

L'innovation pédagogique : méthodologie, méthodes et techniques Expériences de terrain¹

Georges N. NAHAS

Université de Balamand

Professeur en Sciences de l'Education

Le terme « Innovation Pédagogique » est reçu par la communauté pédagogique sous plusieurs consonances. Elle va de l'innovation au niveau de la théorie pédagogique jusqu'aux changements dans les techniques didactiques. Est-ce que l'introduction de ces différents types d'innovations est perçue et reçue de la même façon par les différents acteurs ? Doit-on donner à ces différents types d'innovation la même importance au niveau académique ? Que doit-on faire pour que ces innovations soient efficacement mises en œuvre et deviennent pérennes ? Sur qui tombe la responsabilité du suivi de ces innovations ? Quel rôle les écoles de formateur doivent-elles jouer à ce niveau ?

Pour démontrer que plus l'innovation se fait au niveau des principes, plus elle est difficile à être adoptée par la communauté des praticiens, et pour souligner l'importance du rôle que les écoles de formateurs sont appelées à jouer, cette intervention a choisi de présenter trois cas de figure différents dans le but de montrer les différentes réceptions et réactions à l'innovation pédagogique d'une communauté scolaire donnée suivant l'encadrement qui lui est fourni.

En conclusion l'intervention proposera des jalons pour optimiser les conditions de réussite de l'innovation pédagogique.

Innovation Pédagogique : définitions et réceptions

1. L'espace humain concerné par la Pédagogie

Comme la pédagogie, dans son strict, se préoccupe essentiellement de la formation des jeunes dès leur plus jeune âge, il est normal qu'un vaste éventail de personnes soit concerné par cette formation que les actions pédagogiques entreprises soient de type technique (tel que la didactique), ou formatrices (tel que les activités extra et/ou para scolaires), ou stratégiques (tel que les refontes de programme ou les directives nationales). Ainsi donc, parents, politiciens, décideurs locaux, associations professionnelles et apprenants sont directement impliqués par les problématiques de l'Education.

¹ Cet article a été présenté dans le cadre du 6^{ème} Colloque International du RIFEFF, 02-04 juillet 2015, Patras Grèce.

2. La multiplicité des acteurs et des récepteurs

Cela ne veut pas dire pour autant que toutes ces personnes sont appelées à jouer des rôles identiques ou même d'égale importance. Les uns sont plutôt des acteurs, les autres sont plutôt des récepteurs, mais cela ne diminue en rien que tous sont indispensables dans une perspective d'un système pédagogique sain et efficace. Cette multiplicité rend les processus à mettre en œuvre plus compliqués et plus lourds. Mais il n'en reste pas moins que cette réalité est incontournable. Le problème est qu'elle se heurte souvent à un manque de communicabilité qui dépend de plusieurs facteurs.

3. L'importance de la pragmatique dans cette communication multidimensionnelle

Et il me semble qu'un facteur déterminant à ce propos est le facteur de la pragmatique. Autrement dit, comment faire pour que tous, acteurs et récepteurs, puissent communiquer en utilisant le même langage, le même champ lexical, la même contextualisation des dialogues. Nous nous rendons peu compte de l'importance de cette communication pour le bienfait des efforts pédagogiques communs. Ceci est vrai en permanence et particulièrement quand de grands enjeux pouvant influencer profondément le processus éducatif sont en question, et je veux dire par là quand il s'agit d'innovations pédagogiques.

Importance de la différenciation des types d'innovation

1. Les différents types d'innovation concernés par cette intervention

Un exemple qui peut illustrer cette nécessité de communiquer efficacement est justement la façon de comprendre le terme « innovation pédagogique ». Il n'est pas évident que tous ceux qui sont concernés par la formation des apprenants mettent sous ce terme des contenus sémantiques semblables ; c'est que justement ce même terme se décline différemment suivant le type conceptuel concerné.

a. Niveau de la Théorie

Il y a une innovation pédagogique sur le plan de la théorie. La prise de conscience d'une telle innovation est le résultat de réflexions, d'intersections scientifiques, de courage innovateur etc. Ainsi la Théorie des phases de Développement de Piaget, ou celle de la Zone de Développement Proximal de Vygotski, ou celle des Champs Conceptuels de Vergnaud s'inscrivent dans un tel registre.

