

## INNOVATION ET FORMATION

Guy AVANZINI\*

### Résumé

*Innovation et formation : au premier regard, le rapprochement de ces deux notions et, plus encore, de ces deux démarches peut rendre perplexe et sembler artificiel, voire incongru. La formation pousserait-elle donc à innover, et faudrait-il en avoir reçu une pour en devenir capable? Ne risque-t-elle pas plutôt de normaliser, donc d'inhiber? Mais, à l'inverse, son absence ou son insuffisance ne favorisent-elles pas, soit l'innovation « sauvage » et désordonnée, soit un misonéisme auquel, en outre, elle fournirait un alibi? L'innovation ne requiert-elle pas à la fois de se dégager d'une formation normalisatrice, qui entrave, et de suppléer à une formation lacunaire, qui laisse démuni? Dès lors, ne serait-il pas souhaitable de les articuler, pour devenir capable d'innover à bon escient? Pour voir si et comment cela serait possible dans le domaine pédagogique – le seul qui, ici, nous intéresse – nous fournirons d'abord quelques précisions d'ordre terminologique puis, à leur lumière, nous interrogerons sur la pertinence d'une formation à l'innovation et sur les conditions aléatoires auxquelles est suspendue son organisation.*

### Abstract

*Innovation and training: at first sight, the connection of these two notions and even more so, of these two approaches can induce perplexity and seems to be artificial, if not incongruous. Can training foster innovation and is it a necessary condition to become capable of innovating? May it not rather normalize and therefore inhibit? On the other hand, cannot its absence or inadequacy favour, either "wild" and disorderly innovation, or a hostility to change which it would moreover justify? Does not innovation require both being free from a hindering normalizing training and supplementing a depriving incomplete training? Consequently, would it not be better to*

\* - Guy Avanzini, Professeur émérite des sciences de l'éducation, Université Lumière-Lyon 2.

*link them so as to become capable of innovating advisedly? In order to see if and how this would be possible in the teaching field – the only one we are concerned with here – we shall first bring a few terminological precisions and then, in their light, we shall question the relevance of a training in innovation and the uncertain conditions its organization is subjected to.*

De nombreuses définitions, plus ou moins approximatives, ont été esquissées de « l'innovation ». Sans doute s'impose-t-il pour cela, et d'emblée, d'en distinguer deux acceptions, selon qu'il s'agit du processus, c'est-à-dire de l'activité, de l'attitude, qui consiste à introduire une nouveauté, ou de l'objet même de celle-ci, ce sur quoi elle porte, ce que F. Cros appelle une « pratique nouvelle » (1). De même, écrit Ch. Marsollier, ce terme « désigne le processus et/ou le produit rencontré ou introduit par un enseignant » (2). Encore une autre précision s'impose-t-elle, car l'objet innové peut, lui aussi, être de deux sortes : il consiste, en effet, soit dans une formule radicalement originale, soit, pour ceux qui prennent connaissance de celle-ci, à l'adopter à leur tour. Dans le premier cas, c'est une invention et, dans le second, plus simplement, c'est une initiative. Ainsi, Freinet innove en ce sens qu'il invente des techniques originales, alors qu'un membre de l'ICEM innove en ce sens qu'il a eu l'initiative de reprendre à son compte, dans sa classe, l'invention de Freinet. C'est pourquoi F. Cros écrit à juste titre que « l'innovation peut n'être pas fondamentalement nouvelle. Il suffit qu'elle le soit pour les personnes engagées et pour l'ensemble considéré » (3). Elle revient donc ou bien à mettre en place à l'École une nouveauté radicale, ou bien à se rallier à celle qu'un autre a déjà introduite.

54

Néanmoins, même s'il en a spontanément le désir, même si c'est son vœu, secret ou explicite, l'inventeur n'a pas le pouvoir de garantir la promulgation et l'extension de la formule dont il est le créateur, et l'adepte de celle-ci ne peut non plus en provoquer à coup sûr l'imitation. À cet égard, bien que la carte des concepts soit ici un peu confuse et que les conventions terminologiques varient avec les auteurs, l'innovation se différencie du changement. Par exemple, celui-ci, pour J. Hassenforder, est plus planifié, plus global que celle-là (4); à la limite, il affecte tout un système

1 - Cros F., *L'innovation à l'École : force et illusions*, Paris, PUF, 1993, p. 31.

