

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE : SES FIGURES, SON SENS ET SES ENJEUX

Christophe MARSOLLIER
IUFM de la Réunion

Résumé. – Après avoir longtemps été l'apanage d'une minorité d'enseignants impliqués pour la plupart dans des mouvements pédagogiques, l'innovation en éducation se trouve aujourd'hui brandie par les politiques comme un étendard. Malgré les difficultés que connaît le système éducatif pour diffuser les réussites pédagogiques et susciter véritablement l'innovation chez ses acteurs, de nombreuses initiatives locales et isolées contribuent à modifier le paysage pédagogique, notamment grâce aux informations qu'ils retirent des discussions entre collègues et des lectures de manuels scolaires et de revues pédagogiques. Le début de l'année est pour cela un moment d'initiative et de changement privilégié, notamment sur le plan didactique. Si le processus d'innovation semble s'inscrire, pour une majorité d'enseignants, dans des phases spécifiques de leur carrière, certaines personnes manifestent néanmoins, face au nouveau, une attitude extrême liée à leur histoire personnelle. L'analyse des rapports qu'entretiennent les enseignants avec l'innovation ouvre des perspectives heuristiques sur le plan de la recherche et la formation en éducation.

Mots clés : innovation, enseignant, attitude, processus, rapport à l'innovation.

Abstract. – For a long time the private field of those very few teachers involved mainly in pedagogical movements, educational innovation has now been appropriated by politicians. Notwithstanding the difficulties encountered by the educational system in its efforts to boost pedagogical successes and arouse a true sense of innovation among its agents, countless isolated local initiatives have helped change the pedagogical general outlook, namely thanks to various school books and magazines, and fruitful exchanges between teaching colleagues. The beginning of the school year appears then as the period most favorable to innovation on the didactic level. Though for most teachers the innovation drive expresses itself during specific periods in their careers, for some it is linked with their personal past experience. The analysis of the teachers' response to innovation reveals heuristic prospects regarding both research and training in education.

Key concepts : innovation, teacher, attitude, process, response to innovation.

Jamais les discours pédagogiques et politiques n'ont autant utilisé qu'aujourd'hui le mot innovation. Comme si son usage pouvait réveiller à lui seul, par sa connotation positive, l'ingéniosité, l'imagination, le progrès et la créativité chez les enseignants ! Comme s'il restait à inventer des pratiques miracles qui puissent répondre à la sédimentation des attentes de la société à l'égard de l'école !

C'est que l'innovation pédagogique ne se décrète pas. Sa diffusion et son appropriation restent très incertaines à l'échelle d'un établissement, *a fortiori* au plan national. Processus complexe et fragile sur lequel les décideurs institutionnels n'ont que peu d'emprise, l'innovation est avant tout l'affaire de ceux qui lui donnent naissance et la font vivre : les professeurs des écoles, des collèges et des lycées qui, tous les jours, ajustent leur action à un système de plus en plus exigeant. Comment ces acteurs vivent-ils au quotidien leurs relations à la nouveauté ? Qu'est-ce qu'innover veut dire, pour eux ? À quels moments innove-t-ils plus particulièrement, et dans quel but ? Le système encourage-t-il vraiment l'innovation ? Qui sont ces « novateurs » et ces « réfractaires » dont l'attitude se démarque d'une communauté majoritairement prudente ?

En abordant ces questions, notre propos ne cherche qu'à contribuer à l'intelligibilité d'un processus devenu central dans la formation des nouveaux enseignants à qui il est de plus en plus demandé de s'adapter, d'innover et donc d'apprendre...

Innover, un processus personnel sous contrainte institutionnelle

L'innovation, d'hier à aujourd'hui

Bien qu'ayant pénétré récemment le discours sur l'éducation, l'innovation est marquée par une assez longue histoire. Elles s'est manifestée par des postures différentes, selon qu'elle se situait à côté, contre ou dans l'institution. Les quarante dernières années montrent, qu'à partir des questions de statut, de repérage et de diffusion que pose l'innovation, s'instaure enfin aujourd'hui un dialogue entre enseignants et décideurs sur la manière de relever des défis fondamentaux comme la lutte contre l'échec scolaire.

Jusqu'au début des années 1960, l'école travaillait essentiellement au maintien d'une tradition, à la transmission d'une culture de la connaissance, contribuant par là même à reproduire les clivages sociaux, comme l'ont montré Bourdieu et Passeron (1970). Les enseignants, dans leur immense majorité,

ne cherchaient pas à remettre en cause le modèle pédagogique directif par lequel ils avaient eux-mêmes été formés. Ils ne se posaient d'ailleurs pas la question de l'innovation, laquelle était l'apanage de mouvements pédagogiques tels que :

- le Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN), fondé en 1921, et dont les principaux présidents, P. Langevin et H. Wallon, ont à l'époque contribué à problématiser l'échec scolaire et diffusé des pédagogies actives ;

- l'Institut coopératif pour l'école moderne (ICEM), créé en 1948 et qui, dans la continuité de la Coopérative de l'enseignement laïc, diffuse encore les conceptions et les outils de la pédagogie développées par Célestin Freinet ;

- l'Office central de la coopération à l'école (OCCE), qui contribue, depuis sa création en 1928, à développer l'éducation sociale, civique et économique par l'élaboration de projets coopératifs (voyages, correspondances scolaires, etc.) conduits par les élèves, concourant ainsi à changer les relations entre enseignants et élèves ;

- les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA), connus pour la qualité de leur formation des personnels d'encadrement des centres de vacances (depuis 1937), ont réussi à mettre en pratique les principes de « l'éducation nouvelle »¹.

L'innovation dans les établissements scolaires ne pouvait principalement venir que « d'en haut », c'est-à-dire du ministère et donc aussi de l'inspection générale. Jusqu'à ce que les événements de mai 68 viennent bousculer les valeurs sociales – leurs fondements judéo-chrétiens – et les normes comportementales qui leur étaient associées, innover dans sa classe, c'était d'une certaine façon « transgresser l'interdit de création », se marginaliser vis-à-vis de ses collègues et donc faire dissidence. L'innovation sentait l'objection et le danger. C'était le temps où les notions de « travail en groupe » et d'« autonomie » laissaient entrevoir le spectre d'une pédagogie libertaire. Pour la majorité des enseignants, le nouveau, l'autrement, le différent, dans la pratique n'avaient pas de valeur en soi. Le droit à la nouveauté n'appartenait qu'à des pédagogues capables d'en justifier le sens par un discours solidement argumenté et souvent perçu par sa forte résonance militante.

Puis la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) en 1962 ainsi que la mise en place des baccalauréats techniques en 1965, des BEP et des IUT en 1966 ont amorcé ce double mouvement de réformes institutionnelles et de prises de conscience individuelles qui, malgré les échecs – comme celui de la « réforme des maths modernes » –, préfigurait les transformations plus profondes que nous avons connues à partir de 1978 (date à laquelle fut créé le collège unique sous R. Haby) : les 10 % pédagogiques, les CDI, la dotation horaire globale, la création des ZEP², des MAFPEN³ et des FAI⁴, la

renovation des collèges, la mise en place des collèges expérimentaux et des projets d'établissement. Puis furent mises en oeuvre les lois de décentralisation et de déconcentration (1982 à 1985), modifiant ainsi radicalement le sens de diffusion des innovations et favorisant les initiatives locales. Enfin, la Loi d'orientation de Juillet 89 institua en quelque sorte le statut du novateur en faisant de l'innovation une « compétence professionnelle » au service de la lutte contre l'échec scolaire.

