

LES POLITIQUES PUBLIQUES D'INNOVATION SCOLAIRE en France, depuis 1968

(Article pour *La dynamique du changement dans les systèmes éducatifs*, INRP, 1998)

Le mot d'innovation est apparu dans le système éducatif français à la fin des années soixante¹. Cette époque voit l'organisation de grands colloques sur la modernisation de l'école et de l'université, dans lesquels se retrouvent des hommes politiques de droite et de gauche, des sociologues comme Michel Crozier, intéressés par la problématique du changement, des chercheurs comme André Lichnérowicz, souvent influencés par leurs séjours dans les universités américaines, et des hauts fonctionnaires comme Pierre Massé, épris de planification. Dans les actes du colloque d'Amiens, qui précéda de quelques semaines les événements de Mai 1968 et dont le but était de brasser les idées qui pouvaient permettre de jeter les bases d'une modernisation générale de l'appareil scolaire, on peut lire par exemple : « *La classe est un cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement racine. L'ambiance plus générale de l'école conditionne les tentatives individuelles. Elles peuvent se développer en marge, mais elles ne parviendront à se développer que si l'établissement change lui-même* »².

Les établissements expérimentaux et les « 10% pédagogiques », mis en place par le ministre Joseph Fontanet sont directement issus des recommandations de ce colloque. Ils dureront six ans (1973-79) avant d'être remplacés par une politique plus large fondée sur la démarche de projet (PACTE en 1979, PAE en 1981 puis projet d'établissement à partir de 1983) nettement plus « cadrée » par des directives et des normes nationales. Entre temps, la dernière grande réforme de structure du système, l'unification du premier cycle du second degré (1975-77), réalisée par une droite giscardienne moderniste et libérale dans son approche des problèmes de société, mais étatiste et technocratique dans sa façon de les résoudre, avait changé profondément les conditions d'exercice des professeurs en introduisant brutalement dans les classes l'hétérogénéité des élèves. La relance des politiques d'innovation est l'œuvre de René Monory et surtout, plus récemment, de François Bayrou, qui appartiennent au même courant politique modéré d'inspiration sociale chrétienne que Joseph Fontanet, ce qui ne peut être mis sur le compte du hasard. Les clivages politiques à propos de l'innovation scolaire ne recouvrent pas, ou pas totalement, les clivages pédagogiques. Ce sont les premiers, et non les seconds pourtant si souvent étudiés, qui ont été déterminants dans la mise en place des politiques publiques développées en France depuis 1968. La réflexion qui suit porte sur ces politiques, ainsi que sur les hommes et les groupes qui les ont définies et mises en œuvre, avec pour ambition de les situer dans leurs différentes dimensions : idéologique, institutionnelle, historique et axiologique.

¹ F. Cros, *L'innovation à l'école : forces et illusions*, PUF, 1993

² Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation*, Dunod, 1969, p. 213

On commencera par un court développement sur l'usage qui est fait aujourd'hui du substantif « innovation » et de l'adjectif « innovant » et le sens qui leur est communément donné, avant d'aborder les politiques publiques dans leurs contextes.

ANALYSE SEMANTIQUE

L'usage du mot « innovation » et de ses dérivés semble se substituer dans le monde de l'éducation à celui d'une terminologie plus ancienne, centrée sur le mot « nouveau », un épithète qui fut emblématique de la modernité pédagogique jusqu'à la fin des années soixante : école « nouvelle », éducation « nouvelle », pédagogies « nouvelles », etc. Cette substitution est symptomatique d'un certain épuisement de cette modernité et notamment de la relative impuissance de l'avant-garde auto-instituée qui a développé sa rhétorique, à sortir des marges de l'institution, à entraîner la masse des enseignants et à transformer l'école en profondeur.

La thématique de l'innovation introduit par rapport à celle du nouveau une dimension supplémentaire essentielle. Ce qui est innovant va au-delà de ce qui est neuf : la forme verbale de l'épithète suggère en effet la dynamique, le mouvement. Une pratique innovante recèle la possibilité de son extension, de sa diffusion. C'est un potentiel. Dans la dynamique sociale actuelle, il ne s'agit pas simplement de faire du nouveau dans son coin, dans sa classe ; il s'agit de faire du neuf qui va être diffusé, qui va être capable d'entraîner le changement partout dans l'école et la société.

La notion de « changement », beaucoup utilisée par les sociologues et les psychologues ces dernières années, est également voisine mais sensiblement différente de celle d'innovation. Le changement peut prendre en effet un caractère fortuit, apparemment spontané, momentanément inexplicable. C'est une transformation dont les causes et les modalités peuvent être complexes. L'utilisation du terme laisse ouvertes les hypothèses d'une causalité à approfondir, alors que celui d'innovation fait apparaître un acte volontaire, plus circonscrit et rarement anonyme. Le changement est un phénomène social ou psychique inconscient ; l'innovation un acte circonstancié qui introduit les attributs du sujet : la conscience et la volonté.