b. Niveau de la Méthodologie

Il y a aussi l'innovation pédagogique sur le plan de la Méthodologie c'est-à-dire de l'unité des actions pédagogiques, d'une unité basée sur une vision bien précise de l'apprenant et de son rôle dans le processus de sa formation en tant que personne. Imprégnée d'un choix théorique précis, la Méthodologie adopte des choix stratégiques auxquels les techniques

mises en action doivent répondre. L'École de Freinet ou de celle de Montessori, sont des exemples d'une telle innovation pédagogique.

c. Niveau des Méthodes et des Techniques

Il y a enfin celle qui se place sur le plan des méthodes et des techniques, qui, tout en se référant à un background théorique donné, ou en s'inspirant d'une méthodologie donnée, s'inscrit plutôt dans le cadre des didactiques des matières. C'est le cas de la méthode audiovisuelle, ou de l'utilisation actuelle des tablettes, ou le recours aux logiciels pour des raisons de pédagogie clinique.

2. La complémentarité entre ces types et la nécessité de la différenciation entre eux

Il peut sembler à première vue que ces trois types d'innovation pédagogique, qui sont mis en œuvre dans des contextes différents, ne s'entrecoupent nécessairement pas et appartiennent presque à des mondes différents : Le premier étant celui des théoriciens des Sciences de l'Éducation, le second celui des Pédagogues et le troisième celui des praticiens, avec tout ce que cette distribution de tâches a de factice et d'approximatif. Toujours est-il que la réception de ces trois types par les acteurs du monde de l'Éducation se fait de façon mitigée et très différenciée. Et c'est là un des points faibles de l'apport de la Pédagogie à la formation de la personne indépendamment des cadres scolaire ou universitaire classiques. Sans vouloir soutenir une hiérarchisation quelconque, il me semble qu'on est appelé à voir entre ces trois types une complémentarité incontournable.

a. La complémentarité dans le cadre de l'unité de la vision du système pédagogique : la double transversalité

L'importance du cadre théorique de l'innovation pédagogique tient au fait qu'il assure le bienfondé des actions en créant une double transversalité dans le système éducatif : Une transversalité au niveau développemental et une transversalité au niveau cognitif. Et la formation des personnes ne peut se passer de ce cadrage sinon nous serons en train de morceler l'éducation et de nier pratiquement l'unité ontologique de l'être de l'apprenant.

b. La complémentarité au niveau de la Méthodologie comme ciment de la formation des personnes des apprenants

Mais n'importe quelle théorie a besoin d'être matérialisée dans un cadre qu'assure une Méthodologie, c'est-à-dire une option anthropologique qui crée les conditions de la formation des personnes indépendamment des matières enseignées. En tenant compte des aspects développemental et cognitif, la méthodologie est le canevas qui, en guidant les actions des enseignants, cimentera leurs efforts pour la réalisation d'un projet humain qui dépasse le contenu des programmes.

c. La différenciation au niveau des méthodes et des techniques pour garantir l'efficacité

Ceci n'amointrit en rien l'importance de l'innovation pédagogique au niveau des méthodes et des techniques. Bien au contraire, c'est un appel permanent pour qu'elles se remettent toujours en question afin de servir au mieux les intérêts des apprenants en tant que personnes et de la société qu'ils (elles) formeront. Ceci sera donc un rappel insistant afin que les didactiques des matières ne deviennent pas des fins en elles même. Tout en se différenciant au niveau des disciplines, méthodes et techniques sont appelées à converger dans le cadre théorique et méthodologique.

3. Importance de cette complémentarité pour une meilleure efficience

On ne soulignera jamais assez l'importance de cette complémentarité et la priorité à donner à sa visibilité au niveau pédagogique mais aussi au niveau sociétal.

a. Le message pédagogique et son transfert dans la réalité

En effet, le transfert du message pédagogique ne se fait pas au niveau des théoriciens et des écoles pédagogiques. Ce transfert s'opère au niveau des pratiques scolaires et est souvent transmis par les média dans un cadre d'information générale. Or ce message pédagogique peut ne pas faire passer la vision même de l'innovation pédagogique et risque de ne pas mettre en évidence ce qui en forme l'essence.

b. L'appropriation du message pédagogique par les acteurs concernés

Or il est important que tous les acteurs concernés pas la pédagogie s'approprient le message que porte une innovation donnée. Ces acteurs ne sont pas uniquement les professionnels du métier, mais sont aussi les partenaires sociaux, les parents, les employeurs et les décideurs politiques qui doivent être conscientisés de l'importance de l'enjeu en question. Les professionnels ont tout de même la responsabilité d'assurer le transfert adéquat : ceci sera bénéfique pour les apprenants et, par ricochet, facilitera aussi leur tâche éducative.

c. L'image du champ conceptuel

L'éducation est de fait un vaste champ conceptuel dont l'élargissement progressif est le fruit des innovations pédagogiques qui se succèdent et se diversifient. Mais comme il est important de rester dans une perspective d'intégrité de la personne de l'apprenant comme invariant, il incombera à la communauté pédagogique de créer l'atmosphère adéquate pour assurer la complémentarité entre les différents acteurs comme opérateurs de ce champ.

