

Le paradoxe de l'innovation

Changer l'école : pour l'éloigner ou la rapprocher des familles ? ¹

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Janvier 1997

Familles et école sont quotidiennement en relation. L'horaire et les activités scolaires rythment la vie familiale. Les devoirs à domicile font intrusion dans les cuisines et les chambres à coucher. Livrets scolaires, entretiens formels et informels, réunions d'information, fêtes d'école apportent une touche tantôt officielle, tantôt conviviale à la cohabitation. Au niveau institutionnel, les associations de parents et leurs représentants collaborent avec les autorités scolaires et les associations professionnelles d'enseignants.

On sait que la quantité et la qualité de ces contacts peuvent varier d'une école et même d'une classe à l'autre. Mais on sait également que le dialogue s'inscrit très souvent dans un ensemble d'habitudes et des routines qui structurent les interactions et assurent une forme de stabilité selon les uns, de rigidité selon les autres. Il en est autrement lorsqu'un élément nouveau est introduit dans le jeu, c'est-à-dire lors d'une innovation scolaire, que cette dernière ait lieu dans la classe, dans l'école ou dans l'ensemble de l'institution. Certains implicites sont alors questionnés, certains usages contestés. L'innovation jouant son rôle de « révélateur », elle éclaire d'un jour nouveau les enjeux des relations familles-école.

Il y a (au moins) deux façons d'étudier le rapport qui lie les familles aux innovations scolaires. La première consiste à mesurer l'impact des changements sur les usagers. La seconde préfère inverser le mouvement en analysant ce que les familles font de l'innovation. Examinons-les tour à tour avant de les articuler dans ce que j'appellerai le « paradoxe de l'innovation ».

Le changement : ce qu'il fait aux familles

Permanence ou changement ? Cette alternative, vieille comme le monde, a fait couler beaucoup d'encre. Celle des philosophes d'abord, qui affirment qu'*on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve* (Héraclite) ou qu'*une seule chose est permanente, le changement* (Bouddha). Celle des hommes politiques ensuite, les conservateurs dénonçant les excès des progressistes et réciproquement. Celle des pédagogues et des enseignants aussi, pourfendeurs tantôt de la « réformite », tantôt de l'inertie des autorités scolaires.

Du côté des usagers de l'instruction publique, les choses ne sont guère différentes. Sur un versant, la « majorité silencieuse » semble « globalement satisfaite » de l'institution scolaire. Seulement, cette majorité est hétéroclite : elle regroupe aussi bien les familles qui partagent les valeurs de l'école (qui sont « en phase » avec elle), que les familles qui s'en trouvent tellement éloignées (« déphasées ») qu'elles ne se sentent ni aptes ni même autorisées à la

¹ Texte publié dans l'*Educateur*, 5, 12-15.

remettre en cause. Sur l'autre versant, seule une minorité de parents possède à la fois l'envie et les moyens de changer l'école. C'est de cette minorité active qu'ont émané et qu'émanent encore les associations de parents d'élèves qui militent le plus activement pour l'évolution, la transformation, le renouvellement, bref l'innovation scolaire. Ou plutôt les innovations, tant il est vrai que nos sociétés démocratiques sont confrontées à la multitude des attentes, des projets et des revendications de citoyens et de groupes de pression aux intérêts divergents.

C'est là un travers majeur de la vie publique : pour ne mécontenter personne, il est parfois urgent de ne rien entreprendre, et ce quel que soit le niveau hiérarchique auquel on se trouve. Une enseignante qui supprime les devoirs à domicile, une école qui modifie le programme de sa fête de fin d'année, une direction qui édite de nouveaux manuels d'histoire prennent toutes l'initiative d'un bouleversement qui reste rarement sans écho. Elles peuvent évidemment s'y prendre avec plus ou moins de doigté et d'esprit de concertation. Ce qui ne les empêchera pas d'influencer peu ou prou la vie des enfants et des familles dans au moins quatre domaines :

1. Au plan pratique, certaines initiatives peuvent contrarier l'organisation familiale (modification de l'horaire scolaire par exemple) ;
2. Au plan intellectuel, les réformes peuvent demeurer incompréhensibles, soit qu'on n'en voit pas l'utilité, soit qu'on en maîtrise tout simplement pas le langage (comme, par exemple, dans le cas des mathématiques modernes ou de l'enseignement rénové du français) ;
3. Au plan éthique, les discours et les pratiques scolaires peuvent être en profonde rupture avec les principes éducatifs et, plus généralement, les valeurs de certaines familles ;
4. Au plan affectif enfin, les changements peuvent être « anxigènes », donner le sentiment d'un saut dans l'inconnu peu compatible avec la stabilité et la sécurité dont les parents sont avant tout demandeurs pour leurs enfants, en particulier en période d'incertitude et de crise économique (voir les débats sur les mutations de l'école vaudoise ou la rénovation genevoise ²).