On mesure alors l'intérêt sémantique de l'usage du terme pour les responsables institutionnels : portant en elle l'idée de potentialité transformatrice et désignant une démarche consciente et volontaire, l'innovation, contrairement au « changement » et au « nouveau », peut faire l'objet de politiques. On commencera donc par examiner les références idéologiques de ceux qui ont défini et conduit ces politiques.

LE CONTEXTE IDEOLOGIQUE

Dans un premier temps, pendant les années soixante-dix, les politiques publiques d'innovation s'appuient sur des dispositifs assez rudimentaires. Les « 10% pédagogiques » sont laissés à l'initiative des enseignants, les établissements expérimentaux sont placés sous la tutelle de l'INRP, l'expérience de la Villeneuve de Grenoble est pilotée de fait par la municipalité³. Partout, on se soucie davantage de l'efficacité interne que des conditions de la reproductibilité, encore moins de la diffusion des innovations.

La municipalité GAM-PSU de Grenoble est emblématique de l'étrange alliance idéologique qui préside à la mise en place de ces politiques. D'un côté, au GAM (Groupe

³ Pour une analyse de l'expérience scolaire de la Villeneuve de Grenoble : cf. J-P. Obin, *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette-Education, 1993, pp. 22 à 26

d'action municipal), on trouve des chercheurs, des ingénieurs d'entreprises « de pointe » comme le maire Hubert Dubedout, qui aspirent à transférer au domaine social les méthodes expérimentées dans leurs laboratoires ou bureaux d'études. De l'autre, le PSU (Parti socialiste unifié) rassemble notamment la frange radicalisée du courant social chrétien, formée d'anciens militants et dirigeants du syndicalisme ouvrier ou étudiant, ainsi que d'anciens cadres de l'ACJF (Association chrétienne de la jeunesse française) dont une autre partie se retrouvera au MRP (Mouvement républicain populaire), le parti de Joseph Fontanet. Les premiers sont des hommes pragmatiques qui souhaitent faire du nouveau quartier de la Villeneuve un « laboratoire social ». Les seconds sont plus idéalistes, utopistes et visionnaires, ils rêvent d'une « Nouvelle Jérusalem » terrestre où régnerait la concorde entre les populations et l'harmonie entre les individus, au-delà des différences d'âge, de culture, et de classe sociale. Innover c'est se placer pour les uns dans la logique « scientifique » de l'expérimentation, pour les autres dans la tradition plus religieuse de « l'illumination » et du « témoignage », qui provient du propagateur même de la foi chrétienne, Saint-Paul⁴.

Un modèle métaphorique, auquel il est fait référence dans certains textes, sert de viatique théorique et stratégique à ces innovations sociales et scolaires, celui « de la tache d'huile » : une simple goutte d'huile s'étend spontanément sur des mètres carrés de surface d'eau. Ainsi le premier responsable du dispositif scolaire de la Villeneuve de Grenoble explique-t-il quelques années plus tard que « *la stratégie de la tache d'huile exige du temps pour devenir opérante. Elle vise à modifier progressivement les états d'esprit et les comportements à partir de la réflexion conjugée à l'action et à gagner l'ensemble des acteurs de la communauté éducative...* »⁵.

Une grave difficulté entache l'utilisation de ce « modèle ». Elle apparaît aux responsables politiques dès le début des années quatre-vingts : sa relative efficacité interne, soulignée par le texte précédent, a pour pendant sa totale inefficacité externe. Les innovations pédagogiques des établissements pilotes de Louis Legrand, le tutorat et le travail collectif des écoles et du collège de la Villeneuve de Grenoble sont des réussites remarquables, et ceux qui y participent, enseignants, parents et élèves en sont pour la plupart marqués, mais ils ne diffusent pas à l'ensemble du système, pas spontanément en tout cas. Le témoignage, l'exemplarité ne suffisent pas. Les conditions créées *in vitro* ne sont pas celles qui règnent *in situ*. Le recrutement par cooptation sur la base du volontariat des professeurs et des instituteurs, par exemple, n'est pas un simple détail, il change radicalement le rapport à l'identité professionnelle. Il faut donc penser et organiser la diffusion comme un des éléments de l'innovation elle-même. On peut citer à l'appui de cette thèse les dispositifs « d'incubateurs » ou de « couveuses » mis en place plus tard pour diffuser l'innovation technologique dans les PME, ou encore le NDN américain, *National Diffusion Network*, un dispositif consistant à repérer les innovations pédagogiques, à les valider et à les diffuser en déchargeant de service les enseignants auteurs de l'innovation pour travailler avec des classes volontaires et sélectionnées⁶.

