

La diffusion : clef de voûte de l'innovation ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2003

Il faut deux choses pour faire une innovation. D'abord, il faut une *invention* : une technique nouvelle, une méthode nouvelle, une pédagogie nouvelle, bref, une pratique nouvelle. Et ensuite, il faut sa *diffusion*. C'est-à-dire un *processus d'appropriation par le corps social* (Alter, 2000, p.39). La réputation de l'école, c'est qu'elle est pleine d'inventions, mais pas d'appropriation. L'éducation est vieille comme le monde, mais les militants² d'aujourd'hui remontent à Freinet, Rousseau ou même Socrate pour justifier leurs propositions. Les plus virulents s'en plaignent : ils se demandent pourquoi l'école n'a toujours pas fait sa révolution. Mais leurs adversaires retournent l'argument : ils disent que si la diffusion ne suit pas, c'est peut-être que l'invention ne convient pas. Les maîtres qui innoveront moins qu'on pourrait le souhaiter, peut-être qu'ils ont tort de « résister ». Mais peut-être aussi que les faits leur donnent raison : la nouveauté qu'ils ne *s'approprient* pas, n'est-elle pas objectivement *inappropriée* ?

Qu'est-ce qu'une innovation appropriée ? C'est une innovation que les acteurs se sont appropriée ! La tautologie n'est pas anecdotique. Si la diffusion est la *condition* de l'innovation, on ne peut pas dire que les sceptiques « refusent d'innover ». Eux-mêmes, d'ailleurs, s'en défendent. L'innovation, ils disent qu'ils sont « pour ». Ce qu'ils refusent, c'est d'adopter n'importe quelle invention. « Changer pour changer », disent-ils, cela ne suffit pas. Il veulent savoir où le changement va les mener, quels profits ils en tireront, quelles garanties fournit l'institution. Un travailleur responsable ne fonce pas tête baissée. Il n'innove pas sans réfléchir. S'il ne voit pas l'intérêt d'une transformation (ou s'il en conteste le bien-fondé), il peut dire que c'est son devoir de la rejeter. Bien sûr, il peut se tromper ou être de mauvaise foi. Lorsqu'on refuse de changer, on évoque parfois de bonnes raisons (« je protège les élèves ! ») pour cacher les mauvaises (« qu'on me laisse tranquille ! »). Mais c'est justement la difficulté : dans les débats « pour ou contre » l'innovation, chaque camp peut soupçonner l'autre de mauvaises intentions. Et la seule façon d'en sortir, c'est d'établir qui a tort et qui a raison au moyen de l'argumentation. Du coup, il faut revenir à la question : ce que l'école doit (encore) inventer, pour innover « au mieux » (Vellas, 2002), n'est-ce pas (d'abord) de nouvelles manières de diffuser ?

Innover, c'est diffuser des inventions. Mais c'est aussi pratiquer la diffusion. Ce que j'aimerais montrer ici, c'est que les deux moments sont interdépendants, et que la clef de l'innovation, c'est peut-être moins de « bonnes pratiques » à propager qu'une bonne pratique de propagation. Je m'appuierai d'abord sur la recherche en éducation et la sociologie des organisations pour évoquer deux impasses qui restent pourtant deux tentations : la diffusion par décret (injonction) et la diffusion en secret (contagion). Je proposerai ensuite une sortie

¹ Version française d'un article publié dans le *journal für schulentwicklung*, n°2/2003 pp.15-24. Titre original : *Wissensverbreitung als Knotenpunkt der Schulentwicklung*.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de militants que de militantes, d'enseignants que d'enseignantes.

« par le haut », en combinant les pratiques diffusantes (innovation) et les pratiques diffusées (éducation), et en croisant deux logiques perpendiculaires : l'institution et la discussion. Et je terminerai en posant une question qui me paraît essentielle, parce que c'est là que s'opère ou ne s'opère pas, en dernier lieu, le basculement : une école innovante, c'est une école apprenante ; et une école qui apprend, c'est une école plus lucide, plus critique, plus compétente, peut-être moins obéissante. C'est une institution qui transforme les rapports d'autorité et les critères de légitimité. Pouvons-nous « démocratiser l'institution » sans en assumer les frais ?

