

A PROPOS DE L'INNOVATION SCOLAIRE

(Intervention au séminaire de Baume-lès-Aix,

Innovations, institution et politiques pédagogiques, août 1997)

Précisons d'abord que je ne suis pas un spécialiste de l'innovation. C'est pourquoi j'ai commencé par refuser la proposition d'Anne-Marie Bériot puis, devant l'insistance de Françoise Cros, finalement accepté de venir faire cet exposé... qui pour moi est donc une innovation ! Ce sera donc une réflexion pragmatique, un peu décousue, et pas l'apport d'un spécialiste. D'ailleurs la spécialiste est à côté de moi : Françoise Cros a écrit une véritable somme sur l'innovation, dont vous avez un résumé d'une vingtaine de pages dans le recueil de textes de l'université d'été. J'y ferai plusieurs fois référence.

Pour commencer, quelques commentaires, comme il est d'usage, sur le titre même du séminaire : *Innovations, institution et politiques pédagogiques*. Laissons de côté la question de l'innovation sur laquelle nous reviendrons longuement. Un mot de l'institution : je ne suis pas de ceux qui sacralisent cette notion. On vous a donné un texte de Patrick Boumard, qui appartient au courant de l'analyse institutionnelle, une école qui s'est illustrée par des gens qui font référence, comme Lourau ou Lapassade, qui sont pour moi, je l'avoue, un peu ésotériques. En tout cas la définition de l'institution figurant dans le texte qui vous est livré est hors d'atteinte de ma pensée ! Pour moi, notre institution est quelque chose d'assez simple à saisir. L'Etat, principalement le ministère de l'éducation nationale, élabore et conduit les politiques éducatives. D'autres ministères, notamment celui du budget, interviennent également dans leur définition. Quand je parle d'institution, ce n'est pas à une représentation intériorisée que je fais référence, c'est à quelque chose que je peux saisir juridiquement, financièrement et politiquement. Qu'à partir de là, l'imaginaire se déploie, que chacun élabore ses propres représentations, voire développe quelques fantasmes, cela n'est pas le propre des institutions, mais est vrai de nos rapports avec tout être, tout fait et toute chose.

Le mot politique appelle également quelques commentaires. Une politique est un ensemble de directives qui donnent des orientations cohérentes, des impulsions à une institution. On peut aussi parler au masculin du politique, de la sphère politique, c'est-à-dire de ce qui relève des pouvoirs publics et qui concerne le gouvernement de la cité. On peut parler également des hommes politiques, qui sont en charge, par délégation, d'élaborer ces directives. On peut dire par exemple que tel homme politique n'a pas de politique. Ce reproche que l'on a fait à François Bayrou, alors ministre de l'éducation nationale, est intéressant parce que justement c'est lui qui a mis en place cette politique de l'innovation qui nous rassemble aujourd'hui. Ce qui conduit peut-être à proposer une définition plus exigeante et donc plus étroite de l'homme politique : un homme capable d'assumer trois dimensions, celle du passé – incarner la tradition, se situer dans une continuité au regard de l'histoire –, celle de l'avenir – avoir une vision transformatrice de la société –, et celle du présent – avoir une gestion stratégique des rapports de force –. De ce point de vue, le général de Gaulle serait l'archétype de l'homme politique.

Je commenterai enfin brièvement le mot « pédagogiques ». J'ai remarqué que dans les textes préparatoires au séminaire, on a hésité longtemps, pour qualifier les politiques, entre les mots « éducatives » et « pédagogiques ». L'éducation et la pédagogie ne sont pourtant pas la même chose, et mettre un mot pour l'autre revient à prendre le moyen pour la fin. L'éducation est une fin et la pédagogie n'est jamais qu'un moyen pour y parvenir, daté historiquement et marqué culturellement. Je parlerai plutôt pour ma part de politiques éducatives, dans un sens large, sans faire d'hypothèse sur la manière dont se fait ou se produit l'éducation. Sans doute la pédagogie est-elle un moyen d'éduquer, mais certainement pas le seul.

Approche pragmatique de l'innovation en milieu scolaire

Mon approche de l'innovation en milieu scolaire sera donc pragmatique, je procéderai par induction, à partir d'un certain nombre d'exemples de discours ou de pratiques innovantes.

