



HAL
open science

Enquêter et innover grâce au doute : une formation par la pratique philosophique réflexive

Christophe Point, Claire Polo

► To cite this version:

Christophe Point, Claire Polo. Enquêter et innover grâce au doute : une formation par la pratique philosophique réflexive. Cintéro, Joris; Simonian, Stéphane. Questionner l'innovation. Lectures axiologiques, Editions Raison et Passions, 2022, 978-2-917645-88-8. hal-03911924

HAL Id: hal-03911924

<https://hal.science/hal-03911924v1>

Submitted on 23 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 3

Enquêter et innover grâce au doute : une formation par la pratique philosophique réflexive

Christophe Point, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation

Claire Polo, Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation et de la formation

Notre proposition souhaite interroger l'écart, en apparence irrémédiable, qui peut exister entre le projet (présenté, valorisé et parfois financé) d'une innovation et sa réalisation effective. Dans le domaine de la pédagogie universitaire et, plus largement, des politiques publiques, il n'est pas rare que, « sur le papier », une innovation n'a d'intérêt que proportionnellement à sa *nouveauté* (le nombre de routines universitaires qu'elle « brise »), son *ampleur* (le nombre d'acteurs qu'elle engage) ou son *ambition* théorique (le nombre d'hypothèses qu'elle se propose d'éprouver). Cependant, dans les faits, il semble que ces trois critères (nouveauté, ampleur et ambition théorique), mis en avant par les politiques éducatives actuelles (De Ketele, 2010; Paivandi et al., 2019; Rege Colet et Romainville, 2006; Viaud, 2015), sont autant de difficultés à la réalisation de cette innovation et viennent souvent complexifier la tâche des personnes impliquées jusqu'à la rendre, parfois, impossible. Impossibilité qui devient alors la justification d'une politique néolibérale¹ de l'innovation. Nous formulons alors l'hypothèse suivante : être attentif à cet écart est à la fois l'intérêt même du *doute* à chaque étape de l'innovation pédagogique², et en même temps une exigence politique d'une éducation démocratique (au sens où tous les acteurs ont droit au chapitre dans le choix des innovations à mener). Être capable de donner une juste place à ce dernier au sein du processus d'innovation devient alors indispensable à l'acquisition de la compétence à innover comprise ici comme une compétence

¹ Nous entendons ici l'expression de « politique néolibérale » au sens de Barbara Stiegler, qui rend compte de la construction théorique et historique de ce terme à partir des travaux de Walter Lippmann (Stiegler, 2019). Une politique néolibérale définit ici un parti pris politique où l'on accorde davantage sa confiance pour la résolution des problèmes publics à des experts qu'aux personnes concernées. Ces dernières subissent ainsi une triple injonction : 1/ obéir aux décisions venues des pouvoirs soutenus par ces experts, 2/ renoncer à leurs droits de décider par elles-mêmes de leurs actions, 3/partager inconsciemment l'idée qu'elles doivent s'adapter aux choix imposés. Cette triple injonction est particulièrement visible lorsqu'il s'agit de la promotion d'une innovation.

² La littérature scientifique en sciences de l'éducation et de la formation portant sur le concept d'innovation distingue habituellement trois sortes d'innovations : technologique, curriculaire et pédagogique. Cette dernière, l'innovation pédagogique, se définit par l'importance de la relation enseignant-élève et des pratiques enseignantes. On notera cependant que les frontières entre ces types d'innovations sont discutables (Cros, 2009).

professionnelle pertinente pour les métiers éducatifs³ (De Ketele, 2010 ; Kohler et al., 2020) d'une part, et une revendication démocratique d'autre part⁴.

Pour rendre compte de cette hypothèse, notre proposition mobilise un cas concret, et en cours de réalisation, d'une innovation pédagogique universitaire, pour étudier les doutes nés de celle-ci. Cette dernière est une expérience menée en 2020-2021, au sein du département de sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Saint Etienne, dans le cadre du cours intitulé « Méthodologie de la recherche ». Elle est menée par deux jeunes chercheurs, avec 22 étudiants en troisième année de licence sciences de l'éducation (se destinant à devenir professeurs des écoles), et 33 élèves de CP/CE1 d'une école primaire en REP de l'agglomération stéphanoise. Elle se déroule sur l'espace d'une année, avec un volume horaire de 30 heures de cours, dédiés à l'enseignement de la pratique de *la philosophie pour enfants* (Leleux, 2008; Sasseville, 2009), au moyen d'une formation théorique à l'université (avec la rédaction d'un mini-mémoire de recherche) et de six séances d'expérimentation avec des élèves de primaire. L'ensemble de cette expérimentation est documenté *via* le recueil de plusieurs matériaux permettant une analyse qualitative des comportements des étudiants : prise de notes pendant les ateliers (dès l'entrée et l'installation des étudiants dans les locaux, durant l'atelier même et avec les élèves de l'école, puis lors des retours et débriefing entre eux et avec les professeurs des écoles), documents de préparation des séances, entretiens avec les professeurs des écoles, mémoires des étudiants, 16 entretiens semi-directifs et un questionnaire auprès des 22 étudiants.

