

Texte de l'entretien accordé par Philippe Meirieu
au journal **Le Monde**
dans le cadre du dossier paru dans le numéro du vendredi 28 août 2015 :
« *L'innovation, c'est classe* »

A retrouver, avec d'autres textes, sur :
http://abonnes.lemonde.fr/education/article/2015/08/27/quatre-pistes-pour-favoriser-l-innovation-pedagogique_4738772_1473685.html

Philippe Meirieu : « *La cohérence pédagogique ne peut être décrétée, elle doit s'élaborer sur la durée* »

Philippe Meirieu publie, en cette rentrée, deux ouvrages :

- *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde*, avec Anne Bideault, Bayard Culture, 188 p., 17 euros.

- *C'est quoi apprendre ?*, L'Aube, 94 pages, 8, 90 euros

Par ailleurs, les éditions ESF publient le 17 septembre un ouvrage sur le travail de Philippe Meirieu, avec des textes de nombreux auteurs (Antoine Prost, Daniel Hameline, Jean Houssaye, Mireille Cifali, etc.) : *Où vont les pédagogues ? Philippe Meirieu et la pédagogie*, sous la direction de Jean Rakovitch (ESF, 200 pages, 16, 90 euros)

Sur les innovations pédagogiques, « tout a été dit et tout reste à faire » : ce constat amer a été formulé par Michaël Huberman (1940-2001, professeur à Harvard puis à Genève) au début des années 2000... Il reste encore largement d'actualité. En effet, les principales innovations pédagogiques que nous mettons en œuvre actuellement sont présentes dès la fin du 19^{ème} siècle, et l'on peut en trouver les premières tentatives bien avant, en particulier dès le 18^{ème} siècle, chez Pestalozzi (Johann Heinrich Pestalozzi, pédagogue suisse connu pour avoir cherché à appliquer les principes de l'*Emile* de Rousseau). Elles sont même largement prescrites par le fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction publique* de Ferdinand Buisson dont la publication accompagne la création de l'« Ecole de la République » : contrairement à la caricature qui en a été faite parfois, ce gigantesque travail n'est pas un manuel de « pédagogie traditionnelle », mais, tout au contraire, propose, dans nombre de ses articles, de développer les activités scientifiques et artistiques collectives, promeut la méthode inductive à partir de l'observation raisonnée, évoque longuement les moyens de mobiliser l'attention des élèves, etc.

L' « Education nouvelle », dont le congrès fondateur se tient en 1921 à Calais, a systématisé tout cela en l'inscrivant dans une « doctrine » qui n'est pas exempte d'approximations et d'ambiguïtés, mais qui, globalement, s'efforce de mettre en œuvre systématiquement la fameuse formule de Dewey : « Toute leçon doit être une réponse ». Avec une conception qui peut, aujourd'hui, nous apparaître naïve de l'enfant et de son développement, elle préconise de toujours partir du concret pour aller vers l'abstrait, élabore ce que nous nommons aujourd'hui « la pédagogie de projet », prône la personnalisation des apprentissages et la construction du collectif, le travail de groupe et le tutorat entre élèves ; elle milite aussi pour de petites unités scolaires où des conseils d'élèves, réunis régulièrement, permettent la formation aux pratiques démocratiques... Mais, dès son émergence, l'Education nouvelle se retrouve confrontée à une épineuse question : ses promoteurs souhaitent, en effet, que leurs innovations se diffusent, mais ont toujours peur qu'elles soient dévoyées ; ils aspirent à une forme de généralisation, mais à condition que cela ne passe pas par l'autorité institutionnelle qui pourrait les « récupérer » et les vider de leur substance « subversive »... C'est une problématique qu'on retrouve encore aujourd'hui.