Il est donc temps d'aborder la notion d'innovation que j'ai laissée provisoirement de côté dans mon commentaire précédent. Françoise Cros nous dit que c'est une notion récente, du moins dans sa connotation actuelle, positive. De nos jours en effet, un seul discours public sur l'innovation, fortement moralisateur, semble avoir droit de cité, qu'on peut résumer par : « Il faut innover. Innover c'est bien ! ». Il date, dit-elle dans son étude, des années 60. Ça m'a fait penser qu'une autre notion importante est apparue à la même époque : celle d'échec scolaire. Je me demande s'il n'y a pas un lien entre l'apparition simultanée de ces deux thématiques, qui serait le suivant : avant les années 60 pas d'échec scolaire, ou plutôt pas de sentiment d'échec scolaire, il y a les bons et les mauvais élèves, mais le système n'est pas rendu responsable du fait que certains sont mauvais. A partir du moment où on lui fait porter la charge de cette situation, elle devient socialement intolérable et l'Etat est conduit à chercher des solutions à ce qui est devenu un « problème ». On voit alors d'autres notions apparaître, le changement, le projet, l'innovation, comme conséquence de ce transfert des individus à l'institution de la responsabilité des inégalités scolaires. Reste à comprendre pourquoi ce transfert et pourquoi à cette époque. Sociologiquement, on pourrait faire l'analyse suivante : c'est la massification, l'irruption dans le Secondaire de la masse des enfants des classes moyennes, c'est cette formidable demande de promotion, de réussite sociale qui est la cause de ces évolutions. L'idée d'échec est inséparable de celle de réussite, ce sont des notions dialectiques. C'est la soif de réussite qui engendre le sentiment d'échec, pousse aux changements et produit cette fringale d'innovation. Ainsi sont posés en matière scolaire les termes d'une équation que l'on retrouvera, qui lie l'innovation à la réussite et à l'efficacité, et qui nous vient fondamentalement de la culture industrielle.

De même, et nous y reviendrons, la notion d'innovation n'est pas séparable de celle de tradition. La critique de la tradition se développe à la fin du 18^{ème} siècle sous la triple impulsion sur le plan philosophique de la pensée des Lumières, sur le plan politique des révolutions américaine et française et sur le plan économique de la révolution industrielle. Le triomphe de l'idée d'innovation, dans son acception actuelle, est sans doute l'effet de cette conjonction.

Aujourd'hui, le mot d'innovation, apparu pourtant depuis assez peu de temps, a un usage de plus en plus extensif dans l'éducation nationale : politique de l'innovation, cellules académiques de l'innovation, bureau ministériel de l'innovation... Si le mot est apparu récemment, la chose est sans doute plus ancienne, et il faut s'interroger sur les mots voisins qui ont pu être utilisés auparavant, en particulier les mots « nouveau » et « changement » qui lui sont liés sémantiquement.

Le mot « nouveau » a été abondamment utilisé en éducation, notamment par les mouvements pédagogiques : « l'école nouvelle » est un courant inspiré de la pensée d'Henri Wallon, qui a diffusé dans beaucoup de pays et reste encore très actif. Il recouvre toute une série de pratiques, les pédagogies « nouvelles », et de groupes dont le plus important historiquement est le GFEN (groupe français pour l'éducation nouvelle). On pourrait s'interroger sur les attaches philosophiques de ce courant, notamment avec Rousseau et son enfant « naturellement bon ». Wallon n'a-t-il pas réactualisé cette pensée sur un mode scientifique, avec un enfant « génétiquement social » ? Existe-t-il une différence profonde entre l'enfant « génétiquement social » et l'enfant « naturellement bon » ? Ce mouvement d'idées a eu une influence considérable sur les pratiques et la pensée pédagogiques contemporaines, jusque dans la loi d'orientation dont l'article premier pose qu'une des missions de l'école est « l'épanouissement de l'enfant ». Interrogeons-nous sur cette métaphore florale : si l'enfant s'épanouit, alors le pédagogue est celui qui le place dans des conditions optimales de croissance. Mais l'essentiel provient de l'enfant, de sa nature, et non de l'éducateur, c'est-à-dire de la culture.