Depuis quinze ans, l'innovation s'est considérablement élargie à l'ensemble des champs disciplinaires enseignés dans les premier et second degrés. Le développement des recherches en psychologie cognitive, en didactique et sur l'efficacité des outils et des démarches d'aide pédagogique s'est traduit par une multiplication des ouvrages pédagogiques à disposition du corps enseignant et un effort accru, quoique inégal, de l'institution de vouloir communiquer aux enseignants les pistes possibles d'innovation et de progrès. Mais le ministère chargé de l'éducation se trouve depuis quelques années confronté à la difficulté de favoriser la diffusion des innovations et de répertorier celles qu'il convient de considérer comme des réussites. Ayant, dans un premier temps, créé la DLC⁵ – devenue DESCO⁶ – le Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques et, dans chaque rectorat, des postes de chargés de mission pour « le développement des innovations et la valorisation des réussites », il n'a pu que constater que, si l'innovation existe bien dans de nombreux établissements, elle est le fait d'équipes pédagogiques très diverses et n'irrigue pas suffisamment le système éducatif. Pour tenter d'apporter des réponses à ce problème, Jack Lang a créé le Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS) afin de « soutenir, évaluer et diffuser les pratiques innovantes, accompagner les enseignants innovateurs et organiser le débat sur l'innovation » (A-M. Vaillé) Cet organisme comprenant trente et un membres dont des personnalités ayant, depuis des années, pris publiquement fait et cause pour l'innovation dans le système scolaire, comme Gabriel Cohn-Bendit, Jean-Claude Guérin ou Marie-Danielle Pierrelée, et qui avait permis la création d'une quinzaine d'établissements expérimentaux, a finalement été intégré à la DESCO, après la récente démission de sa présidente et de plus de dix-sept de ses membres... Si l'émergence, depuis 1999, de nombreux sites à visée pédagogique ouvre de grandes perspectives pour la diffusion des innovations, le guidage institutionnel qui suppose une nécessaire évaluation des innovations reste encore balbutiant et se confronte aux contraintes d'appropriation personnelle propres à l'innovation en éducation et en formation. Pour appréhender cette réalité, attardons-nous sur le sens de l'innovation.

Ce qu'innover veut dire...

Depuis une dizaine d'années, dans les colloques scientifiques comme dans les publications, toute réflexion sur l'innovation en éducation ou en formation renvoie d'emblée, et de manière systématique, à des questions épistémologiques sur le sens de cette notion et sur la légitimité de son emploi. C'est que le terme est flou et polysémique. De fait, il interroge plus qu'il ne guide. Innove-t-on vraiment à l'école ? Que signifie « innover » pour un enseignant ? Comment se traduisent réellement les innovations scolaires ? L'usage de ce vocable est-il alors justifié dans le champ scolaire ?

Aucune définition ne parvient à circonscrire la notion d'innovation et à recueillir l'adhésion de la communauté scolaire et scientifique. Seule l'étymologie, rappelant qu'in-nover, c'est « introduire du nouveau dans... », offre des repères forcément consensuels. Néanmoins, de nombreux auteurs se sont laissés tenter par cet exercice réducteur consistant à trouver une définition minimale, alors limitative, les uns⁷ soulignant la stratégie volontariste et intentionnelle du changement, les autres le versant fonctionnel de la pratique de l'enseignant, ou bien encore la dimension procédurale⁸ de l'action.

Dans sa réflexion sur l'innovation comme objet de recherche, F. Cros (1998) offre une autre perspective épistémologique en s'interrogeant très justement sur la pertinence de définir un concept à partir de la définition d'autres concepts. Pour éviter les risques de régression sémantique, elle propose une vision intégrative de cette notion à partir des propriétés qui la caractérisent :

- L'idée de nouveau : sachant qu'il y a peu de nouveauté absolue en éducation et en formation, cet attribut nous invite à tenir compte du contexte, des pratiques déjà existantes de l'acteur et de la culture de l'observateur, ce qui souligne le caractère très relatif de l'innovation. Ainsi, « le nouveau peut se trouver dans une pratique pédagogique restaurée » (J. Hassenforder, 1972) comme l'usage de l'ardoise Véléda, ou bien redécouverte voire réhabilitée comme l'organisation de débats au cycle 3, inspirée des pratiques de C. Freinet.

- Le phénomène de changement : il est constitutif de l'innovation puisque toute innovation produit ou induit du changement non seulement dans la pratique pédagogique mais aussi chez l'élève. Seulement, tout changement ne peut être assimilé à une innovation (S. Moscovici, 1979). Le changement désigne ce qui est observable, consécutivement à la création ou à l'appropriation de la nouveauté.

- L'action finalisée : les innovations se traduisent, pour la plupart d'entre elles, soit par une production nouvelle, soit par l'amélioration de certaines modalités pédagogiques. Elles sont généralement portées par un désir d'amélioration, de progrès et par les valeurs qui les sous-tendent. Or sur ce

plan, l'école regroupe des courants, des acteurs et des pratiques aux finalités si différentes qu'il est légitime de douter qu'à soutenir la libre innovation on ne finisse pas par bafouer le droit à l'égalité des chances. Certes, comme l'indique P. Perrenoud (1996) à propos des finalités, « le flou a des fonctions vitales : il permet de vivre ensemble. Dans une démocratie pluraliste, traversée de contradictions, où coexistent des modèles différents de société et d'humanité, l'école ne peut être commune qu'au prix d'une certaine ambiguïté de ses finalités. Si l'on veut tout expliciter, pour lever cette ambiguïté, on exclut certaines sensibilités, certaines cultures, certaines croyances et l'on pousse les communautés exclues à constituer leur propre école pour préserver leur identité ».

- Le processus : l'innovation est avant tout un processus, avec ses étapes, sa temporalité, dans lequel l'engagement de l'enseignant l'amène à vivre des difficultés et des découvertes. L'innovation apparaît ainsi comme un moment lors duquel la personne agit en fonction de son rapport au nouveau, à l'autrement, au différent, à l'inconnu. Les novateurs affectionnent ce processus qui renforce leur identité et donne sens à leur vie, tandis que les réfractaires au changement cherchent à éviter l'innovation qui les expose à l'incertitude, à l'échec, au doute et au questionnement.

Ces attributs montrent l'innovation dans une de ces composantes les plus fortes : le mouvement. Et cette valeur très significative accordée au mouvement n'est pas sans nous rappeler l'étymologie d'une autre notion : la notion de « motivation » : « qui met en mouvement »... En effet, on n'innove pas sans motivation personnelle, sans intention, sans projet d'action. En d'autres termes, l'innovation ne se décrète pas. L'innovation est un élan qui peut tout aussi bien résulter d'un désir de changement que d'un besoin de répondre à une difficulté.

Pour comprendre ce qu'innover veut dire, il convient de se placer du point de vue de l'acteur principal de l'innovation : l'enseignant. Pour lui, adopter une nouvelle conception, modifier voire révolutionner sa pratique, réclame de s'engager, tâtonner, apprendre. Innover, c'est donc s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou de ses conceptions, parfois aussi d'un certain confort... Cette mise en mouvement, cette transformation, que réclame l'innovation, est en premier lieu celle de la décision : décider d'essayer, décider de faire, quand, parfois, ni l'institution, ni personne ne nous pousse, quand seul le regard sur les besoins de l'élève commande... Néanmoins, ce regard, cette conscience professionnelle, cette éthique dans l'action, qui sont fondamentaux pour motiver et orienter l'engagement, ne suffisent pas à en rendre l'action efficace. S'il veut affiner son action, l'enseignant a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour

cibler les problèmes, et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit.

