

Marie-Charlotte Allam
Laboratoire Pacte, Grenoble
Mardi 19 mai 2015 – Université d'Artois

Séminaire doctoral « Le paysage institutionnel des écoles différentes. Ouvrir, fermer, durer, essayer... ? »

« Innover » au service de quelle école ? Socio-histoire des discours sur l'innovation pédagogique

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une thèse de socio-histoire sur les innovations pédagogiques depuis la Libération jusqu'à la loi du 23 janvier 2005¹. Combinant à la fois une approche archivistique et une démarche ethnographique, il s'agit d'une part de s'intéresser à des « moments-clés » qui scandent l'histoire de l'innovation pédagogique et révèlent les interactions (débat, controverses, collaborations) entre les différents acteurs qui participent ou s'opposent à la fabrique d'une *autre école* ; et d'autre part, grâce à l'étude d'écoles et de projets d'établissements publics expérimentaux, l'objectif est de saisir les évolutions et la diffusion, dans et au-delà du système éducatif, des représentations et des pratiques de l'innovation.

Dans cette communication, nous nous attacherons à l'analyse des discours sur l'innovation et à leur évolution. Quels types d'innovations sont plébiscités ou mis en avant, lesquels sont oubliés ou rejetés ? De quelles innovations parle-t-on de manière privilégiée, desquelles ne parle-t-on pas ? L'idée est de mettre en perspective l'existence d'effets de cadrage, qui conditionnent les discours médiatiques², afin de réfléchir à la manière dont ces derniers traduisent l'emprise d'un pouvoir politique sur l'ouverture et la fermeture du champ des possibles éducatifs. En d'autres termes, il s'agit d'esquisser ici une réflexion sur les liens entre des discours et les rapports de force qui se jouent dans le monde éducatif.

Nous présenterons les premiers résultats d'une recherche en cours portant sur un corpus d'articles du *Monde de l'éducation*, une revue publiée de 1974 à 2008 par le groupe *Le Monde*. Ce travail de dépouillement, réalisé sur la période allant de 1974 à 1985, constitue un premier terrain d'enquête. Gardant à l'esprit que celui-ci ne constitue qu'une partie des discours sur l'école, nous le compléterons, par la suite, avec une analyse de la presse grand public et pédagogique (notamment les *Cahiers Pédagogiques*). Après une rapide présentation de la démarche méthodologique, nous exposerons les premières réflexions issues de cette recherche exploratoire. Il ressort de notre étude deux phénomènes conjoints : d'une part, la dépolitisation progressive des discours sur l'innovation pédagogique ; qui vient appuyer d'autre part, la construction d'une expertise sur les alternatives éducatives par les journalistes du *Monde de l'éducation*.

1 Cette thèse, intitulée *Innover pour changer l'école. Des expérimentations pédagogiques comme instruments de la réforme scolaire*, est dirigée par Martine Kaluszynski (Pacte, Grenoble) et Emmanuel Taieb (Triangle, Lyon).

2 Nous nous référons ici à l'article fondateur de W.A. Gamson et A. Modigliani sur l'analyse des cadres discursifs. Voir Gamson (W.A.), Modigliani (A.), « Media Discours and Pubic Opinion on Nuclear Power: A Constructionist Approach », *American Journal of Sociology*, Vol. 95, n°1, 1989, pp. 1-37.

I. Constitution du corpus : *Le Monde de l'éducation* de 1974 à 1985

À sa création en décembre 1974, le *Monde de l'éducation* représente le seul périodique à destination d'un public large portant sur des problématiques éducatives. Ses fondateurs (Frédéric Gaussen, Jean-Michel Croissandeau, Guy Herzlich) visaient alors un public d'intellectuels intéressés par les questions éducatives³. Les années 1970 voient en effet l'affirmation d'un champ journalistique spécialisé dans le domaine, avec l'apparition de rubriques spécifiques dans les grands quotidiens et de journalistes spécialistes de l'éducation, rassemblés notamment dans l'Association des journalistes universitaires (fondée en 1970 par F. Gaussen). Pendant la période étudiée, qui voit plusieurs réformes scolaires se succéder⁴, la revue construit progressivement son identité et son rapport aux innovations pédagogiques que nous décrirons plus loin.

I.1. Démarche méthodologique

La sélection du corpus a été réalisée sans définition préalable de la notion d'« innovation pédagogique » afin de saisir, dans une perspective large, ses différentes acceptions. Toutefois, nous pouvons distinguer quelques traits communs aux exemples rencontrés dans les articles.

Au premier abord, l'innovation apparaît comme une nouveauté qui vient en réponse à un problème, à une situation donnée : on invente de nouvelles *pratiques* pour résoudre une question précise (l'échec scolaire, la violence à l'école, etc.). Toutefois, ce qui est innovant n'est pas nécessairement nouveau, ni dans l'idée, ni dans la démarche, mais différent, alternatif aux pratiques traditionnelles. L'*in-novateur* crée à partir de ce qui est déjà existant et concret. Un lecteur assidu du *Monde de l'éducation* pourrait ainsi constater que certaines *innovations* du début des années 1970 (les rythmes scolaires, la notion de cycles, l'ouverture des écoles par exemple) sont toujours considérées comme telles lorsqu'elles se remettent au goût du jour (dans les années 1990 notamment).

C'est pourquoi, postulant que ces articles portent en eux des *discours prospectifs* sur ce que doit être l'école, il s'agit de prendre conscience des « possibles écartés », des expériences et des idées en circulation qui s'imposent ou disparaissent à un moment donné⁵.

Au final, le corpus comporte une centaine d'articles, recensions d'ouvrages, essais et témoignages, éloignés tant sur le fond que sur la forme, et portant sur des innovations très techniques comme sur des projets généraux de réforme de l'éducation. Dans le cadre de cette communication cependant, nous avons prêté une attention particulière aux textes abordant les pédagogies *différentes* ou alternatives.

3 À ce sujet, voir l'enquête de J.-G. Padioleau auprès des journalistes universitaires à la fin des années 1970. Celle-ci donne un aperçu de la composition sociale de ce champ journalistique et des modalités de sa construction. Padioleau (J.-G.), « Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Sociologie du travail*, 1976, n° 3, pp. 256-282.

4 Plusieurs réformes balisent les discours sur l'innovation : les réformes initiées à la suite de mai 1968, la réforme Haby de 1975 qui pose les bases du collège unique (la question du collège moderne parcourt la période étudiée), l'arrivée de la gauche au pouvoir et les réformes impulsées par Alain Savary à partir de 1981 (dont la rénovation des collèges et les Projets d'Action Éducative qui s'intéressent particulièrement à la question de l'innovation pédagogique).

