

## L'accompagnement, une nouvelle donne éducative

*Monique Lafont, responsable de la mission formateurs,  
service pédagogie et formation, Unapec<sup>13</sup>, Paris*

Ces vingt dernières années dans de nombreux milieux, que ce soit celui du travail social, du champ juridique, des secteurs médicaux ou sportifs, du monde de l'entreprise, de l'éducation<sup>14</sup>, en formation initiale ou en formation continue, on parle de plus en plus d'accompagner là où il était question auparavant de former, d'éduquer, de guider ou de conseiller. La disparition des repères sociaux et culturels traditionnels, l'affaiblissement des institutions porteuses comme la famille, l'école ou la religion renvoient le sujet à prendre en compte sa propre histoire, à choisir et à se déterminer dans la façon dont il entend se projeter dans l'avenir. Il est fait appel de plus en plus à la capacité de la personne à se déterminer par elle-même, à faire confiance à sa raison et à son intuition pour construire son système de valeurs et s'intégrer socialement.

L'introduction de la problématique du projet d'établissement et du projet personnel de formation a eu pour conséquence la prise en compte de l'histoire du sujet, non seulement dans sa projection dans l'avenir, mais au sein de l'acte de formation. La nouvelle problématique à laquelle les enseignants, les formateurs, les éducateurs, les chercheurs sont confrontés aujourd'hui est de rechercher les modalités d'articulation entre les temps courts, ceux de la classe, des programmes, des stages et les temps longs qui sont ceux du développement. Réussir cette articulation est aujourd'hui un défi qui leur est posé. L'échec de l'orientation scolaire et professionnelle est souvent dû à l'incapacité des individus à mettre en place des conduites de gestion du temps qui articulent l'organisation du futur et la restructuration du passé. La plupart des sujets en difficulté ne peuvent, de ce fait, accéder à un minimum d'autonomie et de cohérence. Ils vivent soit en dépendance vis-à-vis de leur passé, soit en référence à un futur sur lequel ils ne peuvent imaginer avoir une quelconque influence. Les accompagner, c'est leur permettre d'imaginer un devenir d'eux-mêmes, corollairement un devenir d'autrui et, comme le propose Jeanne Moll<sup>15</sup>, d'avancer solidairement sur le chemin d'une plus fine compréhension de l'humain sans cesser de se cogner à leurs propres limites. L'accompagnement s'inscrit dans un cadre méthodologique et technique

13. Unapec : Union nationale pour la promotion pédagogique et professionnelle dans l'enseignement catholique.

14. Voir BO n° 32 du 6 septembre 2001, Accompagnement de l'entrée dans le métier et formation continue des enseignants des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés et des personnels d'éducation.

15. Voir Moll J., « Accompagner, une idée neuve en éducation », *Cahiers pédagogiques*, avril 2001, n° 393.

hérité des sciences humaines, notamment de la psychanalyse et de la psychologie clinique. Nous devons à Carl Rogers<sup>16</sup>, à la fin des années 60, d'avoir mis l'accent sur la conviction anthropologique que tout homme possède les ressources nécessaires pour se développer, le rôle du thérapeute et de l'éducateur étant de l'écouter de manière empathique afin de l'aider dans un climat d'acceptation inconditionnelle à élucider ses désirs par des reformulations.

## L'accompagnement comme changement de paradigme

En réponse aux évolutions parfois brutales du système éducatif, l'accompagnement apparaît en rupture avec les pratiques traditionnelles de l'enseignant et du formateur. Le modèle couramment admis est celui de la classe ou du stage animé par un enseignant ou un formateur qui abandonne la scène après une ou plusieurs séances, laissant parfois le public dans l'incapacité de construire des réponses à ses questions.

En quoi ces modèles mis en œuvre dans la formation initiale et continue diffèrent-ils de ceux spécifiques aux dispositifs d'accompagnement ? La plupart des dispositifs de formation initiale ou continue se réfèrent à trois grands modèles<sup>17</sup> :

- le modèle des acquisitions : pour se former, il faut acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ;
- le modèle de la démarche : pour se former, il faut diversifier les expériences professionnelles, aborder le plus grand nombre possible de situations de travail ;
- le modèle de l'analyse : pour se former, il faut accepter de prendre du recul, analyser sa pratique, l'écrire et apprendre à la parler, devenir un praticien réflexif, travailler sur son propre positionnement en situation professionnelle.

Ainsi, l'expérience professionnelle (dans le cadre de la formation continue) ou les représentations du métier (dans le cadre de la formation initiale) sont-elles « labourées », remaniées en profondeur, par trois types de médiations issues de ces trois modèles : celle des savoirs (savoir-faire et savoir-être), celle des tiers (confrontation à l'autrui, travail d'équipe), celle de l'écriture et du parler sur sa pratique.

Pour qu'il soit pertinent, ce modèle traditionnel de formation doit fonctionner dans la durée et dans l'alternance des stages et des retours sur le terrain. L'hypothèse est qu'il facilite la professionnalisation des personnes : « Se donner ou redonner des objectifs professionnels en fonction d'une éthique<sup>18</sup>. » Ce type de formation vise à construire des « boîtes à outils » de professionnels mais aussi à créer le sentiment d'appartenance

---

16. Rogers C., *Le Développement de la personne*, Paris, Dunod, 1967.

17. Voir Ferry G., *Les Trajets de la formation*, Paris, Dunod, 1987.

18. Voir Perrenoud P., *Dix compétences pour le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2000.

à une institution. Dans ces dispositifs de formation, il est relativement aisé de mettre en place en amont quatre niveaux d'évaluation assez facilement repérables, même si le niveau trois (transfert des acquis de formation dans les pratiques) et le niveau quatre (changements institutionnels induits par la formation) semblent plus difficilement observables.

Ce type de formation a des limites car le démarrage (formation initiale) ou le retour (formation continue) sur le terrain sont souvent difficiles voire chaotiques. L'enseignant aux prises avec la réalité de la classe et le formateur avec celle des stagiaires se retrouvent démunis et isolés, incapables parfois de pratiquer ce qu'ils ont construit en stage. L'accompagnement intervient alors pour combler ces interstices, ces béances qui rendent souvent inefficaces les plus brillantes prestations d'enseignement ou de formation. Cette pratique convient à la prise en compte de la complexité des projets pédagogiques ou de formations : projets d'établissements, projets de cycles, projets pluridisciplinaires au collège et au lycée, projet personnel de l'élève, projet professionnel de l'enseignant, du formateur ou du chef d'établissement ou de tout acteur en formation.

Il semble que l'accompagnement intervienne dans ce qu'on pourrait appeler une étape de maturité de l'histoire de la formation. Après avoir contribué, et cela fortement à partir des années 80-90 (naissance des Mafper puis des IUFM), à construire des « boîtes à outils » performantes susceptibles de réaliser les bons gestes professionnels, les modèles traditionnels de formation doivent faire place à de nouveaux dispositifs capables d'aider à construire l'intelligence des situations éducatives, à les analyser finement pour pouvoir y créer le bon outil, la bonne méthode. Les médiations utilisées dans le cadre de l'accompagnement sont différentes de celles qui sont à l'œuvre dans les systèmes traditionnels : ce sont principalement l'écoute (au sens rogenien<sup>19</sup>, empathique, bienveillante, congruente), l'approche systémique et l'analyse des pratiques. Ces médiations visent à aider la personne ou l'équipe à clarifier une situation professionnelle complexe voire confuse, à aider à élaborer des propositions, à trouver des solutions adéquates et à être accompagnés dans la prise de décision.

Ainsi, l'accompagnement apparaît-il comme le lieu privilégié de la construction des compétences. En permettant au sujet de comprendre et de mieux maîtriser sa situation professionnelle et ses résistances au changement, d'y appliquer les bons outils, l'accompagnateur favorise la montée en puissance des compétences individuelles et collectives dans une institution ou dans une organisation.

## Quelles sont les compétences requises de l'accompagnateur ?

En premier lieu, il lui est demandé de savoir se taire et d'écouter. Cette aptitude à passer de la bouche à l'oreille constitue l'une des premières qualités de l'accompagnateur. Exigence d'extériorité, mais aussi d'engagement dans la doute vis-à-vis d'une personne ou d'une équipe. À cette

19. Roger C., *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1972.

Accompagner les démarches innovantes

permanence, à cette éthique de l'accompagnateur s'ajoutent des compétences en analyse systémique et en analyse de pratiques.

En référence à l'opposition, mais aussi à la complémentarité entre la pensée chinoise et la pensée occidentale, telles que les définit le philosophe François Jullien<sup>26</sup>, nous pouvons penser que le modèle formation/intervention appartient à une pensée occidentale pétrie de philosophie grecque qui cherche à approcher au plus près la vérité, ses catégories qui fondent notre perception du monde : l'être, la raison, le couple théorie/pratique, l'élaboration de procédures. À l'opposé l'accompagnement, qui se rapprocherait de la pensée chinoise, analyse le réel comme un processus en cours qui se régule par le jeu de facteurs opposés et complémentaires, le yin et le yang, qui privilégie l'intuition, l'expression allusive et préfère tirer parti du potentiel de la situation plutôt que de modéliser le monde. L'accompagnement donne ainsi l'occasion de sortir du cadre, de déborder, de décaler la pensée, de penser du dehors, de remettre les idées en mouvement.

Une autre des compétences de l'accompagnateur est de savoir passer d'une pensée de l'être à une pensée du processus. Pensée du non-agir qui n'est pas passivité, pensée de l'« à-propos » comme le dit Montaigne. Le « bon accompagnateur » intervient au bon moment, au point qu'ailleurs il n'a quasiment pas à intervenir. Dans le modèle formation/intervention, le rapport au monde et aux personnes est perceptif : l'œil y est fondamental et la raison structure la perception jusqu'au jugement. Il est question d'agir, de contraindre la réalité en fonction d'un projet ou d'un désir, en quelque sorte de forcer les choses. À l'opposé, l'accompagnement vise à tirer parti des processus et des facteurs porteurs qu'ils contiennent, à se mettre en phase, à exploiter le potentiel de la situation, à agir par implication, contamination, à se greffer sur la régulation des choses. L'accompagnement appartiendrait plutôt à la pensée de la respiration (entrée, sortie), alternance de vide et de plein qui conçoit le monde comme un dispositif dynamique. Opportuniste à bon sens et non dogmatique, l'accompagnateur doit apprendre à penser sans prendre position. Le problème reste d'envisager les limites de son expertise car, il ne peut traiter à fond de toutes choses mais doit en connaître assez pour être crédible. Excellent écoutant, méthodologue, expert dans plusieurs domaines, ce qui lui évite de « surfer » ou de « zapper » sur les situations, l'accompagnateur ne peut être un formateur novice...