Notre contribution cherche ainsi à penser la juste place du doute au sein des innovations pédagogiques et les dangers d'une approche de l'innovation ne valorisant que sa nouveauté, son ampleur et son ambition. Notre propos théorique est illustré par le cas de cette expérimentation universitaire se donnant pour objectif de former les étudiants à devenir des professionnels de l'éducation (professeur des écoles) au moyen de la pratique de la philosophie pour enfants. L'enjeu est alors que ces étudiants deviennent capables d'innover non plus seulement pour se conformer à l'exercice académique proposé, mais bien pour réussir leur entreprise pratique, se retrouvant alors dans une situation adidactique, où ils développent et

³ L'innovation fait partie des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétence 14, deuxième alinéa, Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013).

⁴ En effet, l'idéal démocratique voulant que chacun, chacune, participe du mouvement de transformation du monde, suppose alors que l'innovation pédagogique ne saurait être le seul fait d'un changement des pratiques enseignantes, mais s'incarnerait dans des interactions avec les élèves qui leur dévolue une part de responsabilité dans l'innovation, toujours incertaine, mais, dès lors, possible. Cette « dévolution » s'entend ici au sens de la didactique, il s'agit de laisser aux individus la responsabilité de leur apprentissage, et d'accepter d'en accepter toutes les conséquences (Brousseau, 1998).

mobilisent savoirs et compétences pour résoudre un problème authentique et non pour répondre à une consigne (Brousseau, 1998).

1- Innover : une enquête dérivative marquée par le doute

La plupart des travaux scientifiques cherchant à définir l'innovation insistent sur deux éléments (Cros, 1998; Huberman, 1983). Le premier est que l'innovation rend possible des changements au sein d'une organisation, d'une activité ou d'un raisonnement ; le second est que la qualité de ces changements dépend, en grande partie, du caractère réflexif de cette démarche particulière qu'est l'innovation. Ce second critère, qui permet habituellement de distinguer l'innovation de la création (Michelot, 2015), interroge : comment le caractère réflexif du processus d'innovation se construit et s'observe-t-il ?

Face à cette interrogation, les travaux du philosophe et pédagogue John Dewey peuvent nous être utiles notamment ceux qui traitent plus spécifiquement de logique (Dewey, 1902, 1938b) tentent de cerner l'ontogenèse des processus réflexifs dont l'innovation fait partie. Ainsi ces travaux nous intéressent ici car ; 1. ils ont l'avantage d'être redécouverts depuis quelques années par la recherche en philosophie de l'éducation en France (Fabre, 2006; Renier et Guillaumin, 2017; Thievenaz, 2019) ; 2. ils se concentrent davantage sur le processus que sur le résultat d'une opération de pensée, ce qui permet de rendre compte de la dimension processuelle d'une innovation ; 3. enfin, l'approche pragmatiste de John Dewey tisse étroitement la dimension épistémique d'une pensée à sa dimension pratique, ce qui nous semble particulièrement adéquat pour penser les innovations pédagogiques (Albero, 2019; Thievenaz, 2019).

1.1- Enquêter ou la revendication de sa légitimité à penser

Pour John Dewey (1902), penser, c'est enquêter, et réfléchir de façon intelligente, c'est enquêter avec méthode. Avec le concept d'enquête, John Dewey tente de décrire un processus général de résolution des problèmes, dont la réalisation peut appartenir au domaine biologique, cognitif, esthétique, pédagogique, éthique, social, etc. (Dewey, 1929, p. 236). Il n'est ainsi pas exagéré de penser le pragmatisme comme le travail d'une immense déclinaison de ce processus sur tous

les plans de l'existence⁵ (Dewey, 1938a). Nous poursuivons ainsi cette pensée pour l'étendre à la notion d'innovation, et plus spécifiquement d'innovation pédagogique.

Commençons tout d'abord par rappeler que cette enquête est un processus à la fois cognitif et pratique répondant à un schème dont les étapes (ou moments) ont été souvent présentées (Piot, 2017; Zask, 2019). Pour résumer rapidement, les enquêtes, pour John Dewey, quel que soit leur objet, commencent toujours par un doute⁶, celui que crée une situation insatisfaisante, gênante, trouble. Ainsi, c'est à partir de celui-ci que le sujet de l'enquête va chercher à construire un problème qui rend compte de cette situation qui lui pose problème. Une fois le problème formé, nous formulons des hypothèses que nous hiérarchisons ensuite, suivant des critères qui nous sont chers (valeurs, préférences, etc.). C'est alors le moment de l'expérimentation où nous testons, une à une, nos hypothèses. Si l'une échoue et ne résout pas le problème en question, ou bien nous en essayons une autre, ou bien nous reformulons le problème de manière à produire de nouvelles hypothèses. Enfin, l'enquête se clôt par la résolution du problème et le retour à une situation satisfaisante pour le sujet où le doute a, temporairement et avant une nouvelle enquête, disparu.