2 - Marsollier Ch., *Les Maîtres et l'innovation*, Paris, Anthropos, 1998, p. 106.

3 - Cros F., *op. cit.*

4 - Hassenforder J., *L'innovation dans l'enseignement*, Tournai, Casterman, 1972, 142 pages. Cf. aussi, M. Huberman, *Comment s'opèrent les changements en éducation. Contribution à l'étude de l'innovation*, Genève, Éd. BIE, 1973.

scolaire. De ce point de vue, la première vise à provoquer le second, du moins à l'induire. Mais il s'en faut qu'elle y parvienne, même si sa généralisation devrait, en bonne logique, consacrer la reconnaissance de sa pertinence.

Encore peut-on, s'agissant de l'essor auquel elle aspire, distinguer trois modèles. De type horizontal, le premier est celui de la propagation « de bouche à oreille », par influence, connivence et imitation ; l'invention est, en principe, contagieuse ; elle suscite l'initiative ; c'est la logique du « mouvement » pédagogique, au sein duquel militent ceux qui partagent la conviction de son bien-fondé et qui espèrent, sans y croire vraiment, provoquer le changement. Le deuxième, de type vertical ascendant, c'est la constitution de l'innovation en objet d'investigation de laboratoire ; cela comporte, plus ou moins, sa mise en forme expérimentale, au terme de laquelle, si les résultats s'avèrent probants, elle tentera d'obtenir sa reconnaissance officielle et son accréditation. C'est la logique de la « recherche », qui aspire à la démonstrativité scientifique. Enfin, le troisième, de type vertical descendant, se déploierait si ou quand, ainsi validée, l'innovation serait promulguée par l'autorité académique qui, évidemment avec plus ou moins de succès selon la docilité de ses agents, s'efforcerait d'en entraîner l'adoption. C'est la logique administrative ; qui procède d'un censé « pouvoir » hiérarchique. En réalité, il faut ajouter un quatrième modèle, qui emprunte aux trois précédents, et que nous appellerons oblique : il comporte une certaine imitation, généralement amoindrie et partielle, un peu affadie, de l'innovation authentique, se conforte de l'écho de quelque recherche universitaire qui en aurait tant bien que mal établi l'intérêt ou, au moins, l'innocuité, et s'autorise de quelque vague encouragement d'un texte officiel, qui recommande d'innover à condition que ce soit avec assez de prudence pour ne rien changer.

55

Néanmoins, quelle qu'elle soit et en dépit d'un préjugé répandu, l'innovation n'est pas nécessairement un bien ; elle n'est pas inconditionnellement facteur de progrès. Elle peut même constituer une régression, induire une détérioration, émaner de l'aventurisme, de l'illusion, de l'improvisation, d'un défaut de lucidité, fournir un alibi à l'instabilité ou à la cécité du jugement. C'est pourquoi elle appelle un jugement de valeur, qui s'efforce d'en apprécier la pertinence et la légitimité. Et cela est d'autant plus indispensable que, face à elle, comme l'écrit également Ch. Marsollier, « on observe chez les maîtres, différentes attitudes, allant de l'intérêt systématique à la résistance farouche » (5). Néanmoins, dans la mentalité actuelle, elle bénéficie, chez ceux qui se veulent ouverts et agents de progrès, d'un préjugé favorable qui, sans discernement et d'emblée, l'assimile à un bien. Une idéologie brouillonne a même parfois tendance à stigmatiser tout ce qui demeure du passé, tandis que le neuf est aussitôt vanté. Aussi bien, et quoi qu'il en soit des variations constatables selon les années, le tableau de fréquence dressé par F. Cros, des publications qui y ont trait,

5 - Marsollier Ch., *op. cit.*, p. 24.

confirme la valorisation dont elle est l'objet. Et, cela se comprend aisément : toute période de crise, de doute, de contestation, sinon de décomposition et d'effondrement d'une société – ce qui est bien le cas de la nôtre – suscite, face à l'immobilisme de certains, le philonéisme aveugle de plusieurs autres, à quelque déconvenue ultérieure que les expose néanmoins trop souvent le goût irréféchi de la nouveauté en tant que telle.

