

« INNOVATION & AJUSTEMENT

On peut se demander si ce que vit l'écolier d'aujourd'hui est tellement différent de ce qu'a connu son père. Selon l'humeur, on répondra que c'est heureusement la même école ou trop timidement une autre. Des changements réels dans des horaires, des contenus ou des techniques se superposent en effet à une étonnante stabilité dans l'objectif éducatif et dans le statut de l'apprenant.

*Il en est des changements dans l'école comme du bouchon au fil de l'eau. En quelques heures, il s'est déplacé par rapport à la rive mais est resté immobile pour les autres objets que le courant emporte avec lui. On peut alors espérer que les changements opérés dans l'école vont la maintenir dans une relation inchangée avec les intentions d'un système social qui suit le cours de la rivière. Pour remplir toujours la même fonction, l'école devra consentir des **ajustements** permanents.*

Parfois, la conjonction de certains renflements de la rive avec la hauteur de l'eau provoque des remous qui déplacent les objets flottants les uns par rapport aux autres. Alors, certains ré-ajustements nécessaires à l'école pour rester la même peuvent modifier involontairement la relation entre un système social et son appareil éducatif. On considérera, par exemple, que l'introduction des mathématiques modernes, la scolarité élémentaire ramenée pour tous à cinq années, le remplacement de l'enseignement traditionnel de la langue par certaines retombées d'une linguistique plus récente, la promotion

de méthodes actives, la course à la motivation, etc., on considérera que ces mesures sont comme autant d'ajustements pour que l'école réponde, compte tenu des évolutions extérieures, à des exigences nécessaires au progrès de l'appareil productif. Par contre, pour improbable que soit cette hypothèse, si l'enseignement des mathématiques modernes ou la pédagogie par objectifs venait à développer chez les enfants une contestation des pratiques éducatives familiales ou inversait l'ordre des critères scolaires de réussite sociale, alors, de tels effets, non voulus dans l'ajustement et redoutés par le groupe social dominant, constitueraient une dérive du rôle présentement dévolu à l'école. Et, de ce fait, rapidement condamné par des « experts » au nom de l'intérêt de l'enfant !

*Parallèlement à ces changements attentifs à ce que rien des rapports sociaux ne change, on rencontre des **innovations** qui, elles, visent explicitement une modification des relations entre l'école et le tissu social, un peu comme si un nageur allait chercher le bouchon encerclé sur la rive droite et tentait de le ramener au centre ; ou plus si affinité... Il en va ainsi de militants pédagogiques qui s'engagent afin que l'école déjoue le consensus par lequel elle existe. Loin de se confondre avec des ajustements, l'innovation exprime alors la volonté que l'éducation intervienne dans le mode de constitution des outils intellectuels des forces en présence et non dans l'inculcation aux dominés (sous couvert de promesse de réussite individuelle) de la manière de penser des dominants, ce qui est la voie la plus assurée pour reproduire la domination. C'est dire le malaise si cette innovation était prise en charge par le système lui-même qui en a besoin pour ne pas « coller au fond » et se maintenir ouvert et qui, au plus vite, détournera, récupérer ou marginalisera une telle entreprise.*

Si l'innovation provient d'une contestation des effets sociaux de l'école, elle est, nécessairement, et dans le sens le plus pur, politique ; mais pas plus que l'ajustement qui, lui, permet à l'école de mieux faire ce pour quoi elle existe. Ainsi, l'innovation ne saurait se concevoir en dehors des attentes et du concours d'une partie du corps social. C'est en cela que l'école, comme toutes les autres réalités individuelles et collectives, est traversée par la lutte des classes. L'idée même d'innovation aboutit à mettre en question le consensus autour de valeurs éducatives générales dont on fait croire qu'il suffirait de répartir plus abondamment et plus également les moyens pour que le progrès social soit en marche.

Ceci fait apparaître, par exemple, que la volonté de donner à tous les enfants les mêmes chances – sans mettre en cause le fait que ces chances sont définies en fonction d'une organisation sociale particulière – aboutit à des pratiques qui augmentent encore la sélectivité et la ségrégativité du système. Poser le problème en termes de réussite individuelle et non de promotion collective, c'est renforcer les valeurs d'un ordre social qui repose sur l'inégalité. Toutefois, en affirmant l'aspect politique de l'innovation, on ne l'oppose pas à un fonctionnement scolaire neutre, a-politique. Quel est le plus engagé, du meunier qui tire sur la bride ou de l'âne qui s'arc-boute ? Dans l'immobilité, leurs forces s'annulent mais laquelle peut se prétendre neutre ?