A ce stade de l'argumentation, soulignons une implication politique de cette perspective philosophique sur cette notion d'enquête. John Dewey, en définissant ici une réalité anthropologique de l'être humain, construit en même temps une perspective politique : celle d'une démocratie se justifiant sur la primauté et l'égalité en droit des aptitudes biologiques et cognitives de tout un chacun à mener des enquêtes. Chaque être humain est en droit d'espérer que son enquête sur un problème le concernant est davantage légitime que la perspective d'une autre personne n'ayant ni rencontré ni pensé lui-même le problème en question (bien que le croisement des deux perspectives soit évidemment souhaitable). La capacité de chacun de mener des enquêtes sur ce qui lui importe interdit donc à quiconque d'imposer son point de vue

⁵ On notera par ailleurs que cette continuité des plans de l'existence pour la philosophie pragmatiste pourrait la rapprocher de la phénoménologie. En effet, ces deux courants de la philosophie moderne s'intéressent à l'expérience vécue des individus, et ce, à partir du postulat que notre perception de la réalité diffère d'une personne à une autre, car cette perception se construit en fonction de nos expériences vécues. Cette construction est constituée de ruptures, mais aussi de continuités entre les différentes expériences. Dans ce cas, on dira que l'expérience « fait sens » pour cette personne. Cependant, là où la phénoménologie de Husserl, par exemple, isole le « moi empirique » intéressé au monde (et par extension aux dimensions du social et du politique) du « moi transcendantal » qui devient un « spectateur désintéressé », le pragmatisme tente, au contraire, de s'interdire toutes considérations externes (ou dé-situées) sur l'intersubjectivité.

⁶ On notera ici que faire commencer par le doute et non par l'étonnement la réflexion n'est pas anodin. En effet, l'étonnement peut, pour John Dewey, survenir lors d'une phase de simple contemplation et est propice à la prise de conscience, mais ne suffit pas toujours pour « lancer » une enquête, une pensée visant l'action. Les individus peuvent s'émerveiller et s'étonner à loisir, ces actes de pensées restent minimes tant qu'un doute n'est pas présent pour véritablement démarrer le processus réflexif et surtout l'action.

à quelqu'un d'autre sans consulter et croiser la perspective de ce dernier sur un problème le concernant. De cette manière, promouvoir l'innovation (en tant qu'elle est un certain type d'enquête) au moyen d'une politique publique ne peut légitimement se réaliser sans considérer le point de vue des praticiens et praticiennes de terrain.

1.2- *Dériver ou la nécessité de nuire à la bêtise*

A partir de cette conception de l'enquête, il semble que l'innovation, en tant que processus, peut être considérée comme un certain type d'enquête, de haut niveau. Ainsi, au-delà des *enquêtes linéaires* (par exemple un exercice de calcul), ou même des *enquêtes itératives* (lorsque le problème sollicite plusieurs fois le processus de l'enquête, par exemple lors d'un raisonnement hypothético-déductif donnant lieu à l'expérimentation successive de plusieurs hypothèses), l'innovation peut être considérée comme une *enquête dérivative*. Par cette expression, nous rejoignons Bernard Stiegler dans l'idée qu'innover n'est alors plus calculer ou critiquer, mais *dériver* (Stiegler, 1994, 2015), c'est-à-dire que le déploiement maximal de la pensée au sein d'un raisonnement permet de produire des hypothèses à partir d'éléments semblant à première vue étrangers au problème de départ. Or, dans un calcul ou une critique, les éléments présents dans les hypothèses sont souvent contenus dans le problème à résoudre lui-même. Ainsi ce dernier vient, en quelque sorte, limiter le champ des hypothèses proposées. Cependant, si l'individu menant l'enquête est capable de dériver, c'est-à-dire de faire un pas de côté, de solliciter son imagination et sa créativité (Dewey, 1973), il peut intégrer à son raisonnement des éléments nouveaux l'enrichissant considérablement. Ainsi, on peut penser l'innovation comme une compétence professionnelle particulière : la capacité réflexive à répondre de manière adaptée à un problème en proposant des hypothèses radicalement nouvelles (Schön, 1994).