1. Diffuser les bonnes inventions : l'objectif, c'est l'obstacle

On sait bien des choses sur l'innovation. On sait qu'elle ne se commande pas. On sait qu'elle se discute, qu'elle se négocie et qu'elle se transforme au gré d'innombrables transactions, marchandages et traductions (Huberman, 1982 ; Callon, 1999 ; Gather Thurler & Perrenoud, 2002). On sait qu'elle peut être conçue, planifiée et diffusée depuis le sommet de l'organisation, mais qu'elle risque alors de faire long feu. On sait aussi qu'elle peut « venir de la base », mais que la somme des initiatives locales ne fait pas toujours un projet global. On connaît le problème, mais on le sous-estime trop souvent : *diffuser une bonne invention*, c'est un paradoxe. C'est dire aux praticiens qu'on les contraint pour leur bien. Il faut s'attendre à ce qu'ils posent des questions. A ce qu'ils contestent, activement ou passivement, les projets de la direction. Si l'innovation veut éviter les régressions, elle doit admettre d'emblée la contradiction.

1.1. Promouvoir l'ineffable

On le sait bien : en pédagogie comme ailleurs, toutes les pratiques ne se valent pas. Il y en a de bonnes et de moins bonnes. Il y a des pratiques efficaces et des pratiques inefficaces. Des pratiques justes ou injustes. Il y en a qui sont pendables, et d'autres qui sont recommandables. Quand l'institution veut promouvoir une innovation, on peut lui demander de commencer – et elle commence souvent – par définir ce qu'elle juge bon. Autant dire qu'elle se crée des ennuis.

Car les critères sont évidemment discutables. Qu'est-ce qui est « bon », qu'est-ce qui est « juste », que peut-on « recommander », en éducation ? Il faut toujours poser ces questions. Sinon, on impose une norme arbitraire qui sera tôt ou tard prise à partie. C'est d'ailleurs l'argument des premiers opposants : quitte à distinguer le bon grain de l'ivraie, autant le faire avant de semer...

D'où un second problème, qui peut tout bloquer : le bon et le moins bon, sait-on au moins les mesurer ? Ceux qui en doutent disent que la pédagogie n'est pas une science exacte. Que la transmission du savoir, la relation éducative et les processus de formation sont trop mystérieux et trop précieux pour être objectivement évalués. Ils se méfient d'une standardisation qui peut réduire l'école à des indicateurs sans âme, et sacrifier la culture, l'humanisme et les délices de l'étude sur l'autel du rendement immédiat et du salaire au mérite. Si l'essentiel, à l'école, est ineffable, on voit mal comment le mesurer. Et ce qui n'est pas mesurable, au nom de quoi le préconiser ?

C'est vrai, la réflexion doit soutenir l'action. Mais peut-elle la remplacer ? Les hommes ont toujours hésité sur la définition du progrès. Ils n'ont pas renoncé pour autant à se perfectionner. Des aliments, des médicaments ou des romans, il y en a aussi pour tous les goûts. Cela ne veut pas dire qu'on ne peut pas sélectionner ceux qui mériteraient, plus que d'autres, d'être popularisés. Il est peut-être plus facile de certifier une barre de chocolat ou un analgésique qu'une pratique pédagogique, mais l'argument ne suffit pas. D'abord, aucun

produit n'est idéal, et les médecins peuvent hésiter entre l'homéopathie et les antibiotiques. Ensuite, un art comme la littérature est au moins aussi subtil que l'enseignement, et cela n'empêche pas Macbeth de dépasser Harry Potter ou Mary Higgins Clark de calibrer ses best-sellers. Que les rotatives impriment (aussi) de mauvais romans, cela ne démontre pas que tout se vaut. Cela démontre seulement que le travail de diffusion peut influencer le travail d'invention.