Arrivés au pouvoir en 1981, les responsables éducatifs de la gauche laïque sont partagés entre des cultures jacobines, « révolutionnaires » ou « républicaines », et les injonctions plus

⁴ « *Sur la route de Damas, le persécuteur a été illuminé. Il a, à son tour, illuminé ceux qui n'étaient pas sur la route en témoignant sur l'illumination* » écrit ainsi E. Castelli, dans « Le problème du témoignage », in *Le témoignage*, Aubier-Montaigne, 1972

⁵ J. Meckler, *Le projet d'établissement, instrument de la rénovation des lycées et des collèges*, Cahiers d'Education & Devenir, avril 1990, p. 78

⁶ P. Ducros et D. Finkelsztein, *L'école face au changement. Innover, pourquoi, comment ?*, CRDP de Grenoble, 1986

girondines d'un Gaston Deferre décidé à mener tambour battant la décentralisation. Pressés par le rythme accéléré des évolutions sociales de trouver des stratégies moins aléatoires, ils se tournent vers des politiques plus globales, associant à la décentralisation, un renforcement des pouvoirs de l'Etat au niveau local (la déconcentration), la démocratisation du fonctionnement interne des établissements scolaires et la démarche de projet⁷.

Cette politique est ensuite superbement ignorée par René Monory, qui conçoit l'école comme une entreprise de services et veut y renforcer l'emprise d'un encadrement intermédiaire jugé trop peu puissant et y développer les démarches qualité, puis relancée et généralisée par Lionel Jospin, enfin critiquée et abandonnée par François Bayrou qui y voit une insupportable entrave à la liberté pédagogique des enseignants. Bon an mal an, la politique de projet a vécu ainsi au rythme des coups d'accordéon ministériels...

A partir de 1995, l'innovation a de nouveau les faveurs d'une véritable politique avec un dispositif composé de cellules académiques « d'innovation et de valorisation des réussites », animées et coordonnées au niveau central par un bureau ministériel rattaché à la Direction des lycées et collèges. La thématique de l'innovation représente en fait pour le courant centriste modéré revenu au pouvoir, le point de convergence de ses deux courants idéologiques constitutifs, respectivement bien représentés par des hommes comme François Bayrou et René Monory. Les références du premier, plus idéaliste, à travers l'expérience politique du MRP, sont celles du *Sillon* de Marc Sangnier, le mouvement fondateur du catholicisme social au début du siècle. Ceux qui s'y rattachent ne répugnent pas à évoquer les valeurs de l'humanisme chrétien et l'éducation morale de la jeunesse. Ceux qui appartiennent au second courant sont plus pragmatiques. Laïques, ils représentent la frange sociale du courant libéral. Imprégnés de culture industrielle, ils se montrent convaincus que l'innovation technologique est le moteur commun du développement économique et du progrès social.

Ainsi, pendant vingt ans, le même type d'alliage idéologique a constitué la matière des deux forces politiques, l'une située à la gauche de la Gauche, l'autre au centre de l'échiquier politique, qui placent la promotion et le développement de l'innovation au cœur de leurs politiques éducatives. On y trouve d'une part des enfants de la culture industrielle qui ne renoncent pas à en faire un humanisme, ou du moins à « l'humaniser », et d'autre part les enfants ou petits enfants de Marc Sangnier, héritiers d'une tradition qui cherche à définir un nouvel humanisme dans le rapprochement du spiritualisme chrétien et des revendications populaires pour la justice sociale

Il est trop tôt pour faire l'analyse de la politique qui sera suivie par Claude Allègre, dont la culture scientifique « internationale » se démarque de celle, plus administrative et universitaire « nationale » de Lionel Jospin. On peut néanmoins noter que l'expression « développement des innovations et valorisation des réussites » a été remplacée dans le nouvel organigramme de l'administration centrale mis en place dans les derniers jours de 1997, par celle de « valorisation des innovations pédagogiques ». La politique ministérielle subsiste donc, mais l'évolution est significative. On peut entendre en effet « valorisation » comme volonté de diffusion et « réussite » comme porteur d'évaluation. La disparition de ce terme ne signifie sans doute pas que l'institution va se désintéresser de l'évaluation, mais plutôt que la « centrale » entend en confier la responsabilité aux académies. Cette remarque nous conduit à nous pencher maintenant sur les aspects institutionnels de l'innovation.

LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL

⁷ J-P. Obin, *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette-Education, 1993, pp. 36 à 45

Comment juger de la valeur d'une innovation ? Cette question en appelle d'autres. Qui a vocation ou compétence à évaluer ? Comment définir la réussite ? Selon quels critères ? Quelle est, par exemple, la place des chefs d'établissements, 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 ? Il serait hors de propos et sans doute vain de vouloir apporter ici des réponses à ces questions. En revanche, il peut être intéressant d'éclairer les différentes dimensions, institutionnelle, historique et axiologique du contexte dans lequel les responsables politiques ont été et sont amenés à fournir ces réponses. Nous commencerons par les aspects institutionnels, en nous appuyant notamment sur trois « témoignages ».