Pourtant, l'Education nouvelle a été et reste un mouvement particulièrement fécond en matière d'innovation... Néanmoins, certaines de ses propositions restent, à mes yeux, des « lieux communs », des consensus de façade, avec, certes, un vrai pouvoir mobilisateur pour les militants pédagogiques mais, en même temps, des malentendus qui ont, tout à la fois, compromis son développement et nourri les attaques de ses adversaires. En effet, quand on veut passer de l'expérimentation isolée à une innovation susceptible d'entraîner l'adhésion et de modifier en profondeur le système, il faut pouvoir la référer à des finalités précises : or, dans l'Education nouvelle, comme souvent chez les innovateurs, le caractère novateur de la méthode l'emporte sur l'examen de ce à quoi elle forme réellement les élèves, de la société que l'on préfigure, du monde que l'on prépare. Ainsi, les pratiques de groupe peuvent-elles être mobilisées par certains dans une perspective « libérale » (mettre les enfants au travail ensemble permet de faire émerger plus vite et facilement les futurs chefs), par d'autres dans une perspective « libertaire » (pour subvertir, par le primat de l'horizontalité des échanges, le pouvoir des dominants) ou dans une perspective « développementale » (le groupe, par la rotation des tâches, permet l'apprentissage de toutes les places, la décentration par rapport à soi-même et l'appropriation des connaissances)... On pourrait, évidemment, faire la même analyse avec l'individualisation de l'enseignement (qui n'a pas du tout le même sens selon que l'on individualise les objectifs en se résignant à la sélection, ou bien que l'on individualise les méthodes pour que tous atteignent les mêmes objectifs), et, aujourd'hui avec bien des innovations liées au numérique (selon qu'elle sont utilisées avec le souci de former l'attention et le souci de la vérité ou bien qu'elles se résignent à laisser fonctionner l'immédiateté et la fascination)... En réalité, il n'est pas impossible qu'un des freins majeurs à l'innovation pédagogique soit justement constitué par ces multiples ambiguïtés que n'abolit pas miraculeusement la référence constante – généreuse, mais souvent abstraite et facile – au « respect de l'enfant »...

Quant à la notion de « bonne pratique », très en vogue aujourd'hui, elle est particulièrement ambiguë : s'agit-il d'attitudes, d'outils, de méthodes, de techniques, de projets afférents aux

contenus d'apprentissage ? Et, quand on les regarde de près, on doit se demander quelles configurations pédagogiques, sociales et politiques elles promeuvent ? Par ailleurs, la question se pose toujours : ce qui est efficace ici peut-il l'être automatiquement ailleurs ? Ce problème de la transférabilité est complexe : ce qui fonctionne dans une école, à un moment donné, c'est une sorte d' « écosystème apprenant » où l'équilibre entre le maître, les élèves, les outils, les méthodes, mais aussi l'environnement institutionnel, a été construit patiemment. Tout cela doit être en cohérence et porté par des finalités assumées. Mais cette cohérence ne peut pas être décrétée, elle doit s'élaborer sur la durée. Et, s'il y a des principes qui peuvent être dégagés (construction du cadre, équilibre des ressources et des contraintes, fermeté des consignes, accompagnement personnalisé et structuration du collectif, etc.), ces invariants n'ont pas de « contenus universels » et ne permettent pas de trancher entre le fait de monter une pièce de théâtre sur Galilée, de réaliser la maquette d'une ville romaine ou de se lancer dans la création d'un journal électronique... C'est pourquoi il est nécessaire, si l'on veut développer une innovation pédagogique qui soit, tout à la fois, un moyen de faire progresser les élèves et de faire avancer « le système » de distinguer ces invariants (qui relèvent de « techniques » et peuvent se transmettre dans certaines conditions) de ce qui doit être inventé localement en fonction des spécificités, des personnes et des ressources. Cet équilibre est complexe à réaliser et suppose un accompagnement des équipes et une formation dans les établissements par des formateurs eux-mêmes au clair sur tout cela.

Car, il faut bien garder en tête que les enseignants parlent très peu de leurs pratiques pédagogiques entre eux ; la plupart des concertations sont essentiellement « institutionnelles » et portent sur des problèmes d'organisation. Le face-à-face pédagogique reste du domaine privé dans l'imaginaire collectif enseignant : on ne dévoile ni ses problèmes ni ses solutions aux collègues. L'enseignement est un des métiers où la mutualisation est la plus faible... Et cela constitue une entrave considérable à la véritable innovation.