Décider d'agir positivement et, par là même, peut-être d'innover, c'est bien souvent s'engager. C'est consacrer du temps à penser sa pratique différemment, c'est donner de soi. En cela, l'innovation participe de la générosité. Or, l'organisation et le pilotage de ce macro-système qu'est l'école, incite-t-il vraiment ses acteurs à donner d'eux-mêmes pour innover ?

... dans un système qui ne suscite pas beaucoup l'innovation

Comparons le statut de l'innovation dans l'éducation à celui qui est le sien dans les secteurs industriels et commerciaux où la dynamique est portée par des intérêts économiques liés par le jeu de la concurrence. Comme l'a très bien analysé J. Schumpeter, dans les entreprises, productivité, qualité, adaptabilité commandent sans cesse les problématiques d'apport de nouveautés tant la survie dépend de la pertinence des choix, de la capacité à les mettre en œuvre dans un environnement donné et de la position stratégique occupée sur le marché. De même, comparativement au secteur des métiers de service, à celui de l'art, où, là aussi, les acteurs se doivent d'intégrer l'innovation comme une composante nécessaire de leur évolution, dans l'enseignement, un premier constat, relatif au statut et à la fonction d'enseignant dans l'Éducation nationale, s'impose *a priori*, dans toute réflexion sur le statut, les enjeux ou les obstacles de l'innovation.

En effet, des nombreux entretiens que nous avons conduits auprès d'enseignants, depuis 1993, sur la manière dont ils vivent leur métier et leur implication, il ressort que le confort statutaire propre à tout fonctionnaire de l'État s'avère être un facteur surdéterminant les comportements face à la nouveauté en ce qu'il confère une confortable sécurité d'emploi, l'assurance d'un revenu régulier et la certitude d'un développement de carrière minimum. Par ailleurs, sur le plan de la liberté d'exercice professionnel, outre le cadre des programmes et des instructions officielles au sein desquels il doit inscrire ses pratiques, l'enseignant est relativement souverain dans sa classe, dans le sens où il dispose d'une liberté d'expression, d'action et d'interprétation. Ce ne sont généralement pas les quelques inspections auxquelles il est ponctuellement soumis qui constituent une pression sur ses habitudes et ses choix pédagogiques et didactiques quotidiens. Il peut, car il en a la liberté, dans la limite qu'impose l'évolution des programmes, décider de reproduire annuellement la majorité des modalités qui composent son action puisqu'il n'est soumis à aucune obligation d'innover.

L'enseignant apparaît finalement comme un acteur social qui jouit d'une réelle liberté dans la manière d'agir avec ses élèves et ses collègues, mais cela dans un cadre délimité, tout d'abord explicitement par les instructions officielles (attribution d'un domaine disciplinaire d'exercice, contrainte de programmes et d'échéances éventuelles d'examens) et le mode de fonctionnement des structures (répartition des élèves, distribution des locaux, des emplois du temps, des horaires, etc.), mais aussi, implicitement, par l'obligation de résultats attendue légitimement à différents niveaux sociologiques :

- au niveau des élèves ; ceux-ci portent, dès l'âge de 7-8 ans, un regard critique sur l'enseignant et manifestent, *a fortiori* à l'adolescence où les enjeux sont plus visibles, leurs attentes, leurs reproches et leurs droits ;

- au niveau des membres de l'équipe pédagogique qui, s'ils peuvent constituer le meilleur soutien professionnel, représentent aussi potentiellement au quotidien une force de pression ne serait-ce que parce qu'au niveau fonctionnel, ils bénéficient directement en aval des acquis ou des lacunes des élèves ;

- au niveau des parents d'élèves qui ont le pouvoir de manifester leur mécontentement et leurs attentes, tant sur des questions pédagogiques (traitement de l'échec scolaire) qu'éducatives (violence dans les établissements) ;

- plus indirectement, au niveau du monde du travail et plus globalement de la société toute entière dont les attentes sont relayées voire stigmatisées par l'interprétation qu'en communiquent les médias, et qui fait reposer sur la communauté enseignante un devoir de progrès et d'innovation de plus en plus grand, dans les domaines des nouvelles technologies, des langues et du traitement de l'échec scolaire et de la violence.

L'opacité de l'ensemble de ces attentes se traduit par une exigence d'efficacité croissante et fait de cette liberté de l'enseignant une liberté sous contraintes. Laquelle sollicite une responsabilité personnelle et collective qui, lorsqu'elle est ressentie comme telle, se vit dans une tension permanente entre volonté d'aide à l'égard des élèves, désir d'accomplissement personnel et peur d'être mal jugé. Avec cette présence multiforme du regard de l'Autre et les enjeux auxquels sont exposés les choix pédagogiques, la fonction enseignante se trouve, paradoxalement, statutairement protégée mais professionnellement très exposée. Ce qui explique pourquoi l'innovation en éducation ne rime sans doute pas suffisamment avec imagination, création ou invention mais encore trop avec acceptation, exhortation et obligation.

Le paysage de l'innovation pédagogique

Si l'on veut se représenter avec une certaine clarté les différents types d'innovations, il est intéressant, de considérer l'origine de ce processus et le cadre

d'action dans lequel il se situe : ses motivations, les circonstances de son émergence et les objets principaux sur lesquels il porte.

Le paysage de l'innovation scolaire se lit à plusieurs échelles selon l'origine de sa commande. En effet, l'innovation peut être d'origine institutionnelle, et dans ce cas d'ampleur nationale, lorsqu'elle est imposée ou recommandée par des décrets, des circulaires ou des lois d'orientation. Lesquels portent le plus souvent sur les programmes, le fonctionnement, l'organisation et les structures du système éducatif. Mais l'innovation s'avère être de plus en plus d'origine locale, sous forme de projets d'actions collectives intégrant éventuellement des partenaires extérieurs à l'école notamment depuis que le concept de projet, impulsé en 1970 par le Ministère, a envahi les différentes strates du système éducatif. Il en est ainsi des 10 % pédagogiques proposés à l'horaire des lycéens en 1973, mesure remplacée par les projets d'actions culturelles (PAC) en 1979, qui ont donné naissance aux projets d'action éducative (PAE) en 1981 et, plus récemment, en 2001, aux classes à projets artistiques et culturels. La rénovation des collèges en 1982 avait initié la mise en œuvre de projets d'établissements et de projets ZEP. Depuis le relais pris par la loi d'orientation de 1989, la logique de projet a gagné l'ensemble des échelons du système : les inspecteurs du 1^{er} degré tentent, par exemple, de fédérer les actions pédagogiques innovantes autour de projets de circonscriptions intégrant les projets de cycles autour de thèmes fédérateurs comme la prévention de l'illettrisme ou le développement des TIC.