\*

Ces précisions initiales permettent d'identifier les raisons qui militent en faveur d'une formation à l'innovation. Certes, on pourrait soutenir que ce n'est pas celle-là qui conduit à celle-ci, mais bien davantage le génie propre de l'inventeur et que, même, elle pourrait réussir à en détourner, à en dissuader, dans la mesure où elle est assez uniformisatrice pour étouffer l'originalité, assez ennuyeuse pour éteindre les motivations, assez autoritaire pour imposer une pratique prédéterminée, prétendument forte de l'expérience des anciens ! On songe à la « leçon modèle », que l'élève-maître de naguère (?) devait imiter dans sa « leçon d'essai » sous peine d'être exposé aux repréailles ou soupçonné de prétention. Ce n'est guère à l'École normale de Nice que Freinet dut de devenir celui qu'il fut. Il reste que la formation n'est heureusement ni exclusivement ni nécessairement celle de l'instance officielle préposée à cette tâche. Dans le petit livre que sa fille a réédité à l'occasion de son centenaire, *Touché* (6), on voit que celle qui compta, c'est celle qu'il s'est donnée lui-même au cours de ses années de convalescence. Et les membres d'un mouvement savent bien aussi que c'est de celui-ci qu'ils la tiennent. Quoi qu'il en soit, de statut officiel ou privé, due à l'apport d'autrui ou à l'effort de celui qui se la donne, une culture saine acquise ne détruit pas la créativité, mais la porte, la nourrit, lui sert de tremplin. C'est pourquoi une formation bien comprise, loin de la tarir, féconde et stimule la capacité d'initiative. Elle devrait, en principe, aider à dépasser le miso-néisme craintif d'un corps professionnel enclin à la routine.

56

Une formation appropriée peut aussi conduire à sauvegarder, chez ceux qui l'adoptent, l'authenticité d'une invention. Celle-ci, en éducation, est toujours exposée à un dilemme : son succès entraîne la diffusion, mais cette dernière en induit la dilution, la neutralisation, l'affadissement, *a fortiori* lorsqu'elle a l'infortune de bénéficier du soutien administratif, qu'elle n'obtient, même sans l'avoir sollicité, qu'au prix d'une banalisation qui la menace d'insignifiance. Et c'est bien pourquoi, afin d'éviter ce risque et de sauver son identité, elle définit une orthodoxie, en référence à laquelle se regroupent ses adeptes. Mais cela, alors, l'expose à l'enfermement en des cénacles où la volonté de fidélité condamne à l'isolement. Aussi bien, les deux dynamiques se déploient simultanément et sont successivement engagées par les leaders,

6 - Freinet C., *Touché*, Atelier du Gué, 1996.

selon qu'ils sont plutôt désireux de reconnaissance ou inquiets de l'affadissement. L'observation attentive de l'histoire des mouvements montre aisément et cette dualité et cette oscillation. C'est dire combien une formation aiderait à comprendre le sens précis d'une pratique pédagogique déterminée, à percevoir dans les textes fondateurs l'essentiel et l'accessoire, à distinguer la lettre et l'esprit, sans se prévaloir du respect de la première pour se dispenser de saisir le second ni s'autoriser de l'allégresse à celui-ci pour faire n'importe quoi. Elle aiderait de même à éviter les écarts, les contresens, les interprétations absurdes. N'est-ce pas le manque de formation qui a conduit la méthode globale à succomber au déferlement de sottises dont son commentaire fut l'objet, ou la non-directivité à dégénérer en permissivité enfantine, ou l'alternance à être victime de son interprétation la plus sottement juxtapositive ?

En outre, comme nous l'avons remarqué, toute nouveauté requiert un travail de discernement : discernement de sa signification, des fins qu'elle vise, du type d'homme qu'elle ébauche, des conséquences diverses qu'elle peut provoquer. Et cette élucidation importe d'autant plus que, outre les esprits mûrs qui s'y rallient en raison et à raison, elle séduit aussi, voire fascine, des anxieux, des « affolés », des caractériels, qui la compromettent mais à qui rien n'est proposé pour réguler des élans inconsidérés ou engager la réflexion qui leur serait bénéfique. Trop souvent, on ne voit en elle que des procédés ; ainsi, « les méthodes actives », ou n'importe quoi d'autre. Au nom des thèmes les plus variés – l'informatique, Internet, l'Europe – d'aucuns « innovent », en toute innocence et frivolité, pour fabriquer « l'homme du XXI<sup>e</sup> siècle ». La répétition de slogans leur tient lieu de réflexion. Mais les significations leur échappent, de sorte que, littéralement, ils ne savent pas ce qu'ils font. À cette tendance, il n'est de remède qu'une formation : exigence éthique, elle préserve d'idées incongrues des élèves qui, quand ils viennent de milieux socioculturellement défavorisés, en sont à la fois les destinataires privilégiés et les victimes désignées (7). Inversement, c'est bien grâce à l'élucidation du sens qu'on peut espérer l'adhésion d'instituteurs réfléchis, qui n'attendent que de pouvoir recourir eux aussi à ce dont on aurait établi à leurs yeux le bien-fondé.