Transfert des connaissances et rôles intermédiaires

Il m'a semblé important de faire ce constat avant de parler des innovations pédagogiques, principalement au niveau des deux premiers types, et de leurs

réceptions car je pense qu'il est primordial de se rendre compte que dans notre monde d'aujourd'hui il n'est plus question de laisser les soucis pédagogiques enfermés dans les murs de nos écoles et de nos universités.

1. Le Principe du Transfert des Connaissances

Il est intéressant ici de faire appel à une expérience importante dont les facultés d'ingénierie ont été les pionniers, à savoir les centres de Transfert de Technologie.

a. La Pédagogie en tant que « science » a besoin d'un système de transfert

En effet, en tant que « science » la pédagogie, et tenant compte de ce qui a précédé, a besoin d'un système de transfert qui permet l'établissement d'une dialectique entre les différents acteurs pédagogiques et en particulier les praticiens, afin que s'établisse un processus de synthèse bénéfique. Nous ne pourrons éviter l'envahissement d'une orientation donnée des recherches au profit d'autres que si de tels centres se donnent pour objectifs d'examiner, de réorienter, et d'évaluer les résultats des travaux des chercheurs sur le terrain.

b. L'expérience montre qu'il ne faut jamais considérer les convictions vis-à-vis de nos résultats comme acquises

Le siècle précédent est fertile en exemples où les innovations pédagogiques ont été remises en question ou même définitivement délaissées. D'autres innovations pourtant importantes n'ont jamais dépassé le stade d'application limitée. D'autres enfin ont été appliquées avec un éloignement plus ou moins grand de leurs bases théoriques, ce qui les a rendu parfois caduques et a remis en cause leur valeur intrinsèque.

c. Ce transfert a besoin de courroies

C'est que justement, il n'est pas dit que ce transfert peut se faire sans un processus bien étudié, bien rodé, et surtout bien préparé en amont. Comme toute innovation pédagogique devra se faire dans un environnement sociétal donné, tout transfert de ce genre a besoin d'un encadrement spécial. L'image de la transmission d'énergie est intéressante dans ce cas. Pour faire tourner une machine, on a besoin de courroies qui s'adaptent à cette machine particulière pour la mettre en marche : l'existence du moteur ne suffit pas ; toute courroie ne convient pas. Et c'est là le grand défi qui nous est lancé au niveau du transfert de l'innovation pédagogique. Mais aussi, faire tourner une machine à vide est une perte totale de temps et d'énergie. D'où l'importance de l'implication de la société dans la réflexion pédagogique.

2. Les rôles intermédiaires

Ce qui me mène à parler des rôles intermédiaires dans ce système de transfert. Ces rôles sont aussi importants dans l'implantation des innovations pédagogiques que le rôle de conception proprement dit. Le grand danger qui sous-tend chaque prétendue innovation réside dans une certaine suffisance qui n'accepte pas de soumettre ce « produit » à l'examen critique. C'est comme si le moteur en tournant considère que la machine pour laquelle il existe doit alors inmanquablement tourner sans courroie de transmission.

a. Spécificité de chaque type de transfert

Comme nous avons mentionné ci-dessus qu'il y a plusieurs types d'innovations pédagogiques, il est normal qu'il y ait plusieurs types de transfert. S'il est normal par exemple que certaines innovations au niveau de la didactique s'adressent particulièrement aux professionnels de l'enseignement d'une matière donnée, il n'est pas normal que la société toute entière ne se sente pas concernée par une innovation pédagogique au niveau de la Méthodologie de formation à laquelle tous les apprenants, et de tout âge seront exposés. Et si certains types de transfert se feront dans des ateliers de suivi, d'autres se feront vis-à-vis du grand public, par l'intermédiaire des média, des associations parentales etc.