La nature de l'accompagnement entraîne aussi des changements de représentations dans le domaine de la conception de la formation et dans celui de l'exercice de la responsabilité. L'accompagnement permet probablement à l'accompagné, élève, enseignant, formateur, de franchir le pas d'une logique de projet individuel à une logique de formation en équipe. Le chef d'établissement est appelé à penser la formation sur le long terme, en plan pluriannuel relié au projet d'établissement. Ce dernier devient lieu de vie. La substitution d'une logique d'organisation mécaniste à une logique de « respiration biologique », favorise l'installation

<sup>26</sup>. Voir François Jullien, philosophe et sinologue, professeur à l'université Paris-VI, auteur de nombreux ouvrages sur la pensée chinoise, participe à la fondation de l'Institut de la pensée contemporaine, pôle d'excellence pour les recherches interdisciplinaires et interculturelles.

de structures qui permettent la relation : heures de vie de classe, contrat de vie lycéenne, groupes de paroles pour les enseignants...

Ainsi, l'accompagnement interroge-t-il toutes les anciennes façons de penser la formation et les modes d'organisation du système. Il favorise une transformation structurelle sans pour autant la maîtriser à lui seul. L'accompagnement fait naître un nouveau paradigme où sont pris en compte la temporalité, la relation (plutôt que le rapport) à autrui, l'intersubjectivité, le transfert et l'implication, la mémoire affective vécue. Cette démarche suppose aussi un positionnement éthique, une réciprocité entre des partenaires reconnus comme « autres » et témoinant, entre eux, d'une altérité qui s'oppose à la volonté de toute-puissance. L'accompagnement s'intéresse aussi bien à des cas qu'à de grands ensembles et permet d'approcher la notion de terrain clinique. Il est intelligence de la particularité et de la singularité.

Pourtant dans la mesure où il répond à une demande, subsiste toujours une ambiguïté quant au statut de l'accompagnateur. Aussi, tantôt celui-ci jouit-il d'une plus grande autorité et compétence, tantôt ceux qui accompagnent apparaissent-ils comme des disciples et des suiveurs. Jacques Ardoino<sup>21</sup> fait remarquer que les questions de pouvoir et d'autorité ne peuvent donc être totalement évacuées de ce type de relation.

On peut souligner enfin que l'accompagnement interpelle le projet global d'éducation en remettant en cause la hiérarchisation immuable fondée sur la détention du savoir<sup>22</sup>. Parce qu'il cherche le développement des capacités critiques pour le plus grand nombre en reliant chacun à l'universel et au particulier, il constitue probablement un instrument novateur de lutte contre l'inégalité sociale.

## Pourquoi et comment accompagner les innovations ?

### L'innovation comme « destruction créatrice »

Un sage oriental demandait toujours dans ses prières que la divinité voulût bien lui épargner de vivre dans une époque intéressante. En écho dans sa « Conférence d'Athènes », Albert Camus affirme que notre époque est intéressante mais tragique : « L'âge tragique, dit-il, semble coïncider chaque fois avec une évolution où l'homme, consciemment ou non, se détache d'une forme ancienne de civilisation et se trouve devant elle en état de rupture sans pour autant avoir trouvé une nouvelle forme qui le satisfasse. » Notre époque semble propice à l'innovation. Ce concept, omniprésent dans notre vie, est en général conçu comme une bonne chose car associé à l'idée de progrès, de vie et de créativité. Difficile d'être contre.

21. Ardoino J., « De l'accompagnement en tant que paradigme », *Pratiques de formation*, novembre 2000, n° 40.

22. Rebinguet M., *L'Accompagnement des professeurs débalais*, Lyon, Voies Livres, avril 2000, coll. « Se Feiner ».

Mais l'innovation peut être aussi négative, porteuse de crise, de tension, quand elle n'est pas utilisée de façon péjorative pour désigner une mode, un outil éphémère à l'usage de technocrates cherchant à justifier leur raison d'être. L'innovation dans les organisations repose à la fois sur le développement simultané de forces de destruction et de création<sup>23</sup>. Elle remet en cause, défait des routines, des positions acquises pour laisser place à de nouveaux acteurs et à de nouveaux savoir-faire<sup>24</sup>. Elle n'est pas un moment, un accident, une activité spéciale qui mobilise occasionnellement chercheurs et formateurs. Elle est un mouvement permanent qui les mobilise et qui s'inscrit dans le registre de la créativité. Ce n'est pas un changement au sens du passage d'un état stable à un autre mais plutôt une trajectoire dans laquelle cohabitent la force des croyances, la recherche du sens, une incitation simultanée à la mobilisation et au désengagement des acteurs. Sa nature même en tant qu'activité collective, son incapacité à se donner des règles stables, sa résistance aux tentatives de rationalisation et d'organisation, en font spécifiquement un objet d'accompagnement et probablement pas de formation au sens traditionnel du terme.

### Six principes pour fonder l'innovation

Partant d'observations de terrain, un groupe de travail formé de responsables nationaux d'organismes de formation et d'universitaires a repéré six principes susceptibles de fonder l'innovation.

• L'innovation s'inscrit en continuité et rupture dans l'évolution du système éducatif.

Au-delà de leur diversité et incohérence apparente, l'ensemble des dispositifs publiés dans les instructions officielles depuis plusieurs décennies pour l'école, le collège et le lycée peuvent s'inscrire dans quatre grands courants fondamentaux :

- celui du décloisonnement des disciplines, du mouvement interdisciplinaire qui vise à donner plus de sens aux apprentissages ;
- celui de la volonté « d'apprendre à apprendre » aux élèves, fondé sur le développement de méthodes, de dispositifs et d'outils, destinés à favoriser les apprentissages ;
- celui de la prise en compte de la personne de l'élève, individuelle (projet personnel et professionnel de l'élève) et collective (éducation à la citoyenneté et insertion sociale) ;
- celui du développement de l'autonomie des acteurs et des organisations (projet d'établissement) et celui de la professionnalisation des acteurs (organisation de la formation initiale, développement de la formation continue, définition des compétences de métier).

• L'innovation s'inscrit à la rencontre d'une volonté institutionnelle et d'une initiative de terrain.

---

23. Norbert Alter citant l'économiste Schumpeter dans *L'Innovation créatrice*, Paris, Puf, 2000.

24. Les propositions qui suivent font référence à un travail de repérage des innovations régionales et nationales conduit ces dernières années dans le cadre du réseau Arpes/Unapec.

Lorsque les structures anciennes ne sont plus adaptées, les décideurs institutionnels prennent l'initiative d'introduire des changements sans parfois se soucier de les ancrer suffisamment dans les pratiques existantes. On sait, de surcroît, l'assoufflement d'équipes de terrain parties pour innover sans se munir de références et d'appuis institutionnels suffisamment solides pour se faire reconnaître et construire le socle nécessaires au bouturage de ces nouvelles pratiques. L'accompagnateur aide à reconstruire le lien entre institution et terrain ainsi que la légitimité des nouvelles pratiques.

• L'innovation travaille dans la durée et sur les changements de représentations.

L'erreur des décideurs est peut-être de ne pas prendre en compte l'existant, la culture et la mémoire du milieu où doit s'effectuer le changement. « Car le passé pèse d'autant plus sur la liberté qu'il est méconnu et mal assimilé par l'individu et c'est souvent en connaissant bien la tradition qu'il devient possible d'innover réellement. » L'innovation peut se référer à l'apprentissage au sens de Jean Piaget. Une phase d'assimilation au cours de laquelle les éléments nouveaux sont analysés précède une phase d'accommodation dans laquelle les structures anciennes bougent, se modifient, font place aux éléments étrangers. Cela nécessite de l'accompagnateur qu'il travaille avec les personnes et les équipes sur la congruence, qu'il prenne en compte l'histoire qui fonde l'organisation à laquelle ils appartiennent, qu'il maîtrise aussi le principe d'homéostasie.

• L'innovation est souvent impulsée par un petit groupe susceptible d'entraîner l'ensemble.

Tout le monde ne peut pas être innovant en même temps sous peine de bloquer le système. Deuil nécessaire pour l'accompagnateur et les responsables institutionnels. Défi pour l'accompagnateur de générer suffisamment d'énergie pour mettre en tension positive l'écartèlement entre les réflexes sécuritaires des uns et les visées prospectives des autres.

• L'innovation suppose d'être accompagnée et validée par un regard extérieur.

Nul ne peut s'autoproclamer innovant. Dimension sociale de l'innovation qui explique et justifie la création récente des conseils et des observatoires de l'innovation. Sont utiles à l'accompagnateur dans ce domaine, toutes les clés relatives aux lois de la motivation.

• L'innovation crée un nouveau langage, grâce à une syntaxe nouvelle qui permet d'agencer différemment des éléments déjà existants.

Ce nouveau langage redonne du sens aux actions éducatives. Le surgissement des cycles, des études dirigées, des modules, des parcours diversifiés, des travaux croisés, des itinéraires de découverte, des TPE, et autres PPCP, totalement pertinents dans la forme, semble bien inaccoutumé à beaucoup de praticiens. Pourtant, chacun des éléments entrant en compte dans ces dispositifs fait partie de la pratique professionnelle de tout enseignant et formateur d'un peu d'expérience : travail en équipe, pédagogie de projet, interdisciplinarité, travail autonome de l'élève, prise en compte de la dimension affective dans les apprentissages... Cette

### Accompagner les démarches innovantes

---

même analyse vaut pour des dispositifs de formation plus complexes : classes relais pour les décrocheurs ou groupes de soutien au soutien pour des enseignants en souffrance.

On peut ajouter que le lieu privilégié de l'accompagnement de l'innovation est devenu l'établissement scolaire. Si dans les années 60-70, « années de réforme au sommet », l'innovation était le monopole de l'État et ne pouvait être qu'institutionnelle, à partir des années 80, c'est l'établissement scolaire qui en devient l'unité maîtresse. Il apparaît comme un relais de dimension convenable entre l'initiative individuelle, trop particulière et le système éducatif trop vaste pour être directement appréhendé. C'est à lui qu'il appartient, parce qu'au plus près du terrain, de chercher à résoudre les problèmes qui se posent. Désormais la gestion de l'hétérogénéité des élèves, de l'instabilité des équipes, des tensions et contradictions suscitées par les évolutions nécessaires, ne seront plus gérées au niveau central, mais régulées par une politique d'innovations locales<sup>23</sup>.

Faut-il encore parler de nouveau métier d'enseignant, ou bien plutôt en reprendre inlassablement les invariants à travers quatre grandes mutations à accompagner, ce rôle devant être assuré en priorité par le chef d'établissement :

- assurer le passage de l'individu à la personne engagée dans une institution ;
- assurer le passage du savoir à la transmission ;
- accompagner la confrontation à des univers socioculturels spécifiques ;
- assurer la dimension éducative du métier.