Néanmoins, n'oublions pas que les innovations les plus importantes et les plus nombreuses ne sont pas celles dont on parle le plus, et qui sont le plus souvent collectives et spectaculaires, mais plutôt toutes ces petites améliorations, ces transformations, ces ajustements, parfois ces bouleversements d'origine personnelle qu'effectue l'enseignant dans l'ombre, lors de ses préparations et dans sa pratique de classe. Bien qu'elles consistent, pour la plupart d'entre elles, en une redécouverte ou une appropriation d'une pratique existante par ailleurs, ce sont toutes ces « innovations incrémentales » (Cros, 2001) qui, par leur diffusion et leur dissémination, modifient en fait le paysage des pratiques éducatives. À ce sujet, nous avons montré à partir d'une enquête (C. Marsollier, 2000) menée auprès de 123 professeurs du secondaire que « les discussions avec les collègues » et « les manuels scolaires » constituent, avant « les revues » et « les ouvrages pédagogiques », les deux moyens les plus utilisés pour découvrir des démarches et des approches innovantes. Ces changements personnels ne représentent certes pas toujours des innovations au sens absolu du terme puisqu'ils sont relatifs aux compétences et à l'*habitus* de l'enseignant, mais ils participent de cette ouverture et de cette remise en ques-

tion de tout acteur qui s'investit dans son rôle et cherche à modifier sa pratique.

D'un point de vue général, si l'on veut décrire la réalité de ce processus personnel vécu plus ou moins intensément par chaque enseignant, trois questions nous semblent permettre d'en dessiner une ébauche :

- À quels moments les enseignants songent-ils le plus souvent à innover ?
- Quels sont les motifs leurs plus courants d'innovation ?
- Sur quelles composantes de la pratique leurs innovations portent-elles ?

L'enquête que nous avons menée⁹ en 1998 auprès de 423 enseignants du primaire du secondaire de métropole et de la Réunion apportent des éléments de réponse éclairants.

Tableau 1 :
Les moments à l'occasion desquels les enseignants songent à innover

| | |
|---|--------|
| D'après les enseignants, les moments où ils songent à innover sont le plus souvent : | |
| lorsqu'ils sont insatisfaits de leur travail | 70,9 % |
| en début d'année scolaire | 68,7 % |
| lorsqu'ils travaillent en équipe | 57,2 % |
| lorsqu'ils veulent rompre avec la routine | 50,1 % |
| à l'issue d'un stage | 43,6 % |
| lorsqu'ils rencontrent de nouveaux manuels | 40,4 % |
| lorsqu'ils rencontrent un obstacle | 38,3 % |
| lorsqu'un collègue leur parle de ses pratiques pédagogiques | 29,1 % |
| lorsque le ministère demande des changements | 19,4 % |
| lorsqu'un inspecteur ou un chef d'établissement donne des conseils | 11,3 % |

De cette enquête, il ressort que 72,5 % des innovations sont individuelles. Or, comme le montrent les données issues des tableaux 1 et 2, l'innovation apparaît prioritairement comme une réponse à un besoin personnel de l'enseignant d'améliorer l'efficacité de son action, notamment à l'égard des élèves en difficulté ou face à l'hétérogénéité d'un groupe. En outre, le début de l'année scolaire constitue un moment privilégié pour apporter des changements à ses pratiques habituelles (routines) en vue de les améliorer. De même, la rencontre avec un formateur (par exemple, lors d'un stage) avec un collègue, dans un travail en équipe, ou avec un nouveau manuel scolaire s'avère être aussi un moment particulièrement déclencheur d'innovation. L'institution n'exerce qu'une faible influence sur le désir d'innover.

Tableau 2 :
Les motifs d'innovation des enseignants

| | |
|--|--------|
| D'après les enseignants, leurs motifs d'innovation sont le plus souvent : | |
| l'amélioration de l'enseignement | 75,4 % |
| l'échec de certains élèves | 60,9 % |
| l'hétérogénéité des élèves | 51,1 % |
| le niveau général des élèves | 44,9 % |
| le besoin de rompre avec la routine | 39,7 % |
| la réalisation d'un nouveau projet | 28,4 % |
| la curiosité personnelle | 27 % |
| l'expérimentation didactique | 24,6 % |
| le défi personnel | 10,2 % |
| l'obligation institutionnelle | 7,3 % |

Tableau 3 :
Les objets d'innovations des enseignants

| | |
|---|--------|
| D'après les enseignants, leurs innovations portent principalement sur : | |
| les tâches des élèves | 57,0 % |
| les stratégies didactiques | 55,3 % |
| les thèmes de projet | 47,8 % |
| l'évaluation des productions d'élèves | 44,9 % |
| leurs choix d'objectifs pédagogiques | 42,5 % |
| l'utilisation d'outils multimédia | 39,7 % |
| la communication avec les élèves | 37,8 % |
| la présentation des consignes | 32,9 % |
| les traces écrites | 32,6 % |
| la gestion de temps | 32,4 % |
| l'organisation des groupes | 31,4 % |
| les choix de manuels scolaires | 29,8 % |
| le travail en équipe pédagogique | 29,3 % |
| la gestion de la discipline | 29,2 % |
| la gestion de l'espace | 17,5 % |

Ces innovations portent majoritairement sur les choix didactiques (tâches des élèves, thèmes directeurs, stratégies et approches pour guider l'apprentissage, choix des objectifs et des modalités d'évaluation) qu'opère l'enseignant lorsqu'il prépare sa classe. Les modalités pédagogiques de ges-

tion de l'activité des élèves et d'organisation pédagogique font moins fréquemment l'objet d'innovations.

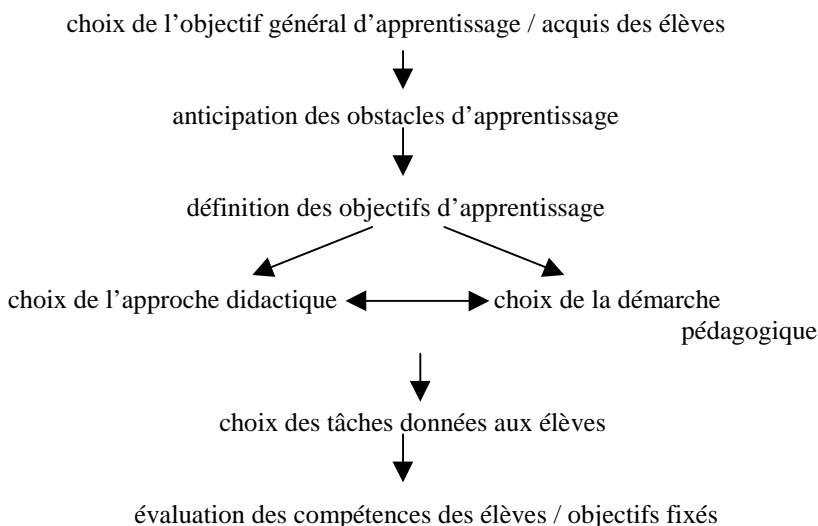
Si ces données quantitatives fournissent quelques repères généraux sur cette composante déterminante de l'évolution des pratiques pédagogiques, elles ne permettent cependant pas de comprendre la singularité des relations qui se jouent entre la personne enseignante et la nouveauté pédagogique. C'est pourquoi, nous nous proposons, dans une seconde partie, d'approcher le processus d'innovation du point de vue de la psychologie sociale, à partir des travaux que nous menons depuis 1995 sur les rapports des enseignants à l'innovation.

Rapport à l'innovation, rapport à soi

Nous nous proposons, dans cette seconde partie, de montrer en quoi l'innovation est un processus éminemment personnel en lien avec les logiques prioritaire d'action professionnelle du sujet et les rapports qu'il entretient avec le monde et donc avec lui-même.