1.2. La diffusion contre l'invention ?

Dans le processus d'innovation, l'invention et la diffusion apparaissent comme deux moments différents, mais ils sont reliés par une boucle de récursivité : le diffuseur sélectionne les bonnes inventions, et l'inventeur anticipe la sélection. Quand l'industrie pharmaceutique finance la recherche, quand les maisons d'édition acceptent des manuscrits, quand l'école institutionnalise des pratiques, elles coordonnent les deux opérations, parce qu'elles valorisent certaines inventions plus que d'autres, ce qui prépare un peu les suivantes.

Ce qui est donc commun à tous les domaines, c'est un triple principe qui croise plutôt qu'il n'oppose les deux moments. La diffusion des bonnes inventions et la bonne diffusion des inventions ne sont ni superposables ni séparables pour trois raisons au moins : 1. Une invention peut être recommandable (utile, juste, etc.), cela n'assure pas *ipso facto* sa diffusion. 2. Une invention peut être condamnable (inutile, injuste, etc.), cela ne veut pas dire qu'un marketing bien pensé ne saura pas la rendre indispensable. 3. On peut vouloir les deux – le bon produit et la bonne promotion – mais il ne faut pas sous-estimer la tension.

Car il y a une tension, peut-être même une contradiction. Nous savons tous que les deux choses sont différentes, et qu'il ne faut pas confondre la qualité du produit et sa popularité. Mais un paralogisme du sens commun dit quand même que : (1) une bonne pratique s'étend spontanément ; (2) ce qui ne s'étend pas spontanément demande une promotion ; (3) une pratique dont on fait la promotion ne peut pas être une bonne pratique. L'argument n'est pas toujours formulé aussi clairement, et c'est pour cela qu'il est efficace : « l'effort de diffusion est inversement proportionnel à l'effet de l'invention ». Autrement dit : « un bon produit s'impose de lui-même ; c'est les autres qu'il faut promouvoir ! »

Plus un changement est soutenu, justifié ou expliqué par la hiérarchie, plus on s'étonne de cette débauche d'énergie. On se dit que si l'idée était vraiment bonne, elle n'aurait pas besoin de tant d'attention. Et qu'elle aurait déjà essaimé dans l'institution. Ou alors, c'est que le problème est ailleurs, et qu'en imposant une nouvelle norme aux praticiens, la direction leur reproche implicitement d'être incompetents. Leur demander de changer, n'est-ce pas suggérer qu'ils ont au moins un défaut ?

1.3. Porte étroite et sorties par le bas

La question de la « bonne pratique » est une bonne question, mais elle ne remplace pas celle de la diffusion : elle la complique. Premièrement, il y a une boucle : l'invention demande diffusion, et la diffusion conditionne l'invention. Deuxièmement, il y a un paradoxe : ne rien choisir sous prétexte que tout se vaut (ou que rien n'est démontré), c'est encore choisir. Et ne rien diffuser, c'est un principe de diffusion qui ne dit pas son nom.

Toutes les institutions connaissent ce dilemme : soit on prescrit les bonnes pratiques, les bonnes représentations, les bonnes intentions, et on déqualifie les enseignants ; soit on soutient les praticiens en leur proposant des ressources, et le changement souhaité peut ne jamais arriver. Bien sûr, les deux pôles ne sont pas si distants. Les politiques scolaires combinent les deux logiques. Tantôt injonctives (« faites ce qu'on vous dit ! »), tantôt

attentives (« dites ce que vous faites ! »), elles conditionnent deux fois le « processus d'appropriation » : une fois par le haut, une fois par le bas.

Dans une institution démocratique, la responsabilité, la compétence et la créativité sont *a priori* distribuées. Les bonnes idées peuvent entrer et sortir, monter et descendre, circuler et se discuter. Ce qui est complexe, c'est de garder cette ouverture en assumant des tensions qui ne sont pas accidentelles, mais qui sont *inhérentes* au processus d'innovation. Pour innover, il faut inventer *et* diffuser. Et il faut admettre qu'on ne peut faire une chose qu'en pesant sur l'autre, et qu'il y aura toujours quelqu'un pour nous le reprocher.