Cette conception naturaliste est profondément opposée aux conceptions culturalistes. Je vous renvoie à l'œuvre de Jacques Ulmann, *La pensée éducative contemporaine*, livre où il soutient que nature et culture sont inconciliables en éducation. Entre les deux, nous dit-il, il faut choisir, tout mouvement, toute pratique pédagogique doit faire le choix de la nature ou de la culture. Je dirais d'une manière plus imagée : « ou bien on transmet un héritage, ou bien on cultive une fleur ». C'est l'épanouissement ou bien la transmission. Les pédagogies « nouvelles » sont plutôt du côté de l'épanouissement et d'une « nature humaine » pour le moins problématique.

Le mot « innovation » introduit une dimension supplémentaire par rapport au mot « nouveau » ; car ce qui est innovant va au delà de ce qui est neuf. On peut avoir des pratiques nouvelles, mais en quoi sont-elles innovantes ? La forme verbale de l'épithète innovant introduit la dynamique, le mouvement. Une pratique innovante est une pratique qui recèle la possibilité de son extension, de sa diffusion. Dans la dynamique sociale actuelle, il ne s'agit pas simplement de faire du neuf dans son coin, dans sa classe ; il s'agit de faire du neuf qui va être diffusé, qui va être capable d'entraîner du neuf partout dans l'école et la société.

L'idée de « changement », beaucoup utilisée par les sociologues et les psychologues, est également voisine mais sensiblement différente de celle d'innovation. Le changement peut advenir d'une manière fortuite, spontanée en quelque sorte – on observe un changement, il y a eu du changement – ; nulle hypothèse implicite sur sa genèse. L'innovation a toujours un auteur, n'est jamais anonyme. Elle introduit la dimension du sujet, c'est-à-dire de la conscience et de la volonté : je innove.

Ainsi l'idée d'innovation introduit-elle deux dénotations particulières par rapport aux idées de nouveauté et de changement. D'une part l'innovation porte en elle une potentialité transformatrice et d'autre part c'est une démarche volontaire, au sens de volonté. Elle peut donc faire l'objet de politiques.

Il y a un modèle implicite derrière l'innovation, auquel il est parfois fait référence dans les textes, c'est celui de la tache d'huile -une goutte d'huile s'étend sur des mètres carrés de surface d'eau -. Il suffit de déposer une simple goutte pour changer la surface des choses. Le problème, justement, est peut-être qu'on ne change que la surface des choses ! Un lapsus amusant s'est glissé dans un des textes qui vous a été distribué : à la première ligne de l'interview d'Antoine Prost, on a mis un accent circonflexe sur le a : la « tâche » d'huile ! Ce qui renvoie peut-être et involontairement à une autre conception de l'innovation, celle que des

sociologues ont pu appeler par dérision la fonction lubrificatrice. C'est ce qu'on dit parfois de la formation continue des enseignants : elle ne change rien à la machine mais permet aux rouages de fonctionner sans grincement : les enseignants suivent des stages qui leur permettent de décompresser, pas d'innover. On peut effectivement concevoir l'innovation comme une burette...

Une grave difficulté entache le modèle de la tache d'huile, qui a été perçue très tôt par les responsables politiques : lorsque l'on crée un établissement pilote ou qu'on lance une expérience innovante, puis qu'on attend que cela diffuse, comme une tache d'huile se répand sur une surface d'eau, en général on ne voit rien se répandre du tout ! Les établissements pilotes de Louis Legrand à l'INRP n'ont pas diffusé, le tutorat de la Villeneuve de Grenoble non plus, pas spontanément en tout cas. L'exemplarité ne suffit pas. D'où l'idée des responsables éducatifs de constituer des dispositifs de diffusion de l'innovation.

Les américains ont fait cela depuis longtemps avec leur NDN, *National Diffusion Network*, un dispositif consistant à repérer les innovations, à les valider et à les diffuser d'une manière très formalisée, très cadrée, notamment en déchargeant de service l'enseignant auteur de l'innovation pour travailler avec les classes volontaires pour la diffusion.

En France, le dispositif créé par le ministre précédent est composé de cellules académiques « d'innovation et de valorisation des réussites ». L'expression « valorisation des réussites » est au moins aussi importante que le mot innovation car elle porte en germe l'idée d'un dispositif formalisé de diffusion, mais qui n'existe pas encore vraiment. J'entends, pour ma part, « valorisation » comme embryon de diffusion et « réussite » comme porteur d'évaluation. On retrouve l'équation dont je parlais plus haut. Mais innover n'est pas forcément réussir. Entre les deux, l'institution doit juger de la valeur de l'innovation.