57

C'est bien pourquoi, compte tenu du type d'investigation dont il s'agit, la formation peut également – c'est un aspect nécessaire de la recherche – donner le goût et la capacité de la vérification « objective » des résultats. N'est-ce pas déjà ce que préconisait Alfred Binet, lorsqu'il s'efforçait, au sein du Laboratoire de la rue de la Grange aux Belles, d'initier les instituteurs à la démarche scientifique et de les amener à saisir que la vérification de la portée des innovations est préférable à une conviction éventuellement pertinente mais aussi porteuse de préjugés ? En cette année 1999, qui marque le centenaire de la fondation de la « Société libre pour

7 - Cf. sur ce point, Langouet G., *Suffit-il d'innover ?* Paris, PUF, 1965.

l'étude psychologique de l'enfant » (8), dont il fut le président de 1902 jusqu'à sa mort, en 1911, et qui porte aujourd'hui son nom, il convient de le rappeler. Et c'est sur le même point que, dans un autre langage et sans s'en tenir aux seules procédures de la pédagogie expérimentale, insiste Ch. Hadji dans ses travaux sur l'évaluation (9).

\*

Et cependant, un tel espoir n'est-il pas, à son tour lui aussi, naïvement abusif? Est-il fondé de croire à l'efficacité de la formation? Certes, c'est une confiance actuellement très partagée. À en croire certains, aucune activité n'est possible si elle n'est précédée d'un stage. Mais cette foi est-elle pertinente? Et, s'il est clair que certains ont avantage à l'entretenir, ce n'est pas pour autant qu'elle est justifiée. Son erreur tient en effet d'abord à ce qu'elle procède d'une vision rationaliste, consistant à croire que, clairement exposés et bien justifiés, les arguments fournis entraînent la conviction, comme si l'homme était vraiment cet être de raison, que la raison conduirait. Or, ne faut-il pas compter avec les passions, qui obscurcissent le jugement, avec les intérêts, qui détournent de ce qui est bon, avec le désintérêt, qui laisse indifférent et rend insensible au bien d'autrui, ici celui de l'enfant? Qu'il s'agisse de groupes de pression d'abord attentifs à la sauvegarde de leurs avantages, ou de certains administrateurs qui valorisent le nouveau à la stricte condition qu'il ressemble à l'ancien et apprécient d'autant plus les projets qu'ils sont moins originaux, bien des forces s'opposent à l'efficacité de la démarche formatrice ou entreprennent, avec succès, de normaliser ceux qu'elle aurait d'abord séduits. Rationaliste, cette vision est également mécaniste; elle suppose que la formation forme, comme la cause entraîne l'effet. Mais, de même que l'éducation, elle n'est pas une démarche de fabrication. Elle est aléatoire. Elle ne « produit » pas un professionnel compétent, à la manière dont une chaîne de montage délivre l'objet attendu. C'est pourquoi il est, au moins en partie, illusoire de trop espérer en sa portée et d'en attendre la rénovation de l'École et la sédation de sa crise.

58

De plus, quelle formation est urgente? À l'innovation didactique, ou à une relation plus attentive et plus fine, qui sache, à égale distance de l'autoritarisme et de la permissivité, s'adapter avec finesse aux personnes et aux groupes? On retrouve ici un vaste problème, dont la discussion n'a jamais fini de se déployer et qui se poursuit bien légitimement: qu'est-ce qui est facteur du progrès de l'élève: la compétence didactique de l'instituteur, ou son sens d'autrui? La bonne formation serait celle qui

8 - Qui sera célébrée à la Sorbonne, au lieu même de sa fondation, le samedi 27 novembre 1999.