### Quelle stratégie pour l'horloger ?

C'est donc de la nature de son accompagnement que dépendra la réussite de l'innovation. Au contrôle technocratique, on préférera plutôt l'intervention du maître horloger. Les grandes réformes sont probablement contre-productives, elles balaisent ce qui marche bien en même temps que ce qui marche mal ! Le système éducatif est comme une horloge et le maître des horloges ne peut pas tout bouleverser, il doit surveiller les mécanismes et réparer celui qui marche de travers. C'est par des coups de pouce, des inflations légères, des expérimentations, bref par une politique du « petit pas de côté » que l'on parviendra peut-être le mieux à améliorer le système éducatif.

---

<sup>23</sup>. Pour ce qui est de l'établissement scolaire, lieu d'innovation, tous les travaux de Françoise Gros et de Monica Gather Turlet.



## Le concept d'innovation dans le système éducatif

*Guy Berger, professeur émérite, université de Paris-VIII*

Parler d'innovation, c'est aussi parler de soi. En un certain sens, la question de l'innovation est liée à l'engagement de la personne, dans la mesure où elle est menaçante pour l'innovateur lui-même, d'autant que, pour se protéger des effets, on ne peut plus mettre en avant le « système ». On pourrait croire que l'éducation est un processus qui, par nature, se constitue autour d'un changement permanent qui serait porté par les élèves eux-mêmes. En effet, ces jeunes représentent des générations qui se succèdent et parce qu'ils sont en prise directe avec tous les changements sociaux et technologiques, ils sont presque « agis » par ces changements. Ils sont aussi porteurs de matières brutes : celles de la consommation, des usages, des technologies, de McDonald's, de l'immigration, du jeu, des nouvelles formes de langages et d'associations, et je mélange volontairement tous ces termes. On aurait pu croire que l'éducation, et plus précisément l'école, disposerait d'une fantastique potentialité d'imagination, d'une sorte de sensibilité à tout ce qu'il y a de bien, qu'elle serait le lieu d'effervescence par excellence. Mais l'on sait que le rôle des structures et des institutions est d'homogénéiser et de contenir les flux. En effet, si l'effervescence l'emportait, on ne saurait plus, ni quoi faire, ni où aller, ni comment. Il faut donc faire du stable, tant au niveau des usages que des valeurs et des savoirs. C'est ainsi qu'est apparu l'idée de projet qui a fonction de stabilisation, de compensation et qui permet de domestiquer l'avenir en faisant l'objet de nos intentionnalités et de nos prévisions.

Cependant, si l'école a pour fonction de tourner le dos à l'effervescence, l'innovation est-elle une illusion ou une ruse de la raison ? Une ruse de l'institution pour mieux conserver ? Et même si cette innovation est une réalité, de quel côté cette innovation s'oriente-t-elle ? Est-elle pensée en termes de progrès, d'efficacité croissante et d'universalisation de modèles, même en faisant appel à la compétition, à la violence ? Est-ce à dire que le progrès et l'universalisme se trouvent au cœur du changement ? Ou bien l'innovation est-elle de l'ordre de la surprise, de la fantaisie, de l'imaginaire, de l'invention radicale et de la création ? Ces questions ré-interrogent l'école sur la possibilité et la sincérité de l'évaluation mais interrogent aussi l'innovation pour savoir si elle est du côté de l'accroissement, du développement, de l'amélioration, d'une plus grande efficacité ou du côté de l'imaginaire. Ces questions seront en filigrane de ce que je vais essayer de dire.

La réflexion sur l'innovation est au cœur d'analyses récurrentes depuis plus de cinquante ans, par exemple, lors du colloque d'Amiens en mars 66, qui annonçait de façon prémonitrice l'explosion de mai 68 : « Si

L'on n'innove pas, ça saute ! » Étrange phrase d'Alain Geismar<sup>26</sup> qui paradoxalement valorise l'innovation et lui donne une curieuse fonction d'alibi. Je cite ce colloque car il précède l'émergence en France d'un modèle libéral en opposition à un modèle étatique, symbolisé par l'opposition Giscard d'Estaing-gaullisme, qui va répéter constamment l'importance de l'innovation. C'est un thème récurrent, dont je voudrais illustrer les cinq points suivants qui me semblent importants.

- La contextualisation de l'innovation : dans quels champs apparaît-elle ? Économique ? Pratique ? Idéologique ?
- Quelques questions de définition.
- Les changements dans notre conception de l'action liés à l'innovation.
- L'accompagnement.
- Et enfin, « l'après-innovation » : que fait-on de l'innovation quand elle est faite ? Qu'y a-t-il après ?

## La contextualisation

L'innovation n'est pas spécifique de l'éducation, elle est présente dans tous les univers technologiques, c'est une manière d'être nouvelle. Elle apparaît surtout dans le monde industriel, comme le montre la revue *Éducation et Formations*<sup>27</sup> dont le thème « Recherche et innovation » se consacre au développement industriel.

Schumpeter<sup>28</sup> a essayé de théoriser l'innovation. Dans les années 30-40, il développe une théorie s'opposant à la thèse consistant à dire que le progrès économique est lié à l'accumulation du capital. Schumpeter précise que ce n'est pas tout travail humain qui est producteur de valeurs, mais que ce sont uniquement les formes de travail humain liées aux acteurs particuliers que sont les entrepreneurs, acteurs innovants capables de proposer de nouvelles modalités d'action, sous la forme de nouveaux produits ou de nouveaux modes d'organisation, ou encore capables de s'adresser à d'autres populations. Si on greffe l'innovation sur l'économie, on voit apparaître d'autres idées.

La première idée est que les actions sont des entreprises collectives qui mettent en jeu des groupes qui s'inscrivent à la fois dans des traditions et en même temps proposent de nouveaux modèles. La seconde idée est la place de certains acteurs spécifiques, les entrepreneurs. Dans la revue *Innovation et École*, Gabriel Cohn-Bendit dit qu'il n'aime pas le terme d'innovation mais préfère celui d'« initiatives ». Une autre idée est que l'innovation renvoie à de nouveaux objets théoriques, de nouvelles formes d'organisation (projet, équipe), mais aussi à la capacité à s'adresser à des groupes sociaux, à d'autres cultures et à d'autres peuples.

---

26. Alain Geismar était en mai 1968 directeur du Snesup.

27. *Éducation et Formations*, département des programmes et du développement, avril 2001.

28. Schumpeter J. A., *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1942.

La référence à Schumpeter n'a pas pour objet de réduire le poids de l'innovation, mais de montrer que l'innovation est située dans un mouvement social qui n'est pas seulement lié à l'école mais qui est celui de la société toute entière. Il y a une étonnante concomitance entre l'apparition dans l'univers scolaire de la thématique de l'innovation et l'évolution de l'organisation du travail car, jusqu'alors, il existait un étonnant isomorphisme entre le modèle de la chaîne taylorienne et le modèle du nécessaire déroulement rigoureux des programmes et du cursus scolaire indépendant des acteurs. Pour pousser la comparaison plus loin, il y a même l'évaluateur extérieur au travail (le professeur, le contremaître en bout de chaîne) dans un espace où la place de chacun est fixée et limitée. Le « prof » de maths vise de 8 h à 9 h l'écrin de la classe de 6e, puis celui de la classe de 5e, sans empiéter. Rappelons-nous, dans *Les Temps modernes*, les catastrophes provoquées par Charlot lorsqu'il n'est plus à sa place. Le professeur qui ne s'arrête pas à l'heure prévue est ainsi vilipendé par ses collègues parce qu'il empiète sur le temps des autres et par ses élèves qui veulent partir, etc. La chaîne de l'organisation scolaire ne fonctionne alors plus. Dans l'industrie actuelle, on a vu apparaître de nouveaux modèles d'organisation du travail (par exemple chez Volvo, le travail par équipes, le travail signé) qui introduisent l'idée que chacun a le droit de « loucher » sur le travail du voisin, comme le « prof » de lettres peut le faire envers le « prof » de maths. On peut montrer que l'innovation devient un travail collectif où les individus émergent, c'est le collectif nouveau de l'entreprise ou de l'école qui rend possible et nécessaire l'individu entreprenant.

De même, l'idée de l'importance de la mobilisation de chacun dans une responsabilité directe, symbolisée par l'évaluation formative, c'est-à-dire la nécessité pour l'enseignant de vérifier que le travail effectué correspond bien à ce qui été demandé par l'enseignant, figure également dans le travail industriel. La notion de responsabilisation, symbolisée par « des productions signées » apparaît aussi à l'école et sert une transformation des modalités générales des modes d'existence.

Il y a également une liaison étroite entre le phénomène de l'innovation et le phénomène culturel ou socioculturel de la montée de l'individualisme, avec une substitution de modes de liens sociaux fondés soit sur des communautés, soit sur des sociétés, où apparaît le lien de l'association volontaire du groupe qui se constitue lui-même, lien intentionnel et non plus lien d'appartenance. Le modèle des mouvements pédagogiques, celui du réseau des établissements et des personnes, indépendamment de règles administratives, font partie de ce changement fonctionnel. Le modèle auquel on appartient n'est plus le parti classique mais celui auquel on adhère volontairement.

Une des fonctions de la recherche est de créer une incertitude, c'est-à-dire montrer du non-savoir là où l'on croyait savoir, dans ce cas, en général, l'ignorance augmente au fur et à mesure et ne se réduit pas. La problématique de l'innovation est très liée à d'autres problématiques qui s'y intriquent d'une façon indéterminable, mais pas exactement identiques. C'est le thème du « petit c'est beau » (*small is beautiful*), celui du « centre et de la périphérie », avec l'idée que c'est à la marge que se créent les inventions. C'est l'idée qu'il y a des moments instituant, où l'on est

producteur de normes, des normes au sens de la normalisation. C'est-à-dire qu'il y a conflit entre normatif et normalisation, ce qui soulève le problème suivant : « Je ne peux pas éduquer si je suis pas normatif et je trahis l'éducation si je suis normalisateur. » Tout ceci montre qu'à travers l'innovation se déroule toute une interrogation politique sur la notion d'autorité, aussi bien celle du savoir, celle de l'institution que celle de l'État. Si on centre la démarche sur l'innovation, *quid de l'État ?* On peut se demander s'il s'agit d'un dépérissement de l'État, d'un type différent de celui évoqué par Marx, dont l'innovation accompagnerait la mort.

À travers l'innovation, nous nous trouvons de fait devant l'apparition d'un certain nombre de logiques qui, pour accroître l'efficacité du système, transfèrent la responsabilité aux acteurs du système. Ceux-ci, exigeant de devenir acteurs, se précipitent dans ce qu'on leur offre mais introduisent également deux logiques : d'une part, la logique du marché (par exemple, l'entrée des parents, des usagers, les débats très forts sur l'abandon de la carte scolaire...) et d'autre part, la logique du *management* (pilottage au plus près où les acteurs eux-mêmes tirent parti des effets de leurs actions, déterminent l'évolution). Ces deux logiques s'expriment au niveau local. À travers l'innovation, ce sont bien les modèles du local, du *management* et finalement de la compétition qui deviennent possibles par la différenciation qui est en train de se constituer.