C'est vrai que la porte est étroite (Gather Thurler, 2000a), et que les complications, les conflits et les blocages peuvent décourager les plus convaincus. Si chaque effort de diffusion invalide les inventions (« vous tuez la créativité ! ») et si chaque précaution est prise pour une démission (« vous ne prenez pas vos responsabilités ! »), l'école peut se figer dans l'angoisse et régresser vers de fausses solutions. Elle peut choisir l'attentisme : le soutien de principe et assez passif aux initiatives du terrain (« si l'idée est bonne, elle finira par s'imposer »). Ou alors le volontarisme : des décisions non négociables qui s'imposent formellement à tous les enseignants (« convaincu ou pas, obéissez ! »). Elle évitera, dans les deux cas, d'interminables discussions. Elle pourra stopper la crise. Mais dira-t-on qu'elle a trouvé la solution ?

Changer dans le secret ou changer par décret : ces méthodes peuvent pacifier provisoirement l'institution, mais sont-elles le gage d'un développement durable ? Dans le premier scénario, on met les pratiques sur un marché, et on attend que les meilleures émergent spontanément. Et dans le second, on a de tels moyens de persuasion qu'on peut imposer n'importe quoi aux enseignants, même ce qu'ils jugent infondé et qu'ils feront tout pour contourner. Libéralisation ou bureaucratisation : dans une école démocratique, il faut peut-être chercher ailleurs une sortie par le haut.

2. Le problème, c'est la solution : discuter dans l'institution

Renversons le problème : puisque qu'une innovation est une invention bien diffusée, donc bien appropriée, voyons non pas comment elle s'exporte, mais comment elle s'importe. Autrement dit, voyons comment les praticiens s'intéressent ou non à de nouvelles propositions.

2.1. Les critères d'une bonne installation

Selon Cros (2001, p.53-63), on ne peut pas comprendre le destin d'une innovation sans comprendre ce qu'elle fait aux acteurs ni ce qu'ils en font. Sa *facilité d'installation* dépend d'au moins sept critères :

1. Son relatif avantage pour les intéressés : « est-ce utile ? »
2. Sa compatibilité avec le contexte : « est-ce utilisable ? »
3. Sa facilité de compréhension et d'appropriation : « est-ce compréhensible ? »
4. Sa faisabilité et son rapport sur investissement : « est-ce rentable ? »
5. La visibilité des résultats : « est-ce mesurable ? »
6. Le temps d'adoption : « est-ce rapidement adoptable ? »
7. L'effet produit vis-à-vis des collègues : « est-ce reconnu ? »

On pourrait prendre chaque maxime, et voir comment elle fait tourner la boucle qui relie invention et diffusion. Mais la difficulté sera la même pour chacune d'elles. Soit on part du

principe que le praticien a toujours raison, et que c'est « à la base » que naissent, plus ou moins spontanément, les pratiques utiles, utilisables, rentables, mesurables, etc. (libéralisation). Soit on part du principe inverse, et on s'appuie sur la liste pour montrer que ces conditions ne seront jamais toutes remplies, ce qui est une bonne raison d'imposer le changement (bureaucratisation).

L'expérience et l'étude empirique des innovations montrent que la solution est dans le problème. Sur chacun des items, on peut osciller entre le laisser-aller et l'abus d'autorité. Et si on fait cela, c'est parce qu'on ne sait pas trop comment articuler la logique de la discussion (autorité de l'argument) et la logique de l'institution (argument d'autorité). Le problème d'un collectif organisé, c'est que, sur chacun des sept axes, il peut en partie débattre et il doit en partie décider. Si les chefs imposent tout, on ne débat pas. Et s'ils discutent de tout, on ne décide pas. Ce qu'il faut soigner, c'est la combinaison des deux choses : l'institution des discussions et les discussions dans l'institution.