Le poids des logiques dominantes d'implication professionnelle

Les discours des formateurs, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques sur l'action de l'enseignant s'appuient communément et implicitement sur un modèle chronologique et systémique (Bru, 1991) de décisions en chaîne plus ou moins commun où le choix des objectifs d'apprentissage prime sur l'organisation pédagogique :



Dans cette perspective, l'innovation pédagogique pourrait être considérée comme l'introduction de nouveautés dans l'une ou l'autre des composantes de ce modèle académique. Or, si l'exercice de la raison impose à l'acteur de se soumettre effectivement à un enchaînement séquentiel de prises de décisions proche de ce modèle, les motivations personnelles de l'enseignant, son état d'esprit du moment, ses soucis, son état émotionnel, etc., parasitent considérablement cet enchaînement idéal. Chacun sait que, lors des préparations de classes, les prises de décisions à l'aide desquelles les enseignants structurent et anticipent leur action pédagogique sont rarement fidèles à cette algorithmique mais participent de logiques floues et de dialectiques personnelles mouvantes, momentanément irrationnelles, et en cela peut-être plus humaines...

En effet, comme dans toutes les autres professions, les enseignants exercent quotidiennement leur métier en étant personnellement animés par des priorités parmi les logiques d'action propres à leur fonction. Ces logiques sont interdépendantes. Et ce qui conduit ces acteurs à s'ouvrir à de nouvelles idées, à expérimenter des pratiques ou bien à refuser le changement et s'enfermer dans la routine, ce n'est pas le fait d'innover ou pas – car l'innovation en soi n'a jamais constitué une garantie d'efficacité et de progrès – mais c'est essentiellement la logique dominante de leur implication professionnelle. Elle commande prioritairement leurs choix d'action.

D'après les entretiens que nous avons menés, quatre logiques distinctes nous semblent traduire cette hypothèse et donc commander l'action de l'enseignant :

1. La logique de programmation : elle est gouvernée par les programmes figurant aux instructions officielles. Elle consiste, pour le maître, à disposer de la liberté d'organisation personnelle de son enseignement pour définir et répartir les progressions sur l'année, planifier ses cours et honorer le contrat qui le lie au service public d'éducation. Un enseignant qui donne priorité à cette logique cherchera à innover sur le plan des approches didactiques et aura tendance à se laisser guider par les élèves en réussite afin de mieux maîtriser le rythme de sa progression didactique.

2. La logique d'efficacité didactique : elle dépend de l'épistémologie des savoirs de la discipline et de la culture disciplinaire de l'enseignant (connaissances, conscience des obstacles, méthodes acquises au gré de son expérience). Elle consiste à rechercher et mettre en œuvre, avec le moins de risque d'échec possible, les modalités qui permettront à l'ensemble des élèves de franchir les obstacles épistémologiques et d'acquérir rapidement les connaissances et les compétences visées. Lorsque la priorité est conférée à cette logique, elle conduit l'enseignant à imaginer et rechercher les démarches pédagogiques (recherche d'hypothèse, projet, situation-problème, jeu, etc.) les mieux adaptées, selon lui, à la spécificité des obstacles rencontrés dans les apprentissages visés.

À ces deux logiques didactiques s'ajoutent deux autres, de nature plus pédagogique :

3. La logique d'aide : plus présente à l'école primaire et au collège qu'au lycée, elle consiste à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves (en termes d'acquis, de culture de référence, de rythme d'apprentissage et de personnalité) et à rechercher des modalités de soutien personnel (accompagnement individuel, groupe de besoin, groupe de niveau, etc.) afin de répondre à leurs difficultés. Donner la priorité à cette logique, c'est d'une certaine manière, mettre entre parenthèses la logique de programmation. C'est non seulement se munir d'outils d'évaluation et de suivi mais surtout porter des regards différenciés sur chacun des élèves, se rendre disponible à leurs sollicitations et compréhensif face à leurs résistances à s'approprier ou construire des savoirs.

4. La logique de confort et d'économie personnelle¹⁰ : elle se manifeste par la dépense d'énergie, la générosité de l'investissement personnel dans l'action pédagogique. Elle se heurte aux autres logiques puisqu'elle est nourrie par le désir d'évaluer et de limiter les conséquences de l'action en termes de coût personnel. Les sollicitations répétées des élèves, la gestion de la discipline et la part d'investissement communicationnel que réclame la conduite de classe

éprouvent physiquement et psychologiquement l'acteur, et font du métier d'enseignant un des plus éprouvants. De sorte que la logique d'aide, à laquelle tout enseignant est déontologiquement prêt à adhérer, se heurte en pratique à des résistances qui limitent considérablement le soutien effectif des élèves. Les enseignants qui privilégient cette logique de confort personnel limitent le plus possible les contraintes d'exercice de leur fonction. Ils sont donc moins enclins à donner de leur temps aux élèves en difficulté. C'est pourquoi, ils favorisent la logique de programmation et se réfugient dans des pratiques magistrales qui laissent dans l'ombre et l'oubli les besoins des élèves.

Partant de l'hypothèse que l'une ou l'autre de ces logiques d'action professionnelle exerce pour chaque enseignant une influence significative sur les priorités qu'il s'assigne personnellement dans l'accomplissement de sa mission, la répétition de comportements d'ouverture ou de rejet à l'égard d'informations ou de sollicitations porteuses d'innovation se manifeste par des attitudes plus ou moins stables à l'égard de l'innovation. Ces attitudes représentent de précieux analyseurs de l'implication des enseignants et de leur capacité à acquérir de nouvelles compétences.

Des logiques inductrices d'attitudes à l'égard de l'innovation

En fonction des habitudes de chaque enseignant de privilégier l'une ou l'autre de ces quatre logiques d'action, on observe le développement d'attitudes distinctes à l'égard de l'innovation ; attitudes, au sens où l'entendent les psychologues sociaux, c'est-à-dire un état d'esprit, une prédisposition générale psychologique qui oriente dans un certain sens toutes les interactions avec l'objet en question. Ainsi nous avons observé trois types d'attitudes caractéristiques face à la nouveauté pédagogique :

- L'intérêt systématique, chez des personnels que l'on qualifie soit d'innovateurs parce qu'ils n'hésitent pas, au prix de ruptures, à modifier leurs habitudes pour appliquer une réforme ou expérimenter d'eux-mêmes l'idée, nouvelle pour eux, d'un collègue ; soit de pionniers, lorsqu'ils inventent des modalités pédagogiques absolument nouvelles pour la communauté enseignante.

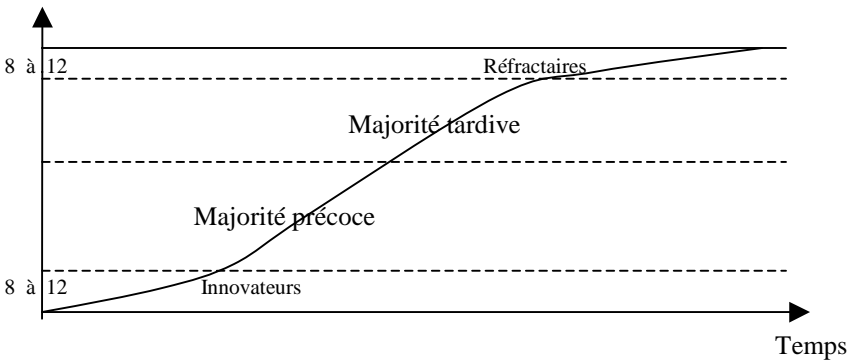
- La prudence, l'intérêt mesuré, fluctuant ou ponctuel, selon la nature et l'origine de l'innovation. Cette attitude est la plus courante. Les enseignants observent les premiers résultats de leurs collègues novateurs avant d'effectuer eux-mêmes les changements ;

- La résistance, qui peut être active et farouche, voire collective et soutenue par une position idéologique ou pragmatique, ou bien être passive et se manifester par une indifférence totale voire un mépris à l'égard de toute nouveauté.