Le premier est relatif à une collaboration du ministère de l'éducation nationale avec son homologue vénézuélien sur la réforme du système éducatif de ce pays et notamment sur la mise en œuvre de la décentralisation et le développement des projets d'établissement. Le Centre de recherche culturelle et éducative de Caracas (CICE), financé par des programmes multinationaux, impulse la démarche de projet dans une centaine d'écoles (élèves de 5 à 16 ans). Ses animateurs interviennent à la fois sur les plans pédagogique et organisationnel, dans des démarches de suivi sur une longue durée comportant une formation pour les chefs d'établissement et pour les enseignants. Le rapport d'étape de cette expérience⁸ note, parmi d'autres observations que le « temps d'exposition à l'apprentissage », c'est à dire le temps passé par les élèves à des tâches éducatives sous la conduite d'un maître, représente seulement en moyenne 12% du temps scolaire obligatoire. Cela signifie que pendant 88% de leur temps statutaire les maîtres n'enseignent pas pour des raisons variées : retards, grèves, coupures d'électricité, démarches ou courses personnelles, etc.

Les causes de ce phénomène sont multiples. On peut citer le recrutement des directeurs sur des critères essentiellement politiques par les partis localement majoritaires, une formation des enseignants trop abstraite et coupée des réalités didactiques (20% des instituteurs ne maîtrisent pas les quatre opérations), des salaires tellement faibles que tout instituteur doit avoir un deuxième emploi pour vivre décemment (beaucoup en ont même un troisième). L'Etat se révèle incapable de contrôler ces pratiques. Les inspecteurs eux-mêmes en profitent. Dans ces conditions, impliquer les personnels dans un projet d'établissement relève de la gageure. On est à l'évidence en présence d'un système complexe dont plusieurs éléments doivent être modifiés pour que quelque chose puisse réellement changer.

Le ministre a donc choisi de tripler le salaire des enseignants en même temps qu'il faisait inscrire dans leur statut qu'ils devaient enseigner à plein temps. L'analyse faite est que des personnes aussi engluées dans les contraintes matérielles n'étaient pas en condition d'innover ni de s'impliquer dans l'établissement dans le cadre d'un projet. Du coup la plupart des enseignants ne savent plus comment occuper le temps ainsi « gagné » avec leurs élèves et se retrouvent désœuvrés et pédagogiquement démunis. Des intervenants travaillent donc avec eux pour mettre au point des outils pédagogiques.

Le deuxième témoignage s'appuie sur la lecture d'un numéro du journal du rectorat de Versailles, *Aérogramme*⁹. Ce quatre pages porte sur les innovations pédagogiques et commence par l'éditorial d'un IPR, intitulé « *Faire confiance au terrain* ». Cette profession

⁸ M. Herrera y M. Lopez, *La eficacia escolar*, CICE-CINTERPLAN, Caracas, 1996

⁹ n° , 1996

de foi est intéressante car elle indique, avec le mot « terrain », qu'on se trouve dans une dialectique du pouvoir : le terrain est en bas, en haut se trouve le ministère, ou le rectorat, ou l'IPR...¹⁰ Dans cette logique, l'idée d'innovation s'oppose dialectiquement à celle de réforme. La réforme est impulsée d'en haut, l'innovation provient du terrain. Implicitement, mais clairement, promouvoir les innovations revient à récuser les réformes. La rhétorique ministérielle de la proclamation de la fin des réformes est d'ailleurs corollaire de celles de l'innovation et de la « confiance au terrain ».

Deux dangers guettent de tels discours. Le premier est la démagogie. Ceux qui la pratiquent pensent que flatter « la base » peut contribuer à l'apaisement des rancœurs et des revendications... Le second est la technocratie, car de telles déclarations, faites par des « responsables » politiques reviennent à renoncer à des prérogatives et des responsabilités de nature politique, un abandon qui fait le plus souvent le lit de la technocratie. La preuve en est fournie dans un article de la même publication, écrit par un autre responsable académique : « *Il n'est pas question d'évaluer ce que vous faites* », annonce-t-il aux enseignants « novateurs ». L'institution récuse et abandonne ainsi à l'avance la possibilité de tout jugement de valeur sur les innovations, de tout jugement de nature politique, auquel elle substitue, dans le même article, une « grille d'analyse » purement technique.

