

Innover dans le domaine éducatif

Dominique Fablet est enseignant-chercheur au Département de Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris X Nanterre. Une partie de ses travaux de recherche porte sur les pratiques innovantes développées dans le domaine des interventions socio-éducatives, pratiques qui reposent essentiellement sur des méthodes actives. Il poursuit des recherches au Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF - EA 1589) dans l'équipe « Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles » ainsi que des activités d'intervention institutionnelle dans des établissements et des services, principalement auprès de professionnels exerçant dans le champ de la suppléance familiale.

Différentes conceptions du changement

Développement de pratiques différentes, voire alternatives, adoption de nouvelles démarches, expérimentation d'autres modalités d'action, émergence de dispositifs novateurs... À quoi et comment reconnaître les innovations ? Répondre à cette question suppose que l'on définisse ce que l'on entend par ce terme, mais préalablement ce sont les différentes conceptions du changement qui méritent d'être interrogées.

Pendant longtemps, en sciences sociales et humaines, une représentation du changement reposant sur un schéma évolutionniste a réussi à s'imposer, le passage de la tradition à la modernité s'effectuant progressivement, selon une série d'étapes spécifiques.

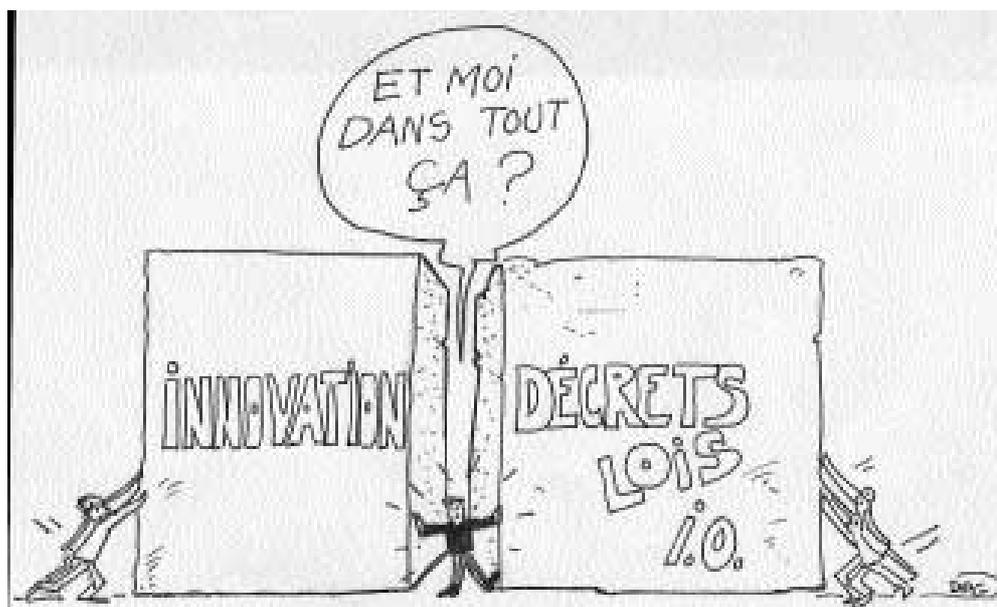
Principale contestation à une conception du changement caractérisée par un déroulement continu et linéaire, la référence à l'histoire, permettant la mise en évidence de ruptures brutales, de situations de crise, de révolutions. Mais au-delà de l'opposition entre continuité et discontinuité, la critique de ces deux modèles du changement repose sur la dénonciation de leur caractère déterministe : les lois de l'évolution, l'élan révolutionnaire et l'inévitable avènement du « grand soir »... Il semble donc que penser le changement nécessite l'abandon de tels schémas aussi généraux et qu'on se situe à une échelle plus restreinte en accordant davantage de place aux acteurs sociaux, à la complexité, à l'incertitude... De plus, les voies et modalités empruntées se particularisent selon les différents domaines de l'action humaine que

l'on peut distinguer en fonction de leur finalité : la production de biens et de services, la promotion du « salut », la création et le maintien du lien social... Compte tenu de ces précautions, on s'efforcera de fournir quelques points de repère permettant d'appréhender la question de l'innovation dans le domaine éducatif, c'est-à-dire dans un champ de pratiques sociales pluriel visant la socialisation des enfants et des jeunes ; pour ce faire, on se centrera sur la position des acteurs promoteurs d'innovations.