## Des questions liées à la définition

### Innover, c'est établir un nouvel équilibre

Étymologiquement, c'est introduire du nouveau, mais dans quoi ? Forcément dans de l'ancien (un vin nouveau dans les vieilles outres ?). C'est d'abord et très souvent une manière de s'ajuster à des changements externes qui mettent en danger notre propre équilibre de manière à en trouver un nouveau. Par rapport aux pratiques, l'utilisation de l'ordinateur ou de la télévision peut apparaître comme nouvelle, pourtant le système scolaire s'est emparé successivement de tous les outils de la communication dans les sociétés, de l'oral, du parchemin à l'imprimerie. Introduire l'ordinateur à l'école, c'était rétablir l'équilibre entre le système de transmission et d'éducation et les systèmes extérieurs, mais c'était aussi maintenir la capacité du système à utiliser et transmettre des outils. On pourrait montrer pour beaucoup d'innovations que c'est un changement d'équilibre.

### Innover, c'est rendre plus efficace

Pendant très longtemps, l'innovation a été très liée à la question de l'accroissement de l'efficacité, en particulier aux moyens technologiques utilisés. Par exemple, quand on utilise un laboratoire de langues, ce n'est plus le même anglais qu'on utilise – et il ne serait pas question d'enseigner de cette façon la littérature –, c'est une langue effective, ainsi la recherche de l'efficacité est productrice de nouvelles finalités.

## Innover, c'est entrer dans l'aventure

L'innovation est une démarche qui essaie de résoudre des problèmes existants en retrouvant les équilibres rompus, ou en produisant des transformations concernant des valeurs et des modes de vie qui dépassent les problèmes qu'elle voulait résoudre. Toutes les études que l'on peut faire sur l'Algérie montrent que l'instrument de contraception le plus efficace est l'achat d'une voiture individuelle. Il est évident qu'elle structure une certaine taille de la famille, qu'elle entraîne une certaine organisation des dépenses. Du coup, la taille de la famille est dépendante de quelque chose de totalement extérieur.

Avec l'innovation, on entre dans l'aventure. Paradoxalement, la thématique de l'innovation ne s'identifie pas totalement à celle du projet, l'innovation nous échappe, nous n'en avons pas la maîtrise. L'ajustement voulu par l'innovation crée une rupture, donc une contestation par rapport aux modes traditionnels d'ajustement antérieurs et cette rupture conduit à une aventure, à une série de transformations qui ne font l'objet, ni d'intentions, ni de prévisions, mais qui peuvent être plus importantes dans leur signification que les phénomènes qu'on a voulu modifier.

## Les changements de conception de l'action liés à l'innovation

L'écologie nous apporte un modèle concernant la manière de penser. Au contraire du modèle éthologique, qui considère que le sens même de la connaissance, du progrès, est de nous rendre davantage maître et possesseur de ce qui nous entoure, le modèle écologique est une sorte de jeu avec le monde dans lequel on ne peut jamais savoir quels sont les effets à moyen et long termes des actions qu'on mène et c'est cette conservation des effets des transformations continues, qui devient la façon dont nous analysons notre rapport avec l'environnement.

C'est un changement de parti pris qui rompt l'unité créée entre science et technologie par toute l'histoire scientifique car, le modèle de la science expérimentale était fondé sur l'idée que ce qui rend le savoir valide, c'est de pouvoir produire une expérience à volonté, dans laquelle ce savoir sera confirmé. La réalisation technologique était la validation du savoir intellectuel. Ce qu'introduit le concept d'innovation par rapport au projet ou au plan, c'est vraiment un modèle paradigmatique : « Je dois agir en toute connaissance de cause, or, je ne sais pas mais dois être capable d'observer et de réguler et je ne peux le faire qu'en étant au plus près. »

## L'accompagnement

Quels sont les usages du mot « accompagnement » ? On trouve une palette d'emplois très large, mais une unité de sens.

En musique, l'accompagnement est une partie accessoire instrumentale ou vocale qui complète un champ ou une mélodie en les mettant en valeur, soit par contraste, soit par soutien. Cela suppose un rapport harmonique entre l'accompagnant et celui qui l'accompagne, mais aussi un rapport hiérarchique où celui qu'on accompagne est le sujet, qui donne le rythme et la mélodie. Il n'y a pas de rapport d'égalité ou de soumission, mais cela suppose qu'il y ait un accord, une relation entre deux individus, un partenariat.

Dans le système éducatif, c'est une relation adaptée et personnalisée (opposée à des structures lourdes : classes et programmes), mais on ne parle d'accompagnement que pour les élèves en difficulté, les sujets fragiles. C'est un rôle ambigu, l'accompagnateur occupe une position de force, thérapeutique, il est le maître de l'action.

Dans le milieu sportif, on utilise le mot *coach* de plus en plus souvent, parfois un *coach* est entraîneur, parfois le *coach* est distinct de l'entraîneur... L'entraîneur est celui qui donne les gestes, les capacités. Le *coach* est celui qui voit dans l'instant, qui voit simultanément pendant la durée de la partie, qui doit intégrer des événements et s'adapter, il joue un rôle d'ajustement dans une instantanéité qui ne permet aucune prévision et qui s'approche de la direction d'acteur dans des situations qui ne sont jamais celles prévues. Cela renvoie au terme de maîtrise, c'est-à-dire, ajustement, adaptation, jeu avec l'événement.

Dans le domaine clinique, on ne parle jamais d'accompagnement à propos de soins, ce terme s'adresse à la souffrance, à l'angoisse. Il suppose que l'accompagnant s'inscrive dans une durée, une démarche globale et aussi toujours particulière, toujours liée à une casuistique, c'est-à-dire du travail sur une particularité qui à aucun moment ne peut être identifiée à une situation autre. Comment accompagner quelqu'un qui vit une situation difficile, unique et qu'il ne peut pas analyser ?

Dans le domaine juridique et social, le mot renvoie à la notion de tutorat. Dans un premier sens, la tutelle s'adresse à un incapable, à une personne sénile ou à une personne interdite et dans le domaine horticole, le tutorat désigne un morceau de bois qui empêche une plante de pousser tordue.

Que subsiste-t-il de toutes ces définitions ? C'est la temporalité longue d'événements survenants, face auxquels il n'est pas question de substituer de la simple prévision. Dans l'accompagnement, celui qui est sujet c'est l'accompagné. Je ne peux accompagner quelqu'un que si cette personne sait où elle va. L'accompagnateur peut exister comme personne mais il reconnaît à l'accompagné que c'est lui qui est le sujet de l'action.

Il y a dans l'accompagnement, forcément une relation d'intersubjectivité où deux sujets communiquent dans des positions différentes, où l'accompagnateur se met en jeu et accepte que l'accompagnant soit une altération mutuelle, où l'autre change en même temps que l'on tente de le changer. À travers cette idée, la dimension éthique de l'accompagnant est sous-jacente à toute dimension.

L'accompagnement est un ensemble de conduites (étayées par des savoirs, des pratiques) qui constituent une modalité de réalisations professionnelles où l'on accepte des altérations mutuelles. Il renvoie à une théorie

du sujet mais aussi à une théorie de l'action. Je ferai cependant une remarque : l'innovation est individuelle au sens où il peut y avoir un entrepreneur mais en même temps, elle entraîne une action collective. Un des problèmes de l'innovation est celui de sa dévolution aux autres, aux arrivants, à ceux qui n'ont pas eu l'initiative du projet, mais aussi aux élèves. Je dois faire ici une parenthèse : en France, on a du mal à saisir le rôle de l'élève pour des raisons profondément sémantiques. Examinons en français le mot enseigner : on peut apprendre aux élèves quelque chose (enseigner aux enfants, enseigner la grammaire). L'action de l'apprentissage n'est pas séparable de l'action « d'enseigner ». En anglais, les deux actions sont séparées : *to learn* et *to teach*. Quelle est la place de ceux pour qui nous prétendons innover ? Un abandon de pouvoir ? C'est-à-dire que « j'innove » jusqu'à ce que ce soient les élèves qui prennent ma place pour devenir eux-mêmes des innovants ? S'il n'y a pas cette dévolution, il n'y a pas d'innovation.

### « L'après-innovation »

Que faire de l'innovation quand elle est faite ? Qu'y a-t-il après l'innovation ?

– L'écriture : l'innovation doit être écrite. L'écriture n'est pas un système de transmission, c'est un système de ré-elaboration, de rumination, de construction de sens qui fait partie d'un processus de ré-interrogation de l'innovation. Une innovation où je n'écris pas est une innovation au bout de laquelle je ne suis pas allé.

– L'échange d'expériences : qu'est-ce qu'on échange ? Les accompagnants soulignent l'importance d'aller se voir, poser des questions. Ce qui s'échange le mieux, ce sont des analyses de situations, ce qui n'invalide pas l'écrit.

– Le terme qui me paraît le plus dangereux est celui de « généralisation ». Ce qui caractérise l'innovation par rapport à toute modalité d'action, c'est qu'elle correspond à une situation dans laquelle le concepteur et le réalisateur sont dans une très grande proximité. Il n'y a d'innovation que lorsque le rapport pratique met en jeu chacun d'entre nous, celui qui fait comme celui qui vit les effets de cette action. Chaque fois que se trouve rompu cette proximité, on entre dans une autre démarche. En ce sens, si on ne renonce pas à l'idée qu'une innovation se généralise, on entre dans une démarche totalement différente qui ne contredit cependant pas complètement ce qui caractérise le mode d'action de l'innovation.

En conclusion, je dirai qu'il y a trois notions clés liées et contradictoires : les notions d'ajustement et d'adaptation, les notions de rupture et de contestation, la notion d'aventure. Il y a deux problèmes majeurs et difficiles. Comment fonctionner dans la maîtrise de la maîtrise, accepter de ne pas faire ce que je veux et en même temps accepter les effets qu'entraîne mon action de manière à structurer d'autres actions ? Comment accepter la dévolution, c'est-à-dire qu'à un moment donné, l'innovateur doit se retirer et accepter que ce qu'il veut faire ne peut apparaître que par

Accompagner les démarches innovantes

---

le désir et la volonté de l'autre ? C'est une façon d'interroger les militants, rationalistes et volontaristes, si on n'accepte pas que l'autre déforme, transforme, trahisse, on ne sera pas dans l'innovation.

L'innovation ne peut pas être pensée toute seule, elle ne peut être pensée qu'à la condition de remettre en cause les systèmes hiérarchiques, à condition de réinventer les fonctions parallèles et symétriques de l'appareil d'État. L'innovation toute seule, si on n'y réfléchit pas, s'inscrit inévitablement dans un modèle de plus en plus libéral, mais ce n'est pas par le système de conservation morcelé des appareils publics que l'on pourra accompagner l'innovation. On est devant une sorte de double gageure : inventer du local ici et maintenant et inventer les appareils collectifs qui permettent de les faire bouger.