De plus, l'apport de Bernard Stiegler est ici fondamental car il justifie la nécessité de l'innovation, et par là l'urgence de former les citoyens à la capacité réflexive de l'innovation. En effet, pour Bernard Stiegler, ce à quoi s'oppose ici les enquêtes dérivatives, c'est le « règne systématique de la bêtise ». Bêtise comprise ici comme la satisfaction des individus à se contenter des enquêtes linéaires pour la résolution des problèmes rencontrés, ou à la délégation des enquêtes itératives à autrui, ou encore l'absence complète d'enquête. Innover ; accepter la place du doute et rentrer dans la complexité des pensées dérivatives, est pour lui une nécessité pour rechercher des nouvelles possibilités d'action et de conception, et de résister aux forces de la routine paresseuse, de la facilité de la délégation à autrui et des habitudes mécaniquement

acceptées. Ainsi, former les étudiants à cette compétence qu'est l'innovation⁷ devient une exigence politique que l'université, si elle se réclame d'une dimension démocratique, ne doit pas réserver à une certaine élite, mais offrir à tous et à toutes.

1.3- Douter... jusqu'à interroger les politiques d'innovation, une exigence démocratique

Cependant, l'enquête dérivative peut être mise en difficulté par une autre spécificité de l'innovation : la présence du doute, à toutes les étapes du processus réflexif, et non pas seulement à son point de départ. Le doute est ainsi valorisé par la capacité à apprivoiser l'incertitude des résultats de l'expérimentation par exemple. Cette mise en difficulté peut intervenir :

1. Si la situation où se mène l'enquête comporte trop d'éléments nouveaux pour le sujet, alors ce dernier ne pourra innover car trop d'incertitude rendra impossible la construction claire d'un problème⁸.
2. Si le problème construit est trop ample (par exemple, si l'innovation mobilise un très grand nombre d'acteurs), alors il sera impossible de formuler des hypothèses satisfaisantes pour le résoudre, et le processus de l'innovation sera bloqué.
3. Si le problème construit est trop complexe (en induisant des changements théoriques trop conséquents) et résiste à toutes les expérimentations des hypothèses, alors le sujet de l'enquête s'épuisera en vain et finira par abandonner le processus d'innovation.

Or paradoxalement ces trois points, qui sont autant de dangers pour l'enquête dérivative, font écho à aux trois critères régulièrement mis en avant par les politiques publiques néolibérales : la nouveauté, l'ampleur et l'ambition .

Cette injonction à l'innovation « en grand » a pour effet de, soit effrayer les individus face à l'importance du travail demandé, ce qui encourage l'inertie institutionnelle et organisationnelle, ainsi que les routines universitaires, soit de faire prendre le risque de s'aventurer dans des enquêtes trop difficiles et déstabilisantes⁹. Ainsi, la difficulté née de la radicalité de l'innovation

⁷ Compétence qui inclut par ailleurs le fait de refuser les transformations de nos habitudes que l'on n'a pas soi-même réfléchies et jugé souhaitables.

⁸ Sur ce point, les travaux de John Dewey rejoignent ceux de Vygotski sur la zone proximale de développement (Vygotski, 1934; Fedi, 2012). Ainsi, sortir de cette zone éloigne le sujet de ces certitudes et peut le rendre inconfortable pour la construction claire d'un problème. On peut également ajouter que cette croissance de l'incertitude peut s'accompagner d'autres facteurs comme le sentiment d'insécurité, d'être dépassé et de se sentir en danger face à cette nouveauté inconnue, dont on ne fait alors que deviner la complexité.

⁹ Ce paradoxe est également conceptualisé par Bernard Stiegler à partir de la notion de disruption (Stiegler, 2016).

prônée immense, parfaitement nouvelle, et très ambitieuse justifie paradoxalement la privation des acteurs de leur droit à mener eux-mêmes les innovations qu'ils jugent souhaitables. Ces dernières se voient alors imposées « d'en haut » et le monde éducatif les subit sans participer à leur construction.

Ce paradoxe met donc au défi notre capacité : 1/ à définir l'innovation, en tant que compétence professionnelle souhaitable et profitable pour notre public étudiant ; et 2/ à rendre possible la formation à l'université d'une compétence qui paraît à première vue si risquée. C'est pourquoi, il semble qu'en plus de se méfier des politiques publiques éducatives trop prescriptives sur l'innovation, il convient de porter attention aux conditions pédagogiques de tout enseignement à l'innovation. Pour le dire et le questionner autrement, comment former à devenir innovant sans mettre les personnes face à des difficultés excessives et/ou les voir se désengager de l'apprentissage de cette compétence ?

Face à ce problème, la leçon de John Dewey et Bernard Stiegler est de prendre particulièrement soin de la place du doute. Trop faible, l'enquête restera à un stade linéaire ou itératif, se limitant à une reproduction à l'identique des pratiques pédagogiques enseignées, aucune nécessité à l'innovation ne déclenchant un apprentissage de cette compétence. Trop grande, ce doute sera source d'une insécurité excessive menant à un refus de s'engager dans l'innovation et une abdication de son droit démocratique à l'autodétermination.