La proportion des réfractaires à l'innovation est sensiblement équivalente à celle des innovateurs, soit 8 à 12 %.

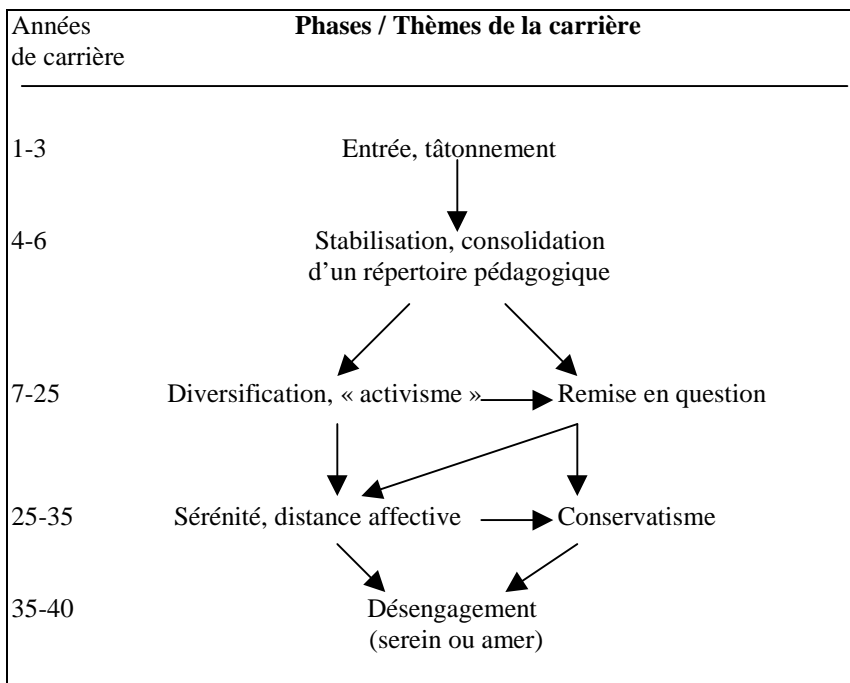
Lorsqu'on effectue des enquêtes dans les établissements scolaires sur l'attitude générale des enseignants à l'égard des réformes, on observe que l'adoption de l'innovation suit, au fil du temps, « une courbe en S » du même modèle que les courbes épidémiologiques. On retrouve systématiquement le modèle de diffusion décrit la première fois par Ryan et Gross en 1942.

% d'adoptants



Courbe d'adoption d'une réforme par les enseignants

Pour interpréter les raisons de l'existence de ces attitudes d'ouverture ou de résistance, une première hypothèse a été apportée par les travaux américains et ceux de M. Huberman qui ont montré que les enseignants passent communément, tout au long de leur carrière, par une succession de phases, de crises et de transitions au cours desquelles l'attitude à l'égard de l'innovation varie.



« Cycle de vie professionnelle des enseignants » (M. Huberman, 1989)

Lors des entretiens que nous avons conduits auprès d'enseignants ayant suffisamment d'ancienneté pour analyser les étapes de leur carrière, nous avons, en effet, retrouvé ces variations, ces phases de transition et ces crises. Mais ce modèle séquentiel demeure très normatif et très général. Le poids significatif des représentations, de l'engagement et de la logique personnelle de l'acteur n'est pas pris en compte, ce qui nous conduit à faire l'hypothèse qu'à cette succession de phases qui semble se dérouler comme une tendance, s'ajoutent des facteurs personnels déterminant la motivation ou la résistance à innover.

L'analyse psychosociale que nous avons conduite (C. Marsollier, 1998) sur le sens de l'attitude des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation soutient cette seconde hypothèse.

Qui sont les innovateurs et les réfractaires ?

Nous avons cherché à comprendre l'origine des attitudes extrêmes de certains maîtres à l'égard de l'innovation : les « innovateurs » et les « réfractaires ». La conduite exploratoire de 31 récits de vie oraux, en métropole et à la Réunion, nous a permis de discerner, à partir des représentations que les enseignants nous ont communiquées sur leur enfance puis sur leur carrière professionnelle, les événements, les influences et les conditionnements qui, dans leur histoire personnelle, ont pu constituer des facteurs de construction de leur attitude.

Les entretiens se sont déroulés en deux temps : une première phase de type « récit de vie » visait à discerner les événements et les principales influences ayant structuré la personnalité de l'enseignant, notamment ses motivations et ses résistances professionnelles. Dans une seconde phase, centrée sur l'exploration des moments de rapport à l'innovation, la technique des « entretiens d'explicitation »¹¹ fut utilisée, afin d'explorer les motifs et les conditions d'ouverture à la nouveauté.

Deux champs d'hypothèses nous ont conduit à interpréter, suivant une approche psychosociale, la construction de ces attitudes extrêmes à l'égard de l'innovation.

Selon une interprétation statique, c'est-à-dire valorisant l'influence de l'environnement culturel du sujet, il apparaît que les réfractaires seraient majoritairement des personnes ayant vécu dans leur enfance une éducation aliénante avec des relations affectives sereines mais réduites, simples et non passionnelles, associées à une autorité parentale régulière, et sans attachement particulier à une personne susceptible de remettre en cause les normes et les référents familiaux. Les valeurs et les principes éducatifs qui ont été assimilés par pression à la conformité, ont considérablement réduit, chez ces sujets, les opportunités de comparaison critique et de sensibilisation à d'autres modèles éducatifs. De plus, les conditions souvent peu motivantes (manque de formation initiale, choix du métier par dépit, inspections trop espacées et absence d'encouragement, faible renouvellement des équipes) dans lesquelles ils ont débuté, ont pu éventuellement encourager l'immobilisme et les réactions de défense.

S'agissant des innovateurs, la forte influence d'un parent ou d'un tiers associée à une relation affective privilégiée ont invité le sujet à s'opposer aux valeurs familiales dominantes et à s'intéresser à l'ailleurs, à l'autrement. Devenus enseignants, des rencontres marquantes avec des formateurs soutenant l'intérêt des pédagogies centrées sur l'enfant (Freinet est très cité) ont constitué des tremplins d'ouverture aux valeurs humaines (respect, égalité, liberté, accepta-

tion inconditionnelle d'autrui, etc.). De même, les rencontres avec des collègues dynamiques et créatifs ont déclenché ou renforcé une capacité à s'impliquer et à innover qui ne demandait qu'à s'exprimer.

L'interprétation dynamique nous invite, quant à elle, à considérer soit l'enrichissement sous forme d'un travail de développement personnel accompli par les personnes face aux situations vécues, soit le blocage psychoaffectif.