Cela pose beaucoup de questions : comment définir la réussite ? Selon quels critères ? Qui décide ? Quelle est, par exemple, la place des inspecteurs ? Ainsi, à Lyon, quand le recteur a créé un conseil académique de l'innovation, le doyen des IPR a revendiqué le repérage des réussites comme relevant de la compétence des inspecteurs. Pourtant les corps d'inspection n'ont pas la réputation d'être du côté des novateurs ; plutôt d'être porteurs de la tradition, voire conservateurs. Il y a là un problème institutionnel intéressant : comment gérer des cultures conservatrices dans des dynamiques de changement ?

Trois expériences

Je vais maintenant vous présenter trois expériences récentes, de natures très différentes, qui vont peut-être nous amener à un certain nombre de conclusions.

Je travaille actuellement et depuis plusieurs années avec le ministère de l'éducation du Venezuela sur la réforme du système éducatif vénézuélien et notamment sur le développement des projets d'établissement. Le Centre de recherche culturelle et éducative de Caracas (CICE), rémunéré par le ministère et des organismes multinationaux, impulse la démarche de projet dans une centaine d'écoles (élèves de 5 à 16 ans), qui ne sont nullement des établissements pilotes. Les animateurs du CICE interviennent à la fois sur les plans pédagogique et organisationnel, avec formation des chefs d'établissement et des enseignants. Le rapport d'étape de cette expérience vient d'être publié, après un an de travail. Parmi les observations faites par les chercheurs, ce qu'ils appellent le « temps d'exposition à l'apprentissage », c'est à dire le temps passé par les élèves à faire une tâche éducative sous la conduite d'un maître, représente 12% du temps scolaire obligatoire en classe. Cela signifie que 88% du temps, les maîtres n'enseignent pas pour des raisons diverses : ils sont en grève, il y a des coupures d'électricité, ils font des démarches ou des courses...

Il faut donc essayer de comprendre les raisons du peu de temps passé par les maîtres à faire le travail pour lequel ils sont payés. Comment sont recrutés les directeurs ? Sur des critères essentiellement politiques, par les partis localement majoritaires. Comment sont formés les enseignants ? 20% des instituteurs ne maîtrisent pas les quatre opérations. Comment sont-ils payés ? Le salaire est tellement faible que tout instituteur doit avoir un deuxième emploi et beaucoup en ont même un troisième. Comment alors les impliquer dans un projet d'établissement ? L'Etat contrôle peu et mal, les inspecteurs eux-mêmes profitent du système. On est à l'évidence dans un système complexe dont plusieurs éléments doivent être modifiés pour que quelque chose puisse réellement bouger.

Le ministre a donc choisi de tripler le salaire des enseignants en même temps que l'on inscrivait dans leur statut qu'ils devaient enseigner à plein temps. L'analyse faite est que si les gens étaient aussi mal payés ils ne pourraient pas innover ni s'impliquer dans l'établissement. En même temps, la plupart des enseignants ne sachant pas comment occuper 100% de leur temps d'enseignement se retrouvent pédagogiquement démunis et désœuvrés. Les intervenants travaillent donc avec eux pour mettre au point des outils pédagogiques.

Mon deuxième témoignage concerne un numéro du journal du rectorat de Versailles, *Aérogramme*. Ce quatre pages porte justement sur les innovations pédagogiques et commence par l'éditorial d'un IPR, intitulé « *Faire confiance au terrain* ». Cette profession de foi est intéressante car elle indique, avec le mot « terrain », qu'on se trouve dans une dialectique du haut et du bas. Le terrain c'est le bas, le haut c'est le ministère, ou le rectorat ou l'IPR... Dialectiquement, cette idée d'innovation s'oppose donc à l'idée de réforme. La réforme c'est le haut, l'innovation c'est le bas. Or, la dialectique institutionnelle du haut et du bas est celle du pouvoir. Implicitement, mais clairement, lorsque l'on défend l'innovation, c'est qu'on récuse la réforme. Depuis vingt ans d'ailleurs, on nous dit de manière récurrente : « Réformer, c'est terminé ! ». Cette rhétorique est corollaire de celle de l'innovation.