5 Voir la démarche de R. Payre d'une sociologie historique prospective, qui vise à reconstruire les possibles qui existaient pour les acteurs, « possibles entre lesquels l'histoire a tranché, rendant du même coup invisibles ceux qui n'ont pas prévalu » (p. 71). La démarche prospective révèle ainsi les possibles « non advenus » et leurs mécanismes d'éviction en même temps que les processus institutionnalisations et les réformes oubliées. Payre (R.), « Les institutionnalisations improbables. Une sociologie historique prospective des sciences de gouvernement », in Buton (F.) et Mariot (N.), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*, Paris, Puf, 2009

1.2. Une typologie des innovations

S'inspirant de la réflexion de Françoise Cros⁶ qui établit une typologie des innovations à partir de leurs finalités, nous avons construit deux grandes catégories : la première regroupe les innovations qui mettent en cause les finalités attribuées à l'école, pendant que la seconde concerne celles agissant en son sein pour inventer de nouveaux procédés d'enseignement. Ces dernières peuvent viser à corriger ce qui est perçu comme un *dysfonctionnement* du système (le décrochage scolaire par exemple), ou à améliorer son efficacité (comme l'introduction de nouvelles technologies pédagogiques et disciplinaires et l'amélioration de la gestion des élèves et des personnels), ou encore, ces innovations peuvent valoriser le bien-être et une meilleure adaptation des élèves. Parallèlement, les innovations en vue d'une *autre école* ou même, d'une *autre société*, remettent en cause les finalités du système éducatif (reprenant parfois le débat entre instruire et éduquer). Elle peuvent notamment vouloir *ouvrir* l'école sur d'autres institutions sociales (la famille, les institutions culturelles et sociales, etc.), ou bien rejeter l'ensemble du système scolaire et ses fondements républicains au nom de l'établissement d'une société plus démocratique.

Toutefois, cette typologie est traversée par une contradiction entre deux cadres d'interprétation dans les discours sur l'innovation pédagogique. Deux logiques antagonistes sous-jacentes transparaissent en effet : un idéal pédagogique de démocratisation scolaire et d'éducation nouvelle d'un côté ; et de l'autre, une volonté de rationalisation de l'action publique éducative qui passerait par la mise en place de techniques « efficaces » de gestion de la population scolaire. S'opposent ainsi dans les articles un souci d'épanouissement de l'enfant contre un objectif de performance scolaire ; un développement de l'esprit critique contre une ouverture au monde du travail, etc.

Par conséquent, notre travail consistera non pas à établir une classification des innovations évoquées dans les articles, mais plutôt à analyser comment les journalistes du *Monde de l'éducation* parlent de ces innovations. Quelles finalités leurs attribuent-ils ? Quelle dimension d'une innovation prédomine dans les articles ? Comment peut-on distinguer les finalités consensuelles des objectifs dissensuels, et implicites ? C'est à travers l'étude des manières d'écrire et de décrire l'innovation pédagogique qu'apparaît ainsi une forme de dépolitisation des discours médiatiques. Celle-ci s'accompagne de la construction, par les journalistes de la revue, d'une « expertise critique » sur les alternatives éducatives.

II. Une « expertise critique » des innovations pédagogiques

L'expression « expertise critique » est tirée de l'article de J.-G. Padioleau sur les « rhétoriques journalistiques ». Publié en 1976, c'est un des rares travaux sociologiques dont le cas d'étude porte sur les journalistes éducatifs de l'époque. La notion désigne ici leur rhétorique : elle renvoie aux stratégies auxquelles ils recourent et qui confèrent à leurs propos une *apparence* d'objectivité. Ainsi, en même temps qu'ils tentent d'orienter l'opinion publique et la décision politique, ceux-ci emploient des stratégies argumentatives spécifiques : des références techniques, « l'usage d'un système documentaire et instrumental⁷ ». Or, cette expression nous paraît d'autant plus pertinente qu'elle se teinte, dans le cas des discours sur les écoles différentes, d'un aspect « dépolitisé » qui renforce l'apparente objectivité des articles.

6 Cros (F.), *L'Innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, Puf, 1993.

7 Padioleau (J.-G.), « Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Ibid.*, p. 279.

II.1. Une dépolitisation des discours sur l'innovation pédagogique

Une première lecture du corpus révèle en effet une dépolitisation progressive des discours, c'est-à-dire un processus par lequel on retire son caractère politique à l'innovation pédagogique. Elle se manifeste notamment par la disparition de clivages ou de conflits en termes de valeurs et aboutit à la diffusion d'un consensus sur les objectifs et finalités de l'innovation. J. Nollet et M. Schotté utilisent ainsi l'expression de « cadrage dépolitisant » pour désigner, dans les médias, un phénomène de « désidéologisation, déconflictualisation, naturalisation, focalisation sur les agents plutôt que sur les structures, personnalisation des institutions, absence de mise en perspective historique, recherche de responsables individuels plutôt que de réflexion sur les structures »⁸.

Dans la partie qui suit, nous ouvrons plusieurs pistes d'analyse qui viennent appuyer l'hypothèse de la dépolitisation des discours : la neutralisation des oppositions clivantes et des propositions non consensuelles, la technicisation des questions d'innovation à travers l'usage de termes et de données techniques, et l'individualisation des problèmes collectifs.

La neutralisation des oppositions : les écoles différentes, des « écoles heureuses »

Dans cette communication, nous nous concentrerons particulièrement sur les projets pédagogiques alternatifs, qui, à travers une série de procédés rhétoriques et argumentatifs, sont distanciés de leurs origines politiques, les plus contestataires, pour être ramenés à leurs aspects plus consensuels : l'épanouissement de l'enfant, son bien-être, l'adaptation de l'école à ses besoins (rythmes biologiques, besoins sociaux et affectifs). Nous mettrons ici en évidence certains traits qui nous semblent caractéristiques mais restent encore à explorer de manière plus approfondie. Le numéro de mai 1978, publié à l'occasion de l'anniversaire de mai 68 a constitué une source particulièrement riche d'articles sur les écoles différentes. En affirmant que le « débat ouvert sur le rôle et la fonction de l'école n'est pas clos »⁹, son édito questionne l'héritage de mai 1968 et annonce un dossier qui traite quasi-exclusivement des écoles et expériences alternatives – recréant de fait une filiation entre l'esprit de mai et la recherche d'une éducation autre.