En ce sens, le pragmatisme inquiet de John Dewey ou de Bernard Stiegler se situe sur une ligne de crête face aux politiques sociales néolibéralistes qui promeuvent l'innovation « en grand ». Ils s'opposent à la fois à une planification absolue de l'innovation qui déposéderait les acteurs de leurs choix d'innovation (à partir de leurs désirs, de leurs besoins et de leurs propres compréhensions de leur situation). Mais, en même temps, ils refusent de se résoudre à une politique du « laisser-faire » où l'innovation deviendrait un trait « naturel » de l'être humain, dont tout le monde serait spontanément équipé. Au contraire, ces deux auteurs nous permettent de formuler clairement l'idée selon laquelle l'innovation nécessite un apprentissage, mobilisant une communauté décidant, à partir de l'expérience pratique, ce qui est à modifier et améliorer en situation. Une compréhension de l'innovation dé-située (hors de l'expérience des acteurs¹⁰)

¹⁰ Nous serions alors face à une innovation qui serait pensée et proposée sans prendre en compte les expériences des acteurs de devant la mettre en œuvre, et qui, par conséquent, ne ferait aucune place à un dialogue avec ces derniers sur sa légitimité ou sa pertinence.

et sans intersubjectivité ne peut mener qu'à une politique sociale anti-démocratique¹¹ et contre-productive.

2- Former à innover et régulation du doute

Comment s'assurer alors de cette juste place du doute au sein d'un cours universitaire promouvant l'innovation ? Illustrons ce questionnement par l'étude d'une innovation pédagogique dans le supérieur : la formation à la philosophie pour enfants. Il nous semble que toute entreprise de formation à l'innovation suppose non seulement d'accepter un plongeon dans une expérience marquée par le doute (2.1), mais un accompagnement qui permette une secondarisation de cette expérience. Au-delà des habitudes, qui chez John Dewey sont le mécanisme le plus influent dans l'expérience primaire, l'intelligence et la rationalité à l'œuvre dans l'enquête transforment la réalité de telle sorte que l'expérience secondaire, réflexive, traduit le vécu au plan praxéologique mais aussi axiologique¹². Dès lors, ce qui distingue une approche néolibérale de l'innovation imposée d'en haut, de son apprentissage démocratique est précisément d'offrir des espaces-temps dédiés à l'exercice d'une réflexivité, dimension active de l'esprit humain tourné vers le contrôle de son environnement. Le problème pédagogique qui se pose est alors de favoriser, plutôt que des réflexes habituels propres aux routines scolaires visant à fuir le doute, son apprivoisement par les étudiants (2.2), et la régulation émotionnelle associée, à travers des pratiques réflexives collectives (2.3).

2.1- Accepter la présence du doute tout au long du processus d'innovation

Un des défis de la formation à l'innovation comme compétence professionnelle est de maintenir la présence du doute tout au long de la formation, pour que ce dernier « relance » régulièrement les apprenants dans le processus d'enquête. Une telle pratique va à l'encontre des habitudes de la « forme scolaire », qui laisse souvent peu de place au doute, pour se concentrer sur des savoirs stabilisés, à l'inverse de la recherche scientifique, par exemple. Toutefois, il existe des similitudes fondamentales entre apprentissage et recherche, Aumont pointant la nécessité de

¹¹ On entend ici par démocratique l'idée de John Dewey selon laquelle la résolution d'un problème public nécessite la mise en commun des intelligences de chacun et le respect radical du pluralisme de ces intelligences au sein du processus de délibération et de résolution du problème en question.

¹² Cela signifie que nos expériences sont le point de départ de la construction de nos savoirs et de nos savoir-faire, mais également de nos valeurs. De la même manière que la qualité de notre travail présent dépend de notre expérience acquise par des travaux antérieurs. Nous menons nos enquêtes sur la valeur que nous donnons à nos actions en fonction des enquêtes précédentes que nous avons mené dans notre vie. C'est en ce sens que l'intelligence et la rationalité que nous mettons dans nos enquêtes transforment notre manière de voir le monde et améliorent notre pratique jugement.

chercher et entreprendre dans l'acte d'apprendre (2005). Ici, il s'agit de faire confiance – une confiance proprement démocratique - dans la capacité des étudiants à faire face à l'incertitude en poursuivant l'enquête de façon constructive. Démocratique et pédagogique, cette démarche leur permet alors de se familiariser progressivement avec ce processus, et sa maîtrise rend possible une meilleure appréhension du doute.

Ainsi, durant la formation, le doute dont nous ont fait part les étudiants ré-apparaissait à chaque atelier dans les écoles, car l'imprévisibilité des paroles des enfants sortait la discussion collective du cadre thématique construit durant leur préparation, en amont de la séance. La nécessité de réinventer leur pratique a également été orchestrée par le fait de les amener à changer de niveau (élèves du CP au CM2), d'école (deux établissements furent mobilisés), de thème (la mort, l'amitié, le bonheur, l'écologie, etc.) ou de méthode d'animation (choix du support, déroulé de la séance, outils de la médiation du dialogue, etc.).