Deux dangers guettent un tel discours. Le premier est la démagogie : « C'est vous qui, en bas, possédez le savoir, avez le pouvoir et je suis, moi, là-haut, à votre écoute. Ce que vous faites est bien, je vous fais confiance... » Le second est la technocratie, car celui qui proclame cela est le politique et que, par définition, disant cela, il renonce au politique. Lorsque le politique disparaît le technicien apparaît. L'affaiblissement du politique fait, on le sait bien, le lit de la technocratie. La preuve en est fournie à la page 3 de la même publication, dans un article écrit par un autre responsable académique : « *Il n'est pas question d'évaluer ce que vous faites* », écrit-il. L'institution récuse donc à l'avance tout jugement de valeur, tout jugement de nature politique et met en avant une « grille d'analyse » purement technique.

Le troisième témoignage s'appuie sur le bulletin n° 91 du Bureau international de l'éducation (BIE) de l'Unesco intitulé, *Information et INNOVATION en éducation*. L'éditorial du directeur général de l'Unesco, Juan Carlos Tedesco, précise que ce numéro est consacré essentiellement aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. L'innovation pour l'Unesco aujourd'hui : « *C'est l'Internet, les multimédias, c'est l'introduction des nouvelles technologies. L'accès à celles-ci est vital pour éviter la marginalisation sociale. L'accès ne dépend pas des nouvelles technologies elles-mêmes mais plutôt des relations entre les acteurs sociaux et le type de société qu'ils recherchent. Le rôle du secteur public est essentiel pour garantir l'accès de tous à ces nouveaux codes et circuits culturels. Les questions de coûts, de monopole dans la production des programmes, de reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique constituent des problèmes importants que les politiques publiques de l'éducation devraient rapidement commencer à clarifier* ». L'intérêt de cet éditorial est de réintroduire le politique. La question n'est pas uniquement

technique, dit Tedesco, elle pose des problèmes sociaux et politiques considérables qu'il appartient aux hommes politiques de résoudre.

Je rapproche cela d'un certain nombre d'expériences françaises et du discours institutionnel actuel, notamment celui du Premier ministre à Carcans Maubuisson, la semaine dernière, sur l'éducation aux nouvelles technologies. On se rappelle de l'ambition du plan « Informatique pour tous » puis de son échec. Au travers du plan IPT, il s'agissait en fait de soutenir un grand industriel français, Thomson, une opération industrielle qui n'a pas réussi. Quant à la politique éducative, c'était un autre problème, très annexe !

Aujourd'hui encore, lorsque l'on parle innovation, on pense souvent nouvelles technologies. On parle pédagogie mais on pense économie... Le discours dominant sur le décalage économique entre les Etats Unis et l'Europe expose que la plupart des créations d'emplois aux Etats Unis se font dans les nouvelles technologies (ce qui est d'ailleurs faux : elles se font dans le commerce et le tourisme) et que le retard de l'Europe est moins dû à la faiblesse de la recherche-développement qu'à celle de la consommation, c'est-à-dire au manque d'innovation dans les modes de vie et de travail. L'investissement éducatif est d'abord conçu comme une contribution au développement économique.

En conclusion provisoire je dirais que : un, il s'agit, pour le ministère de l'éducation nationale, avec l'innovation, de contrôler la dynamique du changement. Deux, nous sommes dans des systèmes complexes, l'innovation pédagogique n'étant qu'un élément parmi d'autres, tous en interaction ; toucher ce seul élément ne permet pas de maîtriser la totalité de la dynamique. Trois, il s'agit d'une démarche volontaire, pas d'un changement fortuit. Quatre, cette volonté s'inscrit dans une dialectique du pouvoir, et se situer dans cette démarche trop exclusivement du côté du terrain est démagogique et fait le lit des technocrates. Cinq, les enjeux culturels, politiques et économiques sont considérables.