Au premier abord, il nous semble que les journalistes recourent à des termes moins *connotés* politiquement. Par exemple, ces derniers utilisent plus facilement les notions de « non-directivité », d'« autonomie¹⁰ » et de « responsabilité » plutôt que celle, plus subversive, de « liberté d'apprendre ». De même, la nature « anti-autoritaire » de la pédagogie prônée par les éducations nouvelles est à distinguer de celle de « rejet » de l'autorité et des hiérarchies clamée en mai 1968. C'est ainsi que pour décrire une expérience de « gestion démocratique » du collège des Roches dans la ville nouvelle de l'Isle d'Abeau, Yves Agnès « n'ose pas employer le terme d'autogestion¹¹ ». De même, André Meury décrit une expérience dans des « écoles heureuses » en Indre-et-Loire dans le numéro de janvier 1975¹². Alors même que son interlocuteur, un inspecteur d'académie, parle « d'ouvrir des brèches » pour mettre en œuvre une « rénovation pédagogique » réelle, celle prônée en mai 1968, aucune référence n'est faite aux pédagogies nouvelles ou alternatives, ni à la visée politique d'une telle

8 Nollet Jérémie, Schotté Manuel, « Journalisme et dépolitisation », *Savoir/Agir*, [En ligne], 2/2014 (n° 28) , pp. 9-11, (consulté le 2 mai 2015) URL : www.cairn.info/revue-savoir-agir-2014-2-page-9.htm.

9 Gaussen (F.), « Mai 68-Mai 78 », *Le Monde de l'éducation*, mai 1978, p. 8.

10 Voir à ce propos le chapitre de Bernard Lahire sur la notion d'autonomie à l'école comme injonction à créer un nouveau type d'homme qui se traduit par une série de dispositifs pédagogiques, socialement situés et scolairement *excluants*. Lahire (B.), « Fabriquer un type d'homme "autonome" : analyse des dispositifs scolaires », *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2007, pp. 322-347. dans *L'Imagination sociologique* sur la notion d'autonomie à l'école.

11 Yves Agnès, « Traces de mai », *Le Monde de l'éducation*, mai 1978, p. 16.

12 André Meury, « Miracle en Indre-et-Loire », *Le Monde de l'éducation*, janvier 1975, pp. 10-12.

entreprise. Pourtant, il nous semble, peut-être à tort, qu'ouvrir des *brèches* dans l'Éducation nationale ne peut s'apparenter à un terme neutre lorsqu'il désigne un mode d'action qui consiste à agir d'en bas, en plusieurs points, pour faire changer le système dans son ensemble. Est-il donc possible de postuler que l'emploi d'un vocabulaire moins polémique correspondrait à une distanciation, une rupture vis-à-vis des discours militants ? Un autre constat s'impose : les articles n'évoquent pas les motivations politiques qui guident, la plupart du temps, l'engagement des enseignants et des parents dans ces écoles. Pourtant, plusieurs travaux ont montré le lien entre orientation politique, militantisme, et choix pour une pédagogie *alternative*¹³. Doit-on par conséquent interpréter ce silence comme une omission volontaire ? Ou symbolise-t-il au contraire une forme de *retraduction* du lien entre pédagogie et politique qui se noue au cœur des projets alternatifs ? Afin de questionner de manière plus générale l'ancrage social et politique des mots de l'innovation, nous aimerions ainsi pousser plus loin cette réflexion dans la suite de nos recherches.

Cette *relégation* du politique s'accompagne également d'une tentative de *psychologisation* de l'engagement des parents d'élèves, comme le montre l'extrait suivant tiré de la recension d'un numéro de la revue *Autrement* de mai 1978¹⁴.

« L'école parallèle est, pour les parents contestataires, une chance de libération, par enfant interposé. Les réalisations concrètes ne manquent pas de séduction : des horaires souples, des enfants qui jouent ou travaillent dans la joie, des adultes qui les aiment et les respectent, des groupes restreints, des écoles sans programme, des activités sans sanctions. Bref, une immense bienveillance à l'égard de la spontanéité, une gentillesse accueillante, une mise en condition d'être heureux. Surtout, pas de méthodes ni de pédagogie (« *c'est un leurre* ») et, si possible, pas de spécialistes ou de « *compétences* ». Caricature ? À peine. La lecture du dossier d'*Autrement* donne le sentiment d'un bricolage affectueux autour de l'enfant, d'une avalanche de verbalisations et de pseudo-rationalisations dont parfois on se demande si elles n'ont pas qu'un but : masquer le désir des parents de vivre une nouvelle enfance¹⁵ ».

Dès les premiers numéros, les auteurs recourent à l'image du bonheur et du bien-être, pour qualifier la vie dans ces écoles différentes. Les portraits d'élèves aux « *joues rouges*¹⁶ », sûrs d'eux, peu timides, dynamiques et libres se multiplient dans les pages sur les expériences pédagogiques alternatives. À l'occasion des dix ans de mai 1978, Michèle Saltiel rédige ainsi un dossier sur les « *expériences d'éducation en marge* », liées à la « *vie en communauté* », et pour lequel elle a rencontré les membres du Collectif d'Argenteuil. Celui-ci « *pour l'instant, savoure le bonheur d'être enfants et adultes ensemble, sans rapport d'autorité ni de soumission*¹⁷ ». De même, dans un dossier sur les communautés de parents d'avril 1978, la déscolarisation des enfants est considérée comme une manière de les retirer d'une école où ils auraient été malheureux. Parallèlement, elle y est décrite plus ou moins péjorativement en fonction de la position des parents à l'égard d'une éducation formalisée.

« La communauté repose sur un objectif précis : faire une expérience de vie collective, tout en poursuivant, sans dommage pour les enfants, leurs activités professionnelles et militantes¹⁸ ».

13 Nous en trouverons une synthèse dans la thèse de Julie Pagis qui aborde les liens entre militantisme politique pendant les événements de mai 1968 et préférences pédagogiques. Voir Pagis (J.), *Les Incidences biographiques du militantisme en mai 68. Une enquête sur deux générations familiales : des « soixante-huitards » et leurs enfants scolarisés dans deux écoles expérimentales (Vitruve et Ange-Guépin)*, Thèse de sociologie, sous la direction de Mauger (G.), Paris, EHESS, 2009.