Les entretiens semi-directifs montrent ainsi que ces variations fréquentes et répétées de la mise en application de la méthode pédagogique d'animation de discussion philosophique avec les élèves de l'école primaire plaçaient les étudiants dans une position de « *ré-apprentissage permanent*¹³ ». Enfin, tout au long de l'année, les moments théoriques¹⁴ de la formation à l'université permettaient de remettre en tension leurs pratiques d'animation ou d'observation en apportant de nouveaux outils, soulevant de nouvelles questions ou mettant en tension des points théoriques vus plus tôt dans l'année. Cela contribua à conserver une place importante au doute, ce qui, pour des étudiants « *habitué à se baser sur des choses cadrées* », était déstabilisant mais stimulant : « *Mais là, ça m'apprend à improviser, à m'organiser différemment* ».

Mais l'analyse des ressentis étudiants révèle également que ce maintien du doute fut assez peu perçu comme le résultat d'un objectif pédagogique assumé de la formation, mais plutôt comme le fruit du hasard, des contraintes extérieures, voire même des lubies des formateurs. On constate que l'habitude passive spectatrice (Point, 2019, p. 4) du déploiement d'un savoir, habitude acquise lors de leurs années universitaires, place le public étudiant dans une posture d'apprentissage où c'est l'enseignant ou l'enseignante qui est responsable de la progression de

¹³ Les paroles en italique et entre guillemets ont été recueillies auprès des étudiants par entretien semi-directif ou questionnaire.

¹⁴ Durant ces moments théoriques, nous abordions avec les étudiants les questions théoriques des postulats et des intentions pédagogiques de la philosophie pour enfants, les postures pédagogiques prônées par le pragmatisme, les habiletés de pensées à développer, ainsi que la progression des apprentissages de ces habiletés au cours de l'année.

la formation et où l'émergence du doute ne peut être qu'une erreur ou une difficulté engendrée par son incompetence ou un dysfonctionnement du cours¹⁵. Ainsi, l'intégration du doute au contrat didactique (Brousseau, 1990) va à l'encontre des routines universitaires où les savoirs transmis se veulent stabilisés et non questionnés. Le renouvellement du contrat didactique nécessaire à la formation à l'innovation suppose pourtant de ne pas faire du doute un indésirable à éliminer ou à camoufler, mais, au contraire, un moteur de la réflexivité pour l'enquête. Comment aider les étudiants à dépasser cette déstabilisation première et les accompagner dans la gestion des émotions associées au doute ?

2.2- *Apprivoiser le doute : du stress d'échouer à la fierté d'avoir réussi*

La construction d'un milieu sécurisant pour l'innovation pédagogique est indispensable pour éviter les trois dangers du doute décrits ci-dessus, car sans cette condition, le doute ne sera pas constructif sur le plan cognitif. Il convient ici de distinguer la valence des émotions en elle-même (leur caractère plus ou moins agréable) de leurs effets pour l'apprentissage (plutôt bénéfiques ou néfastes). Tant l'observation empirique que les entretiens montrent que la réflexivité des étudiants sur la place du doute au sein du processus d'innovation la corrèle avec la question de la régulation émotionnelle (Gross, 2007). En effet, ils sont amenés à modifier les émotions qu'ils associent au doute, que ce soit au plan de leur intensité pour les rendre supportables, ce que Gross appelle la régulation suppressive, comme au plan de leur valence, en faisant évoluer leur perception du doute, d'une menace à une source d'opportunité pour leur apprentissage (régulation ré-évaluative). Pour ces étudiants, les doutes produits par l'innovation les engagent émotionnellement et les placent dans un état d'inconfort qu'il convient de réguler. Le doute est donc d'abord malaise, ressenti négatif : 65% des questionnaires évoquent du « *stress* », surtout lors de la première séance d'animation à l'école¹⁶. Certains spécifient : « *la peur d'échouer* », la « *frustration* » possible de ne pas « *gérer le truc* », se retrouver « *ultra nerveuse* ». Ces déclarations sont corroborées par les notes d'observation de leur première séance, où plusieurs montrent des signes de stress : postures raides, habits élégants mais étroits

¹⁵ La conséquence directe de cette habitude acquise par la forme scolaire puis universitaire est l'association que les étudiants opèrent inconsciemment entre la routine d'un enseignement et la confiance qu'il peuvent accorder à un enseignant (Lacourse, 2011; Viaud, 2015).

¹⁶ Lors de cette première séance d'animation, les étudiants se sont d'abord présentés aux élèves du primaire, puis ils ont expliqué ce qu'était la philosophie pour enfants, les règles de prise de parole et les consignes pour cette activité. Enfin, ils ont mené avec eux la discussion philosophique sur le thème choisi en amont et selon le dispositif pédagogique travaillé précédemment.

et peu pratiques, gestes limités et près du corps commune une protection, sourires inquiets et rires nerveux.