Une nouvelle analyse de l'innovation scolaire

Il reste à tenter de mieux comprendre les mécanismes de l'innovation. Les modèles, nous dit Françoise Cros sont nombreux, ils proviennent de la psychologie, de la sociologie, de l'anthropologie, etc. J'ai moi-même, dans *La crise de l'organisation scolaire*, cherché à concevoir un modèle qui tentait d'articuler une endodynamique - c'est-à-dire une conception du changement comme confrontation entre les novateurs et les conservateurs à l'intérieur de l'institution (cf. le discours d'Antoine Prost) - et une exodynamique, conception qui énonce que le changement dans l'école dépend très peu de ce qui s'y passe, mais essentiellement de ce qui se passe dans la société - l'école, soumise à des pressions et des contraintes, va s'adapter (cf. Edgar Morin). J'ai ainsi pu écrire : « *Le changement, résultant de facteurs externes et de vecteurs internes, est au confluent d'une double contingence : celle des pressions extérieures que subit le système et celle de ses capacités internes de réaction* ». Ce modèle est issu de la mécanique, qui est ma discipline d'origine, et de la thermodynamique. Comme tous les modèles issus des sciences exactes, il est éminemment contestable de le transférer sans précaution au domaine des sciences humaines...

Je vais maintenant vous proposer une autre analyse de l'innovation, nouvelle (et peut-être innovante ?), tout du moins qui n'est pas dans le livre de Françoise Cros ! Elle me semble intéressante en ce sens qu'elle réintroduit l'histoire et la spécificité du système éducatif français par rapport à la question de l'innovation.

Dans la construction de l'école publique française, on peut distinguer schématiquement trois dates, symboliquement importantes. 1802 voit la création du lycée impérial. Ce modèle,

pourtant peu diffusé (10 000 élèves à la fin de l'Empire), va imposer progressivement ses normes (proviseur, censeur, économiste, programmes nationaux, professeurs universitaires...) à tout l'enseignement secondaire. Chaque fois que des réaménagements de l'architecture du système vont être décidés (fusions de l'enseignement féminin dans l'enseignement masculin en 1924, des écoles primaires supérieures dans les collèges modernes en 1941, des CEG (ex CC) dans les collèges, etc.), ce sont les normes administratives et pédagogiques du lycée qui vont s'imposer. En 1833 Guizot institue l'école communale ; Ferry ne fera que la rendre gratuite, laïque, obligatoire et ouverte aux filles. Ce modèle est toujours celui de notre enseignement primaire. 1941 voit la création par Vichy des Centres de formation professionnelle, qui seront transformés à la Libération en Centres d'apprentissage dont les professeurs seront formés dans les ENNA. Ce sont les ancêtres en ligne directe de nos lycées professionnels.

On peut remarquer, sans pouvoir le développer ici, qu'à chaque institution d'un ordre scolaire public, ce sont des raisons politiques, jamais pédagogiques, qui ont entraîné la décision. Le but de Napoléon était de créer une élite dévouée à l'état. Celui de Guizot d'établir l'ordre social par « le gouvernement des esprits ». Celui de Vichy d'encadrer la jeunesse ouvrière dans l'idéologie de la révolution nationale.

Il est alors intéressant de poser l'hypothèse suivante : l'école, ainsi instituée, n'a pas trouvé spontanément des modèles d'organisation et de vie internes originaux. Elle s'est d'abord inspirée des modèles préexistants, et ce n'est que progressivement qu'a pu se dégager un champ scolaire autonome. Trois modèles antérieurement établis ont directement inspiré la vie et l'organisation scolaires à leurs débuts : ce sont le monastère dans les collèges d'Ancien Régime et les « petites écoles » paroissiales, l'armée dans les lycées de l'Empire et l'usine dans les Centres d'apprentissage.

Remarquons - et c'est ici que nous retrouvons l'innovation - que dans ces trois modes d'organisation et de vie, monastère, armée et usine, le statut de l'innovation est central et se trouve être profondément différent. Pour la religion, l'innovation (cf. Françoise Cros) est profondément inquiétante, déstabilisante. Elle est porteuse de schisme et donc dangereuse, voire diabolique. Notre école est profondément marquée par cette pensée, notamment parce que sa conception comme instrument politique est née de la Contre Réforme : après la révocation de l'Edit de Nantes, une célèbre ordonnance de Louis XIV rend l'école paroissiale obligatoire pour les enfants dont les parents sont adeptes de la religion réformée. C'est la première fois que l'école est ainsi mise au service d'un but politique : éradiquer le protestantisme au nom de la raison d'Etat. Elle le restera durablement, jusqu'à nos jours. Plus largement, un historien comme Emmanuel Le Roy Ladurie pense que l'ensemble de notre vie politique est encore profondément marquée par les guerres de religion. Dans le cadre militaire, l'innovation a un statut plus ambivalent : l'armée est foncièrement traditionaliste. Mais si pour la défensive il faut connaître la tradition, maîtriser l'art de la guerre, pour vaincre il faut savoir surprendre et donc innover (machines, stratégies...). Quant à la culture industrielle, elle est de deux façons consubstantiellement liée à l'innovation. D'une part la révolution industrielle est liée historiquement au progrès technique, d'autre part, sur le plan économique, une entreprise incapable d'innover et placée dans un contexte de concurrence est rapidement menacée de disparaître.

