

*« L'innovation est le mode tâtonnant selon lequel une société se dirige vers l'avenir. »
(Hassenforder, 1972, 115-117)*

questions d'innovation

I. L'innovation un mal nécessaire ?

« L'innovation est le changement d'une coutume, d'une chose établie depuis longtemps. En bonne politique, toutes les innovations sont dangereuses. » (Dictionnaire universel d'Antoine Furetière 1690)

Cette définition, un tantinet provocatrice, foule au pied la symbolique hautement positive et progressiste que revêt la notion à l'heure actuelle. Pourtant, tel n'a pas toujours été le cas.

Cros (1999) dans son approche historique du concept, nous rappelle que l'innovation a longtemps suscité la défiance. Jusqu'au XX^{ème} siècle dans le milieu religieux notamment, innover revenait à remettre en question un ordre établi par le divin : « en arabe « bib' a » signifie à la fois nouveauté et hérésie » (Cros, 1999,129).

Son acception positive est donc relativement récente, elle est un héritage du milieu de l'entreprise. C'est dans ce cadre que l'innovation en tant que bénéfice économique prend corps. Elle véhicule alors l'idée de plus-value, dans un mouvement de progrès permanent, qui va peu à peu s'étendre au domaine social, puis éducatif dans les années 1960. C'est ce que Cros exprime en ces termes : « de nos jours, celui qui innove est moderne, il est de son temps et celui qui n'innove pas est un passéiste, un routinier, un conservateur, un légaliste dans ce que cela peut avoir d'immobile et de rétrograde. Pour être de son époque, il faut innover, faire preuve d'initiative, de créativité dans un milieu en continuel changement. »¹²¹

Pour autant l'innovation est-elle nécessairement un bien ?

Si c'est plus ou moins le point de vue que nous trouvons développé sous la plume d'Huberman lorsqu'il écrit : « Une innovation est une amélioration mesurable, « délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment. » (Huberman, 1973,

¹²¹ Clos, 1999,128,

7), on peut être amené à penser que l'innovation tend vers une amélioration de la société.

Or, certains exemples historiques nous ramènent à l'existence d'innovations barbares, dans le sens d'*allant à l'encontre des valeurs morales* ; on peut prendre pour exemple la guillotine ou la bombe atomique qui d'un certain point de vue, peuvent conduire à des « améliorations » substantielles d'une société donnée, jugée perfectible ; en ce cas l'innovation peut constituer une régression, conduire à la déprédation plutôt qu'au progrès.

On comprend dès lors que l'innovation appelle un jugement de valeur, un positionnement idéologique et politique qui permet, au nom de l'éthique, d'en apprécier la légitimité et la pertinence (Marsollier, 1998). De fait, l'innovation est porteuse d'idéologies inhérentes à l'intentionnalité de l'innovateur, mais qui ne participent cependant pas de l'appréhension de l'objet dans toute sa dimension.

II. *L'innovation en éducation et en formation : dans quels sens innover ?*

Dans le domaine économique, il est courant d'associer le terme d'innovation à celui d'invention. Le téléphone, l'internet, le caméscope numérique sont autant de produits communément désignés comme des inventions. En éducation, l'introduction dans la classe d'un outil didactique (le tableau numérique par exemple) ne présage en rien d'une évolution du rapport maître-élève ou des pratiques de l'enseignant (Cros, 1999). Il en va de même de la mise en œuvre de méthodes pédagogiques (Freinet ou Montessori par exemple) : elles n'ont pas d'existence en dehors de l'engagement de l'acteur. Ainsi, l'innovation, n'est pas le produit, l'objet-innovant en lui-même, mais le produit ancré dans un usage social, adapté aux exigences du contexte, lieu de son introduction.

En outre, en sciences humaines, le concept d'innovation est souvent associé à l'idée de résolution de problème : « *ce qui caractérise l'activité professionnelle est dorénavant bien plus la capacité à trouver des solutions novatrices à une multitude de problèmes qu'à appliquer des règles, des textes ou modes opératoires qui ne traitent pas ces problèmes* » (Alter (2000, p.IX). L'innovation vient en réponse à un problème personnel, économique, professionnel, etc. clairement identifié. Elle naît d'un besoin de performance.