14 Baker (C.), Chancel (J.), « Alors on n'a pas école aujourd'hui ? » *Autrement*, mai 1978. Ce numéro, co-dirigé par Catherine Baker, future pionnière de la non-scolariation en France, dresse un état des lieux des écoles différentes à la fin des années 1970. Journaliste proche des milieux libertaires, elle critique le système de l'école obligatoire.

15 Bruno Frappat, « Le pied de nez des écoles parallèles », *Le Monde de l'éducation*, mai 1978, p. 81.

16 Voir la description du collectif d'Argenteuil, une communauté de parents, par Michèle Saltiel. Saltiel (M.), « A bas l'école », *Le Monde de l'éducation*, mai 1978, p. 11.

17 Saltiel (M.), « À bas l'école... », *Le Monde de l'éducation*, mai 1978, pp. 8-13.

18 Saltiel (M.), « Vivre en communauté », *Le Monde de l'éducation*, avril 1978.

M. Saltiel oppose à cette description de la communauté de Viroflay, où « le souci de cohérence et d'organisation est poussé le plus possible », celle de Fontenay qui « fonctionne selon un principe de non-directivité et d'anti-autoritarisme absolu ». Elle y décrit au contraire une certaine pagaille : « Il y a eu des velléités d'organisation pour le coucher mais elles n'ont pas résisté au climat dominant de laisser-faire en vigueur dans le groupe¹⁹ ». De plus, l'auteure ne souligne pas le lien entre l'engagement politique des parents (dont certains sont activistes politiques) et la critique de l'école traditionnelle. Au contraire, elle semble insister sur le besoin individuel qui motive ce choix de vie.

« Le phénomène des communautés est un des aspects les plus marquants du nouvel art de vivre issu du mouvement de mai 1968. Même s'il demeure très marginal dans l'ensemble de la société française, il est symbolique d'une recherche des jeunes générations pour rompre avec une certaine forme d'individualisme et pour vivre d'une façon différente les relations aux autres²⁰ ».

En bref, les articles sur les écoles différentes mobilisent une rhétorique de l'épanouissement de l'enfant, dont nous postulons qu'elle constitue une mise en avant de l'individu au détriment de l'enjeu collectif des projets pédagogiques. Notre hypothèse fait ici écho à celle de J.-B. Comby à propos du traitement politico-médiatique du changement climatique. D'après lui, les discours politiques et journalistiques participeraient à la formulation d'une perspective individualisante des problèmes publics, et de fait, à leur dépolitisation.

« Il apparaît ainsi que les agents des champs politique et médiatique – deux espaces sociaux contraints par le souci de satisfaire le plus grand nombre – fabriquent conjointement une représentation qui universalise les enjeux en entretenant l'idée qu'ils concerneraient tout un chacun de façon équivalente. Drapée des vertus de la neutralité sociale, la tendance à l'individualisation des problèmes profite pourtant à certains intérêts plus qu'à d'autres. Elle contribue en effet à la préservation de l'ordre établi et, ce faisant, conforte ceux qui le dominent déjà²¹ ».

Dans la suite de nos travaux, nous souhaiterions ainsi nous tourner vers les effets dépolitisants produits par ces stratégies argumentatives : consistent-elles à évacuer les objectifs des expériences pédagogiques les plus polémiques pour mettre en avant un objectif – cette-fois ci plus consensuel – d'épanouissement de l'élève ?

Cette dépolitisation de la rhétorique journalistique tiendrait à la fois de la configuration de la profession et de nature du sujet traité, les écoles différentes, comme sujet potentiellement subversif et conflictuel. Comme le montre l'analyse de J.-G. Padioleau sur les journalistes universitaires, les conditions de travail – principalement de *desk* et non d'enquête – et la dépendance vis-à-vis des sources (principalement institutionnelles et politiques) poussent les rédacteurs à éviter les prises de parti trop polémiques²². Notamment, la dépendance des journalistes vis-à-vis des services du Ministère de l'Éducation nationale se fait d'autant plus grande que ceux-ci favorisent certains organes de presse au détriment de journaux moins « gros » ou moins « favorables » à sa ligne politique. Ainsi, *Le Monde* et *Le Monde de l'éducation* représentent à l'époque les premiers interlocuteurs du ministère puisqu'ils touchent une audience large concernée par les questions éducatives. C'est enfin la nécessité

19 *Idem.*

20 *Idem.*

21 Comby (J.-B.), « L'individualisation des problèmes collectifs : une dépolitisation politiquement située », *Savoir/Agir*, [En ligne], 2/2014, (n° 28), pp. 45-50, (consulté le 2 mai 2015), URL : <http://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2014-2-page-45.htm>

22 La première source des journalistes du *Monde de l'éducation* étant les membres haut placés du ministère de l'Éducation nationale, dont certains journalistes sont proches, il serait intéressant, dans le cadre d'une recherche plus aboutie, d'étudier les liens, notamment politiques, entre certains journalistes et fonctionnaires de l'Éducation nationale. À ce jour, nous ne pouvons que deviner l'existence d'interconnaissances dans un réseau construit autour des événements de mai 1968 (avant et après) et promouvant une certaine vision de la réforme éducative.

d'un journal comme *Le Monde* de toucher un lectorat étendu qui contraint ses journalistes à éviter les positions trop clivantes que les événements de mai 1968 ont exacerbées. A. Prost a montré en effet comment, depuis la fin des années 1960, « la réforme pédagogique est devenue une entreprise subversive²³ » et polarise l'opposition entre *républicains* (pour reprendre les termes du débat), c'est-à-dire défenseurs d'une conception républicaine de l'école, et *pédagogues*, membres de mouvements pédagogiques, partisans des sciences de l'éducation et d'une éducation nouvelle. Ce clivage, qui perdure tout au long de la période étudiée, pourrait expliquer en partie la volonté des journalistes de se placer au-dessus des conflits éducatifs qui divisent une partie de l'opinion publique et du lectorat.

La technicisation des questions d'innovation

La technicisation des questions d'innovation pédagogique représente également un des aspects les plus visibles de cette dépolitisation. Par technicisation, nous désignons le processus de catégorisation, spécification et scientificisation que subissent les discours sur l'innovation pédagogique. Entre 1984 et 1987 apparaît en effet une rubrique « Innovation », qui occupera une place moyenne mais constante dans la revue (généralement deux articles de 2 pages chacun). Dans le cadre de cette communication, nous avons étudié la totalité de son contenu jusqu'en 1987 afin de saisir les évolutions des textes et de leurs auteurs. Pendant trois ans, cette rubrique va concentrer quasi-exclusivement les articles sur l'innovation pédagogique, la transformant en une catégorie à part entière de l'action et de la politique éducatives – catégorie que l'on extrait de la politique scolaire du ministère ou du contexte social et politique (qui composent les principales rubriques de la revue) afin de l'analyser de manière indépendante.