Valeur de l'innovation scolaire

Ainsi des évolutions récentes expliquent l'apparition et le développement de l'innovation dans notre système éducatif depuis les années 60 : l'hégémonie de la culture

industrielle, culture de l'efficacité ; l'autonomisation du champ scolaire par rapport aux champs religieux, militaire et industriel qu'il avait pris pour modèles ; l'existence d'un champ politique dorénavant indépendant du champ religieux (loi de 1905) mais de plus en plus subordonné au champ économique et social (règne de la « pensée unique »).

L'évolution de l'école peut-elle alors être pensée de façon autonome par rapport aux champs politique, socio-économique et religieux ? Trois autres exemples d'innovation vont montrer la nature des liens que l'école continue d'entretenir avec eux.

Dans un lycée professionnel hôtelier, les élèves d'origine maghrébine ne trouvant pas de stage ni d'emploi dans la restauration et l'hôtellerie, l'innovation consiste à ne plus recruter ces élèves, ce qui permet d'améliorer les relations avec les entreprises (stages, insertion...) ! Dans ce collège où la cantine est traditionnelle, avec service à table, les élèves de religion musulmane qui ne mangent pas de porc compliquent le service. On les a donc regroupés à des tables spéciales ! Profitant de la décentralisation, des parents et des enseignants issus des classes moyennes imposent progressivement dans les écoles primaires la semaine de quatre jours de travail. On dit que cela n'a pas de conséquence dommageable sur les résultats des élèves ! Ces innovations ont pour point commun de procéder d'une même éthique de l'efficacité. Elles nous montrent la vigueur et même l'hégémonie d'une culture industrielle qui semble vouloir s'imposer désormais dans le champ scolaire, et par voie de conséquence, l'absolue nécessité pour l'institution, c'est-à-dire pour le pouvoir politique, de contrôler les innovations scolaires en fonction de ses propres normes et valeurs. Mais comment faire ?

Luc Ferry, citant le philosophe écossais du 18^{ème} siècle David Hume, expose que : « *La simple connaissance de ce qui est ne permet pas d'induire ce qui doit être* ». Dans les relations dialectiques de la connaissance et de l'action, le jugement de connaissance ne peut se substituer au jugement de valeur. Le savoir, bien que nécessaire, ne peut suffire à l'action. L'esprit dogmatique tend toujours à dissimuler le jugement de valeur. Ainsi évidemment en matière religieuse où le dogme dit ce qu'il convient de faire en toute chose. Mais à notre époque les moralisateurs tendent à désertir la religion pour investir la science, et c'est le moralisme scientifique qui fait le plus de ravages. Ainsi, par exemple, du précepte « *La cigarette tue donc vous ne devez plus fumer* », dans lequel le jugement de connaissance tend à dissimuler le jugement de valeur : que la santé soit plus importante que le plaisir n'a bien entendu rien d'évident !

Chaque fois qu'un dogme tend à s'imposer, il faut toujours chercher où se dissimule le jugement de valeur et pourquoi. Pour agir, pour innover, un jugement de valeur est toujours nécessaire ; le savoir, le jugement de connaissance, les résultats d'une recherche ne peuvent servir de viatique à aucune innovation.

Encore faut-il s'entendre sur ce qu'on appelle « valeur ». Dans l'approche sociologique, la valeur est ce qui a du prix pour un individu ou un groupe. A ce compte l'efficacité est bien entendu une valeur. C'est même la valeur cardinale de la culture industrielle. On a vu avec les trois exemples ci-dessus qu'à l'école mieux vaut ne rien juger en son nom exclusif. Pour Olivier Reboul, dans *Les valeurs de l'éducation* est valeur un principe d'action qui nécessite un sacrifice. Le sentiment de sacrifice est le signe tangible, le critère pratique d'une action qui se démarque de la poursuite du simple intérêt ou de la satisfaction du désir.

