

# **LE « RAPPORT À L'INNOVATION », UN ANALYSEUR DE L'IMPLICATION PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT.**

**Christophe MARSOLLIER**  
IUFM de la Réunion

**L**es propositions et les questions relatives au changement traversent une multitude d'écrits portant sur l'analyse de notre système éducatif. Or l'enseignement et l'éducation figurent au rang des thèmes sur lesquels chacun se prononce. Rares sont par ailleurs les politiques qui, sur ce sujet, n'ont prononcé leurs vœux ou leurs critiques. Du reste, ces dernières décentries ont révélé à la conscience de toute la société les enjeux d'une évolution maîtrisée des contenus et des modalités d'enseignement et, plus récemment, la nécessité de prendre en compte, à défaut de les contrôler, les manifestations des principaux acteurs de l'école : les élèves et les enseignants.

Ainsi, les phénomènes d'échec scolaire, d'inégalité des chances, de violence ou d'orientation n'ont jamais autant impliqué et de façon aussi consensuelle (sur le plan du constat de leur existence) la société toute entière. Progressivement, les solutions nationales puis locales (décentralisation et déconcentration) se sont nécessairement appuyées sur des organisations, des conceptions, des pratiques, des gestes et des regards emprunts de nouveauté. À ce titre, l'émergence sur le terrain éducatif, à la fin des années 80, de valeurs telles que l'adaptation et la solidarité a entraîné dans son élan, notamment dans les écoles et les collèges, une véritable ouverture à la recherche de réponses nouvelles et efficaces, par la voie d'expérimentations dans des établissements pilotes et la création de ZEP.

Parallèlement au développement des recherches en sciences de l'éducation, tandis que se multipliaient les écrits vulgarisant les conceptions éducatives et les techniques pédagogiques, s'est intensifiée chez l'enseignant une composante qu'il nous semble particulièrement nécessaire de développer afin qu'elle apparaisse plus explicitement comme un analyseur de son implication professionnelle. Il s'agit du rapport de l'enseignant avec l'innovation que nous réduisons, par commodité, à l'expression « rapport à l'innovation ». Nous définissons ce phénomène comme l'ensemble des relations qu'entretient un enseignant avec tout ce qui lui paraît personnellement nouveau.

À notre connaissance, parmi les recherches sur l'innovation, cette entrée

est demeurée négligée<sup>1</sup>. Comprendre ce que peut représenter, dans la communauté enseignante, le rapport à l'innovation, en mesurer le statut en regard de l'exercice professionnel quotidien, nécessite au préalable de s'interroger sur le sens de l'innovation. C'est pourquoi, après un temps de réflexion sur les définitions de ce concept, nous procéderons suivant une approche diachronique pour évoquer le contexte dans lequel les relations aux innovations ont pu s'instaurer et évoluer dans l'esprit des acteurs. Puis, suivant un déploiement des constituants et des résonances du « rapport à l'innovation », nous montrerons en quoi son étude nous semble particulièrement fertile pour éclairer le sens des différentes attitudes d'ouverture ou de fermeture professionnelle (observables au sein la communauté enseignante) qui témoignent en partie de l'implication des enseignants.

## Apports et limites des définitions de l'innovation

La multiplicité des définitions de l'innovation révèle sans aucun doute l'ambiguïté de ce terme. Les travaux de F. Cros, lors de la construction de la banque de données NOVA<sup>2</sup>, ont permis de se dégager du flou et des contradictions propres aux différents acceptations courantes, en proposant un ensemble de cinq hypothèses complémentaires et hiérarchisées sur le plan de leur potentiel de précision et d'intégration :

1. L'innovation considérée comme nouveauté. De nombreuses définitions issues de dictionnaires ou d'ouvrages spécialisés illustrent ce sens commun qui émerge de propositions telles que :

- « action d'innover ; résultat de cette action, chose nouvelle »<sup>3</sup> ;
- « apport de quelque chose de nouveau à la connaissance scientifique »<sup>4</sup> ;
- « ce qui est nouveau ; création, transformation »<sup>5</sup>.

