

ÉDITORIAL

L'INNOVATION

"Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant la connaissance et la reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux ... "

Pierre BOURDIEU

Questions de sociologie

"Il serait navrant que la professionnalisation recouvre de la chape de la technicité les raisons d'être d'une profession et, au nom de ce professionnalisme confondant la fin et les moyens, qu'on en vienne à substituer 10 raison technique à la raison sociale du bibliothécaire. .. Du strict point de vue de l'organisation et de la bibliothéconomie, gageons qu'il y eut de bons bibliothécaires sous Hitler et qu'il en est sous Pinochet."

André CANONNE

Manuel élémentaire de catalographie, 1986

À considérer l'image prestigieuse acquise par la science et la recherche dans l'opinion publique, on est en droit de se demander si les certitudes du positivisme et du scientisme, après avoir été sérieusement malmenées, ne sont pas en train de renaître. Face aux désarrois créés par le discrédit du politique. La science apparaît comme le recours à ceux qui restent étrangers au retour du religieux.

Paradoxe, les scientifiques sont les magiciens et les oracles de cette fin de siècle. Ils en ont les attributs : le pouvoir que recèle un savoir sur la matière et le vivant de plus en plus mystérieux parce que de moins en moins partageable, la non-contingence. De là la fascination exercée par des technologies nimbées de leur référence à une science "objective".

Cette valorisation de la science - dont on pourrait par ailleurs se féliciter dans la mesure où elle érige la rigueur en rempart contre tous les irrationnels - donne lieu dans le domaine de l'éducation à un certain nombre de phénomènes et à des débats dont notre revue s'efforce modestement de faire écho.

C'est ainsi qu'il faut sans doute interpréter l'irruption de la didactique comme science omnipotente des processus éducatifs englobant la pédagogie. Pour Pierre PARLEBAS (**Didactique et pédagogie**, p.95) ce renversement des statuts réciproques de la pédagogie et de la didactique s'explique par le fait que cette dernière limite ses objectifs à l'optimisation des situations d'enseignement grâce aux apports scientifiques. La didactique s'intéresse au "comment" qui est de l'ordre des données scientifiques alors que la pédagogie traite du "pourquoi" qui est de l'ordre des valeurs et qui subordonne les procédures au projet. Il ne faut donc pas s'étonner de cette primauté donnée actuellement aux technologies opératoires et aux procédures aux dépens des finalités car elle exprime en réalité un rejet de l'idéologie, un refus d'examiner les "enjeux". La logique des savoirs à enseigner permet de faire l'impasse sur toute interrogation politique et sociale selon le postulat que les techniques doivent être posées avant les objectifs, qu'il ne saurait y avoir sans dommages de préalables aux démarches éducatives.

De la même manière peut-on expliquer le discrédit de la recherche-action, longtemps considérée comme la plus appropriée à l'objet-éducation. Elle paraît maintenant trop près du "terrain", trop dépendante des praticiens, trop liée à l'innovation aux yeux de certains pour qui, apparemment, il n'y a de science que "fondamentale", de recherche que fondée sur le principe de gratuité, de savoir crédible que celui obtenu en laboratoire.

L'invalidation de l'innovation est une autre conséquence particulièrement perceptible. Tout innovateur est un insurgé qu'anime une conviction. Il a beau s'entourer de toutes les garanties que peuvent lui fournir les techniques les plus rigoureuses pour caractériser ce qu'il a entrepris, en mesurer les effets, réorienter sa réflexion et sa démarche; les acquis de son expérience seront taxés d'un manque de scientificité parce que son action a pour origine et pour moteur la volonté de changer. Les Mouvements Pédagogiques, premières victimes de cet impérialisme des "laboratoires", ont donc fait appel à des universitaires (des scientifiques) pour qu'ils les éclairent sur les raisons de ce déni de légitimité. On pourra lire dans la rubrique **Innovation et recherche**, p.54, le compte-rendu de cette journée du 20 Mai qu'ils ont organisée, primitivement pour traiter de la recherche-action et au cours de laquelle il a surtout été question des fluctuations, selon les temps et les lieux, des degrés respectifs de légitimité de l'innovation et de la recherche en éducation. Car la conséquence la plus grave de ce courant est assurément qu'il conforte une opinion toujours inquiète, avant que d'être hostile, à toute initiative des praticiens et encline à penser qu'il ne saurait y avoir de remèdes aux difficultés de l'école que dans le retour aux bonnes vieilles méthodes et dans la soumission des enseignants. *"L'instituteur, le professeur auraient à attendre du savant qu'il leur trace la voie. Pris entre deux exigences, d'obéissance aux prescriptions de l'État et de soumission à la science, ils seraient quasiment interdits d'interrogation et sommés d'exécution, privés de projet pour mieux se consacrer au programme"* écrit Jean-Pierre BÉNICHOU (**Le devoir d'innover**, AL n°38, juin 92, p.105) dans son préambule à la plate-forme des mouvements pédagogiques **Lire du cycle 1 au cycle 3** publiée dans notre précédent numéro. Exagération? Qu'on en juge: dans l'hebdomadaire **Le Point** (n°1028, juin 92) un dossier consacré à la lecture comporte un encadré sur les méthodes de lecture qui se termine ainsi *"Victimes des modes scolaires et de la liberté laissée aux instituteurs, ce sont des générations d'élèves qui ont été sacrifiées sur l'autel du pédagogisme"*.