Nous sommes là en terrain connu. A chaque innovation, on se plaint amèrement des « résistances » d'un partenaire campé sur ses positions, un partenaire trop égoïste, trop ignorant ou trop craintif pour goûter à l'ivresse du changement. Ces accusations sont souvent excessives, blessantes même. Vis-à-vis des parents, elles ont en outre deux grands défauts.

D'abord, elles sous-estiment l'impact de l'innovation. Toucher à l'école, c'est toucher au savoir, à la connaissance et donc à l'identité profonde des familles. *L'une des vertus primordiales des enfants, c'est de ramener leurs parents par la force de l'éducation aux principes élémentaires de leur culture, à leur propre apprentissage de la vie et de la vérité,* écrit Michel Tournier dans son dernier roman. Les nouvelles approches didactiques, la centration sur les valeurs d'autonomie, de sens critique et de confiance en soi ne sont pas culturellement neutres. Pour le dire (trop) rapidement, elles font « violence » à certaines familles plus qu'à d'autres, dans un « complexe » où peur et incompréhension peuvent se combiner (si l'on admet que ce qui est incompris peut être effrayant).

² La Rénovation genevoise est intéressante à cet égard. Le principe d'une phase d'exploration, suivie d'une seconde d'extension rompt en effet avec le modèle antérieur qui consistait : 1. A expérimenter dans une petit périmètre. 2. A démontrer la pertinence de l'expérience. 3. A généraliser le dispositif en s'appuyant sur les « preuves » accumulées. La nouvelle démarche qui consiste à définir un objectif et à construire progressivement et collectivement les moyens de l'atteindre n'est de loin pas entrée dans les moeurs. Les usagers (et un certain nombre d'enseignants) y déplorent l'absence de garanties, de certitudes, bref de sécurité.

Ensuite, elles définissent la vérité de façon trop unilatérale. D'un côté les partisans de l'innovation, de l'autre les mécréants et les couards. Comment, dans ces conditions, profiter des apports de la « pensée divergente » ? La meilleure façon de promouvoir et de bonifier le changement n'est pas de stigmatiser ou d'ignorer la critique. Elle consiste plutôt à postuler une opposition à la fois altruiste, intelligente et courageuse, une opposition susceptible de désapprouver la réforme pour de bonnes raisons. Dans ce cas, on renoncera assez vite à la surenchère « persuasive » (informer, expliquer, publier pour convaincre un auditoire passif) au profit d'une approche plus lucide qui tienne compte des représentations et des stratégies des différents acteurs pour mieux les associer à la réflexion. Dans cette optique, il ne suffit pas de connaître ce que l'innovation fait aux familles ; encore faut-il comprendre ce que les familles en font.

Le changement : ce que les familles en font

On l'a déjà dit : toutes les familles ne sont pas égales face à l'innovation scolaire. Certaines d'entre elles, à commencer par les familles d'enseignants, sont très proches des centres de décision (Maulini, 1997). D'autres en sont beaucoup plus éloignées, à la fois par leur profession, leur langue, leur culture. Les stratégies des unes et des autres sont fatalement différentes. Elles le sont face au processus de changement. Elles le sont également en amont et en aval de ce processus. Analysons ces trois moments dans l'ordre chronologique.

En amont tout d'abord, la dynamique d'innovation prend racine dans une histoire. Qui ne connaît pas les subtilités de l'enseignement de la grammaire aura bien de la peine à fonder une opinion sur telle ou telle réforme. A un premier niveau, il faut avoir connaissance du problème et d'une volonté politique de s'en saisir pour pouvoir peser sur les décisions à prendre. A un second niveau, il faut non seulement savoir, mais aussi pouvoir (ou penser que l'on peut). Certains parents, on l'a déjà dit, ont ces facultés : ils pourront donc contribuer au débat. Les autres, ceux qui ne savent ou ne peuvent pas, resteront largement en dehors du jeu. Ils iront grossir les rangs d'une majorité silencieuse dont l'embarras est trop souvent considéré comme de l'indifférence.