2. L'innovation considérée comme produit. Abordée comme objet inventé,

1. Les approches psychosociales des processus conduites par M. Huberman (1973 à 1992), G.E. Hall et S.F. Loucks (1975 à 1979) et, par ailleurs, M. Fullan (1978 à 1982) figurent parmi les premiers travaux sur l'analyse des attitudes des enseignants à l'égard de l'innovation.

2. Cros, F., *L'Innovation en éducation et en formation. Banque de données NOVA*, Paris, INRP, 1996.

3. Robert, Paul, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1981.

4. Dogan, M. & Pahre, R., *L'Innovation dans les sciences sociales*, Paris, PUF, 1991.

5. *Grand Larousse universel*, Paris, Larousse, 1992.

imaginé, créé pour répondre à un besoin ou le susciter, l'innovation est ici en quelque sorte une substance à laquelle on attribue une vertu novatrice. Dans cette acception, le produit porte en lui les processus fondateurs de son existence.

3. L'innovation considérée comme changement. Il est vrai que, par essence, toute innovation est un changement ; cependant, comme le précise S. Moscovici<sup>6</sup>,

« toutes les innovations sont des changements, mais tous les changements ne constituent pas des innovations. Une innovation est un changement spécifique, original et délibéré visant à réaliser les objectifs du système avec plus d'efficacité. »

M. Huberman (1973) opère, quant à lui, une distinction qui situe l'innovation dans une démarche volontariste, en précisant que ce qui distingue une innovation du changement en général, c'est l'élément de planification délibérée.

4. L'innovation considérée comme action. Contrairement aux précédentes, cette définition révèle la volonté d'acteurs, de groupes ou d'institutions. Elle fait référence à leur intentionnalité, cherchant à se concrétiser sous forme d'amélioration, d'adaptation, d'anticipation ou de rupture.

5. L'innovation considérée comme processus. Pour Havelock et Huberman (1980), il s'agit alors de considérer « l'enchaînement d'événements dans le temps », « un ensemble de personnes et d'institutions pour ainsi dire solidaires », « une série d'opérations de transformation des idées et des moyens disponibles en matériels, pratiques, institutions et activités » puis « un enchaînement de résolutions de problèmes ». Mais, comme le souligne F. Cros, cette mise en étapes du déroulement dans un enchaînement temporel ne laisse que peu de place à l'émergence de l'inattendu, du non-prévu, du non-planifié. Pourtant, la réalité de la pratique pédagogique quotidienne intègre des dimensions encore peu décrites, comme « l'urgence », « le bricolage », « la liberté » (Ph. Perrenoud, 1996) et en cela, en raison des difficultés de mise en œuvre de la méthode dite de « l'observation participante ». L'innovation y est cependant bien présente, sous des formes et pour des motifs pour certains inavouables (ennui, économie personnelle, zèle, etc.). Elle renvoie à des composantes professionnelles et personnelles multiples. Et l'on peut donc s'interroger sur les vertus heuristiques d'un exercice de définition portant sur un objet si difficile à isoler.

Pour autant qu'elle satisfasse notre intention d'aborder les fondements de l'implication professionnelle, cette première approche nous invite à considé-

6. Moscovici, S., *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF, 1979.

rer avec plus d'acuité la multipolarité du « rapport à l'innovation » et la dimension psychosociale qui se dégage des cinq composantes alors associées :

- le rapport à la nouveauté ;
- le rapport au produit ;
- le rapport au changement ;
- le rapport à l'action ;
- le rapport au processus.

Leur ancrage se situe dans des champs différents qui conduisent à considérer les retentissements, les résonances possibles des relations de la personne enseignante avec l'innovation. Nous y reviendrons plus loin.