Cette remarque fielleuse et inepte sur la liberté (réelle, mais tout de même limitée par les directives officielles et les contrôles hiérarchiques) laissée aux enseignants dans le choix de leur méthodes, incite involontairement à réfléchir sur les rôles respectifs des décideurs (les politiques) des scientifiques (les chercheurs) et des enseignants (les praticiens, et parmi eux, les innovateurs) dans l'évolution de l'école.

À quoi - à qui - sont dues les différences entre l'école actuelle et celle de la 3^{ème} République qui a perduré, immuable ou presque, jusqu'aux années 50 ? Est-ce l'initiative interne de certains professionnels ou l'influence de la science qui a dicté la nature des réponses et des adaptations face aux injonctions et aux bouleversements de l'extérieur ?

Que les changements aient été davantage subis que souhaités par la majorité des acteurs et quel qu'en soit finalement le degré de traduction dans la réalité quotidienne des classes, ce qui différencie l'école élémentaire de maintenant de celle d'alors se cerne aisément. Dans ses finalités, ses structures et son fonctionnement, ce sont essentiellement les conséquences de la prolongation de la scolarité et l'accession de tous les élèves à l'enseignement secondaire. Dans ses méthodes, c'est la prise en compte du caractère actif et individuel des processus d'apprentissage.

Dans ses pratiques, c'est à la fois l'élargissement du champ de ses préoccupations et l'usage des technologies nouvelles.

Le fait que certaines de ces transformations aient été imposées de manière abrupte par des réformes ou que des directives officielles se soient contenté d'entériner des changements "inventés" par des enseignants confrontés à des difficultés ou résolus à améliorer leur action n'aide pas à faire la part de la science et de l'innovation dans ce qui caractérise à un moment donné le mode de fonctionnement et les manières de faire du système scolaire. Qui, de PIAGET ou de FREINET, a joué le plus grand rôle dans l'abandon de la pédagogie frontale et démonstrative pour reprendre l'exemple de Jean-Pierre BÉNICHOU ? Sont-ce les travaux de JAVAL ou les efforts des multiples "maîtres d'école" inventeurs de méthodes de lecture qui ont contribué à la "révolution pédagogique" dans l'apprentissage de la lecture dès le XIX^{ème} siècle (Cf. **Les méthodes de lecture au XIX^{ème} siècle**, C. JUANEDA-ALBAREDE, AL n°37, p.44 et n°38, p.22). Si on pense que la science guide les décisions du législateur et les tentatives du praticien qui innove, le problème est résolu. Que ce soit directement ou indirectement, elle est l'inspiratrice de tout ce qui fait bouger l'école. Mais est-ce aussi simple ?

Notons déjà que bon nombre de réformes de fond (telle la prolongation de la scolarité) sont dictées par des impératifs économiques et politiques qui ont fort peu à voir avec les données scientifiques ou les apports de l'innovation. Notons encore que certaines décisions autoritaires qui ont toutes les apparences d'être issues des propositions de la science (l'introduction des mathématiques modernes à l'école élémentaire, par exemple) ont été abandonnées à la suite d'échecs retentissants.

Il n'est pas dans notre propos de trancher. Deux remarques pourtant qui vont dans le même sens bien qu'issues d'analyses assez différentes. La première porte sur la fréquente inadéquation des réponses (qu'elles viennent de la science ou de l'innovation) aux questions des praticiens sur le terrain qui fait écrire à Jean-Pierre BÉNICHOU que dans le domaine de l'école, " *il est illusoire de procéder par décret...*" et qu'il ne suffit pas " *pour les uns d'inventer des comportements et d'imposer aux autres de les reproduire*" (**Le devoir d'innover**, AL n°38). La deuxième est extraite de l'intervention de Jean-Louis DEROLET lors (le la journée du 20 mai (Cf. p.59 de ce présent numéro). Tout porte à croire, note-t-il qu'on ne se fait plus d'illusion sur l'efficacité des grandes décisions nationales et qu'" *en revanche, se développe une autre préoccupation politique très claire (...) qui consiste à confier aux acteurs locaux (...) une tâche de réajustement local des défauts du système*". Le devoir d'innover pour tous comme voie qui s'impose ?

Ce souci techniciste d'efficacité et cette suspicion à l'égard de l'innovation, de la pédagogie, de la recherche-action au nom d'une vocation hégémonique de la science, outre qu'ils dissimulent mal un conservatisme entérinant implicitement les effets de la scolarisation, ne semblent pas devoir encourager cette solution.

Michel VIOLET