Dans une période où l'école française s'interroge précisément sur sa capacité à garantir la performance de ses élèves, cette inquiétude se traduit par la floraison de tests à l'échelle nationale (évaluations nationales depuis le CP jusqu'en CM2) ou internationale (PISA) dont l'unique fonction, de notre point de vue, est d'évaluer l'ampleur du mal par une prise régulière de la température du patient « élève », légitimée par la volonté officielle affichée d'apporter une remédiation aux difficultés ainsi identifiées.

Dans une telle période donc, il n'est pas étonnant que l'on retrouve, dans les directives ministérielles concernant l'innovation à l'école, la logique processuelle *problème* → *innovation-solution* → *bénéfice-performance*, héritée du domaine entrepreneurial, que nous avons déjà évoqué.

Elle s'exprime d'abord dans l'idée que l'innovation n'est pas une fin en soi, mais une réponse à une situation problématique : « On n'innove pas pour innover, mais pour répondre à un besoin ou une difficulté, constaté localement ou nationalement » (ministère de l'Éducation nationale, 2011,2) ; cette idée est reprise un peu plus loin, à travers la subordination de l'expérimentation à l'obtention de résultats quantifiables (performances des élèves) in fine : « La loi reconnaît donc le droit aux écoles et établissements publics locaux d'enseignement (EPL) de mettre en place des expérimentations pédagogiques. L'autonomie dont disposent les EPL doit leur permettre de recourir aux marges de manœuvre offertes par l'article 34 de la loi pour améliorer leurs performances et la réussite de leurs élèves. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011,2).

Néanmoins, nous sommes tentée de voir dans ce discours officiel, le signe de l'ouverture d'un espace, à la marge du système scolaire, en banlieue (Meirieu, 2002), qui rend possible la recherche de solutions qui pourront, ultérieurement, intégrer le système.

Or, l'institution récuse dans sa conception de l'innovation, toute idée de scission, il s'agit d'innover à l'intérieur du cadre institutionnel : « Innover, ce peut être « faire un pas de côté », la réussite des élèves ne nécessitant pas forcément de modifier l'ensemble des pratiques usuelles. » (Ministère de l'Éducation nationale, 2011,7)

Certes l'innovation, n'est pas une révolution, elle n'est pas une rupture brutale et radicale avec un ordre établi ; il ne s'agit pas, comme a pu l'affirmer Schumpeter en son temps à propos de l'économie, de faire table rase du passé pour créer le nouveau.

Le nouveau, première caractéristique de l'innovation en éducation et formation selon Cros (1999), est un nouveau subjectif, attaché au point de vue de l'acteur. Ce qui signifie que ce qui est nouveau pour un individu donné, ne le sera pas nécessairement pour un autre ; dans ce cas, la nouveauté n'est pas systématiquement synonyme d'invention, ce peut être une réitération de l'ancien, de pratiques qui ont fait leurs preuves en d'autres lieux et/ou dans un autre temps.

Étant entendu que : « l'innovation peut n'être pas fondamentalement nouvelle. Il suffit qu'elle le soit pour les personnes engagées et pour l'ensemble considéré » (Cros, 1993, 31)., l'innovation n'a d'existence qu'en référence à un contexte particulier défini par des

dimensions politiques, éducatives, économiques, etc. Il n'est possible d'envisager l'innovation en tant que nouveauté que par rapport à l'existant, la routine. Elle est un dépassement d'un système stabilisé, normé de règles et de pratiques. En ce sens, l'innovation relève du *changement*, « mais pas un changement adaptatif inconscient, c'est un changement délibéré, intentionnel et volontaire » (Cros, 1999, 133). Un changement mû par une volonté agissante dont les motivations, forces de décisions, peuvent être liées à la nécessité de résoudre un problème, mais pas exclusivement.

On n'innove pas seulement lorsqu'une difficulté se présente, l'enseignant dans sa classe peut désirer innover pour rompre avec la monotonie de la routine, pour essayer d'autres voies que celles qu'il emprunte quotidiennement dans sa pratique.

L'innovation recèle donc à la fois l'idée de changement et celle de créativité que Cros situe dans l'adaptation de la prescription aux contingences du terrain et dont la *finalité* est, selon Altet (2002), la volonté de renouveler un système éducatif à travers une amélioration :

- des pratiques enseignantes ;
- des réussites des élèves ;
- du fonctionnement des dispositifs éducatifs des établissements.

C'est pourquoi il nous semble essentiel, comme le dit fort bien Sensevy¹²², de penser l'innovation dans une dialectique entre conservation et innovation. Qui dit conservation, dit par exemple conservation des pratiques enseignantes. L'innovation ne doit pas nécessairement nier le passé.