## Accompagner l'innovation et accroître l'autonomie

Richard Étienne, université Paul-Valéry, Montpellier-III

« Entre dépendance et solitude, où se situe l'accompagnement ? Et quelle est cette position ? Aide, soutien, guide, pourvoyeur d'outils, de repères, de références... On y navigue forcément entre imposition et autorisation. »  
Mireille Cifali 29

Richard Étienne apporte ci-dessous sa contribution en tant que « grand témoin » des trois journées de ce colloque.

Tout le monde aura remarqué qu'il n'existe pas de « petit témoin ». Aussi, pour me lier à la hauteur des attentes des organisateurs et des participants, je me permettrai de rapporter ce que j'ai vu et ce que j'ai entendu, dans tous les sens du terme, quitte à y ajouter mon grain de sel. Autrement dit, ce que j'écris est entièrement vrai, puisque, à l'instar de Boris Vian<sup>30</sup>, je l'ai totalement imaginé.

Il me semble qu'en cours de ces journées, nous avons continué à réfléchir dans le sens de l'éducation nouvelle<sup>31</sup> qui cherche depuis un siècle ommment transformer l'école et en faire le lieu où se rencontrent et travaillent ensemble, élèves, enseignants, administrateurs et parents. De la méthode naturelle de Célestin Freinet à la fresque actuelle autour de l'innovation qui mobilise un conseil national et une équipe de la direction de l'enseignement scolaire (Deseo), il y a un sens que je voudrais dégager ici.

Pirai donc du côté des acteurs de l'innovation pour voir en quoi leur désir d'autonomie et de respect se marie peu ou prou avec une proposition d'accompagnement qui repose sur le changement doux qui s'avance marqué sous couvert d'innovation : les élèves sont-ils susceptibles de mieux apprendre dans des structures innovantes ? Les professeurs sont-ils fondés dans leur attitude-répulsion pour cet « attracteur étrange<sup>32</sup> » ? L'institution elle-même, dans son machiavélisme inconscient, s'y retrouve-t-elle en transférant les charges sur les enseignants sans leur concéder des moyens extraordinaires ? Le système gagne-t-il à tous ces ajustements qui misent plus sur les évolutions que sur les révolutions et privilégient le consensus au détriment des accords issus de négociations ?

29. Cifali M., « Une altérité en acte. Grandeur et limite de l'accompagnement », in Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et Formation*, université de Provence et CIRDP de Marseille, 1998, p. 121-160.

30. Vian B., *L'Étrange des jours*, Paris, Pauvert, 1946.

31. George J., « Un siècle d'éducation nouvelle », *Cahiers pédagogiques*, 2001, n° 385, p. 10.

32. Le Boterf G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éd. d'Organisation, 1994.

## Du côté des élèves

### Nouveaux publics, nouveaux enseignants, éducation nouvelle !

Si les tenants de l'« éducation nouvelle » et de l'« université nouvelle » ne comptent depuis un siècle et proposent à l'institution, mais surtout à leurs collègues, des manières de faire différentes, il est vrai que l'élève n'est passé au pluriel que très récemment. Les élèves sont des personnes et nul n'apprend comme son voisin. Depuis l'introduction dans le préambule de la Constitution du droit de chacun à l'éducation et à la culture, tout se passe comme si on avait enrôlé dans les troupes de l'école des « malgoués ». Le paradoxe d'un lycée fait pour instruire les élites administratives et ouvert aux hordes de « sauvages », selon la formule de Jean-Pierre Chevènement, ancien ministre de l'Éducation nationale, n'en finit pas de remettre en cause le modèle napoléonien. Le camp des pédagogues s'est renforcé de l'appui institutionnel qui le mine et le ruine : l'appel à l'innovation c'est la volonté de continuer comme Maurice Tardif<sup>33</sup> aime le souligner. Le métier évolue lentement. Or, à l'échelle de l'éducation, l'irruption de tous dans l'enseignement secondaire s'est faite en quelques décennies, avec une accélération marquée dans les vingt dernières années. L'équation qui s'impose est donc à la fois simple et presque impossible à résoudre : à nouveaux élèves, nouveaux maîtres et donc éducation nouvelle ! Même si, et j'y reviendrai, le recours à la nouveauté, voire à l'innovation, ne rend pas toujours crédible et clair notre propos, il est évident que nous ne pouvons nous contenter de proclamer que nous allons conduire tous les élèves vers un savoir capitalisé et figé qui était le modèle bien pratique des classes préparatoires aux grandes écoles. Jean-Yves Rochex<sup>34</sup> fait remarquer que le savoir est beaucoup plus dynamique que cela, qu'il repose sur la recherche, la mise en doute et non les certitudes, voire les rigidités, d'un savoir savant présenté comme référence intangible. Mais, il nous fait également remarquer que nous n'avons pas à consacrer tous nos efforts à la seule mise en activité des élèves comme si elle suffisait pour faire découvrir les enjeux de l'apprendre et du savoir. Pour résumer, voici ce que j'ai entendu et retenu de ces trois jours de travail : consacrer nos efforts à l'innovation pédagogique ne dispense pas d'une attention toute particulière à l'implication des élèves dans leur rapport au savoir, dans la découverte des enjeux de l'apprendre et du savoir.

### L'auto-socio-co-construction

Autrement dit, comme l'écrivait Célestia Freinet (cité par Jacques George<sup>35</sup>) : « Il faut débarrasser notre verbiage pédagogique de ce mot "nouveau" ou "nouvelle", qui nous a fait tant de tort, parce qu'il a fait

<sup>33</sup> Tardif M., Lessard C., *Le Travail éducatif en question – expériences, interactions sociales et climats professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 2000.

<sup>34</sup> Rochex J.-Y., « Pratiques de savoir et pratiques sociales dans et hors la classe : un enjeu de démocratie », intervention lors du colloque du Cmap-Cahiers pédagogiques, *Apprendre et vivre la démocratie à l'école*, 2002.

<sup>35</sup> George J., « Un siècle d'éducation nouvelle », *op. cit.*

croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace notre travail scolaire. » Bref, j'utiliserai comme vous le mot-valise d'innovation, je lui donnerai un sens bien précis : changement dans mes pratiques d'enseignant qui ne constitue pas une nouveauté dans l'absolu mais un « pas de côté » allant dans le sens des trois adjectifs d'intensité employés par Freinet et je me concentrerai sur la meilleure manière de la faire advenir et de l'accompagner. Ce resserrement du champ est imposé par les défis qui nous attendent : il s'agit de se doter, en le réitérant très précisément à ce que l'on sait de l'apprendre et du savoir, mais sans le discuter ici et maintenant, d'une définition opérationnelle de ce qui se passe quand les élèves apprennent. Reprenant et complétant la trilogie du Groupe français d'éducation nouvelle (Gfen), je confirmerai que les élèves se développent par auto-socio-co-construction. « Auto » signifie que c'est chaque élève qui apprend et qu'il le fait par lui-même (d'où l'enjeu des conduites à projet et de leur effet impliquant). « Socio » rétablit la dimension sociale de tous les apprentissages, avec ses ressources et contraintes, l'établissement scolaire et la classe apparaissant comme des micro- ou méso-systèmes qui ne dispensent pas la société d'une clarification conceptuelle de la demande qu'elle fait à l'école : exemple typique, plus la société est désorientée, plus elle demande à l'école d'orienter ! « Co » constitue la dimension que je me propose d'explorer et apparaît comme une redondance, sinon une tautologie, avec le préfixe de construction. Passer de l'instruction à la construction n'est pas une mince affaire. C'est faire le deuil de l'enseignement pour s'engager dans les apories de l'éducation : rendre libre par la contrainte et obtenir l'égalité à partir de la dissymétrie originelle de nos savoirs scolaires. Préférer l'accompagnement à l'intrusion ne va pas de soi et mérite qu'on s'y attarde. Comme la diplomatie est un art supérieur de la conduite de la guerre, le dialogue pédagogique ne peut se justifier que s'il pounait avec plus de rationalité, d'intérêt et d'efficacité, le projet éducatif.

### La pratique de l'écoute... et du dialogue !

Nos représentations sur l'écoute sont victimes de la simplification abusive de la non-directivité de Carl Rogers<sup>36</sup>. Écouter un élève et *a fortiori* un collègue a des relents de souffre. Nous sommes culturellement mal partis pour cette activité de l'« audit » bien plus anglo-saxonne que latine. Notre conception idéaliste du monde nous prédispose à l'inspection. L'audition des témoins n'étant là que pour corroborer ou contredire une version des faits construite *a priori*. Mon rôle de témoin m'impose de remettre en cause cette vision manichéenne. Les élèves, comme toutes les personnes, ne peuvent apprendre, que parce qu'ils sont écoutés. Je ne reviendrai pas sur les conceptions ou représentations avec lesquelles Bachelard<sup>37</sup> proposait déjà d'organiser une rupture épistémologique. Dès lors, la volonté de leur permettre d'apprendre parce qu'ils sont impliqués dans des démarches innovantes fait que l'écoute professorale ne

36. Rogers C., *Liberté pour apprendre?*, op. cit.

37. Bachelard G., *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1955.

se contente plus d'être un recueil indifférent des propos tenus mais elle devient quelque chose de plus dynamique, elle s'inscrit dans le dialogue et sa problématique scientifique, la dialogique pour reprendre l'expression d'Edgar Morin<sup>38</sup>. Or, les professeurs ne sont pas formés au dialogue ; le modèle du savoir savant (Chevallard<sup>39</sup>) outporté par une didactique dont le mérite fut de faire émerger la nécessité d'un savoir éclairé ne dit rien de la manière dont l'affaire peut être conduite avec tel ou tel groupe d'élèves. Il est toujours possible d'apprendre sans comprendre véritablement les enjeux de son apprentissage. Il est toujours tentant d'imposer le silence à celui qui ne sait pas. C'est même ce qui explique que les nouveaux publics de l'école soient souvent réticents à l'innovation pédagogique : ils se sont construits une représentation de l'école selon laquelle les cours sont des linéaires et le savoir des marchandises qui doivent leur être délivrées gratuitement. L'écoute et le dialogue sont là pour « faire avec cette conception » à seule fin d'aller contre. Comment ne pas imaginer que cela nous impose une révision distastive de nos propres conceptions du métier<sup>40</sup> ?