Prenons un exemple. Une enquête récente de Robert Ballion fait apparaître que selon les lycéens la valeur la plus mal transmise par l'école est l'honnêteté. On aurait tort de s'en étonner : le contrôle des absences, par exemple, est fondé sur l'hypocrisie généralisée, mais il

a une efficacité certaine. Quelles innovations pourrait-on mettre en place pour réhabiliter cette valeur dans l'organisation et la vie scolaires?

On a vu que l'école française était une création politique. Elle a toujours été instituée en rupture avec l'environnement social, religieux et culturel de l'enfant. Elle tend à « élever » l'élève au-dessus de ses origines. Alain Touraine dit que l'école n'a jamais eu pour but de socialiser, c'est à dire de transmettre les normes sociales de l'environnement, mais de mettre l'enfant au contact le plus étroit possible de l'universel : le Vrai (éducation scientifique), le Beau (éducation esthétique), le Juste (éducation civique) et le Bien (éducation morale).

Ainsi, mon dernier témoignage concerne un collège de ZEP. On y a instauré une heure de « vie de classe », pendant laquelle on fait travailler les élèves sur leurs comportements en milieu scolaire. Le sujet de la rédaction proposé à des élèves de Cinquième par leur professeur de français lors de notre visite d'inspection était « l'autonomie ». Et la plupart de faire des copies sur la débrouillardise, sujet sur lequel ils étaient très à l'aise ! Et le professeur, vaguement gêné, de rester muet. Jusqu'à ce qu'une élève lise sa copie, qui portait sur... « la responsabilité ». Magnifique et émouvant « hors sujet » ! Le thème de l'autonomie replonge ces élèves, déjà bien trop autonomes, dans leur environnement social, alors que le thème de la responsabilité aurait permis de leur faire toucher une valeur universelle et de les « élever » au-dessus de leur condition. Belle leçon pour l'enseignant... si tant est qu'il l'ait comprise. Au regard de cette mission de l'école (mettre au contact de l'universel), il y a un contresens majeur à vouloir penser l'éducation comme une « socialisation ». Il ne s'agit certes pas de vouloir couper les enfants de leur origine culturelle, encore moins de les séparer de leur environnement social, mais de leur donner le droit, et donc la possibilité d'accéder à autre chose de plus large et de s'affranchir des hasards de la naissance.

*

Alors faut-il innover ? Cette question n'a guère de sens : aucune société n'est immobile, l'innovation n'est rien d'autre que la tentative de maîtriser son destin. Remplaçons-la par une autre, qui pose de vrais problèmes : innover, mais vers où ? Vers où faut-il aller ? Deux types de réponses nous sont proposés. Il y a ceux, nombreux, souvent bruyants et sûrs d'eux, qui pensent que l'école doit s'adapter à la société, suivre au plus près le mouvement social, « préparer à l'avenir », quel qu'il soit. Comme l'avenir n'a pas de valeur en soi, sauf d'en faire une transcendance sociologique, cette position élude la question de la valeur et se révèle sournoisement moralisatrice. Il y a également ceux, moins nombreux et aujourd'hui plus silencieux, qui pensent que l'école devrait être mue par un idéal, une fin suprême. L'histoire du 20ème siècle et les avatars totalitaires de trois grandes « fins suprêmes », la Révolution, la Nation et la Race, sans parler des doutes sur d'autres idéaux comme la Science et le Progrès technique, les rendent prudents, et à juste titre modestes. La crise est d'abord eschatologique. Mais au moins avoir un idéal d'universalité (et il n'en manque pas - les Droits de l'homme, la Démocratie, la République citoyenne, la Culture, l'Humanité, etc. -) permet de s'interroger sur sa valeur, de se poser en homme doué de conscience et de volonté et non en simple élément de forces sociales elles-mêmes déterminées par des lois économiques.

En ce sens l'idée d'universel, bien qu'en crise, est loin d'être épuisée. Mais, à coup sûr, elle doit être renouvelée, adaptée à des situations et des contextes nouveaux. Creuset de la formation des générations futures, l'école se trouve alors en première ligne. Voilà un champ fantastique pour l'innovation scolaire !