Il faut, pour faciliter l'installation d'une innovation, que des critères soient remplis. Mais ils peuvent l'être de deux manières : une manière opportuniste, qui adapte chaque proposition aux attentes du terrain ; et une manière constructiviste, qui s'appuie sur les discussions et sur l'institution pour négocier le sens du changement et légitimer les décisions.

2.2. Limites de l'institution et paliers de discussion

Il faudrait donner des exemples pour chaque maxime. Mais comme ce serait trop long, je vais réduire cette liste à quatre domaines de validité et aux critères de jugement qui leur correspondent : l'action stratégique (critère d'efficacité) ; le monde objectif (critère de vérité) ; le monde social (critère de justesse) ; le monde subjectif (critère d'authenticité) (Habermas, 1981/1987). Je montrerai rapidement comment l'institution peut, pour chacun d'eux, poser légitimement ou non les limites de la discussion.

Commençons par ce qui semble le plus simple : le critère d'efficacité. Une « bonne pratique », c'est d'abord une pratique qui « marche ». Une pratique qui fait l'effet désiré. Dans la liste de Cros, c'est une pratique utilisable, rentable, rapidement adoptable. Une invention qui répond à un besoin, qui donne des résultats, bref, qui offre un « gain de productivité ». On a vu que l'idée même pouvait effrayer. Que l'école n'aime pas les mots « rendement » et « efficacité ». Ils riment trop avec « monde marchand » et « compétitivité ». Mais à côté du débat idéologique, il y a les décisions pratiques. Et le contraire d'une pratique efficace, ce n'est pas une pratique altruiste, c'est une pratique inefficace dont le praticien n'a pas vraiment besoin.

Quoi qu'elle en dise, l'école cherche une forme ou un autre d'efficacité. Et le problème est justement là : il y a ce que des maîtres peuvent juger efficace (par exemple : le redoublement, les notes, les classements...) et que l'institution ne préconise pas. Il y a ce qu'elle pense utile (des cycles d'apprentissage, une pédagogie interactive, une évaluation formative...) et dont certains enseignants ne veulent pas. L'efficacité des uns n'est pas celle des autres. C'est bien l'obstacle. Mais c'est aussi le début de la solution.

Car pour sortir du face à face, et pour en sortir par le haut, il faut remonter jusqu'aux critères d'efficacité qui ne peuvent pas se discuter *dans* l'institution puisqu'ils contribuent justement à sa création. A partir de là, on peut débattre du reste, en considérant chaque sous-espace de l'organisation (l'établissement, la classe, le conseil de classe, les commissions paritaires, etc.) comme un palier de discussion, de questionnement, de problématisation.

Prenons un exemple : le redoublement. Son efficacité locale, c'est une classe plus homogène. *A priori*, la pratique est bonne. C'est-à-dire qu'elle est utile. Des maîtres peuvent la trouver efficace. Ils diront même que c'est la condition *sine qua non* de l'efficacité :

comment « avancer dans le programme » avec une classe dépareillée ? On ne change d'avis qu'à condition de remonter dans l'institution. Car le rendement global du redoublement, c'est plus d'écarts, plus d'inégalités, plus d'élèves en difficulté (Hutmacher, 1993 ; Duru-Bellat, 2002). Pour accepter d'innover, pour faire le saut vers la pédagogie différenciée et l'enseignement décloisonné, il faut une certaine conception du service public. Il faut admettre qu'il y a un problème, qu'on en fait partie et qu'on a le devoir de s'en préoccuper. Il faut donc quitter son palier, et juger l'efficacité locale à l'aune de l'efficacité globale.

C'est une exigence énorme, évidemment. On ne peut attendre de chaque travailleur un dévouement permanent. D'ailleurs, si l'école exige trop des enseignants, elle les épuise, elle les démobilise et, au bout du compte, elle est inefficace. Entre organisation collective et marges de liberté, il faut trouver, là encore, un juste milieu. Il faut distinguer, à chaque niveau de l'institution, les finalités auxquelles on ne peut pas déroger (lutter contre les inégalités) et les modalités dont on peut discuter (des cycles ou des degrés).