## Du côté des professeurs

### Le dur métier d'innovateur : entre risques et gains

Admettons la question résolue. Et de fait, elle l'est par le pilotage actuel du système, sachant, à juste titre, qu'on n'innove pas par décret. Il y a donc des innovateurs. Mon grand étonnement, c'est qu'il y en ait encore. En effet, plusieurs d'entre nous, intervenants ou participants, ont fait remarquer que le métier d'innovateur ne se conçoit que comme une navigation périlleuse entre risques et gains. Comme dirait Michèle Amiel<sup>41</sup>, qu'est à gagner les innovateurs ? Bien que de l'angoisse, des coups et des larmes. Comme toujours, en matière d'éducation, la longueur des études amertit l'effet innovation et la dispersion entre individus détermine qu'une innovation aura provoqué un gain chez certains et une régression chez d'autres. La noble incertitude de l'éducation fait que bien des grains de sable peuvent gripper la meilleure machine à innover et ce deuil de l'efficacité n'est pas facile à faire. Où est le temps des mauvais élèves, cette époque de la bonne conscience où l'on n'avait pas encore inventé l'échec scolaire (que l'on peut dater des années 60) ? Chaque rentrée scolaire amène une nouvelle vague anti-pédagogique et les brûlots se multiplient contre les pédagogues. Enfin, pour les larmes, il n'y a qu'à voir le haut degré d'exigence de toute équipe qui constate que son action n'a pas résolu tous les problèmes. C'est la grandeur et la servitude

38. Morin E., « Articuler les savoirs », in *Quels savoirs enseigner dans les lycées ?*, CRDP, 1998.

39. Chevallard Y., *La Transposition didactique*, Grenoble, Pense Sauvage, 1985.

40. Touti M., Étienne R., *Quelle identité professionnelle pour notre métier ?* CNDP-CRDP de Montpellier, 2001, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation ».

41. Étienne R., Amiel M., *La Communication dans l'établissement scolaire*, Paris, Hachette Éducation, 1995, p. 148.

de l'éducation que de ne jamais renoncer à sa mission mais, il est souhaitable d'ajouter ici que nul n'est tenu, pas même une équipe, à se transformer en pansacée. De cette remarque, trop nombreux sont ceux qui retirent une leçon de relativisme absolu et se contentent d'enseigner aux élèves qui apprennent, et à eux seuls. L'innovateur est un éducateur en ce qu'il ne renonce jamais ; à nous de lui faire apprendre et comprendre qu'il n'est tenu (et c'est la plus haute exigence éthique) que par une obligation de moyens. L'obligation de résultats ne se marie pas bien avec les métiers de l'humain.

### Écriture professionnelle et solitude de l'innovateur

Cet effet indésirable (le sentiment vague mais permanent d'une culpabilité qui n'effleure jamais les tenants d'une instruction pure et dure) va constituer le quotidien du travail de l'innovateur. C'est dans l'escarcelle de notre culture qu'il conviendra de puiser les ressources qui établissent que les gains sont supérieurs aux risques encourus. Il y a en premier lieu la question de la « trace ». J'ai souvent remarqué que la bonne volonté des enseignants et des équipes est telle qu'ils ne s'assignent pas des objectifs clairement décrits et évaluables (voir Hameline 42). Dès lors, au moment des bilans, c'est la fatigue et la déception qui tiennent lieu d'indicateurs d'évaluation : notre action n'est pas valable dans la mesure où nous n'avons pas résolu tous les problèmes de tous nos élèves. Je force le trait pour établir combien la trace des intentions est essentielle. Et là, je proposerai une attention toute particulière à une écriture des affects (voir Chappaz 43) qui présentent le double avantage de repérer les objectifs mais aussi d'inscrire l'implication de l'équipe dans son projet. Outre l'enregistrement de l'origine, l'écriture de l'innovation devient un des modes du développement de la réflexivité des praticiens 44. Enfin, c'est le projet du ministère et il faut penser qu'Internet le facilite grandement, on n'a rien trouvé de mieux que les réseaux pour briser la solitude. D'où la « socialisation » des écrits professionnels 45 ; ainsi l'Infa de Montpellier a-t-il rendu publics 570 mémoires professionnels 46. En ces temps de décentralisation, il n'est pas inutile de rappeler que l'existence d'une structure centrale peut se concevoir en termes de mutualisation mais également de régulation, ce qui provoque une mue identitaire, difficile à gérer mais indispensable pour ne pas tomber dans la dérégulation et l'abandon des innovateurs mais aussi de tous les enseignants à l'arbitraire et à l'incohérence.

42. Hameline D., *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1979.

43. Chappaz G. (dir.), *La Dimension affective dans l'apprentissage et la formation*, université de Provence et CRDP de Marseille, 2000.

44. Perrenoud P., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2001.

45. Voir les actes du colloque, *Quelle insertion professionnelle par l'écriture d'un mémoire ?*, Montpellier, pôle sud-est des IUFM, consultable sur le site : <http://www.ac-montpellier.fr/ressources/memoires/Documentation/ACTESMOT.pdf>.

46. Consultables sur le site [www.ac-montpellier.fr/ressources/memoires/](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/memoires/)

### Analyser ses pratiques et pratiquer la co-analyse

Ces trois journées sont marquées par un autre pari : l'écrit et l'écriture ne suffisent pas. Ils ne se conçoivent que comme supports, privilégiés certes, mais pas uniques, d'une activité complexe, au moins aussi complexe que l'action éducative : l'analyse des pratiques. D'autres supports existent qui peuvent être combinés avec l'écriture pour vaincre la solitude de l'innovateur. L'État a longtemps prétendu régler le système par la seule inspection, générale d'abord, puis pédagogique ensuite. Dans la deuxième moitié du vingtième siècle, les chercheurs de tous bords et de toutes obédiences ont proposé de faire le deuil de la toute-puissance taylorienne ou marxiste. Le professionnel n'est plus celui qui applique ce qu'on lui a demandé de faire. Il devient le « praticien réflexif » de Donald Schön<sup>47</sup>. Cette belle formule explique l'émergence de dispositifs qui permettent de réfléchir sur son action, injonction paradoxale et quelque peu contradictoire avec ce que j'appellerai les lois et règlements. Nul n'est censé ignorer la loi mais la loi ne pilote pas une action pédagogique. Doté de liberté pédagogique, l'enseignant comme tous les professionnels (le lieu n'est pas opportun pour savoir s'il est un professionnel ou si son métier est devenu une quasi-profession), se demande s'il a bien fait quand il a agi ou, plus finement, il essaie de comprendre *a posteriori* les règles qu'il a suivies dans le feu de l'action. Pour cela, pas d'alternative à l'analyse de situations, de pratiques ou du travail. Cette constellation est de plus en plus la référence des personnes qui comprennent qu'une logique systémique s'est ajoutée à la rationalité pure, fondatrice des valeurs de notre école républicaine. J'ai eu l'occasion de traiter cette question à l'occasion des cinquante ans des *Cahiers pédagogiques*<sup>48</sup>. Je ne vois pas ce que j'aurais à retirer, sinon que nous allons vers des formules diverses et variées liant l'écrit et le récit, des formules dans lesquelles les équipes d'établissement souhaitent bénéficier d'un accompagnement dont l'action s'apparente à la catalyse plus qu'à l'intervention. L'analyse de pratiques conduite dans ces conditions n'est pas une thérapie (nous ne sommes pas des malades, les élèves non plus), ce n'est pas non plus une simple écoute (il y a une volonté d'élucidation). Enfin, elle dépasse la simple résolution de problèmes car elle se veut plus entraînée à l'analyse que production d'une analyse qui, de toute façon, ne peut rétroagir sur le passé. D'où son action formative qui contribue au développement des compétences individuelles et collectives (voir Fumat<sup>49</sup>). Restent à éclaircir encore bien des mystères dans ce qui n'est encore qu'un pari : une équipe d'enseignants qui s'inscrit dans l'innovation peut améliorer son efficacité en analysant ses pratiques. Mais Auguste Comte a établi qu'on ne peut se mettre à la fenêtre pour se regarder passer dans la rue. D'où l'idée de l'accompagnement.

47. Schön D., *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983. Trad. par Heynenand J. et Caplan D., *Le Praticien réflexif : à la recherche de savoir caché dans l'âge professionnel*, Montréal, Les Éditions logiques, 1994, coll. « Formation des adultes ».

48. Étienne R., « Comment développer l'analyse de pratiques professionnelles ? », in *Des lettres praxiques pour l'écrit de demain*, actes des journées (28-30 octobre 1999) du cinquantième des *Cahiers pédagogiques*, Paris, Nautilus, 1996, p. 266-270.

49. Étienne R., Fumat Y., Vianens C., *Analyser les situations éducatives*, Paris, ESF, 2002.

### Vaut-il mieux être accompagné(e) ?

Je pense irrésistiblement à ce proverbe qui affirme qu'il vaut mieux être seul que mal accompagné. Il est vrai, et Mireille Cifali<sup>30</sup> nous en a souligné l'origine indiscutable, l'accompagnement est un concept vagabond. Beaucoup ne voient en lui que l'actualisation du compagnonnage et ce partage du pain les amène à en faire la préconisation. D'autres y détectent le maintien ou le retour dans une dépendance qui en font l'opposé d'une action éducative. Malgré cet avertissement salutaire, je crois que l'accompagnement peut être autre chose qu'une mise sous tutelle. Quand j'écoute (et je n'ai fait que cela au cours de ces trois journées, mais aussi au cours des quinze années précédentes où j'ai participé à des actions à projet, accompagné des équipes au projet) ce que disent les acteurs de l'action éducative, je sens qu'il s'agit d'une fonction qui va avec l'incertitude et le doute d'une démarche à projet. Ce qui veut dire que l'accompagnateur ne doit pas se bercer d'illusion ni cultiver son ego. Son rôle est indispensable mais seulement parce que la logique de l'action humaine le requiert. Ce n'est pas ce qu'il fait mais ce qu'il permet de faire qui justifie *a posteriori* sa présence et explique l'investissement humain et financier qui est fait sur lui. Donc, il vaut mieux être accompagné(e) si on le demande et si on continue à le requérir, à l'épreuve des faits et du temps. Mais, comme le soulignent Guy Berger et Jacques Ardoino, seulement s'il y a de la place pour la « négativité », le refus possible à tout moment et sans justification de l'accompagnement sténu de l'accompagnateur. C'est une chance, nous commençons à habiter notre institution éducative à cette démarche si éloignée de ses mœurs il y a quelques années à peine. Merci à Françoise Cros<sup>31</sup> pour son travail inlassable dont nous percevons les bienfaits aujourd'hui.