Ainsi, les innovateurs évoquent des relations affectives douloureuses avec l'un des parents (majoritairement le parent de même sexe) ou des expériences émotionnelles fortes (décès, conflit, agression, séparation) génératrices d'opposition, de rébellion vis-à-vis du modèle éducatif parental, et qui ont ainsi aiguisé leur sensibilité et leur résilience. Devenus enseignants, ces personnes nourrissent leur sensibilité pour la recherche de solutions aux difficultés des enfants auxquelles elles sont très attentives. L'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques renforce le sentiment de réalisation professionnelle. Le travail (seul ou en thérapie) d'élaboration psychanalytique des souffrances de leur enfance les aide à accepter leur histoire et à mieux se libérer des traumatismes et des éventuels complexes accumulés.

Tandis que les réfractaires, qui ont soit vécu une enfance plutôt sereine et « ronronnante », soit aussi des événements douloureux, apparaissent comme véritablement enlisés dans leur histoire personnelle, incapables de mettre à distance les peurs réveillées ou provoquées par la déstabilisation qu'entraîne toute relation à la nouveauté et à l'autrement. Ils cherchent alors à se préserver des risques de fragilisation qu'engendrerait l'innovation et à maximiser leur confort existentiel, en déployant leurs résistances et leurs défenses.

Si ces modèles explicatifs apportent des éléments de compréhension de certaines attitudes extrêmes observées au sein du corps enseignant, qu'en est-il, par ailleurs, du sens de la conduite de la majorité qui n'est composée ni de « novateurs » ni de « réfractaires » et dont le comportement prudent et moins systématique varie selon les situations ? La notion d'attitude ne permet pas de répondre à cette question car elle conduit à enfermer dans une pensée trop catégorielle des processus qui vivent et évoluent tels une relation.

L'intérêt de considérer la notion de « rapport de l'innovation »

En quoi la notion de « rapport à l'innovation » présente-t-elle un intérêt heuristique plus grand que celles d'« attitude à l'égard de l'innovation » ou de « relation à l'innovation » ? Quelles perspectives pour la formation des enseignants à l'innovation dessine-t-elle ?

Le rapport d'une personne à l'innovation renvoie à l'ensemble des relations qu'elle entretient avec tout ce qui lui paraît personnellement nouveau ainsi qu'avec le processus même d'innovation. La notion d'attitude est restrictive car elle est centrée sur la personne, et son usage conduit à catégoriser le comportement qu'elle décrit ou caractérise. Elle restreint la perspective et, du coup, le champ d'analyse à la psychologie sociale du sujet, réduisant par là même la prise en compte de la dimension interactive de la relation avec l'objet d'attitude. Nous lui préférons la notion de « rapport à ... » dont l'intérêt réside dans son pouvoir d'évocation, plus fort et plus ouvert que celui de « relation à ... ». En effet, comme le précise M. Develay¹², le terme « relation » évoque le lien entre deux choses qui peut être un lien de dépendance (la relation d'une personne aux livres), d'interdépendance (entre maître et élève), ou d'influence réciproque (la relation entre pensée et langage). « Le mot relation évoque un lien caractérisable ». Ainsi, la relation du maître à ses élèves peut être qualifiée de tendue, cordiale ou authentique. Tandis que le vocable « rapport à ... » est plus flou car il est changeant, intemporel, énigmatique et multiforme. M. Develay parle de « quelque chose de lâche, de non prémédité, de flottant, [...] de non conscient ». Son usage, contrairement à celui des autres notions, invite à considérer le caractère souple et labile du ressenti et des représentations de la personne. En valorisant la dimension singulière de l'expérience du sujet, cette notion de « rapport à ... » se révèle plus opératoire et plus féconde pour rendre compte d'une réalité relationnelle difficile à cerner. Son pouvoir heuristique réside justement dans sa force d'intégration des composantes identitaires, psychologiques, conscientes et inconscientes.

Les rapports qu'entretient un enseignant avec la nouveauté – qu'il s'agisse d'une approche nouvelle d'une notion à enseigner, d'un manuel scolaire récent ou d'une démarche d'accompagnement expérimentale – sont révélateurs de son ouverture psychologique et culturelle, de ses aspirations et de ses peurs, de ses valeurs et de son courage. Elles dévoilent sa capacité à se décentrer de la dictature de son *ego*, et illustrent sa disposition à accepter l'autrement, le différent, l'étrange et l'étranger. La rencontre, la découverte du « nouveau » peuvent en effet susciter des réactions cognitives et affectives manifestes ou dissimulées, sous forme d'enthousiasmes, de fantasmes, d'angoisses, de peurs, etc. Ces réactions sont variables et surtout très évolutives dans le temps : à un vif rejet immédiat peut succéder une adhésion sereine après dissipation des premières appréhensions et réassurance, ou bien une reconsidération des risques et des enjeux de l'innovation. À l'inverse, l'ivresse légère et aveugle de la première rencontre peut se trouver débordée par le jeu de la critique, et finalement faire naître la prudence ou le repli.

Envisager d'innover ou fantasmer son engagement dans un projet innovant, c'est, d'une certaine manière, replonger dans la posture régressive du sujet qui apprend et basculer alors du statut d'enseignant à celui d'apprenant. C'est quitter le confort de ses certitudes et de son *habitus* professionnel et accepter la déstabilisation voire le réveil de fragilités enfouies. Si le rapport à « l'objet innovant » reste principalement un rapport d'extériorité au regard des possibilités qu'il donne à voir et à penser, en termes d'efficacité pédagogique et d'amélioration de ses propres compétences, le rapport « au processus d'innovation » relève plutôt d'un rapport d'intériorité, un rapport à soi :

- un rapport à ses propres motivations à enseigner, à aider ;
- un rapport à ses propres représentations (de l'élève, du rôle de l'enseignant et de l'école) ;
- un rapport à ses convictions et à la volonté de les mettre en œuvre ;
- un rapport à sa responsabilité sociale : celle de donner le meilleur de soi et de ne renoncer qu'après avoir tout tenté ;
- un rapport à ses compétences (sa capacité à analyser avec lucidité le sens de ses micro- et de ses macro-pratiques, sa capacité à imaginer et à s'appuyer sur des outils, des gestes et des stratégies adaptées aux besoins identifiés, sa capacité à faire face aux résistances des élèves qui ne parviennent pas à suivre le chemin que l'on projette pour eux) ;
- un rapport aux valeurs fondatrices de son action professionnelle ;
- un rapport à ses peurs : peur de prendre des risques, peur d'échouer, peur d'être absorbé dans une spirale d'effort et de remise en question, peur d'être déstabilisé et confronté à ce que l'on est vraiment...

Pour un système tel que l'Éducation nationale, se donner l'ambition de rendre plus professionnels ses acteurs en leur offrant une formation continue de haut niveau réclame de créer les conditions d'un dialogue formatif où chacun puisse élaborer (au sens psychanalytique) son rapport au nouveau et aborder, pour cela, sereinement les questions personnelles et profondes qui commandent le sens de son action professionnelle : qu'est-ce qui est prioritaire dans mes choix pédagogiques ? Qu'est-ce que j'éprouve lorsque je rencontre une idée nouvelle ? Ai-je vraiment envie d'améliorer ma pratique pédagogique ? À quel niveau ? Pourquoi ? Quelle part d'effort suis-je prêt à concéder ? Quelles sont les limites que je me fixe dans mon implication professionnelle ? De quoi ai-je peur ? Etc.