Ce qui complique souvent l'innovation, et qui peut provoquer des régressions, c'est la confusion des paliers. Parce qu'elle veut aller vite, l'autorité impose des solutions qui ne sont pas absurdes, qui pourraient se discuter, mais qui ne l'ont justement pas été. Par exemple, elle diffuse des instruments d'évaluation, des procédures de suivi collégial ou des messages aux parents dont les maîtres peuvent non seulement discuter l'utilité (modalité), mais aussi la légitimité (finalité). Il y a des tas d'inventions qui sont peut-être utiles, mais elles ne sont légitimes que si leur efficacité a fait l'objet d'une vraie discussion au bon niveau de l'institution. Il est difficile, aujourd'hui, de maintenir les degrés sous prétexte que des maîtres y sont attachés. Mais si l'on impose une réforme clef en main, qui a tout prévu à la place des praticiens, on saute des paliers de discussion, et on affaiblit l'institution.

2.3. L'école dans plusieurs mondes

L'enjeu est encore plus important quand on l'élargit aux autres critères : le critère de vérité, qui valide les faits (vrai-faux) ; le critère de justesse, qui valide les normes (juste-injuste) ; le critère d'authenticité, qui valide les intentions (honnête-malhonnête). Aux paliers de tout à l'heure, il faut ajouter des cloisons verticales qui séparent des « sphères de rationalité » ayant chacune leur « principe de validité ». On peut débattre, lorsqu'on innove, de l'efficacité du changement. Mais dans la liste de Cros, on voit que l'utilité ou la rentabilité n'épuisent pas la discussion. On ne débat pas du rendement *in abstracto*. On veut le mesurer, pour connaître la vérité. On veut comprendre d'où vient le projet, à quoi il sert, qui il sert, pourquoi l'on s'en sert. On veut savoir s'il est juste ou injuste, franc ou sournois. On peut même soupçonner les cycles longs de raccourcir la scolarité et de réduire mécaniquement les budgets. Et défendre le « droit au redoublement » au nom de la lutte contre l'OMC !

Comme toutes les institutions, l'école vit au croisement de *plusieurs mondes* (Derouet, 2000). Quand elle innove, quand elle diffuse des inventions, elle prétend tour à tour à l'utilité, à la vérité, à la justesse et à l'authenticité Et elle est bien sûr contestée sur chacun des plans. Ce qui ajoute à la complexité du changement, c'est qu'on peut passer et qu'on passe souvent d'un critère à l'autre sans avertissement. Dans le débat public, on prétend par exemple que la réforme a de bonnes intentions (authenticité), mais qu'elle est trop naïve (vérité) et qu'elle va creuser les inégalités qu'elle prétend combler (justesse). Ou alors, on dit que le constructivisme est une théorie tout à fait estimable (vérité) mais complètement inapplicable (efficacité). Fausse excuse ou vraie confusion ? Même cela n'est pas assuré.

Bien sûr, les glissements sont regrettables. Quand on demande à la science plus qu'elle ne peut donner, on l'invalide à peu de frais. Mais si certains enseignants rejettent en bloc les réformes, les théories de l'apprentissage et les sciences de l'éducation, on peut à nouveau leur

donner tort ou leur donner raison sans sortir de l'impasse. On ne trouve l'issue qu'en assumant une dernière fois la confrontation.

Prenons un nouvel exemple : les plans d'études. Lorsque l'école les édite, elle fixe une norme. Elle institue les savoirs et les compétences qui doivent être enseignés par les maîtres et surtout appris par les élèves. Elle dit au lecteur ce qu'il doit faire (justesse), pas ce qu'il doit croire (vérité). Elle peut évidemment s'appuyer sur Piaget, Wallon ou Vygotsky pour justifier des choix de méthode ou même d'objectif. Mais si elle intègre les théories de référence dans le programme, et qu'elle demande aux maîtres – explicitement ou implicitement – de « faire du constructivisme » comme ils font des dictées ou font les carnets, alors la confusion peut durablement s'installer. Comment l'école résistera-t-elle aux dérives doctrinaires si elle fait elle-même l'amalgame entre les normes (qu'il faut respecter) et la vérité (qu'il faut démontrer) ?