Le troisième témoignage s'appuie sur une publication de l'Unesco consacrée à l'innovation scolaire¹¹. Le directeur général de l'Unesco, Juan Carlos Tedesco, précise dans un éditorial que l'innovation, « *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 ce texte est de réintroduire le politique. La question de l'innovation n'est pas uniquement technique affirme en substance le directeur général de l'Unesco. Elle pose d'importants problèmes sociaux, économiques et culturels qu'il appartient aux hommes politiques de chercher à résoudre.

On peut rapprocher cette déclaration d'un certain nombre d'expériences françaises et des discours institutionnels actuels, notamment celui du Premier ministre à l'université d'été de la Ligue de l'enseignement, à Carcans Maubuisson en Août 1997, sur l'éducation aux nouvelles technologies. On se rappelle l'ambition du plan « Informatique pour tous » lancé en 1985, puis de son échec. Au travers du plan IPT, il s'agissait principalement de soutenir un grand industriel français, Thomson, et plus secondairement d'impulser des innovations pédagogiques. L'opération industrielle a échoué. L'initiative pédagogique aussi. 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 sa recherche-développement qu'à l'archaïsme de sa consommation, c'est-à-dire au manque d'innovation dans les modes de vie et de travail. L'investissement éducatif est souvent conçu comme une contribution au développement économique.

¹⁰ A. Bouvier et J-P. Obin, *La formation sur le terrain*, Hachette-Education, 1998

¹¹ *Information et INNOVATION en éducation*, bulletin du Bureau international de l'éducation (BIE), n° 91, 1997

Quelques conclusions provisoires peuvent être tirées de ces témoignages. Énonçons-les : un, il s'agit, pour l'institution, avec une politique d'innovation, de maîtriser les dynamiques du changement. Deux, nous sommes dans des systèmes complexes, l'innovation scolaire n'étant qu'un élément en interaction avec d'autres, 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 ou imposé, qui s'appuie sur des pratiques constituées et répertoriées. 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 et dépassent souvent les enjeux éducatifs.

Mais l'innovation n'est pas seulement une stratégie, c'est aussi une valeur. A une première opposition dialectique, qu'on vient d'examiner, qui se déploie dans l'espace politique et institutionnel, et qui place deux stratégies en tension, l'innovation et la réforme, s'en ajoute une seconde, de nature axiologique, qui oppose la « valeur innovation » à la « valeur tradition ». On commencera par en examiner la dimension historique, avant d'aborder plus au fond les implications axiologiques de l'application au monde scolaire de l'idée d'innovation.

LE CONTEXTE HISTORIQUE

La valeur d'innovation n'est pas séparable historiquement de celle de tradition. Une critique radicale de la tradition se développe à la fin du 18^{ème} siècle sous une 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. L'hégémonie axiologique dont bénéficie de nos jours l'idée d'innovation, ne peut être dissociée de cette conjonction ancienne mais toujours vivante. Voyons ses effets sur le monde scolaire.

C'est précisément à partir du début du 19^{ème} siècle que la France va mettre progressivement en forme une école publique. Dans cette construction, on peut distinguer l'institution successive de trois grands « ordres » publics, c'est-à-dire de trois systèmes administrativement et pédagogiquement autonomes, possédant chacun ses établissements, son corps enseignant et son centre de formation, ses programmes et leur dispositif d'élaboration, enfin son corps d'inspection¹² : le Secondaire, le Primaire et le Professionnel. La loi Fourcroy, en 1802, comporte la création d'un nouvel établissement secondaire d'Etat, le lycée. Son organisation administrative et pédagogique, inspirée de celle du Prytanée de Paris (notre lycée Louis-le-Grand), va imposer progressivement ses normes à tout l'enseignement secondaire (proviseur, censeur, économiste, programmes nationaux, professeurs universitaires...), malgré une ambition essentiellement élitiste (à la fin de l'Empire, seule une quarantaine d'établissements sont ouverts). A chaque réaménagement de l'architecture du système, les normes administratives et pédagogiques du lycée vont s'imposer, notamment à l'occasion des fusions de l'enseignement féminin dans l'enseignement masculin en 1924, des écoles primaires supérieures dans les collèges modernes en 1941, des collèges techniques et des écoles nationales professionnelles dans les lycées techniques en 1959, des CEG (ex cours complémentaires) dans les collèges en 1975.

En 1833 Guizot institue l'école primaire publique communale ; Ferry et les républicains la rendront gratuite, laïque, obligatoire et étendront son bénéfice aux filles. Cette institution est toujours le fondement de notre enseignement primaire. Enfin, en 1941 le régime de Vichy

¹² C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires*, Nathan, 1990

créé un enseignement professionnel public. Les Centres de formation professionnelle seront transformés à la Libération en Centres d'apprentissage dont les professeurs seront formés dans les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA). Ce sont les ancêtres en ligne directe de nos lycées professionnels.