b. Importance de chacun de ces types et leur complémentarité

Il importe ici de souligner, que chacun de ces types est important en soi. L'un des problèmes que rencontrent souvent les éducateurs est l'absence de maturité dans la société eu égard les enjeux pédagogiques et surtout les innovations qui sont proposées. Mais ce même problème existe dans les milieux de l'Education entre théoriciens, éducateurs, professionnels et les autres métiers « pédagogiques ». C'est pourquoi, une vision globale s'impose. Et pour revenir à l'image des courroies, si une machine, à cause de sa complexité, a besoin de plusieurs courroies pour faire tourner toutes ses composantes, ici aussi, si toutes ces étapes de transfert ne sont pas valorisées nous risquons de perdre le fruit des efforts fournis par les chercheurs, dans les différentes directions de recherche possibles.

Présentation des cas

Dans ce qui suit, je présenterai trois cas qui avaient pour but d'introduire une innovation pédagogique dans trois conditions différentes. Il s'agit de l'introduction d'une même vision pédagogique, motivée par les mêmes soucis, et appliquée avec la même rigueur de la part de l'équipe concernée. C'est une innovation pédagogique en profondeur qui, à partir, de choix stratégiques précis, propose une méthodologie éducative bien définie et des méthodes de travail qui en découlaient naturellement.

Dans ce qui suit, je commence par présenter la méthode suivie et les aspects communs aux trois institutions concernées afin de pouvoir tirer des résultats probants au niveau de la comparaison.

1. Méthode de travail suivie

Dans les trois cas de figure la méthodologie suivie pour l'introduction de ces innovations a suivi les étapes suivantes :

a. Sur le plan de la formation en amont

Responsables et éducateurs concernés ont été introduits au changement présumé lors de sessions de travail exposant en détail :

- i. son canevas théorique ;
- ii. ses lignes directrices ;
- iii. ses retombées didactiques.

Ces sessions ont été suivies par des séances de mise en commun au niveau des préparations, par groupes d'éducateurs soit suivant les classes, soit suivant les matières. Des applications types sur le terrain ont aussi eu lieu afin d'examiner le bienfondé de l'approche dans ces situations précises.

b. Sur le plan du contenu

Dans les trois cas qui seront exposés, l'innovation pédagogique s'est inspirée des approches cognitive et développementale, soulignant l'unité que peut assurer au niveau des pratiques éducatives une complémentarité entre les contenus à partir de la théorie des Champs Conceptuels, et une unité entre les didactiques des matières en adoptant un référentiel didactique unique. Le détail de ce contenu est exposé dans Nahas (Nahas, 2009).

c. Sur le plan du suivi

L'équipe pédagogique en charge a assuré le suivi à travers des réunions avec les éducateurs et les responsables, afin de répondre aux questions posées, de résoudre en commun les difficultés rencontrées, d'introduire des changements dans les actions adoptées quand il y a lieu.

2. Les aspects communs

En plus de cette méthodologie unique de travail, les trois cas exposés ont en commun plusieurs constituants qui nous permettent de comparer les résultats à partir d'éléments extrinsèques à l'innovation pédagogique proposée elle même.

a. L'école de formation

L'équipe de formation qui s'est chargée d'introduire cette innovation est la même dans les trois cas. Autrement dit les mêmes personnes ont eu à assurer toutes les étapes exposées ci-dessus et ont appartenu alors à l'équipe pédagogique d'une même école de formation d'éducateurs. Cette équipe fait partie d'un département universitaire des Sciences de l'Education.

b. Le background pédagogique national

De plus dans les trois cas, les trois écoles sont des écoles privées appartenant au même milieu social, et qui adoptent le cursus national pour ce qui est du contenu des programmes. Comme ces trois cas sont au

Liban, et qu'au Liban les directives pédagogiques sont de l'ordre du général, les écoles privées ont une grande latitude dans le choix de l'organisation des cursus ainsi que dans le choix des méthodes pédagogiques, des techniques didactiques et des documents scolaires.