Il ne s'agit pas d'isoler les sphères, mais de ne pas les confondre. C'est peut-être, pour l'institution, le plus grand des défis, la clef de voûte de l'innovation : assumer, dans ses murs, un rapport non dogmatique au savoir. Par vocation ou par tradition, l'école n'aime pas la controverse. Elle préfère l'ordre au désordre. Le certain à l'incertain. Les réponses aux questions (Maulini, 2003). Ce qui fait l'instituteur, c'est deux légitimités superposées : son savoir et son pouvoir. S'il ne distingue pas les deux choses, les élèves doivent le croire sur parole. Et on ne sait pas, quand ils répètent ce qu'il a dit, s'ils raisonnent ou s'ils obéissent. Passer de l'examen au libre examen, c'est le projet déjà ancien de l'école nouvelle. On voit mal comment la rupture pourra pénétrer les pratiques si elle n'a pas pénétré en amont les pratiques de diffusion.

C'est crucial aujourd'hui : d'un côté, il y a les consignes de l'autorité (pouvoir) ; de l'autre, il y a la formation des maîtres (savoir). Les deux sont nécessaires, les deux sont légitimes, mais si on les mélange, on invalide l'ensemble en laissant entendre que le bon enseignant ne doit pas seulement agir, mais aussi penser conformément au règlement ! L'avenir, on le sait, est ailleurs. Il est dans une claire définition des attentes venues d'en haut, dans l'autonomie partielle et négociée des établissements, dans le soutien, l'accompagnement et le rendre compte des équipes et de leurs projets (Gather Thurler, 2000b). Pilotage négocié, pratique réflexive et professionnalisation : ce qui fera *bouger l'école*, ce n'est pas le transfert artificiel de pratiques modèles, mais l'émergence progressive d'un corps enseignant qui *hésite à croire que la théorie peut faire bon ménage avec le plaidoyer*, qui *prend du pouvoir sur son travail et son organisation* et qui *s'étonne de la façon dont les bureaucraties le traitent* (Perrenoud, 2001, p.195-200). Vue comme ça, l'innovation est peut-être une révolution. En tout cas, elle a un coût.

3. Organisation apprenante, organisation insolente ?

Diffuser les bonnes pratiques : l'intention est louable. L'école ne manque ni de problèmes à résoudre, ni de ressources pour agir. Et si elle veut innover, il faut à la fois qu'elle suscite, soutienne, retienne les bonnes inventions, et qu'elle assure, d'une manière ou d'une autre, leur diffusion.

Ce que j'ai voulu montrer dans ce texte, c'est que le transfert n'est pas une formalité. Et que des pratiques – même justes, même utiles, même efficaces – ne peuvent pas être importées d'autorité sous prétexte qu'elles ont fait leurs preuves ailleurs. D'abord, on ne peut plus imposer, aujourd'hui, des « évidences » venues d'en haut. Le monde est trop complexe, trop conflictuel, trop incertain pour être dirigé sans discussions. Mais surtout, la contradiction est au cœur même de l'innovation. S'il faut, pour installer un changement, une invention *et* sa diffusion, l'école doit garder en permanence les deux fers au feu. Elle doit encourager les

initiatives de la base, et promouvoir les plus prometteuses. Du coup, l'objectif devient l'obstacle : les pratiques qu'on voulait développer, on les impose, et en les imposant on déqualifie les enseignants. On peut comprendre qu'ils résistent, et que l'institution, un jour ou l'autre, entre en crise.