La question que nous nous posons à ce stade est la suivante : vouloir donner un cadre à l'innovation revient-il à la corseter ? Est-il nécessaire, souhaitable de déplacer le cadre, institutionnel notamment, pour pouvoir innover ?

L'institution apporte à cette question une réponse terminologique qui consiste à distinguer l'innovation de l'expérimentation. L'innovation a trait aux initiatives du terrain, portées par une équipe éducative ou pédagogique. Elle est envisagée comme une étape exploratoire pouvant conduire à l'expérimentation plus formalisée.

¹²² « Innovation mise en synergie des acteurs » table ronde de représentants institutionnels dans Ladret, C., Pinson, M., (coord.), *Question à l'innovation*, séminaire interacadémique-« Grand-Ouest » rectorat de l'académie de Nantes, 2002, p. 118

De fait, l'expérimentation est considérée comme une démarche collective de changement - excluant ainsi la possibilité d'initiatives individuelles - à plus ou moins grande échelle, mais surtout, évaluable et structurée par un projet et des objectifs prédéfinis. Elle peut aboutir à une modification de la norme (grilles horaires des enseignements, organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement), par l'établissement de nouvelles règles communes.

Pour notre part, nous estimons que l'innovation doit nécessairement se situer à la marge de, voir hors du cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le système éducatif, parce qu'il n'est pas d'innovation sans perturbations, elle est un désordre créatif. Il y a dans le concept d'innover l'idée d'exploration, de découverte et donc de cheminement aléatoire, difficilement compatible avec une planification telle que l'envisage l'institution, qui induit pour l'innovateur une prise de risque intentionnelle hors des sentiers battus.

En adoptant ce positionnement, nous considérons l'innovation dans une perspective dynamique, imprévisible.

Son développement ne saurait être linéaire ; d'une part parce l'innovation est soumise aux aléas contextuels de la situation dans laquelle elle est mise en place, d'autre part, parce que de ce fait, l'innovateur n'a aucune prise sur l'impact réel de l'innovation par rapport aux objectifs de départ qui peuvent à tout moment être amenés à évoluer.

C'est pourquoi il nous paraît pertinent d'envisager l'innovation dans une dynamique de changement, tel que le propose Cros, c'est à dire comme un « processus qui a pour intention une action au changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré » (Cros 2001, 119).

Dès lors, il est possible d'envisager une évaluation de l'innovation. Nous estimons que l'évaluation in fine, telle qu'elle est prévue par l'institution, n'est pas compatible avec une conception dynamique de l'innovation telle que nous venons de la décrire, car elle occulte l'idée de progression en lui substituant celle d'aboutissement. Évaluer l'innovation c'est évaluer son cheminement, possiblement fait de retours en arrière, ainsi que celui des acteurs qui l'accompagnent. En effet, en éducation, à la différence de ce qui peut se passer en économie par exemple, l'innovation s'accompagne d'une forme d'apprentissage pour ceux qui la mettent en œuvre. Elle est en cela un processus de

déstabilisation, de transformation d'habitudes. De fait l'évaluation d'une innovation ne saurait être ponctuelle, elle s'inscrit de manière transversale dans le dispositif et se décline en termes de pertinence et d'adéquation de l'innovation au contexte (public, établissement, etc.). L'évaluation participe de l'innovation par son action régulatrice.

Au vu de cette exploration de la notion, il nous semble que la prudence institutionnelle concernant la manipulation des concepts d'innovation et d'expérimentation est révélatrice des multiples aspérités de l'objet innovation qui complexifie toute tentative visant, sinon à le définir, pour le moins à en esquisser les contours.

III. Innover : qui ? Pourquoi ?

Ces questions sont centrales en regard de notre objet d'étude qui allie formation et innovation. Elles nous conduisent en premier lieu, à explorer la question de l'individualité : qui innove ? Peut-on innover seul ou l'innovation n'a-t-elle de pertinence que dans un mouvement collectif ?

De ce point de vue, l'Education nationale adopte un positionnement qui consiste à considérer que l'innovation en éducation et en formation procède d'un double mouvement à la fois individuel et collectif. La démarche d'innovation, si elle est une « démarche individuelle de l'enseignant, dans sa classe, pour modifier sa pratique professionnelle, [elle] est aussi une démarche collective, à l'échelle d'une école, d'un établissement ou d'un réseau d'établissements pour promouvoir l'excellence, lutter contre les inégalités et améliorer la réussite de chacun des élèves. » (Ministère de l'Education nationale, 2011, 2).