Cependant, au fil de l'année, l'observation empirique montre également que ces émotions se régulent peu à peu chez les étudiants et, atelier après atelier, donnant lieu à des changements de comportements. Ils choisissent des vêtements plus amples et plus confortables, ont des gestes plus doux, plus tactiles et plus assumés avec les élèves de l'école. Finalement, une étudiante déclare en entretien : « *il y a des choses que je ne me pensais pas capable avant* ». Le ressenti désagréable initial laisse finalement ici place à un ressenti agréable, la fierté d'avoir réussi le défi posé. Comment le doute a-t-il été ici apprivoisé pour, bien que stressant, ne pas être paralysant mais devenir moteur d'action réflexive ?

2.3- *Régulation émotionnelle de l'innovation et réflexivité collective*

Au sein de cette formation universitaire l'acquisition de la capacité à innover a ainsi été largement dépendante de ce processus de régulation émotionnelle. Nous pensons que c'est principalement la ritualisation d'un travail collectif réflexif autour des pratiques expérimentées qui a favorisé cette régulation émotionnelle. Ainsi, les étudiants travaillaient en groupes de 3 à 4 personnes pour co-construire leurs ateliers qu'ils co-animaient à 2, 3 ou 4, sous le regard du reste du groupe en position d'observation, puis un retour réflexif immédiat de 20-30 minutes suivait chaque séance¹⁷. De plus, ce bilan « à chaud » était complété dans la foulée par 30 minutes de débriefing en classe entière, au sein même de l'école, auxquels les enseignantes des classes concernées pouvaient parfois prendre part. Ce fonctionnement a ainsi mis à la disposition des étudiants des espaces propices à la gestion des émotions à tous les niveaux : la traditionnelle régulation enseignante mais aussi l'auto-régulation individuelle et surtout celle de groupe, qu'il s'agisse de l'auto-régulation collective ou d'hétéro-régulation entre ses membres (Hadwin et al., 2018, Jarvenoja et Jarvela, 2009).

En particulier, les entretiens pointent l'importance de cette réflexivité collective : 90% plébiscitent le travail en petit groupe, estimé rassurant lors de la pratique, stimulant en amont, et en aval. Au sein des questionnaires, lorsque la question de la co-animation est abordée, 20

¹⁷ Cette répartition des étudiants dans les rôles d'animateurs et d'observateurs de la discussion philosophique fait partie de la méthode d'animation de la philosophie pour enfants, telle qu'elle fut élaborée au Québec par Michel Sasseville (2009) dans les années 90. Elle n'est pas inédite et fait donc partie de ce dispositif, qu'il est innovant d'intégrer à une formation universitaire à l'enseignement. Ainsi, l'étudiant dispose ici de deux points de vue sur l'animation de la séance, et peut donc approfondir sa réflexivité en échangeant avec d'autres étudiants investis d'un autre rôle que le sien.

des 22 réponses mentionnent l'importance de l'attention, du soin, de « *la bienveillance du groupe* », de « *l'ambiance sereine* », du « *fait de se sentir bien* », d'être « *sur la même longueur d'onde* », d'être « *attentive* » aux autres membres du groupe. En particulier, le groupe entretient la place du doute après l'atelier : « *Il y a des questions qu'on ne se poserait pas sans* », des échanges qui peuvent même se poursuivre pendant le temps du covoiturage. De plus, l'alternance lors des ateliers entre les rôles d'animation et d'observation pour les étudiants a des effets positifs car les doutes exprimés par les membres de la discussion sont aussi partagés par les observateurs, et les stimulent intellectuellement : « *Moi-même la justification je la développe pour moi* » écrit une étudiante au sujet de sa posture d'observatrice. Observer la confrontation au sein d'une discussion permet de réfléchir à sa propre position en « *se posant plus de questions sur la façon de réagir, de parler... d'apprendre des enfants au final* », sans être alors en première ligne, en train d'animer soi-même. Les étudiants sont également 60% à porter un jugement positif sur la seconde phase de bilan systématique, rassemblant plusieurs groupes. La mise en commun du doute, des craintes et des difficultés est ici apaisante en elle-même car elle permet de prendre conscience d'une communauté de vécus et de les mettre à distance : la peur de l'échec n'est plus liée à une supposée faiblesse individuelle mais devient un ressenti « normal », répandu, même chez d'autres que l'on voit mener malgré tout la tâche à bien.

Cette analyse confirme la littérature existante sur l'importance de la régulation émotionnelle comme mouvement métacognitif impliquant la prise de conscience et l'identification de ses émotions et de celles des autres, leur communication langagière multimodale (passant par la parole mais aussi les expressions faciales, gestes, etc.), et l'évaluation de leur pertinence en vue d'éventuels ajustements pour leur planification et surveillance (Wolters, 2003, Zimmerman, 2000). Ici, innover suppose d'identifier les émotions provoquées par le doute (stress, angoisse, excitation, etc.), de les partager avec le collectif, et de comprendre, par la pratique rituelle d'échanges réflexifs, tout ce que le doute peut permettre de (re)construire, reprenant du contrôle sur la situation de façon à se sentir suffisamment en sécurité pour apprendre.