9 - Cf. notamment Hadji Ch., *Évaluer les actions de formation*, Paris, PUF, 1992.

saurait les articuler, au lieu de les opposer. Mais les tentations scientistes auxquelles continue de donner lieu, malgré ses mérites, le courant didactique ne permettent pas trop d'optimisme en la matière.

Plus radicalement, pour qu'il y ait une formation efficace à l'innovation, il faudrait d'abord et préalablement que celle-ci affectât celle-là, c'est-à-dire qu'il faudrait préalablement inventer et imposer une formation qui favorisât et la créativité et l'initiative. Pas de formation à l'innovation sans une innovation qui transformerait d'abord la formation. Sont-ce donc les IUFM ? Ce serait là, au sens précis, un « changement », et point seulement une innovation. Et c'est là que l'utopie rejoint la chimère.

Néanmoins, ici, une précision s'impose : que les instances officielles de formation ne puissent être l'objet de cette transformation, il n'y a guère à s'en étonner. Ce n'est pas, quelles qu'elles soient, dû aux personnes, singulièrement considérées, mais à une situation globale, d'ordre politico-culturel, qui les dépasse largement. Dans une société plurielle et divisée, dépourvue de consensus et de finalités communes, il va de soi que la mission de l'École ne puisse être l'objet d'un large accord et pas davantage, dès lors, une conception, quelle qu'elle soit, de la formation. Au service de quel type d'homme ? Sitôt qu'un paradigme un peu fort en serait avancé, il susciterait nécessairement la coalition disparate d'adversaires aussi solidaires dans leur opposition que divisés dans leurs convictions. N'est-ce pas, au total, ce que disait déjà Durkheim ? Malgré les bavardages euphoriques ou les enthousiasmes de commande à propos du « XXI<sup>e</sup> siècle », nulle société ne peut délibérément promouvoir des innovations ordonnées à un changement qui la transformerait.

\*

Observer cela, ce n'est toutefois pas du tout estimer que les innovations soient vaines et constituent du temps perdu en illusions. Constaté leur échec apparent, ce n'est pas conclure à leur inutilité. Leur insuccès présent n'implique pas leur marginalisation définitive. Tout au contraire. Certes, cette mise à l'écart ou cette influence restreinte confirment que, comme nous l'avons montré ailleurs (10), il ne saurait y avoir un régime scolaire vraiment nouveau dans une société libérale divisée. En ce sens, le changement est impossible, et l'immobilisme fatal. En revanche, et paradoxalement, les innovations sont alors nombreuses qui, selon les cas, s'y substituent localement ou s'efforcent désespérément d'induire ou, du moins, de préparer à long terme la transformation que désirent leurs auteurs. La conjoncture étant ce qu'elle est, leur émergence n'est pas fortuite ; elle cristallise et officialise des processus qui, même non décelés, se dessinaient déjà, singulièrement au sein des courants latéraux :

10 - Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1974.

anticipateurs, investis d'un sens prophétique, ceux-ci sont des modèles mutationnels. Et s'il n'appartient pas au pédagogue en tant que tel de pronostiquer celui qui l'emportera, il lui revient d'identifier ceux qui se profilent dans le champ éducationnel et de s'interroger sur leur signification, leur consistance et leur rapport aux diverses issues de l'actuelle crise de civilisation. Vu la pluralité de ces dernières, il va de soi qu'existent simultanément plusieurs perspectives de changements qui, ajustées aux diverses familles idéologiques et sociopolitiques, fournissant une sorte de réserve polyvalente. Encore leur faut-il, pour devenir éventuellement utiles, être traitées d'abord en modèles expérimentaux, c'est-à-dire que soit appliquée à leur évaluation une procédure appropriée, qui vérifie leur adéquation aux objectifs qu'elles se sont donnés.

C'est, d'une certaine manière, l'intention porteuse de la recherche-action, c'est-à-dire d'une démarche qui, pour mériter d'être ainsi désignée, doit satisfaire à certaines conditions :

- Donner à l'étude des procédures inventées – structures ou didactique – une forme expérimentale telle que les objectifs, les hypothèses et la critériologie soient clairement posés et la comparabilité assurée, c'est-à-dire que soient réunies dès le départ les possibilités du contrôle terminal.
- Assurer la continuité et l'homogénéité de la pratique, tout au cours de son déroulement, pour que ce soit bien sûr le même objet que porte la vérification.
- Mettre en place des indicateurs précis et des critères qui permettent des conclusions objectives, c'est-à-dire passer de l'opinion ou de la conviction à une connaissance qui inclue l'estimation de ce qui lui confère sa part de validité et sa part de précarité.
- Accepter que l'hypothèse initiale soit infirmée, donc que la fin visée se révèle hors d'atteinte, la structure inefficace ou la méthode inajustée à ses buts.