Durant la phase même d'innovation, les parents qui en ont à la fois l'envie et les moyens pourront participer à la prise de décision. Soit directement (lorsqu'une école sollicite leur avis sur le nouveau bulletin d'évaluation), soit par délégation (lorsque l'association de parents locale organise la fête d'école ou lorsque l'association faîtière discute du nouvel horaire scolaire avec les autorités). Dans certains cas, leur opinion ne sera certes pas sollicitée, ce qui ne saurait les empêcher d'intervenir par les canaux les plus appropriés : interpellations auprès des enseignants et des autorités, lettres ouvertes, engagement politique, etc. En critiquant, en contestant, en approuvant, ils joueront leur rôle d'acteur de la scène scolaire. Auront-ils toujours gain de cause ? Certainement pas. D'où l'intérêt de notre troisième moment.

En aval des décisions, l'innovation passe en effet dans sa phase cruciale : l'opérationnalisation. C'est sans doute là que les atouts de certaines familles sont les plus évidents, et ce pour trois raisons au moins :

1. Dans la plupart des cas, la « connivence » entre les classes moyennes et l'école provoque une large adéquation entre les attentes de ces familles et les différentes réformes (de l'aménagement de l'horaire hebdomadaire aux nouvelles finalités des activités artistiques). Pour les sociologues, il s'agit là de l'un des facteurs clefs de l'échec scolaire (Hutmacher, 1993 ; Perrenoud, 1995).
2. Si la connivence n'est pas complète, il reste à mobiliser d'importantes facultés d'adaptation. On sait par exemple que la réforme française du Collège unique a

rapidement été biaisée. Les parents les mieux informés avaient compris que les options « langues étrangères » permettaient de regrouper les élèves dans des classes homogènes. Les langues réputées difficiles (tel l'allemand) pour les « bons ». Les langues plus faciles (l'anglais) pour les autres. Il a suffi de quelques années pour que l'on assiste à la reconstitution de « filières sauvages » nées des stratégies des familles.

3. En dernière extrémité, on passera de l'adaptation à la substitution. Par exemple en pratiquant la dictée ou l'arithmétique à la maison pour pallier les manques (réels ou supposés) des nouvelles approches didactiques.

Paradoxe innovation

On le voit, les familles sont tout sauf les récepteurs passifs de l'innovation pédagogique. S'il convient de se demander « ce que l'innovation fait aux familles », il est juste aussi d'analyser « ce que les familles font de l'innovation », afin de ne pas s'enfermer dans une vision unilatérale du changement.

Je souscris personnellement à cette formule de Philippe Perrenoud : il faut juger de la pertinence d'une innovation scolaire à son influence sur les élèves en difficulté ; les autres se débrouilleront toujours. Elargissons maintenant le propos pour nous intéresser, non seulement aux élèves, mais plus généralement aux familles.

Chevallard (1985) affirme que « l'usure du savoir » est le moteur de la transposition didactique. Lorsqu'un savoir scolaire est « banalisé », lorsqu'il est trop proche des parents, il devient dangereux pour l'institution scolaire. Devenu dépositaire d'un savoir trop convenu, le maître doit réaffirmer ses prérogatives en puisant directement à la source du savoir savant (la linguistique dans le cas de l'enseignement rénové du français par exemple). De façon générale, un soupçon pèse sur une bonne partie des innovations scolaires : sous leur *préoccupation apparente* de démocratisation, ne servent-elles pas le plus souvent les *intérêts véritables* des enseignants et, plus généralement, des classes moyennes auxquelles ils appartiennent (Hutmacher, 1993, 1996) ?

Nous sommes ici au cœur d'un problème « complexe » au sens où l'entend Edgar Morin. Si l'on admet en effet :

1. que le constat des « échecs » antérieurs oblige l'école à innover encore pour mieux lutter contre les inégalités,
2. que les usagers les plus éloignés de l'école sont en général « *plutôt conservateurs* » en éducation (Hameline, 1996),

comment réussir ce pari impossible : changer l'école pour la rapprocher des familles qui craignent... le changement. Il y a là plus qu'une complication. Il y a un paradoxe, une confirmation de *l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés* (Morin, 1977) ³. Pour le dire très vite : plus d'inégalités nécessite plus d'innovation ; plus d'innovation entraîne un élargissement de la distance familles-école, lui-même source de plus d'inégalités. D'un point de vue mécanique, nous serions dans un cercle vicieux entretenu par