Par ailleurs, beaucoup de praticiens hésitent effectivement à « se lancer » et de nombreuses « innovations » s'ensablent vite quand on réalise, tout à coup, qu'il faut finir le programme et que l'on prend des risques avec l'institution... Il faut pourtant relativiser ces inquiétudes : d'une part, parce que, comme le dit Bernard Charlot (professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Paris-8), « toute innovation réussit toujours », car elle mobilise les maîtres et les élèves, crée une dynamique et donne des résultats positifs... même s'ils ne sont pas toujours ceux que l'institution escompte. D'autre part, parce qu'on ne doit pas se résigner au paradoxe invraisemblable que cette même institution impose aux « innovateurs » : en effet, même si elle les encourage officiellement, elle exige d'eux un engagement et un taux de réussite bien supérieurs à ceux des pratiques ordinaires : si vous n'innovez pas, on ne vous demande (presque) jamais de comptes ; si vous innovez, vous devez en permanence faire vos preuves.

C'est pourquoi, l'exhortation à l'innovation ne fait pas une politique. Si l'on veut vraiment des innovations qui fassent progresser l'Ecole, il faut que l'institution prenne ses responsabilités. Qu'elle se positionne clairement sur les finalités et ne se contente pas de totémiser des outils. Il faut qu'elle mette en cohérence les systèmes d'évaluation avec les projets qu'elle promeut, car

les enseignants mettent toujours en œuvre les pratiques qui permettent de satisfaire les critères institutionnels d'évaluation et, quand on change la nature des évaluations – comme l'exemple de l'Education physique et sportive le montre bien –, les pratiques évoluent toujours en conséquence : une évaluation faisant appel à la recherche documentaire, à la créativité et à l'interdisciplinarité entraînera évidemment des innovations dans ce sens. Il faut aussi, évidemment, que l'institution accompagne les équipes d'innovateurs, non en plaçant des inspecteurs ou des chercheurs en position de « surplomb » par rapport à elles, mais en faisant jouer la mutualisation exigeante, les interactions entre collègues et établissements, l'engagement des enseignants innovants dans des recherches universitaires, la formation continue en établissement, etc. Et je crois, enfin, que l'institution devrait identifier des « cadres structurants » favorisant l'innovation et lancer des « appels à projets » aux volontaires sur cette base : ainsi, par exemple, je suis convaincu qu'un appel à projets pour développer les classes multiâge (ce que je nomme dans mes travaux, les « classes verticales »), aussi bien en primaire qu'au collège et au lycée, serait un moyen particulièrement précieux pour favoriser des initiatives de décroisement, développer l'entraide entre élèves et les former à l'autonomie, susciter une utilisation créative du numérique, etc.

Au total, c'est dans la capacité de l'institution à développer des stratégies d'innovation sur des objectifs précis et avec un accompagnement bienveillant et rigoureux à la fois, que me paraît résider la clé du problème. Car, loin d'aller vers la privatisation que certains craignent, l'innovation ainsi conçue renverserait la situation ubuesque et génératrice d'injustices que nous vivons aujourd'hui. En effet, le système scolaire, tel que nous le connaissons, est jacobin sur les modalités et girondin sur les finalités : dès lors que l'on « respecte » les consignes administratives, on peut se permettre de faire à peu près n'importe quelle politique éducative, ultra-sélective ou démocratisante, sans être interrogé le moins du monde... Ce dont nous avons besoin, au contraire, c'est d'un système scolaire jacobin sur les finalités – avec un cahier des charges précis définissant ces dernières – et girondin sur les modalités, afin de responsabiliser les acteurs et de permettre à tous les élèves – et non plus seulement à quelques privilégiés – de bénéficier de dynamiques fortes susceptibles de leur permettre de s'engager au mieux dans les apprentissages.