60

C'est l'étude de chaque cas qui permet de dire s'il s'agit ou non d'une « recherche-action », mais il doit être clair que celle-ci peut revêtir un grand intérêt et que, pour différente qu'elle soit de celle de laboratoire, il dépend d'elle d'être ce qu'elle prétend être ; dans ce cas, elle constitue un genre non mineur mais original. Mais que d'innovations judicieuses se perdent, faute d'être évaluées, ce qui les condamne à n'avoir d'autres justifications que l'enthousiasme qu'elles soulèvent pendant un temps, puis à égarer le bénéfice des essais qu'elles ont compartés !

Quand et si ces clauses sont satisfaites, les innovations, si vaines soient-elles en apparence ou dans l'immédiat, constituent une sorte de réserve, disponible pour le jour où la conjoncture permettrait ou comporterait de faire appel à telle ou telle d'entre elles. Ce sont autant de modèles anticipateurs, dont l'utilisation future, donc l'utilité, n'est pas garantie, mais pas davantage exclue *a priori*.

Nous avons précisé ailleurs (11) les deux conditions d'une mutation de la didactique : d'une part l'émergence d'un objectif clair qui, circonscrivant un type d'homme et de société philosophiquement argumenté, soit adopté par un pouvoir doué, quels que soient son extension et son statut, d'assez d'autodéterminabilité pour parvenir à mettre en œuvre un système éducatif qui assure sa survie ; d'autre part, la disponibilité de techniques d'enseignement et de travail fixées par référence à lui ; sans régime propice, des procédures préalablement définies demeurent latérales ou marginales mais, sans modèle approprié, le pouvoir politique demeure incapable – c'est aisément visible – de changer l'École, c'est-à-dire de la réajuster aux finalités qui la spécifient : provoquer l'assimilation de connaissances de base, favoriser l'essor des capacités verba-conceptuelles, promouvoir la réflexion et l'esprit critique, développer des aptitudes mentales formelles susceptibles d'applications polyvalentes, assurer cela avec assez de rigueur, d'adaptation aux cas particuliers et de rapidité gratifiante pour asseoir chez tous les enfants le goût de la culture, assurer enfin une citoyenneté qui se dérobe aux invocations anxieuses dont elle est l'objet. Ces buts ne relèvent pas d'un choix contingent ou d'une conception à laquelle toute autre serait opposable. Ils se présentent comme seuls propres à singulariser l'institution scolaire comme à justifier son existence et la priorité que le discours officiel lui accorde.

En attendant, si les instances académiques de formation du corps enseignant ne peuvent guère, pour les raisons identifiées plus haut, les encourager et les cultiver, les UFR ou départements de sciences de l'éducation sont, quant à eux, du moins lorsqu'ils sont exempts de tentations néopositivistes ou de dérives scientistes, bien placés pour exercer ou faire en sorte que s'exerce en leur sein une réflexion évaluatrice sur les pratiques innovantes, dont plusieurs de leurs étudiants sont les auteurs ou les agents. Cela conduirait à choisir parmi elles en fonction des fins poursuivies en matière d'instruction et d'éducation et à les trier selon leur efficacité, elle-même jugée d'après ces fins.

À court terme, il n'est guère justifié d'espérer que s'organise une formation à l'innovation, du moins si l'initiative devait en revenir à ceux qui ont charge de formation. Non que, éventuellement, ils ne le veuillent. Mais ils ne le peuvent, parce que cela supposerait de sélectionner ces tentatives en référence à un programme de changement. Or, en dépit des apparences ou des illusions, l'organisation de celui-ci est exclue. Faute de formation à l'innovation, il reste à attendre une formation innovée, qui la rendrait possible. Mais cette dernière constituerait précisément un changement. À défaut de celui-ci, quoique sans exclure de contribuer à long terme à le préparer, des innovations surgissent, parfois « sauvages », porteuses et signes d'un espoir astreint à hiverner.

11 - *Op. cit.*, pp. 279 et sq.