

Texte 1

Clarifier la notion d'innovation Jacques Georges¹

L'innovation est-elle un bien en soi ?

Célestin Freinet : « Il faut débarrasser notre verbiage pédagogique de ce mot nouveau ou nouvelle qui nous a fait tant de tort parce qu'il laisse croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace, notre travail scolaire. Pour cette fin, nous employons les outils qui nous paraissent le mieux répondre à nos besoins, qu'ils soient anciens ou nouveaux. Nous devons même dire que nous nous méfions, au contraire, de la nouveauté qui est trop souvent mercantilisé et que nous savons prendre dans la tradition tout ce qu'elle contient de sagesse, de bon sens et d'adaptation au milieu et aux nécessités humaines [...] Notre route, on s'apercevra à peine qu'elle est nouvelle : l'herbe y gagne bien vite les talus ; les charrettes y creusent quelque peu leurs ornières. Mais ce sera une belle route familière, utile à ceux qui l'emprunteront, et où tout le monde passera, parce qu'elle remplacera avantageusement le vieux chemin²². »

Donc, ne pas confondre innovation et prurit de changement, instabilité.

Il faut clarifier de même le terme de tradition : s'agit-il d'éléments de la culture que l'on estime plus ou moins indispensables à la formation d'un homme et d'un citoyen d'aujourd'hui, s'agit-il de maintenir les privilèges des classes ou des catégories qui avaient seules le bénéfice de cette culture, s'agit-il seulement de pratiques dont on a l'habitude (la maîtrise ?) et que, par la même, on estime également indispensables ? On observera d'ailleurs que bien des éléments que l'on croit être traditionnels, en leur accordant alors le respect dû à ce qui est ancien (pourquoi ce respect a priori d'ailleurs ?), ne sont en fait que des innovations plus ou moins récentes, et qui ne relèvent pas de la catégorie des éléments incontournables (par exemple, la classe d'une heure, qui scande le temps des lycées et collèges, ne date que du début du XX^e siècle ; les épreuves écrites du baccalauréat ne remontent qu'au milieu du XIX^e siècle ; l'enseignement simultané au début du XIX^e siècle, la classe d'élèves du même âge au XVII^e siècle, etc.) : on a donc longtemps vécu sans eux.

Il n'y a pas lieu de stigmatiser a priori toute tradition. Après tout, de même que les religions établies ont souvent été, à leur origine, des sectes, la tradition a été, le plus souvent, d'abord une innovation.

Ce qui compte, ce n'est donc pas l'innovation (que les opposants appelleront changement) ou la tradition (que les opposants appelleront conservatisme), mais le contenu de l'innovation, le contenu de la tradition, Disraeli à l'appui : « Je suis radical pour changer ce qui est mauvais, et conservateur pour garder ce qui est bon... Il faut tout changer pour que tout reste pareil. » Ou encore Marguerite Yourcenar dans ces Mémoires d'Hadrien : « Même là où j'innovais, j'aimais à me sentir avant tout un continuateur. »

L'important n'est pas de faire du nouveau,
mais de faire du vrai et du bon.

On ne devrait pas parler d'innovation sans adjoindre un adjectif au terme. [...]

On voit alors qu'il faut distinguer plusieurs types d'innovation, qui se croisent plus ou moins avec des niveaux institutionnels.

L'innovation respiration qui empêche de s'endormir dans la routine des cours répétant d'année en année les mêmes contenus, assortis des mêmes exercices, même si ces cours et exercices sont valables (négligeons la caricature : la même plaisanterie répétée chaque année au même moment du cours). On est là au niveau individuel du professeur dans sa classe, qui se renouvelle, varie son cours, ses exercices, son rapport avec la classe.

Une variante : l'innovation concours Lépine. La mise au point suivie de la mise en œuvre d'une idée ponctuelle, par exemple une modalité d'évaluation ou un type d'exercice particulier. On est toujours au niveau individuel, mais cela peut être une source d'inspiration pour d'autres (ainsi, j'avais vu mon maître de

¹ Jacques Georges, professeur agrégé de géographie à la retraite, enseigna en école normale d'instituteurs puis en IUFM. Actuellement vice-président du CRAP-Cahiers pédagogiques, il est aussi responsable syndical (SGEN-CFDT), et suit particulièrement les questions pédagogiques.