Ce problème est important dans une perspective syndicale. Ne pas prendre clairement position par rapport à la nécessité de l'innovation, c'est prendre clairement position pour la non-innovation et, en dernière analyse, trouver inévitables les effets du système. Prendre clairement position pour l'innovation, c'est choisir ceux pour qui et avec qui elle serait entreprise, et donc passer des alliances avec certaines parties du corps social.

Et c'est alors renoncer à la volonté d'une école unanime, comme si la société était déjà sans classes... la penser, au moins, comme une lutte. >>>

Le texte dont ces lignes sont extraites¹ a été publié, voici 33 ans, le 20 février 1981, à la demande des responsables de *l'École Libératrice*, la revue du Syndicat National des instituteurs (SNI). À l'époque, 80% des « maîtres d'école » en sont membres et se répartissent entre 3 tendances (Unité, Indépendance et Démocratie ; Unité Action ; École Émancipée). Cet article, comme plusieurs autres, avait été demandé à l'unité de l'INRP : *Organisation générale de l'École Élémentaire* où travaillaient ensemble plusieurs de ceux (Benichou, Foucambert, Millot, Parent, Violet et consorts) qui ont aidé l'AFL à démarrer.

Si nous le citons ici, c'est qu'il aide à comprendre les 3 décennies qui vont suivre « le 10 mai 81 ». Très rapidement en effet, les ministres de l'Éducation du gouvernement mis en place par François Mitterrand suppriment, au grand dam de Louis Legrand², les crédits de recherche pour les écoles expérimentales de l'INRP en rappelant légitimement que l'expérimentation était désormais du devoir de tous les enseignants. Toutefois, aucun moyen ne sera transféré, avec quelque ampleur, à des écoles entières tentées d'élaborer le suivi d'une pratique collective, si bien que l'innovation s'est vite réduite à la

réalité conjoncturelle d'une classe par-ci par-là. En conséquence, il en a été fini de la possibilité de rendre compte d'une innovation cohérente au moins sur la durée d'une scolarité, laquelle implique de poser méthodiquement des hypothèses collectives d'expérimentation, de travailler ensemble à un cahier des charges des pratiques, de développer des outils d'observation de leur mise en œuvre pédagogique et de définir les critères d'évaluation des comportements individuels et collectifs attendus dans leur complexité et leurs interactions.

Dès lors, la *Recherche-Action* a cessé d'être la méthode de travail d'innovations ancrées dans la pratique effective d'équipes pédagogiques. La « recherche » en éducation est passée du terrain de l'école à celui de l'université dont les professeurs n'ont jamais eu les moyens d'encadrer *scientifiquement* la moindre cohorte « innovante » ; et encore moins le *temps*, car leur carrière évolue au rythme hâtif de leurs

publications alors qu'une innovation demande au moins une dizaine d'années, depuis l'intellectuel collectif qui s'appuie sur l'analyse de l'existant jusqu'aux traitements statistiques d'évaluations comparées. Il en a été de même pour la « formation » initiale des instituteurs dispensée jusque là par des professeurs d'École normale partenaires des Écoles d'application et confiée désormais à des universitaires se forgeant leur *credo* par la lecture d'écrits de leurs collègues, historiens, psychologues, linguistes, sociologues, logiciens, etc.³ mais sans être eux-mêmes impliqués dans le temps d'une Recherche-Action.

Il ne nous appartient pas ici de décider des motivations des ministères successifs depuis 1981. Il est toutefois évident que les *ajustements* l'ont rapidement emporté sur les *innovations* et qu'il n'a plus guère semblé indispensable de chercher une autre école, à droite parce que les effets domesticateurs de celle-ci,

filles et servantes du capitalisme disait Freinet, lui donnent toute assurance, à gauche parce qu'il paraît délicat de suggérer aux enseignants que le fonctionnement d'une école **du** peuple ne saurait se confondre avec celui de l'actuelle école **pour** le peuple même en lui attribuant des moyens supplémentaires. Ce n'est en effet qu'en « travaillant » en équipes, en cycles hétérogènes, en lien avec les structures d'une société éducatrice, en associant toute formation intellectuelle, sociale et culturelle à des productions impliquées, *sans faire-semblant*, dans la vie de l'environnement et que si chaque acteur, enfant comme adulte, inscrit son travail dans une Recherche-Action... Vous avez dit innovation ?

Assurément, au long de ce tiers de siècle supplémentaire de vie syndicale, la conscience de l'urgence d'une *politique éducative*, faite d'innovations volontaires et non d'ajustements subis, ne peut qu'avoir grandi... ● **Michel Piriou**

1 ► et réorganisées (très peu !) par souci de lisibilité que la contraction du texte initial a rendu nécessaire. 2 ► Directeur du Service de la Recherche à l'INRP. 3 ► Les fameuses sciences (au pluriel) de l'éducation qui l'emportent sur une possible science (au singulier) de l'éducation !