Pourtant, il nous apparaît que c'est davantage l'initiative individuelle dans sa faculté à impulser un changement collectif qui est mise en avant, plutôt que l'innovation en tant que processus individuel de changement : « L'innovation, même si elle peut trouver son origine dans une initiative individuelle, nécessite d'être travaillée et enrichie dans le cadre d'une démarche diagnostique, conduite sous l'impulsion du chef d'établissement, du directeur d'école ou de l'IEN et en collaboration avec les enseignants. » (Ministère de l'Education nationale, 2011, 16). De fait, au final, c'est le mouvement de changement généré par le groupe qui détermine les évolutions individuelles dans un mouvement extérieur au sujet. L'innovation individuelle n'est pas une innovation, elle n'est que l'amorce de l'innovation, elle ne le devient que lorsqu'elle est reprise, testée par d'autres acteurs, lorsqu'elle s'inscrit dans une dynamique collective, lorsqu'elle se socialise (Alter, 2000).

Pour autant, des auteurs comme Alter (2000), Heyworth (1999) ou Marsollier (1998), questionnant l'engagement dans l'innovation, placent l'enseignant au cœur du processus et non à sa périphérie. Sans cet engagement, nul transfert de l'innovation, nulle réactivation dans un nouveau contexte. Aucune innovation n'est envisageable en dehors

du charisme de ses initiateurs, quels qu'ils soient (l'institution, l'enseignant lui-même dans sa classe, le (s) chercheur (s)). L'innovation est donc en quelque sorte une prise de position politique de l'acteur quant aux missions de l'école, une démarche optimiste, l'affirmation qu'il est possible de faire quelque chose pour...

Si c'est une prise de position, il est parfaitement compréhensible que certaines personnes s'arc-boutent contre le principe même d'innovation. C'est pourquoi ce qui apparaît professionnellement nouveau ne provoque pas chez tous les enseignants les mêmes comportements. L'ouverture, la neutralité ou la fermeture à l'innovation sont dépendants de nombreux facteurs.

Outre le sens que l'enseignant donne à son action et ses motivations, doivent également être pris en considération le contexte dans lequel il évolue ainsi que la nature de l'innovation. C'est donc l'interaction de ces facteurs qui déterminent l'implication dans l'innovation.

Marsollier, étudie le rapport que les enseignants entretiennent avec l'innovation, et propose une catégorisation qui distingue en premier lieu, les individus *ouverts à l'innovation* ; ceux qui n'hésitent pas à emprunter le chemin de l'innovation, fût-il un chemin de traverse, semé d'embûches, sur lequel nul autre ne s'est encore aventuré, ou un chemin déjà exploré par d'autres, mais qu'ils désirent arpenter à leur manière. À l'opposé, on trouve *les enseignants réfractaires* qui offrent une résistance plus ou moins active à l'innovation ; et dans *l'entre-deux*, ceux qui oscillent entre ouverture et fermeture et se montrent donc inconstants dans leur investissement.

Pour commencer, il nous semble irréaliste de considérer le rapport d'un individu avec toutes les formes d'innovation. Le rapport à l'innovation est nécessairement un rapport situé, relatif à une forme d'innovation particulière dans un contexte particulier et pour un sujet en particulier.

En outre la dernière catégorie permettant d'identifier les enseignants tantôt ouverts et tantôt réfractaires à l'innovation nous pose question, car elle met selon nous en exergue

l'existence possible d'une dynamique entre ces deux premières catégories. D'autant que la classification proposée entend prendre en considération l'identité du sujet dans son rapport à l'innovation. Une telle prise en compte ne saurait se concevoir, de notre point de vue, selon une conception statique de l'identité professionnelle. Ce qui nous amène à considérer qu'il ne s'agit pas nécessairement de catégories figées et entravantes mais plutôt de phases par lesquelles un individu peut être amené à passer au cours de sa carrière, de manière non-linéaire et en fonction de ses centres d'intérêt.

Aussi, nous hésitons à partager ce qu'avance Alter sur le caractère nécessairement collectif de l'innovation, et estimons pour notre part que c'est l'individu, au sein du processus d'innovation et dans son interrelation avec les autres acteurs, qui constitue l'essence, le cœur de l'innovation, car c'est dans l'interrelation que se construit la dynamique collective, ce sont les échanges interindividuels qui nourrissent le groupe. Le collectif peut être un soutien, un incitateur, mais en rien l'instigateur de l'engagement personnel, politique nécessaire à l'implication dans un processus d'innovation.