### « J'ai pas été formé(e) pour ça... »

Restera à surmonter la traditionnelle opposition qui n'est pas celle des innovateurs, bien sûr. Ils savent que rien ne sera plus comme avant. Nous devons nous préparer à ce que d'autres ont appelé une « adhocratie ». Autrement et plus simplement dit, aucun des projets que nous allons mener, aucune des innovations que nous allons mettre en route ne se sont produits à l'identique de ce que nous avons fait ou allons faire. Certes, si l'on se contente d'un trait grossier, d'une esquisse rapidement griffonnée, il n'y a rien de nouveau sous le soleil pédagogique. Mais dans tel collège ou lycée, marqué par une occupation de trois semaines des locaux, par la présence d'un nouveau principal, ce projet bouscule, dérange, ou au contraire, était fortement attendu, comme une compensation à ces semaines de lutte avec l'institution ou de déchirement au sein de la communauté éducative. La formation, notamment celle des professeurs du second degré, les prépare à une construction didactique de la classe. Or, depuis vingt ans, surgissent des injonctions bi ou pluridisciplinaires, les programmes eux-mêmes se dévergentent. Ils sont passés d'une approche par contenus à une approche par compétences. À peine sont-ils stabilisés qu'il faut déjà se

30. Cifali M., « Une cité et son acte. Genèse et limite de l'accompagnement », op. cit.

31. Cros F., *L'Invention à l'école : projets et illusions*, Paris, PUF, 1993.

### Accompagner les démarches innovantes

lancer dans des travaux personnels encadrés, des parcours professionnels à caractère professionnalisé ou encore suivre des itinéraires de découverte. À l'injonction d'exécution d'instructions officielles se substitue l'invite à une démarche de projet créative plus respectueuse de l'esprit que de la lettre. Tous disent d'une voix unanime : « Nous n'avons pas été formés pour ça ! ». Allons donc inventer des formations à la créativité, des stages de compréhension et d'anticipation sur les instructions officielles. Ce n'est plus de la formation qu'il faut mettre en place mais un cours d'inspecteur de la norme d'aujourd'hui pour mieux servir celle de demain. Les professeurs réclament une autre manière de concevoir la formation. De moments modèles dont il faut se souvenir et qu'il faut transférer dans l'exercice du métier, la formation se dissout (Étienne 32) dans l'action de conduire la classe. Son identification et sa formalisation deviennent d'autant plus difficiles qu'elle est une composante essentielle de l'action professionnelle. D'où le rôle des accompagnateurs qui sont appelés dans l'académie de Montpellier : conseillers en formation et en innovation (CFI).

### Et maintenant il faut évaluer !

Une antenne qui revisite souvent ne suffit pas à faire une règle de conduite. Quelques questions essentielles doivent être posées avant de statuer : à qui et à quoi sert l'évaluation ? Ces dernières années, nous avons vu le développement de ce que d'aucuns appellent une culture de l'évaluation. Or, que voyons-nous quand nous suivons les équipes ? Une négligence de ce côté-là, au moment de la réalisation et, la plupart du temps, une impossibilité technique que nous avons évoquée plus haut : faits d'objectifs clairs et identifiés, le référent de l'évaluation se dérobe. En matière d'innovation, l'affaire est d'autant plus gênante qu'elle peut se traduire par le renoncement à l'action, le scepticisme généralisé. Un des avantages de l'accompagnement tel que vous le concevez au cours de ces journées est que ce rôle peut se jouer à deux niveaux. En premier lieu, votre vigilance lors des phases préliminaires peut conduire l'équipe à se donner des objectifs modestes mais dont l'atteinte sera synonyme de retour positif sur le projet. En second lieu, votre habileté consiste en une mise en mains d'une évaluation de pilotage pour l'équipe. Tout le monde sait bien qu'il ne sert à rien en fait d'évaluer les dégâts quand on est sorti de la piste. En revanche, savoir anticiper, réduire la voilure, modifier le cap, tous ces gestes font partie d'une conduite de réussite dans laquelle la dérive est contenue dans des limites raisonnables. L'innovation pose de redoutables problèmes d'évaluation et l'épuisement des acteurs qu'elle induit ne doit pas être accru par le simple fait qu'on ne demande jamais des comptes qu'à ceux qui innoveront alors que les autres peuvent bien rester dans leur médiocrité ; nul ne les somme d'évaluer ce qu'ils font. Il est donc clair que dans la dynamique d'innovation, je suggère de confier aux équipes d'accompagnement le soin de l'évaluation pour faciliter son transfert dans le pilotage par les équipes de réalisation 33.

32. Étienne R., Lerouge A., *Enseigner en collège ou en lycée : repères pour un nouveau métier*, Paris, Armand Colin, 1997.

33. Étienne R., « L'évolution vers la mise en réseau(x) du système éducatif, notamment au niveau local », in Bois M., *Les systèmes scolaires et leurs réformes*, CRDF de Lyon, 2002, coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation », p. 93-103.



## Du côté de l'institution

### Le savoir et le faire savoir : pourquoi recueillir et diffuser l'innovation ?

J'ai déjà souligné les paradoxes d'un système centralisé<sup>34</sup>, il peut laisser davantage de marges aux acteurs qu'un système quadrillé. Le ministère de l'Éducation nationale a longtemps hébergé des innovateurs qui travaillaient à sa subvention. Il en fut ainsi pour les technologies de l'information et de la communication. Aujourd'hui, et depuis plusieurs années, les innovations et leur valorisation mobilisent des personnes et un service de la direction de l'enseignement scolaire. Merci aux ministres et aux fonctionnaires qui ont permis, au sein de l'administration centrale, l'existence d'un noyau préfigurant la nouvelle architecture du ministère après sa réelle décentralisation. On pourrait penser, comme naguère certains pédagogues faussement naïfs, qu'il suffit de ne rien faire pour qu'advienne du nouveau dans un système ancien. Bien au contraire ! L'innovation se perd dans les sables de l'anonymat et l'intérêt naturel des enseignants est d'innover sans que cela se sache. Nous observons tous que les innovateurs font de la rétention d'information. Mettre en place un réseau d'aide et d'accompagnement à l'innovation, c'est très habile. Ce réseau ne se nourrit que de rencontres formelles et informelles, de coups de téléphone et de demandes de formation ou d'information. Pour peu qu'il bénéficie d'un accès au système central, le voilà qui fonctionne au mieux des intérêts de l'institution et à moindre coût. Les échanges s'accroissent, ce qui accroît le niveau d'information de l'institution sur ce qui se passe sur le terrain et surtout qui favorise une diffusion de l'information sur les établissements et les classes. Ce n'est pas l'effet palmarès qui est recherché (les enseignants, y compris les innovateurs, savent, pour toutes sortes de raisons, qu'il vaut mieux ne pas requérir la récompense de ses efforts par cette voie) mais l'effet brumisation. Autrement dit, naguère hors-la-loi, l'innovation devient la référence professionnelle constante. N'est-ce pas ce que recherche, tout au moins dans ses déclarations d'intention pédagogique, une institution dont les responsables suprêmes promettent toujours de ne pas lancer la énième réforme impossible du système ?

### « L'établissement apprenant ? »

Alain Bouvier<sup>35</sup> est venu souligner l'intérêt des travaux d'une école de la sociologie des organisations pour laquelle le développement peut se réduire au concept fédérateur d'organisation apprenante. J'ai moi-même proposé naguère<sup>36</sup> le concept d'« établissement formateur ». Passé à l'aune de l'innovation et des conditions à réunir pour faciliter le changement

34. Étienne R., *Les Réseaux d'Établissements, ce qu'il y a derrière*, Paris, ESF, 2000.

35. Bouvier A., *L'Établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette, 2001.

36. Étienne R., « L'établissement formateur : quelle contribution du "terrain" à la formation générale des professeurs de l'enseignement secondaire ? », *Recherche et formation*, INRP, 1999, n° 31, p. 137-151.

dans l'institution scolaire, l'établissement devient la pierre angulaire d'un nouveau calage de l'institution scolaire qui n'est plus descendante comme jadis ou ascendante comme ont voulu l'établir quelques rêveurs basistes. De fait, les établissements sont le lieu où se côtoient les acteurs institutionnels. La présence des élèves et des professeurs rend impossible le maniement constant de la langue de bois qui veut que l'on place l'élève au centre et que l'on demande à l'enseignant de travailler selon ce principe hétérogène à toute organisation du travail. Toutefois, cela ne signifie en rien qu'une innovation abolisse un jour le fonctionnement routinier. Il est même une habileté suprême qui consiste à isoler les innovateurs, à leur donner un os à ronger et une innovation à mettre en place. Accompagner l'innovation ? Oui, mais à condition qu'elle ne se transforme pas en ligne de fuite. L'ensemble des participants à ce séminaire pourraient grandement s'inspirer d'un ouvrage récent de Monica Gather Thurler<sup>57</sup> qui établit une démarche stratégique pour changer un système éducatif à partir de l'établissement et de l'innovation. Dans ce cas, c'est la dimension de l'établissement qui est concernée et pas simplement une équipe à qui l'on va donner les moyens de mener à bien son projet.

### Chef d'orchestre et/ou homme-orchestre ?

C'est le chef d'établissement et son rôle qui sont visés. Il y a accord général pour en faire le premier acteur du changement. Bien avant son recrutement, il conviendrait de le situer et de le faire se situer par rapport au changement dans le système éducatif. Non pour vérifier son engagement militant, il suffirait pour cela de modifier la procédure de recrutement, mais pour déceler sa capacité à faire émerger et à entretenir une véritable politique d'établissement mobilisatrice et efficace. Voilà pour le chef d'orchestre qui doit veiller à ce que les innovations irriguent le projet d'établissement et ne se posent pas à côté de lui ou, pire encore, le contredisent. Mais rien de pire alors qu'une bonne volonté exacerbée. Il n'y a pas de confusion entre le rôle de chef d'établissement et celui de chef de projet, surtout si ce dernier est innovant. Les deux ne font pas le même métier et ils ne se trouvent pas à la même place, quand bien même ils sont tous deux indispensables, le premier pour autoriser et encourager, fournir les ressources et la mise en sécurité nécessaire à l'innovation, le second pour négocier avec le premier, coordonner une action démocratique et recevoir les éléments d'information qu'il répartit ensuite. Enfin, si le premier autorise l'accès à l'accompagnement, c'est le second qui organise la négociation pour que le conseil porte ses fruits. Donc, pas de confusion, le chef d'établissement ne peut se transformer en homme-orchestre jouant de tous les instruments de l'innovation, pas plus qu'il ne peut la détruire au nom de sa légitimité républicaine. Cependant, je l'ai vu parfois devenir homme (ou femme) orchestre par manque d'appui institutionnel et de formation à la démarche de projet.