Quant au contenu de la rubrique, les articles portent principalement sur de nouvelles *techniques de modernisation* (introduction de nouvelles technologies et de l'informatique dans l'école, installation de panneaux solaires), sur *l'ouverture de l'école sur le monde social, culturel et économique* (festival de théâtre, visites aux archives, partenariats entre école et monde de l'industrie et du travail), et enfin, sur des innovations qui visent à changer les modes de *gestion du temps et de l'espace, et les relations entre membres* du système scolaire. Les innovations évoquées sont, pour la plupart, validées par le Ministère de l'Éducation nationale (dans le cadre des Projets d'Action Éducative par exemple, pour lesquels les établissements disposent de moyens supplémentaires, ou dans celui de la rénovation des collèges à laquelle seuls les établissements sélectionnés participent). Mais peu d'entre eux concernent des écoles différentes.

De fait, l'évolution, tracée à grands traits, des textes sur les écoles différentes depuis 1974 met à jour la diminution des articles portant sur ou faisant référence aux écoles différentes. S'aidant de la typologie établie précédemment, nous constatons également que de manière générale, les innovations pédagogiques présentées dans la revue (toutes rubriques confondues), remettent moins en cause les finalités de l'école ; les innovations techniques, au sein du système existant, y occupent réciproquement une place plus importante. De même, les dossiers mensuels de la revue évoquent de moins souvent des innovations pédagogiques, des établissements expérimentaux ou des mouvements pédagogiques. En ce qui concerne les recensions d'ouvrages, les critiques contre la tendance jargonnante (qui emprunte souvent à la psychologie) et la partialité des pédagogues sont récurrentes²⁴. Nous pensons ici à la recension d'Edwy Plenel d'un ouvrage du Collectif des Équipes de Pédagogie Institutionnelle qui dénonce les références inconnues du *profane* et à celle de Catherine Segeais à propos d'un ouvrage sur les écoles de la Villeneuve. Cette dernière, il nous semble, résume assez bien une certaine dépréciation du discours des militants pédagogiques :

23 Prost A., « Chapitre VIII : La réforme de la pédagogie aura-t-elle lieu ? », *Du changement dans l'école*, Paris, Seuil, 2014, pp. 141-165.

24 Plenel (E.), « *Maintenant la pédagogie institutionnelle. Ouvrage collectif* », *Le Monde de l'éducation*, décembre 1979, p. 72.

« Enfin, il serait temps que les pédagogues en rupture de ban se débarrassent dans la foulée de leur fâcheuse tendance à jargonner. Dégagés des gangues du militantisme, leurs récits y gagneraient en clarté. Donc en force de conviction²⁵ ».

Comment interpréter cette technicisation dont nous décrivons les principaux aspects ci-dessus ? Assiste-t-on à une restriction de la notion d'innovation dans le *Monde de l'éducation*, notion qui désormais semble correspondre à un cadre institutionnel bien défini ? En effet, avec l'arrivée d'Alain Savary au ministère de l'Éducation nationale en 1982, s'ouvre une période de production intense de politiques publiques favorisant l'innovation pédagogique. On retient de ces années-là la création de plusieurs collèges et lycées expérimentaux, mais aussi le plan controversé de rénovation des collèges impulsé par Louis Legrand (directeur de la recherche pédagogique à l'INRP) et les PAE qui permettent aux établissements de réaliser des expérimentations locales en bénéficiant de moyens spéciaux.

Ce phénomène d'institutionnalisation des expérimentations pédagogiques traduit-il donc un contrôle croissant de l'État sur les alternatives éducatives, dans la définition des innovations et leur évaluation ? Cette double dépolitisation – qui se manifeste à la fois par la construction d'un consensus autour d'une finalité de l'école, l'épanouissement de l'enfant, en même temps que par la relégation des innovations peu institutionnalisées ou s'inscrivant en dehors, voir contre, les missions traditionnelles du système scolaire – n'est aucunement *apolitique*²⁶. Au contraire, la *neutralisation* du débat scolaire par les journalistes du *Monde de l'éducation*, en constituant un moyen de se placer au-dessus des antagonismes, produit un discours « universalisant » autour de la nécessité de réformer et d'innover. Elle sert donc un propos politique : celui de la réforme pédagogique et non plus de la révolution, celui du modernisme éducatif contre la tradition.

II.2. Des journalistes qui se posent en experts : l'élaboration d'une « expertise critique²⁷ » des écoles différentes

La dépolitisation du discours sur l'innovation appartient à un phénomène plus large qui touche au statut des journalistes : ceux-ci en produisant un discours dépolitisé, se posent également en experts de l'innovation pédagogique. D'autant plus que l'expertise, en tant que « production de savoir, caractérisée par un certain degré de technicité et investie dans un processus politique à des fins décisionnaires²⁸ », confère également à leurs auteurs une position particulière dans les champs médiatique, politique et intellectuel.

Une volonté d'orienter la décision politique

La volonté d'orienter la décision est présente dès le premier édito²⁹. F. Gaussen, le rédacteur en chef de l'époque, y fait le lien entre la crise économique qui touche alors la France et une réforme de l'école, affirmant que « ces contraintes ne doivent cependant pas faire oublier à quel point une transformation profonde de notre système d'enseignement est nécessaire ». D'après J.-G. Padioleau, dont les entretiens ont été réalisés auprès de journalistes universitaires³⁰, c'est en fait une des caractéristiques du journalisme éducatif des années 1970 que de viser à influencer la politique du

25 Segeais (S.), « Écoles en rupture : La Villeneuve de Grenoble », *Le Monde de l'éducation*, juillet-août 1981, p. 81.

26 Voir Comby (J.-B.), « L'individualisation des problèmes collectifs : une dépolitisation politiquement située », *Ibid.*

27 D'après l'expression de J.-G. Padioleau à propos de la rhétorique des journalistes d'éducation. Voir Padioleau (J.-G.), « Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Ibid.*

28 Mouchard (D.), « Expertise », in Fillieule O., Mathieu L., Péchu C., *Dictionnaire des mouvements sociaux*, [En ligne], Paris, Presses de Sciences Po, 2009, URL : www.cairn.info/dictionnaire-des-mouvements-sociaux--9782724611267-page-235.htm (consulté le 9 mai 2015).