D'ailleurs c'est davantage en tant que moyen de diffusion de l'innovation qu'Alter définit l'action socialisante du collectif, à travers la confrontation de pratiques entre pairs. Seulement l'innovation en éducation ne se limite pas à des changements de pratiques, les travaux de Cros sur les lycéens l'ont d'ailleurs bien montré, il peut être aussi question d'évolution de comportements sociaux ; donc, ce n'est pas uniquement en termes d'échanges de pratiques que la question de la diffusion de l'innovation doit se poser. D'autres vecteurs, comme la formation ou les écrits scientifiques y contribuent de manière aussi efficace. C'est essentiellement là que se construit, par le jeu de la communication, l'avenir de l'innovation.

Ces considérations nous ont permis de recentrer l'innovation par rapport à l'acteur et à son action didactique mue par des ressorts subordonnés aux spécificités de l'innovation. Les ressorts dont il est question sont de différents ordres, et nous amènent à aborder la question du « pourquoi innover ? ». Une fois de plus, il nous faudra composer avec la complexité, tant les raisons d'innover sont multiples et dépendantes de facteurs tout aussi variés. Nous nous limiterons donc aux raisons susceptibles de conduire l'enseignant à intégrer un processus d'innovation.

Ainsi on peut innover pour :

1. remédier ; pour répondre à une difficulté ou parce que la perception que l'on peut avoir du métier d'enseignant et de ses élèves s'est modifiée ; innover devient alors la traduction en actes d'une démarche d'accommodation à une situation analysée ou vécue comme insatisfaisante.
2. créer, avec pour visée un projet éducatif spécifique ;
3. éprouver, explorer, tenter, par plaisir de découverte et d'ouverture, des méthodes, démarches différentes que celles que l'enseignant emploie ordinairement.

Mais comme nous l'avons vu plus haut, l'innovation n'est une nécessité pour personne, elle procède d'un choix délibéré.

Pour autant, nous estimons que la question du pourquoi gagne en pertinence du point de vue de l'enseignant, lorsqu'elle est formulée de la manière suivante : innover, pourquoi pas ? Cette question se pose d'autant plus dans le cadre particulier de notre étude qui s'inscrit dans un domaine, le plurilinguisme, qui n'est pas un domaine spécifique à l'école, au même titre que les mathématiques ou la géographie par exemple. Il n'a de pertinence à l'école qu'en lien avec un projet éducatif spécifique qui repose sur la volonté affirmée d'une mise en relations de réalités sociolinguistiques avec les apprentissages scolaires. C'est la prise en compte de cette variable dans la démarche didactique qui lui confère un caractère innovant. Aussi, cela nécessite-t-il de la part de l'enseignant dans la classe duquel l'innovation va se mettre en place, une forme d'adhésion à des valeurs possiblement nouvelles.

De fait, l'acceptation de l'innovation, en tant que processus dont l'initiateur n'est pas l'enseignant, peut signifier pour ce dernier une volonté de s'inscrire dans ce pourquoi pas ? Cet entre-deux ni tout à fait engageant, ni tout à fait désimpliquant qui permet de gérer sans trop de risques les aléas de l'innovation, ainsi que l'amorce éventuelle d'un virage/tournant vers l'adoption de nouvelles pratiques.

« Il n'y a point d'innovations sans avances, sans risques. » (Condorcet, in Grand Larousse de la langue française, 1971-1978, 271).

Nous concluons ce chapitre sur cette citation qui illustre selon nous de manière fort pertinente, ce qui se joue au niveau de l'acteur s'engageant dans l'innovation, un engagement personnel et politique, qu'il participe ou non de l'émulation d'un projet collectif.

Nous retiendrons donc de l'innovation sa nature fondamentalement dynamique, processuelle, orientée vers le changement ainsi que l'idée de nouveauté et de créativité qu'elle véhicule. Pour l'acteur agissant, innover revient à s'inscrire dans un mouvement de déstructuration d'un mode de fonctionnement en latence, en vue de sa restructuration selon des éléments conceptuels nouveaux, assimilés, puis intégrés à la structure de départ.

Dans l'objectif de formation qui nous anime ici nous avons donc, jusque-là évoqué le lien entre réflexivité et innovation comme levier potentiel pour enclencher le processus de changement ; il nous reste maintenant à aborder la question des moyens pour rendre effectif le processus.