---

57. Gather Thurler M., *Innovover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 2001.

### (Re)penser la formation pour transformer le système

En définitive, c'est le rôle du dernier venu dans le système, de la formation continue, qu'il convient de redéfinir. L'innovation est fragile, tout le monde l'a déjà noté. Les analyses de pratiques révèlent qu'il a fallu une conjonction parfois bien hasardeuse d'éléments improbables pour qu'elle puisse exister. Quant à perdurer, c'est une autre affaire ! Or, nous avons entendu le terme de « perlaboration ». C'est dire qu'il faut créer et entretenir une ambiance propice à sa diffusion. Nous sommes bien loin de la tâche d'huile que la formation continue avait charge d'étendre avec des moyens ridiculement faibles et une démarche de formation qui reste encore (et c'est heureux) placée sous le signe du volontariat. Je voudrais souligner mes parents pertinent et, à terme, porteur de réelles transformations du système, le fait de confier aux anciens CFE (conseillers en formation d'établissement) le soin d'ajouter à leur panoplie l'accompagnement de l'innovation. Aux fonctions traditionnelles de la formation qui ne sont pas devenues obsolètes pour autant (le recyclage ou la mise à jour des compétences et des connaissances, l'accompagnement des changements institutionnels par l'information et la formation sur les nouveaux programmes et la promotion pour assurer la mobilité des personnels) s'ajoute une fonction mal définie dans les années 80 : le développement de compétences collectives dont le seul tort était de laisser en rase campagne les équipes, une fois qu'on avait construit avec elles des procédures différentes d'évaluation ou un recours plus systématique à la différenciation pédagogique. Restait alors à organiser une journée de suivi ou une architecture sur trois ans de la formation d'établissement. Aujourd'hui, les choses sont plus claires, même si elles ne sont pas plus faciles à organiser. C'est aux équipes, en bénéficiant de conseil et d'accompagnement, de préparer leurs projets puis de les mener, avec toutefois cette mise à disposition de personnes ressources et relais qui ont justement en seconde mission de co-construire les plans de formation des établissements d'une zone géographique. À partir de cette donnée, tout le monde va pouvoir passer à un nouvel âge de la formation. Même si, pour des raisons de commodité, certains temps seront identifiés et prélevés pour faire de la formation formelle, il n'en reste pas moins que, dans la logique de l'organisation apprenante, les personnes et les équipes inscriront au cœur de leur démarche le fait qu'elles se forment en agissant. Le conseil en formation et en innovation repose alors sur une démarche elle-même nouvelle et, je le sais, bien exigeante pour un système qui ne s'est adonné à la formation continue que depuis vingt ans.

### Du côté du système

#### Apprendre à « naviguer »

Aller chercher du côté de l'institution est nécessaire mais pas suffisant si l'on en croit les travaux de ce colloque. Je reprendrai deux expressions de nos conférenciers, « savoir patiner » disait Monique Lafont et accéder à la « maîtrise de la démaîtrise » lui répondait par avance Guy Berger.

Dans une logique laïque, républicaine et démocrate, il n'y a pas de modèle préexistant pour le social. Même le social de l'éducation, qui aurait bien besoin de modèles pour opérer en toute sérénité, doit faire le deuil de la toute-puissance. Autrement dit par les mêmes et par d'autres à plusieurs reprises ces jours-ci, se méfier de toute approche pure, c'est mettre l'impureté et le métissage au cœur de nos démarches d'éducation. Ce qui me distingue de la personne ou du groupe que j'accompagne, c'est que je respecte *a priori* la destination qu'ils se sont donnée. En revanche, là où j'interviens, c'est pour leur donner, à leur demande, une aide diversifiée et économe afin de rallier le port d'attache qu'ils visent à atteindre, quitte à ce qu'ils en changent en cours de navigation. C'est bien un changement d'ordre anthropologique qui ne concerne pas uniquement l'apprentissage et la formation : au paradigme de la ligne droite, plus court chemin d'un point à un autre, se substitue l'inévitable courbe (avec la courbure de la terre) et le fait que le parcours humain est plus initiatique que simplement géométrique. D'où le recours à la métaphore de la navigation qui prend ses repères par triangulation et abstraction mais s'actualise dans un affrontement avec les éléments qui imposent à chaque moment de réviser ses décisions au vu de leurs conséquences immédiates et lointaines, alors même que l'on se fait une idée très précise du but à atteindre. Entendus dans les conférences et confirmés dans les analyses de situations, cette renonciation à la maîtrise permet, sans que cela soit paradoxal, d'atteindre le but que s'est fixé l'innovateur et, bien souvent, d'en fixer un nouveau qui agira de la sorte, tissant ainsi la toile accidentée de la vie.

### Quelles relations entre innovation et projet ?

Jean-Pierre Boutinet<sup>58</sup> aurait pu attirer lui aussi notre attention sur l'hypercentrophie des instances temporelles que nous contrainst à développer notre fonctionnement téléologique. Figures de proue des années 90, le projet a bien du mal à s'insérer dans ce nouveau siècle, au point que j'ai l'impression que nous n'osons plus fixer d'échéances. Nous sommes en mal de grandes choses à réaliser. Par sa modestie innée, l'innovation paraît inoffensive. Qui n'éprouverait des regrets et du remords à échouer dans ses projets ? Au contraire, ne pas réussir une innovation donne à penser qu'il n'y a pas là grand caractère de gravité. Or, au moment de conclure ce témoignage, je voudrais vous communiquer mon trouble qui ne date pas d'aujourd'hui, face à la promotion de l'innovation : certes, elle constitue un antidote à toutes les volontés centralisatrices et unificatrices, mais ne vient-elle pas détruire ce que nous essayons de promouvoir par son caractère anodin, par un usage paresseux que nous en ferions, l'utilisant comme excuse à nos impuissances ? Ce que je souhaiterais souligner, au contraire, c'est qu'il n'est rien de plus décisif ni de plus subversif qu'une innovation. Guy Berger parlait ici même de la création de l'université de Vincennes sur des bases radicalement différentes de celles de l'université française. Il rappelait combien les oppositions constantes et les conflits y furent productifs. L'innovation a donc bien besoin d'un cadre et j'ajouterais même d'un cadre institutionnel,

---

58. Boutinet J.-P., *L'Insécurité de la vie adulte*, Paris, PUF, 1998, coll. « La Sociologie ».

mais elle ne sera valide et validée que si elle parvient à subvenir ce cadre pour lui permettre de subsister en (se) changeant. C'est donc du côté des démarches à projet, malgré la confiance savamment entretenue entre elles et des dispositifs programmatiques, qu'il faut aller chercher le souffle qui risque de manquer dans cette affaire d'innovation que toute institution entend bien récupérer pour pouvoir continuer dans ses routines.

### Passer de la pyramide au réseau<sup>59</sup>

Enfin, et puisque nous essayons de raisonner au niveau du système, je ne saurais terminer sans mettre en perspective l'innovation et les effets que nous pouvons en attendre. J'ai déjà quelques points de repères. Chacun en a ici et c'est plutôt bon signe pour la suite des opérations. J'ai évoqué à plusieurs reprises notre institution, j'ajouterais qu'elle est pyramidale. Comme toute pyramide trop grande, elle a essayé de se réformer en multipliant les petites pyramides et nous en sommes à une trentaine de pyramides académiques. Mais est-ce bien raisonnable ? N'est-ce pas méconnaître que pour une pyramide, l'innovation ce n'est pas le *dow-sizing* (ou diminution de taille), mais bien la transformation, la transformation qui sont essentielles ? Vers quelles nouvelles formes se diriger ? Même s'il est raisonnable et prudent de développer des doutes sur la pertinence d'une telle forme d'organisation (Kohn<sup>60</sup>), c'est vers les réseaux que je tournerai mes regards (Orgogozo<sup>61</sup>) : tout le monde admet aujourd'hui que nous ne pilotons plus notre système par des lois et des circulaires mais par nous ne veut reconnaître que le *roi est nu*. Il faut bien un pilote et un pilotage de l'appareil. L'éducation est encore une affaire d'État. Il n'est donc pas question de l'abandonner au local. Mais si l'on opère un renversement, on peut admettre que le local, incité et, dans certains cas, aidé par le national, lui-même plus souple et plus prompt à rencontrer le local, va pouvoir s'organiser, quitter sa forme informe pour en endosser une nouvelle plus personnelle, même si elle est tenue d'obéir à des considérations et des consignes d'égalité. Le local abandonné à lui-même risque de dépérir par perte d'informations sur la complexité du monde qui l'entoure ; il se heurtera inexorablement au déclin des cités qui se croient protégées de l'irruption de l'extérieur par leurs enceintes. Des établissements mis en réseau de la maternelle au collège, comme c'est déjà le cas en Italie, posent de nouveaux objets de travail et l'allongement du temps qui se produit permet d'échapper à l'obsession de l'annualité qui a rendu notre système difficile à diriger dans le sens d'une démarche de projet. Introduire quelques innovations allant dans le sens de cette confiance aux réseaux que pratiquent plusieurs académies, n'est rien d'autre qu'une confirmation d'une tendance déjà énoncée du système qui évolue de la rationalité panoptique à une navigation plus consciente

59. Séleux H., Amalry H., Groupe CFC, *Face à la complexité, mettez de réseaux dans vos pyramides*, Paris, Village mondial, 1996.

60. Kohn R. C., « La notion de réseau », in Cludel E. (éd.), *L'École et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994.

61. Orgogozo I., « Quelques réflexions sur le réseau, les réseaux », in Cludel E., *Le Pilotage pédagogique : exercice partagé ?*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement, 2002, p. 143-146.

des flux et reflux qui organisent la vie de la cité et donc l'éducation qu'elle donne à ses enfants. Aujourd'hui, nous sommes d'accord pour accompagner les innovations et prendre conscience de ce que cela signifie en termes de compétences et de formation. Demain, pensons que le conseil en formation et en innovation remplira une fonction essentielle dans la transformation du système éducatif.

Et surtout... « **Savoir se faire !** »

Monique Lafont nous a intéressés à la pensée chinoise et à l'intégration des contraires qu'elle propose. C'est pourquoi, en tant que grand témoin, je n'assumerai pas la tâche qui m'est rationnellement confiée : je ne puis m'exprimer sur l'ensemble de ce qui a été évoqué dans ces trois journées de travail, car la tâche est au-dessus de mes forces. De plus, je considère que je n'ai pas à conclure dans une matière sans fin mais pas sans finalité comme l'accompagnement de l'innovation.

J'ai beaucoup écouté et noté. Mais ce fut au travers de mes propres filtres, actions et recherches. Je préfère donc me présenter comme un miroir : je réfléchis vos propos et vos propositions. Je note la richesse des échanges et la prise de conscience d'un nouvel élément de votre professionnalité, le conseil en innovation, dont la figure emblématique peut se traduire, actuellement, par la métaphore de l'accompagnement. Je renvoie enfin à des questions qui ne sont pas minces et qui, pour certaines, nous dépassent, comme la décentralisation, l'organisation du système en réseaux, la mission confiée à la formation des formateurs et des accompagnateurs et le rôle des établissements dans la transformation du système éducatif français.

Pour terminer sans conclure, je reprendrai à mon compte la proposition de Jean Cocteau, pas si vaine que ça dans notre cas : « Puisque ces mystères nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs », et vous me permettez d'ajouter, avec un brin de malice, et les accompagnateurs !