des TIC dans les pratiques scolaires et sur leurs relations avec l'innovation pédagogique. Mais elles n'infirmant pas l'idée selon laquelle le chemin de l'innovation pédagogique, avec ou sans les TIC, passe, en France comme ailleurs, par les enseignants tels qu'ils sont et non pas tels qu'ils seraient s'ils acceptaient préalablement de changer de statut ou de « paradigme pédagogique ».

Deux exemples permettront d'illustrer une thèse qui mériterait d'être approfondie. Le premier est celui des associations d'enseignants qui se sont développées avec Internet et ont déjà fait l'objet de nombreux articles dans les *Dossiers de l'ingénierie éducative*<sup>10</sup>. Ces « communautés en ligne » dont on ne retrouve pas d'équivalents dans d'autres pays ont atteint aujourd'hui un niveau de rayonnement qui les place en position d'éclairer de façon pertinente les voies par lesquelles les pédagogies nouvelles et les TIC pourraient réussir à déborder de la marge.

Pour que le tableau soit complet, cet exemple d'une dynamique remontante doit être complété par un exemple symétrique d'une dynamique descendante en faveur de l'innovation pédagogique qui permettra d'écarter l'idée selon laquelle le « *bottom-up* » serait toujours bon et le « *top-down* » toujours mauvais, idée naïve qui n'appartient certainement pas à notre tradition. L'exemple est celui du B2i. Cette initiative ministérielle qui remonte à 2001 est typique de ce que nous avons appelé plus haut une injonction à l'innovation. Double et même triple innovation, puisqu'il s'agissait d'abord d'intégrer les TIC dans la

pratique pédagogique ordinaire (première innovation), à l'occasion d'activités pluridisciplinaires exigeant la coopération de plusieurs enseignants (deuxième innovation), avec une validation intermédiaire des compétences par l'élève lui-même (troisième innovation). Pendant plusieurs années, le B2i a été massivement ignoré ou très imparfaitement appliqué, en dépit de son caractère « obligatoire ». Mais en cette occasion, l'administration a choisi de tenir bon. Elle a décidé en 2007 d'intégrer le B2i au brevet des collèges, une décision radicale qui contraint les enseignants à céder. Il est trop tôt pour dire comment les choses évolueront dans les prochaines années. Mais rien ne permet de penser que le B2i sera rejeté ; bien au contraire. On peut s'attendre à ce qu'il finisse, tout comme les TPE il y a quelques années, par trouver sa place dans les pratiques pédagogiques et que lorsqu'un ministre s'avisera de le remettre en cause, il sera surpris de voir que les mêmes enseignants qui s'étaient opposés à sa mise en place protesteront avec davantage d'énergie encore contre sa suppression.

Par ces voies et par d'autres encore, les TIC contribuent à l'innovation pédagogique. Mais c'est avec une lenteur qui peut sembler désespérante et pourrait être moindre si, en la matière, les enseignants et leur administration réussissaient à unir leurs forces. Ce progrès est à notre portée. Il lui manque encore un ingrédient qui pourrait s'appeler « innovation politique ». Mais c'est un autre sujet... ●



**Le système éducatif français est soumis à des forces contraires qui semblent le paralyser.**