Ce que nous observons tout particulièrement dans le cas présent, c'est l'importance de la présence d'autrui au sein du processus d'enquête pour les étudiants. Qu'on le nomme transindividuation avec Bernard Stiegler (2010, p. 38) ou participation d'autrui avec John Dewey (Zask, 2011), l'apport du groupe semble ici nécessaire à la formation à l'innovation en tant que compétence professionnelle. Le collectif permet l'expression des doutes individuels et cette dernière relance l'enquête collective à différents stades de son déroulement, tout en

augmentant le contrôle sur la situation via la multiplicité des pistes d'exploration émanant du groupe. Il est donc intéressant pour l'innovation car il permet de multiplier les circuits réflexifs de l'enquête et de la rendre plus à même d'affronter la complexité des problèmes rencontrés, avec comme boussole le doute non plus poison paralysant mais carburant stimulant.

3- Conclusion

Comment promouvoir une formation à l'innovation pédagogique pour les étudiants sans imposer en même temps une conception anti-démocratique de l'innovation? A l'inverse des politiques publiques néolibérales qui imposent verticalement des innovations en déposant les individus de leur propre légitimité à innover, nous soutenons l'idée que l'on ne peut former à devenir innovant qu'à condition de mettre directement les étudiants (se destinant à devenir professeurs des écoles, rappelons-le) en situation d'innovation. C'est précisément la particularité du dispositif pédagogique décrit ici, à savoir la formation à l'enseignement de la pratique philosophique à l'école primaire, que de favoriser le déploiement de cette compétence professionnelle particulière. Or, pour rendre efficace un tel dispositif*, il nous semble qu'il revient aux formateurs ou formatrices de le « sécuriser » contre trois dangers de l'injonction néolibérale à l'innovation radicale : nouveauté, ampleur et ambition. Ainsi, pour former à l'innovation par l'innovation, une ingénierie pédagogique qui réfléchit à la juste place du doute nous semble indispensable. En effet, John Dewey et Bernard Stiegler, par leur philosophie de l'innovation, nous aident à penser l'innovation pédagogique comme une capacité à se mettre en enquête dérivative pour faire du doute un moteur réflexif de ce processus créatif spécifique.

D'abord amenés à le faire dans le cadre d'un cours, les étudiants nous ont rapportés qu'ils s'étaient ensuite mis à pratiquer spontanément des ateliers de philosophie (comme ceux réalisés durant notre expérimentation) lors de leurs stages en classe, ou de leur travail périscolaire, en s'écartant des pratiques apprises en formation, et en les reconstruisant à leur manière. Or, selon De Ketele (2010, 11), la « troisième strate » de l'innovation qui porte le processus d'innovation à son accomplissement (après une première étape de d'émergence de la pratique, puis de sa transmission) réside dans l'appropriation pratique de cette innovation. Ainsi, une telle ré-appropriation de l'innovation signe pour nous le succès de cette formation. En effet, les étudiants y ont appris plus qu'une méthode, à savoir comment apprivoiser le doute, et tirer profit de l'inconfort de l'inconnu pour innover, notamment grâce au précieux concours de la réflexivité collective pour la régulation émotionnelle d'une telle enquête. Tous ces éléments sont, nous semble-t-il, les véritables atouts d'une pédagogie de l'innovation, qui ne vise pas

l'application d'un mot d'ordre mais le travail d'une réelle compétence mobilisable pour résoudre des problèmes pratiques authentiques, en d'autres termes, en situation adidactique (Brousseau, 1998).

Enfin, cette expérience d'ingénierie pédagogique a ouvert à un nouveau questionnement : celui de l'efficacité d'une construction en miroir de l'apprentissage pour une pédagogie universitaire de l'innovation. En effet, lorsqu'une étudiante déclare au sujet de la pratique du questionnement : « *Le fait d'apprendre ça avec des enfants, ça me remet en question et ça nous fait travailler nous-même.* », nous reconnaissons aussi le travail enseignant à l'université dans cette déclaration. Ainsi, contre les routines de la forme scolaire classique à l'université, oser adopter dans son enseignement une posture de doute, en questionnant et affinant le dispositif pédagogique, participe de la formation culture de l'innovation. A l'opposé des politiques néolibérales d'innovation voulant que l'on puisse avant toute allocation budgétaire prédire les résultats de ce qui n'est pas encore, il s'agit de promouvoir, grâce à une philosophie de l'innovation, une culture où ne pas déjà savoir n'est pas incompétence, mais préalable ouvrant la voie à l'enquête collective.