Ce qu'innover veut dire

Innover revient à introduire quelque chose de nouveau dans une chose déjà établie. Aussi paradoxal que cela puisse paraître l'innovation ne se caractérise donc pas toujours par l'émergence d'une





nouveauté à proprement parler, car il peut s'agir de la reprise d'idées ou de conceptions déjà anciennes remises au goût du jour grâce à un ensemble de circonstances particulières. Il convient en effet de distinguer invention et innovation, comme nous y incite N. Alter (2000) et de se démarquer quelque peu de l'analyse classique de Schumpeter qui accorde la prééminence aux avancées techniques et à la figure de l'entrepreneur, dans la mesure où dans le domaine éducatif, il s'agit essentiellement d'innovations organisationnelles et de la diffusion de nouvelles pratiques mais qui contribuent néanmoins au renouvellement du sens à accorder à l'intervention éducative.

Innover revient en fait davantage à faire autrement, à expérimenter d'autres schémas d'action que ceux habituellement en usage, à combiner différemment un

ensemble de moyens afin d'aboutir à la proposition d'autres formes de réponses se distinguant de celles « normalement » admises à un moment donné. Aussi, innover apparaîtra-t-il toujours comme une forme de déviance puisque, la plupart du temps, du moins dans le champ de l'éducation, ce sont des professionnels lassés des pratiques routinières et conformistes qui se lancent dans l'aventure de l'innovation.

Initialement, les promoteurs de projets innovants partagent plutôt un sentiment d'indignation, voire parfois de révolte quant aux conditions existantes dans lesquelles se développe le processus éducatif. Souvent ils n'hésitent pas à critiquer l'efficacité douteuse des pratiques en vigueur, s'attirant par là-même des remarques acerbes du milieu professionnel. En référence à d'autres valeurs, c'est donc

la conviction qu'il est possible de développer des pratiques différentes et de changer des modes de fonctionnement organisationnel assez souvent dénoncés comme « bureaucratiques », qui incite à innover. Les expérimentateurs s'inscrivent ainsi dans des démarches de projet : analyse de l'existant, repérage des ressources disponibles, mobilisation des réseaux, activités de communication, mise en place de dispositifs à partir de la dynamique collective instaurée, appréciation critique des résultats obtenus compte tenu des moyens investis. On peut agir à l'intérieur des institutions existantes dès lors qu'on arrive à mobiliser suffisamment de ressources et d'énergie en interne ; si, par contre, on estime que l'on risque d'y rencontrer des obstacles majeurs, alors le recours à la voie associative paraît s'imposer. Deux catégories d'innovateurs peuvent donc être distinguées.

Transformateurs et créateurs institutionnels

C'est une préoccupation réformatrice qui prédomine chez les « transformateurs institutionnels » : la position occupée et les alliances contractées, tant internes qu'externes à l'organisation, apparaissent comme les conditions de possibilité pour engager des transformations, et, le plus souvent, celles-ci n'aboutiront que du fait d'un mouvement progressif s'inscrivant dans la durée. Aussi est-ce à l'occasion de circonstances diverses que des innovations peuvent s'engager au sein de structures existantes, à la suite de mesures réglementaires ou de recommandations émanant de





circulaires, mais également à partir d'initiatives plus locales : changement de responsables, dynamiques particulières d'équipes professionnelles, pressions exercées par des instances de tutelle... autant d'opportunités propices à l'introduction de transformations dans la perspective d'une amélioration des modes d'accueil et d'accompagnement.

C'est davantage un souci de rupture par rapport aux règlements institutionnels en vigueur et aux pratiques conformistes qui anime les « créateurs institutionnels ». La mise en œuvre de formes inédites de pratiques pédagogiques, qu'il s'agisse de transmission de savoirs et de savoir-faire ou d'accueil et d'accompagnement éducatif, passe en général par l'action de pionniers, de franc-tireurs, voire de marginaux, et l'innovation est toujours dans un premier temps transgression de l'ordre établi. Ne bénéficiant pas, initialement, d'assises comparables à celles des « transformateurs », la seule alternative possible pour les « créateurs » réside dans l'expérimentation hors des structures organisationnelles existantes ; d'où le recours, en général, à un cadre associatif à même de leur permettre d'entreprendre. Il s'agit de proposer un nouveau type de réponse ou de nouvelles modalités mieux ajustées à une situation-problème, à un besoin social en général pas ou mal appréhendé, compte tenu d'obstacles de natures diverses : les aspects spécifiques d'une population particulière peu pris en compte, la tendance au développement de contre-attitudes dans le cadre de certaines activités, les entraves

résultant de modes de fonctionnement rigides, les insuffisances en matière de coordination... Ce sont donc d'autres voies qu'il s'agit d'explorer avant d'aboutir à la mise au point d'une démarche, de pratiques ou d'un type de dispositif novateur, qui bénéficieront d'une reconnaissance institutionnelle, en cas de réussite, et parviendront alors à s'imposer.