Conclusion

Nous nous sommes attaché à traiter de l'innovation comme processus, et non des innovations comme objets et comme pratiques. C'est que l'enjeu est de

taille ! L'école de demain se dessine chaque jour en fonction des rapports singuliers que chacun de ses acteurs entretient avec le nouveau et le changement. Or, face à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires et aux attentes de plus en plus grandes que la société fait peser sur le corps enseignant, la recherche incessante de solutions et l'adaptation continue aux besoins des élèves mobilisent constamment les capacités d'innovation des enseignants. Chacun se trouve régulièrement confronté à l'introduction de nouveautés dans ses conceptions et dans son action. De fait, l'information pédagogique circule mieux, libérant ainsi l'innovation : les revues puis les sites pédagogiques se sont multipliés, et les nouvelles générations de professeurs évoquent plus ouvertement leurs difficultés pédagogiques, leurs expériences, leurs échecs et leur réussites.

Conscients que toutes les innovations ne sont pas des réussites, que le pire peut côtoyer le meilleur, ne serait-ce que parce que de nombreuses pratiques n'ont de sens et de pertinence que dans le contexte qui les a fait naître et sous la direction de ceux qui les ont créées, de nombreux enseignants sont raisonnablement attachés aux pratiques qui, selon eux, ont fait leurs preuves. Ils se méfient désormais avec lucidité des grandes réformes tout comme des innovateurs, et dans le doute, ils préfèrent souvent la prudence voire l'abstention... C'est qu'en éducation, contrairement au monde des entreprises, l'innovation ne porte pas en elle de plus-value intrinsèque. Elle ne pose pas la question de la survie du système scolaire. Elle est laissée à l'initiative de ses acteurs et s'impose plus volontiers sous la forme d'ajustements et d'adaptations des pratiques aux besoins des élèves, voire d'orientation nouvelles. Elle rime, certes, avec progrès, amélioration, voire transformation, mais reste en principe toujours attachée aux valeurs républicaines. De ce point de vue, l'innovation présente justement l'intérêt de réactiver ces valeurs et de relancer régulièrement le débat sur les priorités de l'École. Ainsi, c'est en justifiant l'acceptation ou le refus en cours de jeunes filles portant le foulard islamique que fut dépoussiéré et réanimé ce vieux principe de laïcité, dans une période où le réveil des nationalismes et des identités culturelles n'interpellait peut-être pas suffisamment les acteurs de l'École.

L'inventivité pédagogique ne se décrète pas et le transfert des innovations, lent et difficile, freine considérablement la diffusion des réussites. Le système éducatif français, comme de nombreux systèmes étrangers, ne s'est pas encore doté d'une politique de recherche en éducation structurée et structurante, capable de guider l'innovation, par des travaux qui évaluent la pertinence de l'ensemble des pratiques actuelles, explicitent clairement leur impact, anticipent les besoins de formation des futures générations et rassemblent les données scientifiques sur des médias accessibles à tous les enseignants. Bien des

résultats de recherche, en didactique des disciplines, dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, ou bien encore en sociologie de l'éducation demeurent méconnus et totalement inexploités car ils ne sont ni centralisés ni valorisés. Ce qui est fort regrettable !

Bibliographie

- BONAMI Michel et GARANT Michèle, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOUVIER Alain (1986), « D'une innovation ministérielle à des ministères de l'innovation », *Cahiers pédagogiques*, n° 248, pages 30-32.
- BRU Marc (1991), *Les Variations didactiques dans l'organisation des conduites d'apprentissage*, Toulouse, EUS.
- CHARLOT Bernard (1993), « L'innovation n'est plus ce qu'elle était », *Autrement*, n° 136, mars, pages 20-27.
- CROS Françoise (1993), *L'Innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF.
- CROS Françoise (2001), *L'Innovation scolaire*, Paris, INRP.
- DE PERETTI Antoine (1996), « Le rôle de l'individu et de l'équipe dans le processus novateur : vers une éthique de la complexité »₂ dans *L'innovation en éducation et en formation*, sous la direction de Fr. Cros et G. Adamczewski, Bruxelles, De Boeck.
- HASSENFORDER Jean (1972), *L'Innovation dans l'enseignement*, Paris, Casterman.
- HUBERMAN Michaël (1973), *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation.
- HUBERMAN Michaël (1992), « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? », *Revue française de pédagogie*, n° 98, page 85 à 97.
- HUBERMAN Michaël (1989), *Le Cycle de vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neufchatel, Delachaux et Niestlé.
- MARSOLLIER Christophe (1998), « Ouverture et résistance des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation : sens et fondements », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, CERSE, Caen, décembre, n° 4/1998.
- MARSOLLIER Christophe (1999), « Innovation pédagogique et identité professionnelle de l'enseignant : le concept de "rapport à l'innovation" », *Recherche et formation*, INRP, n° 31, pp. 11-29.

- MARSOLLIER Christophe (2000), *Accessibilité des informations à disposition des enseignants et résistance à l'innovation*, rapport de recherche, Paris, INRP, août.
- MOSCOVICI Serge (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.
- PERRENOUD Philippe (1993), « L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs », *Éducation et Recherche*, n° 2, pages 197-217.
- SCHUMPETER Joseph (1965), *Histoire de l'analyse économique*, trad. fr., Paris, Payot.

Notes

1. L'éducation nouvelle est un ensemble d'idées et de méthodes qui ont totalement renouvelé la pensée pédagogique durant les deux premiers tiers du 20^e siècle, en Europe et en Amérique. Elle se caractérise par les expérimentations de nombreux pédagogues, médecins et psychologues : comme E. Claparède, O. Decroly, R. Dottrens, R. Cousinet, P. Bovet, A. Ferrière, P. Kergomard, P. Langevin, H. Wallon, Washburn, M. Montessori, et C. Freinet. Ne parvenant pas à recevoir l'approbation des ministères de l'éducation successifs, ce mouvement d'idées n'a pas débouché sur une nouvelle ère pour l'éducation mais continue encore à nourrir aujourd'hui les recherches en sciences de l'éducation et la réflexion pédagogique.
2. ZEP : zone d'éducation prioritaire. La politique des zones d'éducation prioritaires permet bien plus de disposer de laboratoires d'expérimentation pédagogique que de traiter efficacement les problèmes sociologiques de violence et d'échec scolaires.
3. Missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale.
4. Fonds d'aide à l'innovation.
5. Direction des lycées et collèges.
6. La DLC a fusionné avec la direction de l'enseignement primaire pour ne plus former qu'une instance unique, la DESCO : Direction de l'enseignement scolaire.
7. Havelock R.G. et Huberman Michaël (1980), *Innovation et problèmes de l'éducation. Théorie et réalité dans les pays en développement*, UNESCO, BIE, p. 41.
8. Cros Françoise (1998), « L'innovation en éducation et en formation : vers la construction d'un objet de recherche ? », *Éducation permanente*, n° 134, 1998-1, p. 16.
9. Enquête menée au CIRCI (Centre interdisciplinaire de recherche sur la construction identitaire) à l'université de la Réunion.
10. Logique déterminante pour l'efficacité pédagogique et dont on parle trop peu. Les recherches à ce sujet sont quasi inexistantes...
11. Vermersch Pierre (1994), *L'Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
12. Dans la réflexion qu'il a menée sur l'intérêt de faire usage de la notion de « rapport au savoir » ; cf. Develay Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, pp. 43-44.