A chaque institution d'un ordre scolaire public, à chacune de leurs réformes, des raisons politiques, et non pas pédagogiques, ont été déterminantes : le but de Napoléon était de créer une élite dévouée à l'Etat qu'il incarnait, celui de Guizot d'établir ou de rétablir l'ordre social par « le gouvernement des esprits », celui de Vichy d'encadrer la jeunesse ouvrière dans l'idéologie de la révolution nationale. Cette constante a également caractérisé la période plus proche, qui a vu la convergence de ces trois ordres dans « l'école unique »¹³.

Il est alors intéressant de poser l'hypothèse suivante : les établissements scolaires publics ainsi institués, n'ont pas trouvé d'emblée et spontanément des modèles d'organisation et de vie internes originaux. Ils se sont d'abord inspirés de modèles préexistants, de la tradition, et ce n'est que progressivement qu'ils ont innové pour dégager des normes proprement scolaires de vie et d'organisation. Trois modèles antérieurement établis ont directement inspiré les institutions scolaires à leurs débuts, dans lesquels il est tentant de lire la présence de l'idéologie trifonctionnelle indo-européenne de Georges Dumézil¹⁴. Ce sont le monastère pour les collèges d'Ancien Régime et les « petites écoles » paroissiales puis communales, l'armée pour les lycées de l'Empire, et l'usine pour les Centres d'apprentissage¹⁵.

Il serait imprudent de penser que l'influence de Jupiter, Mars et Quirinus ne se fait plus sentir dans les établissements d'aujourd'hui, notamment pour ce qui est de l'innovation. Car dans ces trois modes d'organisation et de vie que représentent le monastère, l'armée et l'usine, dans ces trois « cultures » religieuse, militaire et industrielle, le statut de l'innovation est central, bien que radicalement différent. Pour la culture religieuse, l'innovation est fondamentalement inquiétante, déstabilisante¹⁶. Elle est porteuse de schisme et donc dangereuse, à la limite diabolique. L'école française est profondément marquée par cette pensée, notamment parce que sa conception comme instrument politique date de la Contre Réforme : après la révocation de l'Edit de Nantes, l'ordonnance du 13 décembre 1698, prise par 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, où on la charge de la plupart des grandes missions politiques : « démocratiser » la société (réduire les inégalités sociales), intégrer les enfants d'immigrés, moderniser l'appareil économique, former les citoyens, etc. Dans la culture militaire, l'innovation a un statut plus ambivalent : l'armée est foncièrement traditionaliste, mais dans l'art de la guerre, si la défensive nécessite la connaissance de la tradition, pour vaincre il faut savoir surprendre et donc innover (machines, stratégies). Quant à la culture industrielle, elle est de deux façons consubstantiellement reliée à l'innovation : d'une part le développement industriel est historiquement une conséquence du progrès technique, d'autre part, sur le plan économique, l'innovation est un facteur essentiel de l'amélioration de la productivité, condition de survie dans un environnement concurrentiel.

Dans ce contexte culturel complexe et ambivalent, il n'est pas étonnant qu'une conception « positive » de l'innovation ait tardé à s'imposer dans le monde scolaire, et n'y

¹³ C. Lelièvre et C. Nique, *L'école des présidents*, Nathan, 1995

¹⁴ G. Dumézil, *L'idéologie des trois fonctions*, Gallimard, 1968

¹⁵ C. Vitali, *La vie scolaire*, Hachette-Education, 1997

¹⁶ F. Cros, *L'innovation à l'école : forces et illusions*, PUF, 1993

soit vraiment parvenu qu'à partir des années soixante. Un lien semble pouvoir être établi avec l'émergence à la même époque d'une notion devenue centrale dans la perception sociale du système éducatif français : celle d'échec scolaire. Avant cette période le sentiment d'échec scolaire n'existe pas. C'est que l'institution scolaire n'est pas rendue responsable de l'inégale valeur des performances scolaires des élèves, dont la charge est alors essentiellement rejetée sur ces derniers. A partir du moment où l'on fait porter à l'école la responsabilité des inégalités scolaires, elles apparaissent socialement intolérables, et l'Etat est conduit à chercher des solutions à ce qui est devenu un problème politique. L'importance prise depuis par d'autres notions comme le changement, le projet ou l'innovation peut être comprise comme une conséquence du transfert de la responsabilité des inégalités scolaires des individus à l'institution.

Reste à comprendre pourquoi ce transfert et pourquoi à cette époque. On peut proposer l'analyse sociologique suivante : la cause de ces évolutions réside dans la massification scolaire, dans l'entrée de la masse des enfants des classes moyennes et populaires dans le Secondaire, et dans la demande généralisée de promotion et de réussite sociale qui en est à la fois une cause et une conséquence. L'idée d'échec est dialectiquement inséparable de celle de réussite. C'est le désir de réussite qui engendre le sentiment d'échec, fait aspirer au changement et produit les politiques d'innovation. Ainsi sont posés en matière scolaire les termes d'une équation que nous connaissons bien de nos jours et qui lie l'innovation, la réussite et l'efficacité, et qui provient fondamentalement de la culture industrielle. Examinons maintenant plus au fond la dimension axiologique de l'idée d'innovation.