² L'Éducateur prolétarien, mai 1939, cité par Michel Barré, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, 1996

stage, et ce bien avant 1968, évaluer les écrits en faisant trois tas : bon, mauvais, entre les deux, un tas trop gros étant lui-même ensuite divisé en trois, etc., ce qui revenait à comparer et classer au lieu de noter dans l'absolu sur une échelle plus fine mais illusoire ; plus tard, je me suis inspiré de cette pratique).

L'innovation locale. Une classe (un enseignant dans le premier degré, l'équipe des professeurs d'une classe dans le second degré) ou un établissement (ou une école ; mais cela peut être seulement une fraction d'établissement, par exemple l'ensemble des classes du même niveau) décide d'un changement dans son organisation ou son fonctionnement.

Cela peut consister en une *innovation par importation* d'éléments ou d'intervenants extérieurs au système scolaire, que ce soit dans la classe ou dans l'établissement, pour aérer, ouvrir, enrichir, confronter.

L'innovation création. Un groupe élabore un projet, répondant à un but défini, et cherche les moyens, matériels, réglementaires, humains, de le mettre en œuvre. C'est la création d'écoles différentes, d'«écoles nouvelles », etc.

L'innovation réforme. C'est-à-dire un changement que l'on décide d'appliquer à l'ensemble du système ou à une partie de celui-ci. Il y a là intervention-décision de l'autorité hiérarchique et le succès de la réforme dépend évidemment, en plus de sa valeur propre, des conditions de sa décision (avec ou sans consultation ou débat) et de sa mise en application (annonce, éventuellement formation complémentaire, éventuellement moyens supplémentaires).

On peut faire rentrer dans cette typologie la plupart des innovations repérées. Elles renvoient au jeu des pouvoirs. Dans les premiers types, c'est un individu ou une équipe restreinte qui se saisissent de fait (de fait, car ce n'est pas nécessairement toujours à la suite d'une démarche de type politique qui mettrait en cause justement la notion de pouvoir) d'un pouvoir sur ce qu'ils font ; les derniers, par un ensemble plus important d'acteurs, appliquent des décisions plus ou moins extérieures (plus ou moins, car ils ont peut-être joué un rôle dans la décision de changement).

Entre les différents niveaux repérables, il peut y avoir contradiction ou, mieux, tension. Par exemple, la notion de projet est une innovation, génératrice elle-même d'innovations, qui pose le principe d'une certaine indépendance des acteurs locaux par rapport aux décisions venant d'en haut, et d'un effort pour préciser les perspectives du travail commun au lieu de se borner à suivre une routine. Mais on voit se superposer aux projets d'établissement ou d'école des projets de département ou de circonscription, des projets académiques et des projets ministériels, chacun des échelons de la hiérarchie (du ministre au recteur, à l'inspecteur d'académie, à l'inspecteur de l'Education nationale) tenant à montrer qu'il lui revient de préciser en le restreignant le champ de validité des perspectives des échelons inférieurs, et/ou qu'il se méfie de ce qui pourrait être élaboré à ces échelons ; moyennant quoi les projets de ces échelons inférieurs risquent de se trouver vidés de sens ou réduits à ne porter que sur des détails, qui ne méritent peut-être pas alors de rentrer dans le champ de l'innovation, et la

motivation des acteurs de la base risque de s'en trouver considérablement refroidie.

Or une chose semble sûre : une équipe d'enseignants dans un établissement, un établissement dans une circonscription, etc., ne s'impliqueront dans la mise au point d'un projet puis dans sa mise en œuvre, avec tout ce que cela veut dire en termes de temps d'échanges, de documentation, de discussion, etc., que si ce projet porte sur des sujets d'importance significative. [...]

Quels peuvent être alors ces éléments significatifs et motivants ? L'organisation et la répartition du temps, l'organisation des groupes (leur taille, leur composition, leur rôle, leur vie intérieure), les activités proposées ou imposées à la collectivité scolaire, les supports et procédures de l'évaluation, les rapports entre la collectivité scolaire et l'extérieur (environnement de quartier, commune, autres établissements scolaires proches, liens avec des entités, plus ou moins lointaines, etc.), une part des contenus de l'enseignement.

Pour chacun, il y a lieu de déterminer quelle est la marge d'initiative possible, et à quelles conditions elle sera significative et susceptible d'entraîner l'adhésion et l'implication des acteurs. [...]