3. Cas A

Dans ce qui suit, j'expose les éléments schématiques qui caractérisent ce cas.

a. Description

L'école A est une école privée qui comprend tous les niveaux de formation pré-universitaire de la Maternelle jusqu'au secondaire. Notons ce qui suit :

- i. Le directeur de l'établissement était très enthousiaste pour l'introduction de cette innovation, et il en a été l'initiateur ;
- ii. Les responsables à l'école avaient une formation universitaire professionnelle, mais n'avaient pas été exposés à une formation pédagogique préalable ;
- iii. Le directeur de l'établissement a fait valoir aux enseignants et aux responsables l'importance de ce pas et la plus value que cela donnera à l'école. Les parents ont été conscientisés à propos des nouvelles méthodes et techniques qui seront appliquées ;
- iv. Aucune résistance n'est apparue aussi bien au niveau du Corps Enseignant. Les parents ont été plus réticents au début de l'expérience mais ils ont été gardés informés de la progression de l'innovation et de ses retombées ;
- v. L'innovation s'est donnée pour cible les cinq premières classes de l'enseignement de base (CP – CM2). Elle s'est étalée sur cinq années successives ;
- vi. Les étapes suivies ont été celles exposées ci-dessus, sauf que la formation en amont s'est faite en deux phases de 2 et 3 années consécutivement ;
- vii. Les résultats ci-dessous ont été établis dans le cadre d'une étude monographique faites à la fin de la cinquième année et dont les résultats de cette expérience ont été présentés au directeur de l'établissement.

b. Résultats

Les principaux éléments que l'on peut relever sont les suivants :

- i. L'application en classe des résultats des travaux préparatoires a joué un grand rôle dans la création d'un courant de motivation chez les enseignants qui a permis d'appliquer les innovations en deux étapes successives : la première au début de la seconde année en CP et CE1, et la deuxième au début de la troisième année en CE2, CM1 et CM2. Ce qui fait que les

- apprenants du CP (CE1 resp.) de la seconde année ont terminé le CM1 (CM2, resp.) dans le nouveau système adopté ;
- ii. Les documents scolaires produits chaque année par les groupes de travail ont été évalués au fur et à mesure et revus avec l'intervention de l'équipe de suivi pour leur utilisation l'année d'après ;
 - iii. Tout au long des 4 années d'application du nouveau système les apprenants ont été soumis aux mêmes tests de fin d'année que les apprenants de l'année précédente et qui n'avaient pas été exposés à la même méthodologie de travail ;
 - iv. Les résultats quantifiés de cette expérience, ont été relevés pas le centre de psychoéducation du département universitaire concerné. Ce centre a fait une étude comparative quantifiée sur tous les apprenants des cinq années de l'expérience ;
 - v. Cette expérience a fait l'objet d'une étude monographique qui a été présentée à l'administration de l'école. On y relève les principales conclusions suivantes :
 - a. Le travail en équipe est devenu une méthode privilégiée de mise en commun, ce qui a facilité l'utilisation systématique de l'interdisciplinarité ;
 - b. La Méthodologie adoptée a été appliquée en prenant en considération l'importance de l'implication de différentes activités corporelles et artistiques comme partie intégrante du processus cognitif, ce qui a permis l'adoption de stratégies pérennes dans le management des classes ;
 - c. Le Drop Out (DO) scolaire a reculé de 20% à la fin du cycle primaire ;
 - d. La catégorisation des apprenants entre bons, moyens et faibles a vu les écarts des moyennes se réduire ;
 - e. Les résultats des matières qui étaient la cause la plus directe de l'infléchissement de la courbe de productivité des apprenants, à savoir les Mathématiques et la Langue Française, ont connu une amélioration progressive dans 70% des cas ce qui explique en partie le recul du nombre des DO.

4. Cas B

Il importe de mentionner que dans ce cas, l'initiative d'appliquer cette innovation est venue du Conseil d'Administration de l'école.

a. Description

L'école B est une école privée qui comprend tous les niveaux de formation pré-universitaire de la Maternelle jusqu'au secondaire. Notons ce qui suit :

- i. Le directeur de l'établissement n'était pas enthousiaste pour l'introduction de cette innovation ;
- ii. Les responsables à l'école avaient une formation universitaire professionnelle, mais n'avaient pas été exposés à une formation pédagogique préalable. Un grand nombre d'entre eux avaient une longue expérience d'enseignement ;
- iii. Le Conseil d'Administration a fait valoir aux enseignants et aux responsables l'importance de ce pas et la plus value que cela donnera à l'école ;
- iv. Une résistance claire a vu le jour au niveau des enseignants en particulier à la fin de la première année ;
- v. L'innovation s'est donnée pour cible les quatre dernières classes de l'enseignement de base, autrement dit le cycle complémentaire (Sixième – troisième) ;
- vi. Les étapes suivies auraient dû être celles exposées ci-dessus. Le manque d'enthousiasme du directeur et les réticences du corps enseignant n'ont pas permis de passer aux étapes de travail du suivi ;
- vii. L'expérience a duré deux ans.