J'ai aussi voulu dire qu'il y a trois sorties à ce genre de crise. Deux par en bas et une par en haut. A court terme, on peut pacifier l'école en régressant vers deux solutions symétriques : le secret (diffusion spontanée) et le décret (diffusion imposée). Ma thèse, c'est qu'on se prive dans les deux cas des ressources de la démocratie, parce qu'on empêche la discussion à l'intérieur de l'institution. C'est le plus difficile, mais c'est aussi le plus libérateur : on peut discuter de ce qui est bon partout dans l'école, surtout si l'on distingue soigneusement ce qui, à chaque palier, relève de la discussion et relève de l'institution. Dans ce cas, le problème devient la solution : on diffuse les bonnes pratiques en pratiquant une bonne diffusion. « Faites ce que je fais, pas ce que je dis ! » : en pédagogie, c'est au pied du mur qu'on reconnaît le patron.

Terminons donc sur ce point, qui est essentiel pour l'innovation. Dans une école qui pratique ce qu'elle prétend développer – la construction collective des problèmes et la recherche raisonnée des solutions – les maîtres ne sont ni des héros solitaires, ni des exécutants. Ils sont acteurs du changement, partenaires de l'autorité, professionnels collectivement engagés dans la voie du perfectionnement (Lessard & Tardif, 2001 ; Perrenoud, 2001 ; Maulini, 2002). Ils agissent, bien sûr. Mais en même temps, ils cherchent, ils interrogent, ils discutent. Et parfois même, ils disputent : on leur dit ce qu'ils doivent faire, mais ils contestent le pouvoir ; on leur dit ce qu'il faut penser, et ils contestent le savoir. Ce qu'on aimerait diffuser, ils le refusent. Et ce qui leur est refusé, ils l'inventent. Ils ne croient pas l'institution sur parole, ils lui posent des questions. Ils n'obéissent pas sans broncher, ils veulent négocier *des formes de légitimité démocratique obligeant les uns et les autres à se justifier et à s'expliquer* (Dubet, 2002, p.396). Vus d'en haut, ils sont insolents.

C'est vrai. Une organisation qui explique, qui justifie, qui négocie, qui discute, c'est une organisation qui augmente son savoir (Schratz & Steiner-Löffler, 1998) et en même temps son pouvoir (Hargreaves & Hopkins, 1991). Dans les livres de management et dans certains ministères, on dit que c'est une « organisation apprenante » qui développe son « intelligence collective ». Et on s'émerveille d'une école enfin cohérente, qui exige d'elle-même ce qu'elle exige des élèves. Le problème, c'est que l'apprentissage est toujours à double tranchant. Et que nous aimons bien des élèves compétents, curieux et critiques tant qu'ils ne retournent pas l'arme contre nous. Lorsque c'est l'école qui apprend, et que ce sont les maîtres qui s'arment, les ministères sont aussi ambivalents : ils aimeraient bien des employés créatifs et dociles en même temps. A l'évidence, c'est une contradiction. Peut-être une vieille habitude. Une sorte de tradition. Une chance, en somme : l'occasion d'une innovation.

Références bibliographiques

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.
- Callon, M. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation*, 31, 113-126.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Derouet, J.-L. (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Bruxelles : De Boeck.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- Gather Thurler, M. (2000a). L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130, 29-42.
- Gather Thurler, M. (2000b). *Innovater au coeur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2002). *Innovation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.

- Hargreaves, D. H & Hopkins, D. (1991). *The Empowered School : The Management and Practice of School Development*. London : Cassell.
- Huberman, M. (1982) De l'innovation scolaire et de son marchandage. *Revue européenne des sciences sociales*, XX, 59-85.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois* (Cahier N°36). Genève : Service de la recherche sociologique.
- Lessard, C. & Tardif, M. (2001). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *Education et francophonie*, XXIX(1).
- Maulini, O. (2002). Métier d'enseignant et professionnalisation. Discuter les injonctions, démocratiser l'institution. *Le Café pédagogique*, 17.
- Maulini, O. (2003). Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler. *Transformer l'école. Regards multiples*. Bruxelles : De Boeck
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Schratz, M. & Steiner-Löffler (1998). *Die lernende Schule*. Weinheim : Beltz Verlag.
- Vellas, E. (2002). "Eduquer au mieux". Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique. *Education et francophonie*, XXX(1).