L'innovation est un phénomène dont la description nous plonge dans une complexité telle que cet unique terme dont nous disposons dans la langue française pour rendre compte de réalités bien différentes semble à lui seul quelque peu réducteur et, par là même, fortement polysémique, voire ambigu. L'innovation ne peut alors être définie qu'à l'aide d'une définition complétée d'une caractérisation se rapportant spécifiquement à « l'innovation en éducation et en formation ». En conséquence de quoi nous proposons la définition suivante : l'innovation est un processus, une action ou un produit introduisant intentionnellement un changement. S'agissant du domaine de l'éducation et de la formation, l'innovation se caractérise comme suit :

- elle ne s'impose pas selon des critères de concurrence mais de pertinence ;
- elle ne constitue jamais un acquis ;
- elle n'est pas rendue obsolète par une autre innovation ;
- elle repose d'emblée sur des valeurs humaines ou sociales ;
- elle n'est jamais totalement nouvelle et s'appuie toujours sur des emprunts ou des conceptions existantes ;
- elle renvoie ses « adhérents » ou ses défenseurs à des questions portant sur les finalités de l'éducation ou de la formation.

Contrairement aux domaines de l'industrie et plus généralement à tous ceux réclamant l'usage et l'élaboration de techniques particulières, l'innovation en éducation et en formation ne participe d'aucun enjeu économique, et sa diffusion ne répond pas à des impératifs de survie. Sa genèse est étroitement liée à l'exercice des responsabilités individuelles et à la défense de méthodes. Chacun le sait, en matière d'éducation, on innove peu en valeur absolue.

Quand le pédagogue innove vis-à-vis de ses pratiques habituelles, il le fait plus ou moins :

- en imitant, en s'inspirant (d'un modèle, d'un exemple) ;

- en recopiant, en empruntant, en substituant un élément (un manuel ou un équipement) ;
    - en remaniant (modification de l'emploi du temps) ;
    - en ajoutant (des objectifs, des tâches) ;
    - en restructurant (une démarche didactique) ;
    - en transformant (la forme d'un exercice) ;
    - en renforçant (le temps de recherche sur un sujet) ;
- et tout cela de manière plus ou moins pré-réfléchie.

L'innovation au sens où nous l'entendons recouvre donc un large champ d'actions et de processus allant des microdécisions qui articulent les routines quotidiennes aux stratégies didactiques et aux modalités qui fondent l'organisation du système éducatif. Elle procède d'une part de bricolage et de débrouillardise qui peut aussi bien faire appel à l'expérience, au sens pratique ou à l'imagination.

En regard des enjeux et des finalités de l'action pédagogique, il ressort que la définition de l'innovation la plus appropriée à la constitution d'un véritable objet de recherche (heuristique) ou de réflexion praxéologique est justement celle qui réfère à la construction étymologique de cette notion devenue concept, à savoir : l'introduction de nouveauté dans le « déjà existant ».

Nous entendrons donc par innovation ces processus et ces objets qui, pour un enseignant, vis-à-vis de ses pratiques et de ses conceptions habituelles, portent en eux une ou plusieurs composantes nouvelles.

Dans cette perspective, l'innovation peut prendre la forme de propositions, de suggestions, de recommandations ou d'instructions. Elle peut provenir verticalement des objectifs ministériels, des inspecteurs ou des projets d'établissement, transversalement des organismes de formation (IUFM, MAF-PEN), d'équipes de recherche par le biais de publications ou de colloques, ou localement sous l'impulsion de collègues ou d'initiatives individuelles en réponse à des besoins, des projets ou des aspirations.

Au niveau de l'apport de nouveauté, il peut s'agir de simples améliorations, d'ajustements, de transformations ou de véritables inventions.

En somme, l'innovation apparaît comme un phénomène complexe dont la portée et la signification précises ne peuvent être décrites sans référence à son environnement, à son auteur, à ses finalités et aux multiples problématiques qui l'entourent, ce qui explique sans doute qu'avant les recherches épistémologiques de F. Cros, les travaux sur l'innovation en éducation ont essentiellement concerné les phénomènes de diffusion, de création, de procédure, de gestion ou de réactivité.