b. Résultats

Les résultats de cette expériences peuvent être résumés dans ce qui suit, tout en sachant que les travaux par équipe ont été étudiés et évalués par les équipes d'expert du département :

- i. L'application en classe des résultats des travaux préparatoires en équipe a donné un excellent résultat dans les expériences préliminaires. Mais le gros du corps enseignant n'a pas suivi et le directeur a interrompu le processus à la fin de la deuxième année ;
- ii. Les séances de mise en commun de l'interdisciplinarité des matières et de l'unité de l'approche didactique appliquée tout au long d'une année scolaire et particulièrement en sixième et cinquième, a permis l'élaboration de documents de travail pouvant servir de référentiel pour la continuation de l'expériences ;
- iii. Les apprenants ont été motivées par la présentation originale des contenus préparés en commun et leur participation dans ces unités pédagogiques a été particulièrement bien ressentie par les enseignants au cours de la première année ;
- iv. Le fait qu'il n'y a pas eu de généralisation du processus dans la seconde année a interrompu l'expérience dans une phase d'extension critique ;
- v. A part les documents élaborés, l'absence de suivi a empêché l'obtention de résultats quantifiables. De tels résultats auraient

- dû découler d'un travail généralisé au moins pour deux classes sur deux années de préparation ;
- vi. Les principales raisons invoquées par les enseignants et le directeur étaient liées aux impératifs de temps pour terminer le contenu du cursus. Mais les exemples préparatoires ont montré qu'un gain de temps substantiel découlait d'une réorganisation structurée des contenus ;
 - vii. Le Conseil d'Administration de l'établissement ne pouvait faire acte d'autorité pour obliger le directeur à poursuivre l'expérience, et les parents des apprenants n'avaient pas été engagés comme partenaires dans le processus de réflexion. C'est pourquoi l'expérience a été arrêtée sans aucune valorisation des efforts fournis.

5. Cas C

Comme on va le remarquer, ce cas présente aussi des différences importantes avec les deux cas suivants et qui seront intéressantes pour notre analyse.

a. Description

L'école C est une école privée qui comprend tous les niveaux de formation pré-universitaire de la Maternelle jusqu'au secondaire. Notons ce qui suit :

- i. Le directeur de l'établissement était très enthousiaste pour l'introduction de cette innovation, et il en a été l'initiateur ;
- ii. Les responsables à l'école avaient une formation universitaire professionnelle, et deux des cinq responsables avaient été exposés à une formation pédagogique préalable ;
- iii. Le directeur de l'établissement a fait valoir aux enseignants et aux responsables l'importance de ce pas et la plus value que cela donnera à l'école, et ce dans des réunions séparées ;
- iv. Les responsables ont accueilli positivement l'idée de cette innovation, mais la résistance est apparue au niveau du corps professoral ;
- v. L'innovation s'est donnée pour cible l'école toute entière, et elle fut programmée pour une période de sept ans ;
- vi. Les étapes suivies ont été celles exposées ci-dessus, avec en plus une phase expérimentale d'un an pour les première, quatrième et septième classes de l'enseignement de base (CP, CM1, quatrième) ;
- vii. L'expérience a duré deux ans.

b. Résultats

Les résultats de cette expériences peuvent être résumés dans ce qui suit:

- i. Les travaux préparatoires en équipe n'ont pas pu être menés à bon terme. La réticence du corps enseignant dans sa majorité

- malgré l'enthousiasme du directeur, a interrompu le processus à la fin de la deuxième année ;
- ii. Les séances de mise en commun de l'interdisciplinarité des matières et de l'unité de l'approche didactique exposée et expliquée aux responsables pédagogiques tout au long d'une année scolaire a permis la création d'une atmosphère positive à ce niveau, mais qui ne fut pas suffisante pour faire enclencher les étapes suivantes ;
 - iii. Aucune expérience n'a pu être menée sur un long laps de temps avec les apprenants pour pouvoir juger de leur motivation et de leur participation. Une expérience limitée sur deux semaines a été menée en CP, mais elle ne fut pas suffisante pour amener les enseignants à revoir leurs positions ;
 - iv. Le fait qu'il n'y a pas eu de planification pour la généralisation du processus dans la troisième année a interrompu l'expérience en fin de la seconde année ;
 - v. En cours de la deuxième année, l'équipe en charge a pris soin de mettre sur pied des séances de travail pour les trois classes expérimentales choisies. Mais un manque d'entrain a empêché le processus d'aller plus loin ;
 - vi. Les principales raisons invoquées par les enseignants étaient liées aux impératifs de temps pour terminer le contenu du cursus et de l'effort que cela allait leur demander pour s'adapter aux implications d'une innovation pédagogique de cette envergure même si elle allait s'étendre sur sept ans ;
 - vii. Les parents n'avaient pas été engagés comme partenaires dans le processus de réflexion. C'est pourquoi aucun mouvement extérieur ne pouvait venir soutenir cette innovation et l'expérience a été arrêtée sans aucune valorisation des efforts fournis.