LE CONTEXTE AXIOLOGIQUE

Des évolutions récentes expliquent donc l'apparition et le développement de politiques publiques de l'innovation : une massification qui a servi de tremplin social aux classes moyennes et nourrit une soif de réussite pour leurs enfants, l'autonomisation du monde scolaire par rapport aux mondes religieux et militaire qu'il avait pris à l'origine pour modèles, enfin l'hégémonie sociale de la culture industrielle et de sa valeur, l'efficacité. L'opposition ancienne de l'innovation et de la tradition se déploie alors dans un contexte idéologique renouvelé par rapport aux conditions historiques de son émergence. Trois exemples d'innovation scolaire vont nous permettre d'illustrer la nature des liens que l'école entretient désormais avec son environnement.

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 un 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 déconcentration, des enseignants et des parents issus des classes moyennes imposent progressivement dans les écoles primaires la semaine de quatre jours de classe. Une étude du ministère conclut « *qu'en Sixième, quelque soit son âge, un élève qui a été concerné par la semaine de quatre jours, réalise des performances en français et en*

mathématiques plus élevées »¹⁷, apportant ainsi une caution institutionnelle et une onction « scientifique » à ces initiatives.

Ces innovations ont pour point commun de procéder d'une même éthique de l'efficacité. Elles montrent la vigueur d'une culture industrielle qui semble vouloir imposer sa valeur cardinale au monde scolaire et à ses relations partenariales, et au delà à toute la société. Par voie de conséquence, elles indiquent l'intérêt pour l'institution, c'est-à-dire pour le pouvoir politique, s'il veut continuer à se poser comme un organisateur ou un régulateur de la société, de contrôler les innovations scolaires en fonction de ses propres normes et valeurs, pour autant qu'il parvienne à les distinguer de celles du monde économique.

Dans cette hypothèse, se pose encore la question de la nature de ce contrôle. On fera ici crédit à certains philosophes. Au 18^{ème} siècle David Hume expose que « *de la simple considération de ce qui est il est impossible d'inférer ce qui doit être* » ; de nos jours André Comte-Sponville exprime d'une autre manière l'irréductibilité de la connaissance et de l'éthique : « *La valeur n'est pas vraie et la vérité n'a pas de valeur* »¹⁸. Contrairement à Raymond Boudon, que sa sociologie conduit à affirmer que « *Certitudes axiologiques et certitudes positives sont de même nature* »¹⁹, nous poserons que dans les relations de la connaissance et de l'action, le jugement de fait ne peut se substituer au jugement de valeur. La morale, l'éthique et même le droit ne sont pas réductibles à de simples ré-élaborations des désirs, des besoins ou des intérêts des individus. La connaissance factuelle, le constat de fait, bien que nécessaires, ne peuvent suffire à déterminer l'action. Un jugement de valeur est toujours nécessaire, et Luc Ferry nomme « moralisme scientifique » sa dissimulation derrière une vérité établie²⁰. A notre époque remarque-t-il, le moralisme tend à désertier la religion pour investir la science. Le savoir, le jugement de connaissance, les résultats d'une recherche ne devraient donc pouvoir servir de viatique à aucune innovation. Mais qui peut alors juger de la valeur d'une innovation ? Et d'ailleurs qu'appelle-t-on « 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. Sans rejeter l'efficacité comme préoccupation constante de tout service public, les trois exemples ci-dessus illustrent qu'à l'école mieux vaudrait pourtant ne rien juger en son nom exclusif. Olivier Reboul donne une définition plus restreinte de la valeur. Selon lui, a de la valeur, au sens « moral » et non plus social du terme, un principe d'action qui constitue à la fois un idéal de perfection et une référence pour le comportement²¹. L'exigence de renoncement est alors le signe tangible de la présence de la valeur, le critère pratique d'une action qui se démarque de la poursuite du simple intérêt ou de la satisfaction du désir. Prenons un exemple. L'honnêteté est une valeur « morale », car elle nécessite de renoncer à des biens ou des positions illicites. Une récente étude fait cependant apparaître que, selon les lycéens, la valeur la moins bien transmise par l'école est l'honnêteté²². 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 et une utilité établie dans l'organisation et la vie scolaires²³.