29 Gaussen (F.), « L'école et la crise », *Le Monde de l'éducation*, décembre 1974, p. 3.

30 Padioleau (J.-G.), « Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Ibid.*

ministère de l'Éducation nationale. De plus, les travaux de J. Bouchard sur les palmarès des universités et de l'enseignement supérieur publiés dans *Le Monde de l'éducation* à partir de juillet-août 1976, mettent en évidence le rôle de la revue dans la construction d'une expertise sur le monde éducatif. Elle montre en effet que ces classements, publiés tous les étés, visent un objectif plus politique et journalistique que commercial³¹.

« Les palmarès sont, aux yeux de leurs promoteurs, le prolongement d'un journalisme d'éducation qui cherche à s'émanciper des discours que les acteurs de l'enseignement supérieur tiennent sur eux-mêmes, en leur opposant un "œil extérieur", "rigoureux", "objectif", et un journalisme fondé sur "l'enquête" plutôt que sur "les dires des profs"³² ».

En étudiant les représentations que les journalistes se font de leur métier, J. Bouchard montre comment ils s'attribuent une mission d'expertise, et tentent, à cette fin, de produire un discours *spécialiste* sur l'éducation, distinct des discours militants, scientifiques, politiques, ou enseignants. En effet, la fermeture du champ du journalisme éducatif sur un petit nombre de professionnels aboutit à une hyper-spécialisation de ses membres. Ces derniers disposent d'une connaissance pédagogique propre qu'ils ont construit au contact de leurs sujets d'enquête. Entrés jeunes dans ce domaine, ils se sont, pour la plupart, concentrés sur l'éducation et y ont obtenu d'abord le monopole des articles, puis la création de rubriques spécifiques. De ce fait, les gros dossiers de l'actualité éducative, requérant une connaissance approfondie, leur ont permis de se construire une légitimité difficile à détrôner. Dès lors, pour reprendre l'analyse de J.-G. Padioleau, « la fréquentation des dossiers, l'examen quotidien du secteur de l'Éducation nationale, l'écoute de points de vue concurrents donnent aux chroniqueurs le sentiment d'être des experts³³ » au-dessus des partis et des intérêts. C'est donc à partir d'un savoir qu'ils constituent eux-mêmes que les journalistes du *Monde de l'éducation* établissent des diagnostics des innovations pédagogiques et formulent des préconisations.

Une « rhétorique de l'objectivité » au service de l'évaluation des expériences pédagogiques

L'expression de J.-G. Padioleau nous permet ici de désigner les logiques argumentatives, attributions de responsabilité et structures des articles récurrentes lorsqu'ils traitent des expériences pédagogiques. Les articles sur les écoles différentes présentent tout d'abord des logiques et structures argumentatives assez similaires, prenant la forme d'une présentation-problématisation-bilan. Ils s'ouvrent d'abord sur une description de l'expérience *in vivo* (description du cadre matériel, des élèves et enseignants, du déroulement d'une classe, des principaux éléments du projet éducatif) sans prise de position apparente de l'auteur. Ce dernier ne formule pas de critique positive ou négative du projet éducatif en soi mais soulève des questions problématiques. Comme l'écrit J.-G. Padioleau, « l'expression de jugements est présente mais les rédacteurs usent d'un atout supplémentaire, celui de la compétence technique qui atténue les risques du journalisme d'opinion³⁴ ». Les journalistes insèrent des citations d'enquêtés qui viennent appuyer le propos général, tout en conférant à l'article l'apparence d'une enquête de terrain bien documentée qui laisse place au vécu des interviewés. C'est généralement à la fin des textes que se trouve un « bilan » des expériences, qui se présente comme une conclusion consensuelle ou un contrepoint à la présentation et introduit par là même le jugement du journaliste sous couvert d'une rhétorique de l'objectivité³⁵.

31 Les classements des grandes écoles et universités publiés par le *Monde de l'éducation* sont les premiers du genre en France, s'inspirant ainsi des palmarès anglo-saxons.

32 Bouchard (J.), « La fabrique d'un classement médiatique de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le cas du *Monde de l'éducation* (1976-1988), *Quaderni*, 2012/1, n° 77, pp. 25-40.

33 Padioleau (J.-G.), « Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Sociologie du travail*, 1976, n° 3, p. 276.

34 *Idem*, p. 277.

35 « L'objectivité naît de l'exercice de règles d'écriture de presse (dont la formalisation a été l'un des traits du journalisme contemporain) reconnues par des auditoires possédant des compétences de légitimation et des ressources de sanctions, comme des *marques* de l'objectivité journalistique » Padioleau (J.-G.), « Systèmes

C'est notamment dans ces bilans que les auteurs font état de certains obstacles qui empêchent la réalisation des innovations. Or, à travers leur stratégie d'*attribution de responsabilité*, se dessinent les critiques et les propositions d'action des journalistes du *Monde de l'éducation*³⁶. Ainsi, le cadre scolaire est-il accusé d'être trop rigide, ce qui pousse certains à favoriser l'idée d'une *décentralisation* des politiques éducatives – avant les lois de 1982 – et d'une dérogation à la règle nationale (qui favoriserait l'expérimentation locale). Ici, l'enjeu de la réflexion porte plutôt sur le problème de la diversité éducative, sur les limites à poser à la décentralisation³⁷. Un deuxième obstacle à l'innovation est à trouver dans la *fausse concertation* qui entraverait la conception des politiques d'innovation. Cette dénonciation permet aux journalistes de critiquer, parfois explicitement, le corporatisme des syndicats de l'Éducation nationale, les résistances des enseignants et des membres de l'administration intermédiaire, et plus généralement, l'absence de consensus en faveur de l'innovation dans l'opinion publique³⁸. Enfin, l'innovation étant une entreprise qui requiert l'implication totale des enseignants et autres innovateurs, le manque de reconnaissance limiterait sa portée et sa diffusion. Par conséquent, l'idée défendue par la revue est de rémunérer les innovations, mais surtout de les évaluer et de mettre en avant celles qui fonctionnent, afin de les diffuser dans le système éducatif. Se pose alors la question de la généralisation de l'innovation, du passage du local au national, qui divise les journalistes entre partisans de la décentralisation ou de la diversité locale et promoteurs d'une innovation qui réaliserait la réforme – par en bas – du système éducatif.

En ce sens, les discours sur l'innovation pédagogique – l'analyse de ses obstacles et des moyens de la mettre en œuvre – font partie d'un discours, plus général, sur le changement éducatif. Parce que le *Monde de l'éducation* contribue à la réflexion sur les manières d'améliorer et de diffuser l'innovation, sans pour autant remettre en cause les finalités existantes du système éducatif, il participe à la construction d'une image de l'innovation comme un instrument de la réforme du système³⁹.