6. Tableau comparatif résumant les trois cas

Dans ce qui suit, le tableau résumant ces trois cas permet de se faire une idée précise des trois expériences d'innovation entreprises :

Item	Cas A	Cas B	Cas C
Type d'Ecole	Privée	Privée	Privée
Classes concernées	Primaire	Complémentaire	Toute l'école
Le Directeur	Enthousiaste	Non enthousiaste	Enthousiaste
Les responsables	Engagés	Neutres	Neutres
Les enseignants	Engagés	Réticents	Réticents
Les parents	Neutres	Non engagés	Non engagés

La durée prévue	5 ans	5 ans	7 ans
La durée réelle	5 ans	2 ans	2 ans
Préparation	2 ans	2 ans	2 ans
Phase préparatoire	CP et CE1	Classes choisies	CP, CM1, 4 ^{ème}
Suivi de l'Equipe Pédagogique	5 ans	2 ans	2 ans
Résultats intermédiaires	Satisfaisants	Satisfaisants	Non satisfaisants
Résultats finaux	Très satisfaisants	Non lieu	Non lieu
Engagement extérieur	Aucun	Conseil d'admin.	Aucun

Leçons à tirer et conclusions

Malgré les éléments communs entre ces trois cas, il est clair que les résultats dépendent de facteurs qui ne sont pas tous d'ordre pédagogique. Certains de ces facteurs sont des facteurs de communication, d'autres sont des facteurs humains, d'autres enfin sont des facteurs indirects dont l'absence doit être notée.

1. Conjugaison des volontés

Une première remarque est relative à la conjugaison des volontés à l'intérieur de l'établissement. Une innovation pédagogique réussie, est une innovation à laquelle tous les acteurs participent avec bonne volonté en s'armant des outils scientifiques nécessaires (cas A). L'innovation pédagogique ne saurait être une simple décision administrative (cas B et C malgré la différence des niveaux des décisions); c'est un projet d'établissement qui se donne pour objectif un changement en profondeur des procédés éducatifs dans le cadre d'une vision claire des retombées bénéfiques d'un tel changement sur les apprenants et dans la société.

2. Actions à initier et atmosphère à créer

Une seconde remarque qui découle de la comparaison de ces trois cas, est que la préparation minutieuse de l'innovation pédagogique est incontournable et qu'elle est une condition indispensable de la réussite du projet. Elle peut ne pas suffire pour lever toutes les contraintes (cas C), ni de surmonter toutes les réticences (Cas B). Mais elle peut sûrement créer une atmosphère favorable qui aura un rôle prépondérant dans le processus (cas A).

3. Conclusions

Dans ces conclusions, je vais essayer de lier ces trois expériences de terrain, en tant qu'une seule étude de cas à plusieurs facettes comme je l'ai souligné précédemment.

a. Plus loin que les bonnes volontés

Une telle innovation pédagogique se doit d'aller plus loin que les bonnes volontés. Elle est souvent associée à un changement drastique dans les habitudes courantes car elle demande l'acquisition non seulement de nouveaux savoirs, mais aussi de nouveau savoir faire et savoir être. Le fait

de se concevoir comme « une courroie indispensable » pour aider à la formation des personnes, n'est pas un changement de surface. Il demande à l'enseignant l'adoption d'une nouvelle vision stratégique vis-à-vis de son rôle en tant qu'éducateur, et en tant que partie intégrante d'un groupe, et ceci n'a pas été facile à introduire même dans le cas (A).