³ Pour Morin, ce qui est « compliqué » n'est pas forcément complexe. Un casse-tête chinois est un jeu compliqué, mais qui suppose une (ou plusieurs) solution(s) univoque(s). Par contre, la gestion de classe est une activité « complexe », sans solution définitive, mais traversée par des antagonismes qui prennent la forme de « tensions » incessantes obligeant à des choix toujours précaires : travailler avec un élève sans abandonner le groupe, prendre en compte les différences sans y enfermer les enfants, etc. Pour l'enseignant scrupuleux, la gestion de classe relèverait donc moins du casse-tête que du supplice chinois...

la parfaite équivalence des forces centrifuges et centripètes. Mais fort heureusement, l'école n'est pas un planétarium.

Celles et ceux qui ne se satisfont pas du fatalisme ont ainsi formulé des propositions relatives aux modalités d'information, de consultation, de coopération, voire de partenariat familles-école (Montandon & Favre, 1989 ; Montandon, 1991). Pour ma part, j'ai énuméré ailleurs (Maulini, 1996) quelques uns des principaux enjeux de ce nécessaire dialogue, à savoir :

- ◇ la prise de conscience, par les enseignants et les autorités scolaires, de l'inéluctable **asymétrie des responsabilités**, asymétrie qui les oblige à prendre l'initiative du dialogue, sans « renvoyer la balle » dans le camp des parents ;
- ◇ une indispensable « **différenciation de plus** », à savoir une politique d'information et de concertation orientée en priorité vers les familles les plus éloignées de l'école ;
- ◇ un **dialogue plus équilibré**, qui fasse de l'école à la fois un émetteur et un récepteur d'informations et lui permette ainsi, non seulement de « convaincre » ses usagers (au moyen de revues, de brochures, d'entretiens et de réunions d'information), mais aussi de mieux les connaître et les comprendre ;
- ◇ une « **sereine professionnalisation** », qui permette aux enseignants de mobiliser leurs compétences, moins pour « clouer le bec » des parents que pour tirer profit de leurs questions et de leurs suggestions ;
- ◇ l'aménagement d'**espaces communs**, de structures permanentes de concertation et de dialogue qui évitent de réagir au coup par coup.

Selon Lahire (1995), la place des parents dans l'école est source de beaucoup de confusions. Si l'on veut en faire un levier dans la lutte contre l'échec scolaire, il est nécessaire de s'affranchir d'une vision « paternaliste » qui consiste, d'une part à informer les parents pour les rallier à la cause institutionnelle, d'autre part à les associer uniquement aux manifestations para- ou périscolaires (fêtes d'école, ateliers, etc.). L'enjeu essentiel, c'est la faculté de l'école à analyser ses propres implicites culturels et les mécanismes de normalisation, d'acculturation et de « mise à distance » qu'ils génèrent. C'est à cette condition, et à cette condition seulement, que nous pourrons dépasser le paradoxe de l'innovation.

Références bibliographiques

- Chevallard, Yves (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, la Pensée Sauvage.
- Favre, Bernard ; Montandon, Cléopâtre (1989). *Les parents dans l'école*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°30).
- Hameline, Daniel (1996). Aux origines de la Maison des Petits, in : Perregaux, Ch ; Rieben, L ; Magnin, Charles et al. « Une école où les enfants veulent ce qu'ils font ». Lausanne, LEP, pp.17-62.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, SRS, cahier n°36.
- Hutmacher, Walo (1996). *Les parents les plus méfiants sont les plus instruits*, in : l'Hebdo, 22 août, p.6-7.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Seuil.
- Maulini, Olivier (1996). *A chacun son métier ! Innovation scolaire et rôle des parents : discours et pratiques des enseignants*. Genève, Groupe de recherche et d'innovation.
- Maulini, Olivier (1997). Les enfants du cordonnier : bien ou mal chaussés ? Le métier d'élève et le métier de parent dans les familles enseignantes, in : *Educateur*, 1, p.10-14.
- Montandon, Cléopâtre (1991). *L'école dans la vie des familles*. Genève, Service de la recherche sociologique (cahier n°32).

Morin, Edgar (1977). *La méthode (1. La nature de la nature)*. Paris, Seuil.
Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF.
Tournier, Michel (1996). *Eléazar ou la source et le buisson*. Paris, Gallimard.

Pour faire référence à ce texte :

Maulini, O. (1997). Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école: pour éloigner ou rapprocher les familles ? *Educateur*, 5, 12-15.