Quels critères pour évaluer les écoles différentes ?

Appuyant dans les faits la revendication d'une évaluation des innovations pédagogiques, les journalistes de la revue élaborent eux-mêmes des critères qui leur permettent de dresser un *bilan* des projets innovants. À partir des articles portant sur les écoles différentes, nous proposons une première lecture de leur contenu en se demandant sur quels critères et partis pris (implicites ou non) ces analyses s'appuient. Au premier abord, il apparaît donc que ces *bilans* se fondent sur une comparaison entre école classique et école différente ; prenant pour standards ceux de l'école classique. Cette comparaison repose alors sur une tension entre *performance scolaire* et *épanouissement de l'enfant*.

D'une part, les articles sur les écoles différentes diffusent l'image d'écoles *heureuses* que nous avons évoquée précédemment. Mais associant le bien-être des enfants avec la pratique de pédagogies actives – qui privilégient la responsabilité et l'autonomie – le *Monde de l'éducation* reprend également à son compte un certain héritage de mai 1968, qui s'oppose à une pédagogie autoritaire et encyclopédique. En faisant de l'épanouissement de l'enfant l'un des objectifs primordiaux de l'éducation, les pédagogies actives sont alors dénuées leur caractère polémique ; et au contraire, se voient d'une vertu morale et individuelle⁴⁰.

d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Sociologie du travail*, 1976, n° 3, p. 269.

36 Voir par exemple, M. Wolinski dans le numéro de juillet-août 1982 : Wolinski (M.), « Les termites de l'innovation pédagogique », juillet-août 1982, pp. 11-13.

37 À la fin des années 1970 et au début des années 1980, la décentralisation du système éducatif et la redéfinition des compétences locales en matière d'éducation sont d'actualité et bénéficient de ce fait de plusieurs articles et dossiers mensuels dans la revue. Voir par exemple le numéro de juin 1977 qui, à la veille des élections législatives, donne la parole aux représentants locaux et intellectuels sur la question.

38 Dès lors, un des obstacles majeurs à l'innovation serait à trouver dans la formation des maîtres, qui néglige le travail en équipe de même que les principes de la pédagogie nouvelle.

39 Popkewitz (T. S.), *A Political Sociology of Educational Reform: Power-Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*, New York, Teachers College Press, 1991, p. 18.

40 Voir l'analyse, citée plus haut, de J.-B. Comby sur l'individualisation des problèmes collectifs. Comby (J.-B.),

Par ailleurs, le critère d'ouverture sur la vie sociale, économique et culturelle, sur le monde extérieur, est valorisé. Ici, la notion « d'école ouverte » fait référence à un type particulier d'architecture et de rapport entre l'éducation et le monde social. En d'autres termes, elle renvoie à une forme de socialisation scolaire différente de la forme républicaine⁴¹. C'est pourquoi, par exemple, la participation de nouveaux acteurs à l'éducation des enfants (parents, acteurs extérieurs à l'école, entraide des élèves) y est mise en avant. La notion d'ouverture de l'école, qui nécessite une recherche plus poussée, doit également être mise en relation avec l'existence, dans les années 1970, d'un souci de décroiser l'école et les pédagogies qui guidera plusieurs politiques d'innovation pédagogique mais sera, par la suite, abandonné⁴².

Toutefois, plusieurs critiques adressées aux écoles différentes révèlent certains partis pris des journalistes du *Monde de l'éducation*. Tout d'abord, les élèves y acquièrent d'« étranges savoirs⁴³ », c'est-à-dire, finalement, des savoirs qui ne sont pas enseignés dans les écoles classiques. Dans ces dernières, les savoirs et connaissances sont codifiés, classifiés, catégorisés, mis en discipline, afin d'être transmis aux élèves⁴⁴. Or, nous avançons que cette *codification* des savoirs est différente, voire absente, dans certaines écoles alternatives. Dès lors, les savoirs scolaires n'y sont pas nécessairement enseignés ni même valorisés et, pour paraphraser M. Saltiel, les élèves savent mieux distribuer des tracts que repérer groupe nominal. De plus, différents articles conçoivent comme inévitable le retour des enfants scolarisés dans les écoles différentes dans le système éducatif classique. Accompagnant la rhétorique du bonheur, les textes entretiennent l'idée que ces écoles *cocons* protègent les enfants de la dure réalité du système et de la vie en société. S'ensuit une difficile adaptation à l'école classique, voire même à la vie réelle : les enfants sont différents des autres, ils présentent un certain *retard scolaire* qu'ils doivent rattraper – on voit ici l'usage biaisé de l'expression qui adopte le regard de l'école classique. Par ailleurs, la vétusté ou l'austérité de certains établissements (que ce soit à l'école Decroly ou à la Villeneuve de Grenoble), tranchent avec les descriptions de leurs classes bruyantes, de leurs élèves dynamiques, d'écoles-lieux de rencontre. Ceci matérialise les difficultés financières de ces écoles, parfois abandonnées par l'Éducation nationale (à l'instar de l'école Decroly⁴⁵) ou par les parents (comme La Barque à Paris⁴⁶). Une dernière critique récurrente faite à ces écoles, qui accueillent principalement des publics aisés et/ou minoritaires (enfants en grand retard scolaire, malades ou handicapés), est de leur reprocher leur caractère non démocratique. Or ces deux remarques posent en fait la question de l'existence d'une demande pour ce type d'éducation.

Au final, il nous semble que le critère fondamental sur lequel reposent ces évaluations se trouve dans l'adaptation (ou l'inadaptation) des innovations pédagogiques à l'ensemble du système éducatif ; que ce soit par la dénonciation d'une trop grande distance entre les modèles pédagogiques – qui empêcherait le passage de l'un à l'autre – ou par la revendication de leur généralisation qui permettrait

« L'individualisation des problèmes collectifs : une dépolitisation politiquement située », *Ibid.*

41 Nous nous référons ici à la théorie de la forme scolaire, comme forme de socialisation et de relation sociale spécifiques (la relation pédagogique) apparues à la fin du 19^e siècle en France et donc l'école ouverte constitue une des variantes en ce sens qu'elle correspond à une extension de cette forme de relations sociales en dehors de l'institution scolaire, c'est-à-dire à une « pédagogisation des rapports sociaux ». Voir Vincent (G.), Lahire (B.), Thin (D.), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent (G.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, pp. 11-48.