b. L'aspect stratégique

De telles innovations pédagogiques s'inscrivent dans une approche stratégique ; c'est pourquoi l'équipe universitaire en charge a présenté cette innovation comme une stratégie de longue haleine et dont l'implantation devait durer entre 5 et 7 ans pour qu'elle puisse devenir pérenne. Les trois écoles concernées connaissent régulièrement des ajustements didactiques de leurs techniques d'enseignement, mais leur personnel enseignant a rarement été exposé à des changements en profondeur. Ceci peut expliquer, en partie, la résistance du corps enseignant dans deux des trois cas.

c. L'atmosphère pédagogique ambiante

L'atmosphère pédagogique ambiante, même dans les départements des Sciences de l'Éducation est une atmosphère où prévalent les approches didactiques. Et cela se traduit évidemment en un impact « technique » au niveau des écoles. Autrement dit, une seule courroie de transmission est en œuvre et c'est comme si les autres composantes de l'Éducation sont mises en veille. C'est pourquoi, lancer de telles innovations pédagogiques revient un peu à nager contre courant. Tout en mentionnant qu'au Liban il y a des écoles qui ont adopté des méthodologies éducatives avancées, mais elles restent très rares et donc n'influent pas sur l'atmosphère ambiante. Cela influe sur les décisions des directeurs en particulier, comme dans le cas (B) principalement et le cas (C) partiellement. Mais cela influence directement les enseignants comme dans les cas (B) et (C).

d. L'implication des professionnels de l'enseignement dans des équipes de recherche

Un autre élément à relever est l'absence de l'implication des professionnels de l'enseignement dans les équipes de recherche universitaires. C'est au moins l'état des lieux au Liban. Malgré l'existence de certaines recherches-actions en cours, les recherches universitaires n'associent pas à leurs travaux, de façon systématique, les enseignants, les pédagogues, les psychologues scolaires, les assistants sociaux. Ces acteurs sont considérés par les chercheurs, et à juste titre, comme les récipients privilégiés des résultats. Or ils ne se sentent pas toujours concernés par les problématiques posées ni par les solutions proposées. Ce clivage explique non seulement la réticence, et implique deux approches différentes sur le rôle de l'école, des enseignants et des équipes pédagogiques. Il est presque normal alors que les acteurs ultimes de l'innovation pédagogique, récusent leur rôle en tant que courroie de

transmission de la mise en marche de la vision globale du système pédagogique. L'expérience de l'équipe universitaire en charge a pleinement senti l'effet bénéfique d'une telle association.

e. L'impact sociétal de l'Education

Enfin, il est à noter que l'école au Liban a la possibilité de jouer « cavalier seul ». Autrement dit, et surtout dans les écoles privées, il y a peu de contrôle officiel, et les parents sont peu informés pédagogiquement et les résultats des examens officiels forment leurs principaux soucis. C'est pourquoi l'impact sociétal de l'Education n'est pas ressenti comme un besoin inhérent à l'avenir de la société et du pays. D'ailleurs est témoin de ce recul au niveau sociologique, le positionnement des enseignants dans l'échelle des salaires et la valorisation de leur rôle dans l'échelle sociale. C'est pourquoi, rien ne vient soutenir les efforts fournis pour établir des changements en profondeur car l'environnement humain n'est pas conscient de l'enjeu. Les cas B et C témoignent de cela ; et d'ailleurs même dans le cas A, les parents n'ont pas pris de position contre l'innovation, mais n'ont rien fait pour soutenir le processus.

Dans un esprit de synthèse nous devons aussi mentionner que c'est là aussi où le manque de complémentarité entre les types d'innovation et leur transfert fait défaut. En échouant à faire associer la société à la réflexion pédagogique on perd un allié d'importance pour pouvoir surmonter les réticences, parfois injustifiables, des enseignants. Quand les didactiques des disciplines prennent le pas sur les autres types d'innovation, cela crée inmanquablement un fossé entre les Sciences de l'Education et la Société, car il est difficile de créer un courant de pensée dans le cadre de techniques didactiques ; elles sont justement trop techniques. Alors qu'il est important de faire parvenir le message pédagogique dans ce qu'il a d'humain et de formateur à une grande échelle. Une vulgarisation des principes innovateurs des Sciences de l'Education, est appelée à devenir une des priorités des éducateurs, car comme je l'ai mentionné dans mon introduction, l'innovation pédagogique est censée se placer sur un plan anthropologique et non seulement sur le plan restreint des établissements de formation.

L'objectif ultime de cette étude de cas est justement de montrer l'importance de la coordination de tous les efforts sociétaux afin de créer l'Homme de demain pour qu'il soit capable de relever tous les défis qui le guettent ou le guetteront dans un prochain avenir.