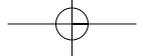
La distinction entre « transformateurs » et « créateurs recoupe » en grande partie celle qu'établit J.C. Rouchy (1996) entre adaptation et changement : « Ce que j'appelle "adaptation" concerne des modifications, des ajustements du cadre d'organisations sans pour autant que les systèmes de valeurs changent ». Ainsi parlera-t-on d'adaptation si, dans un établissement, de nouvelles formes d'organisation et de pratiques sont mises en œuvre au sein d'une unité de

travail et ce, sans que le fonctionnement de l'établissement dans son ensemble en soit modifié. Mais, si l'instauration de valeurs instituantes peut être considérée comme la marque distinctive d'un changement véritable, on ne saurait mésestimer pour autant les transformations institutionnelles. Bien qu'il s'agisse à première vue d'un type de phénomènes de moindre ampleur, leur étude ne se révèle pas moins instructive, d'autant qu'il arrive parfois qu'une série d'adaptations successives au sein de la même structure aboutisse à une transformation en profondeur de l'ensemble.

Réforme et démarche incitative

« On ne change pas la société par décret », voilà une formule assez systématiquement reprise depuis la publication en 1979 de





l'ouvrage de Michel Crozier qui l'avait choisie pour titre et dans lequel l'auteur s'efforçait de dégager les limites du modèle du changement « à la française », en prenant notamment l'exemple des réformes menées dans l'Éducation nationale, dont on peut être à peu près sûr par avance, c'est-à-dire dès qu'elles sont annoncées, qu'elles n'aboutiront que très partiellement. Il ne suffit pas, en effet, d'afficher clairement des objectifs et de penser que ceux auxquels il s'adressent et/ou qui seront chargés de la mise en œuvre pour les atteindre, seront convaincus de leur bien-fondé, du fait même de la rationalité affichée.

Les processus réformateurs se heurtent assez systématiquement aux résistances stratégiques et culturelles de différentes catégories d'acteurs en général largement sous-estimées par les décideurs

qui entreprennent de réformer. Afin d'éviter de tels désagrèments, une autre voie, visant plus à proposer qu'à imposer, va donc consister à mettre à disposition des équipes, qui souhaitent s'engager dans un processus de changement, un ensemble de moyens destinés à atteindre les résultats escomptés. L'adoption d'une démarche incitative, davantage progressive et exigeant

quelque ténacité, aboutit le plus souvent à ce que des transformations souhaitées se généralisent dans le secteur concerné.

Qu'on agisse à la base - transformateurs et créateurs institutionnels - ou que l'initiative revienne au sommet - voies de la réforme et de la démarche incitative - se posera toujours la question de la diffusion des innovations. Or, ce qui témoigne de la réussite d'une innovation c'est bien sa possible généralisation. Si expérimenter ne va pas de soi, envisager la transposition et la généralisation d'innovations constitue un autre type de défi, exigeant sans doute davantage encore de patience et d'investissement de la part de ceux qui s'y engagent. En effet,

au-delà des formules, ce sont en définitive les dynamiques collectives, le développement de pratiques coopératives et de réseaux qui importent.

Dominique Fablet

Coordinateur dans la collection «Savoir et formation» aux Éditions l'Harmattan de *La Formation des formateurs d'adultes* (2001) et *Les interventions socio-éducatives. Actualité de la recherche* (2002).

Références bibliographiques

- Alter N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- Alter N. (dir.), (2002), *Les logiques de l'innovation*, Paris, La Découverte.
- Beillerot J. (2002), *Pédagogie : chroniques d'une décennie (1991-2001)*, Paris, L'Harmattan.
- Bouchard P. (2001), *Innovation École*, Paris, Éditions Autrement.
- Cros F. (1993), *L'innovation à l'école : force et illusions*, Paris, PUF.
- Crozier M. (1979), *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset.
- Rouchy J.-C. (1996), « Analyse de l'institution et changement », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* n° 32, 23-38.