42 Grâce à une étude de terrain portant sur les écoles de Villeneuve de Grenoble, nous souhaiterions analyser comment, à un moment donné, la notion d'ouverture de l'école a permis la convergence d'une certaine conception de l'éducation et de l'innovation pédagogique avec des politiques locales à la fois scolaires, sociales, culturelles et urbaines, notamment dans les villes nouvelles construites dans les années 1960-1970. Voir également Vincent (G.), « Politiques d'éducation et municipalités. Le cas de Saint-Fons », dans Henriot-Van Zanten (A.), Thin (D.), Vincent (G.), *Politiques scolaires urbaines*, Lyon, Édition du Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes, 1996, pp. 141-202.

43 Saltiel (M.), « A bas l'école... », *Le Monde de l'éducation*, mai 1978, p. 9.

44 Vincent (G.), Lahire (B.), Thin (D.), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *Ibid.*

45 « Les malheurs d'un prototype », *Le Monde de l'éducation*, juin 1979, pp. 54-55.

46 Saltiel (M.), *Idem.*

à tous les enfants d'en profiter.

Conclusion

Entre 1982 et 1984, la ligne éditoriale du *Monde de l'éducation* soutient la politique d'innovation d'Alain Savary⁴⁷. Les journalistes se positionnent en faveur de la politique du nouveau ministre de l'Éducation nationale, notamment les PAE et la réforme Legrand. Celle-ci fait alors controverse et suscite une couverture journalistique large et dense. Le numéro de décembre 1984 (le dernier numéro que nous avons étudié) est exemplaire à ce point : au milieu d'une *crise* provoquée par la rénovation des collèges, la revue publie deux articles sur l'innovation pédagogique. Le premier dresse un bilan des établissements expérimentaux (l'école de la rue Vitruve à Paris, les écoles expérimentales de la Villeneuve de Grenoble, le Lycée Autogéré de Paris, l'école d'Aiguebelle) en se demandant ce qu'on peut « tirer de l'expérience de ces laboratoires pédagogiques »⁴⁸. Le second, rédigé notamment par l'un des deux fondateurs de la revue, promeut la généralisation des expérimentations et suggère plusieurs moyens de la mettre en œuvre⁴⁹. À cette fin, les deux journalistes dressent une liste d'obstacles à l'innovation et révèlent un programme d'action pour favoriser les expériences pédagogiques locales. Ce parti pris explicite rejoint ainsi notre hypothèse ; celle d'une expertise à vocation réformatrice qui s'adresserait autant à l'opinion publique (qu'elle tente de convaincre de la nécessité d'innover) qu'aux décideurs politiques.

« L'expertise critique représente donc une stratégie réaliste d'action : elle concilie l'idéal journalistique avec les pressions des publics puisqu'elle s'efforce de laisser à l'arrière plan les différences axiologiques par l'usage d'un système documentaire et instrumental ; elle correspond en définitive à la recherche d'un équilibre, au demeurant évolutif et instable, pour atteindre des publics dont les opinions et les intérêts divergent⁵⁰ ».

Ce parti pris explicite pose toutefois une double question : celle, d'une part, de la position du *Monde de l'éducation* dans le champ du journalisme éducatif et de la nature de son audience ; et d'autre part, celle de sa position dans le champ de l'expertise éducative. C'est pourquoi nous envisageons tout d'abord d'étendre notre recherche à d'autres médias (afin de rendre compte des positionnements et des clivages entre eux) et aux principaux journalistes et rédacteurs en chefs de la revue (pour étudier de plus près à qui ils s'adressent et analyser les réseaux d'experts, de réformateurs, dans lesquels ils s'inscrivent). Ainsi, pouvons-nous postuler la spécificité des journalistes du *Monde de l'éducation* dans le champ de l'expertise éducative ? Ceux-ci entretiennent un rapport ambigu aux mouvements pédagogiques, à la fois critique vis-à-vis de leur militantisme – auquel ils opposent une position technique empruntée aux sciences de l'éducation – et inspiré de certaines de leurs expériences pédagogiques. Quant aux recherches scientifiques et universitaires, elles sont considérées comme un outil d'analyse légitime des innovations et permettent, notamment, aux journalistes de se positionner sur un sujet d'enquête. Nous nous intéresserons également au contenu de leurs discours. Au-delà des critères d'analyse des innovations pédagogiques, c'est la nature des connaissances sur lesquelles les journalistes s'appuient pour construire leurs diagnostics qui fait problème. Celles-ci se différencient-elles des savoirs pédagogiques et militants, ou de ceux produits par les sciences de l'éducation ?

Comment, dès lors, ce discours médiatique peut-il révéler l'emprise du pouvoir politique sur

47 Voir les éditos de Juillet-Août 1982 sur les Projets d'Actions Éducatives (« Les armes du changement » par Guy Herzlich) et de mars 1983 sur le projet de rénovation des collèges de Louis Legrand (« La force de la conviction » par Jean-Michel Croissandeau).

48 Cohen (Ph.), « La longue marche des avant-gardes pédagogiques », *Le Monde de l'éducation*, décembre 1984, pp. 52-56.

49 Cohen (Ph.), Croissandeau (J.-M.), « Innovation : comment passer du particulier au général ? », *Le Monde de l'éducation*, décembre 1984, pp. 56-58.

50 Padioleau (J.-G.), « Systèmes d'interaction et rhétoriques journalistiques », *Sociologie du travail*, 1976, n° 3, p. 279.

l'ouverture et de la fermeture du champ des possibles éducatifs ? Tout en évitant d'emprunter le raccourci qui assimile discours médiatique et discours dominant, cet article a tenté d'ouvrir d'autres pistes de réflexions. C'est ainsi que nous avons avancé l'hypothèse d'une expertise journalistique, produite et diffusée par la revue – expertise qui combine plusieurs formes de savoirs –, et dont les acteurs entretiennent un rapport particulier au politique. Il s'agit alors de considérer la construction de ces discours sur l'innovation pédagogique dans *Le Monde de l'éducation* comme témoignant de l'émergence d'un cadre d'interprétation spécifique qui entre en concurrence avec d'autres cadres discursifs et vient conditionner les représentations des écoles différentes. Dans cette perspective, la décennie étudiée (1974-1984) met à jour le processus par lequel un discours sur l'innovation se construit et évolue, en interaction avec d'autres discours, pédagogiques, politiques, militants ou scientifiques qu'il s'agira d'étudier par la suite.