¹⁷ A. Brizard, A. Desclaux et D. Salva, *La semaine de quatre jours de classe*, Dossier d'Education et formations n° 37, DEP-MEN, 1994

¹⁸ A. Comte-Sponville, *Valeur et vérité*, PUF, 1994

¹⁹ R. Boudon, *Le Juste et le Vrai*, Fayard, 1995

²⁰ L. Ferry, *Le nouvel ordre écologique*, Grasset, 1992

²¹ O. Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, 1992

²² R. Ballion, *La démocratie au lycée, droits et obligations des lycéens*, MEN-DLC, 1996

²³ B. Toulemonde, *L'absentéisme des lycéens*, Rapport de l'IGEN, La documentation française, 1996

Au nom de quoi, selon quelle hiérarchie de valeurs juger, évaluer les innovations dans la classe et l'établissement ? On a vu que l'école française était une création qui répondait d'abord à des fins politiques. Elle s'est développée autour de valeurs à visée universelle (la Connaissance pour le Secondaire, la République pour le Primaire, l'Emancipation ouvrière pour l'enseignement professionnel). Alain Touraine affirme - pour le regretter - que l'école française et même l'école occidentale n'ont jamais eu pour but de socialiser, c'est à dire de transmettre les normes sociales de l'environnement ou de se préoccuper d'utilité sociale, mais de mettre l'enfant au contact le plus étroit possible de l'universel : le Vrai (l'éducation scientifique), le Beau (l'éducation esthétique), le Juste (l'éducation civique) et le Bien (l'éducation morale)²⁴. Dans la tradition scolaire française, seul le pouvoir politique posséderait donc la légitimité historique (et peut-être le droit exclusif, mais ceci lui est dorénavant contesté par certaines collectivités²⁵) de porter des jugements de valeur sur les innovations. On peut faire le constat qu'il est loin d'en abuser et se demander pourquoi.

Un dernier exemple permettra peut être de répondre à cette interrogation en éclairant la manière dont la conception universaliste de l'école peut se traduire dans les réalités scolaires d'aujourd'hui. Il s'agit d'un collège de ZEP où l'on a instauré une heure de « vie de classe », pendant laquelle on fait travailler les élèves sur leurs comportements. Le sujet de la rédaction proposé à des élèves de Cinquième par leur professeur de français est « l'autonomie ». La plupart des élèves ont fait des copies sur la débrouillardise, sujet sur lequel ils sont très à l'aise. Jusqu'à ce qu'une élève lise sa copie, qui porte sur... « la responsabilité ». Magnifique et émouvant « hors sujet » qui amène le professeur à réfléchir. Le thème de l'autonomie replonge en effet ces élèves, souvent laissés à eux-mêmes et bien trop « autonomes », dans leur environnement social, alors que celui de la responsabilité permet de leur faire toucher une valeur qui vise l'universel et de les « élever » au-dessus de leur condition. Sans vouloir couper les enfants de leur origine culturelle, encore moins les séparer de leur environnement social, il s'agit de leur donner le droit, et donc la possibilité concrète d'accéder à des références et des connaissances plus larges que celles dont ils bénéficient, et de pouvoir s'émanciper ainsi des hasards de la naissance.

Cet exemple montre les doutes qui imprègnent aujourd'hui l'institution scolaire. Sa pusillanimité axiologique se traduit par une grande faiblesse de pilotage, faite de zones d'incertitudes et d'hésitation côtoyant des zones de certitude et d'action, et de périodes de laxisme suivies de reprises en main autoritaires. Dans notre esprit, le pilotage axiologique et donc politique des innovations scolaires réside moins dans un contrôle a priori qui stériliserait les initiatives, que dans la capacité des professeurs, des chefs d'établissements et des responsables académiques à porter de véritables jugements de valeur sur les innovations, et à mettre en place des évaluations et des régulations assumées en tant que telles par l'institution. Cette capacité peut s'acquérir et la formation la développer²⁶.

**

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 un destin collectif. Elle mérite

²⁴ A. Touraine, conférence à l'université Lumière-Lyon II le 20 janvier 1996, cf. in J-P. Obin, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette-Education, 1996, p. 145

²⁵ Voir à ce sujet une étude sur l'action du Conseil régional Rhône-Alpes, in J-P. Obin, *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette-Education, 1993, pp.154-157

²⁶ J-P. Obin, *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Hachette-Education, 1996

d'être remplacée par une autre, qui pose de vrais problèmes : innover, mais vers où ? Vers où faut-il aller ? Deux types de réponses nous sont proposés aujourd'hui. 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 Pureté de 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 que nous vivons est d'abord eschatologique²⁷. 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 -) 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 la conception universaliste de l'école, bien qu'en crise, semble loin d'être épuisée. Mais, à coup sûr, elle doit être renouvelée, adaptée à des situations et des contextes profondément nouveaux. N'est-ce pas là un magnifique champ d'action pour l'innovation scolaire ?

²⁷ P. Engelhard, *L'homme mondial*, Arléa, 1996