L'innovation en éducation présente des spécificités qui s'inscrivent dans

l'histoire d'une institution et dans une évolution continue de comportements professionnels.

Attardons-nous sur une des rares recherches susceptibles d'éclairer notre interrogation initiale pour situer le rapport à l'innovation dans une logique de relations institution-acteur.

## Approche diachronique du statut de l'innovation

Le travail de V. Monetti (1996, Paris X) sur la genèse de l'innovation présente l'intérêt de relier le statut de l'innovation à la problématique centrale pour laquelle les sciences de l'éducation en ont fait un objet de recherche, celle de la diffusion. Or c'est justement en raison des obstacles et des résistances que soulèvent la dissémination et l'adoption d'innovations que la question du « rapport à l'innovation » devient pertinente.

La démarche de cet auteur s'appuie, entre autres, sur différents modèles de diffusion de l'innovation qui ont traversé ces quarante dernières années, conduisant ainsi à situer le phénomène dans son contexte et à mieux cerner ce qu'il représente aujourd'hui dans l'institution et chez les principaux acteurs du changement, les enseignants.

De cette approche diachronique de la façon de penser et de définir l'innovation et sa genèse, il ressort globalement trois époques pour lesquelles il est intéressant de caractériser le rapport à l'innovation. Nous disposons ainsi d'un objet d'analyse d'une facette de l'implication professionnelle des enseignants :

- 1960-1980 : le temps de l'innovation « fait ». Selon ce chercheur, jusqu'en 1965, le désir de contrôle et de maîtrise du débat éducatif de la part de l'Etat est tel qu'il prétend au monopole de l'innovation légitime, rejettant alors les innovations sauvages issues du terrain. Dans le cadre des grandes réformes (scolarité obligatoire en 1959, création des CES en 1962, mise en place des baccalauréats techniques en 1965, des BEP et des IUT en 1966), les innovations portent en elles l'illusion que l'on résoudra les problèmes par des solutions simples. L'innovation est alors pensée comme un « fait » totalement défini au départ et qu'il convient de diffuser massivement pour répondre aux problèmes rencontrés par les enseignants. C'est durant ces années qu'apparaissent, selon L. Paquay<sup>7</sup> et M. Huberman<sup>8</sup>, les premiers modèles de diffu-

7. Paquay, L., « Les axes paradigmatisques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires, une revue de littérature depuis 20 ans », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 4, 1985, pp 3-34.

8. Huberman, M., *Comment s'opèrent les changements en éducation. Contribution à*

sion des innovations. Ils sont du type RDD (recherche, développement, diffusion) et fonctionnent sur le principe suivant : ce sont les universités et les écoles normales qui produisent les idées, les principes novateurs, et qui forment, suivant un plan rationnel, l'ensemble des enseignants concernés. Puis, de 1966 à 1980, dans la mouvance de Mai-68, se développent de nombreux mouvements pédagogiques (CMEA, GFEN, ICEM, etc.) ainsi que le courant sociologique de « la reproduction »<sup>9</sup> opérant ainsi une rupture symbolique avec la politique éducative de l'époque. De nombreuses innovations se font jour : les 10 % pédagogiques, les CDI, la pédagogie différenciée, la dotation horaire globale, etc. Si, progressivement, le statut de l'innovation passe de « la solution technique » à celui « d'outil au service des acteurs et du système », globalement, le rapport à l'innovation qui caractérise cette période est un rapport à la marginalité, un rapport à l'institutionnel, à des nouveautés parachutées qu'il faut accepter. D'ailleurs, l'objectif des politiques demeure l'adoption massive. Cependant, comme l'analysera plus tard G. Avanzini, ce ne sont ni les programmes, ni le manque de formation professionnelle, ni le nombre d'élèves, ni les modalités de l'inspection qui suffisent à rendre compte de l'immobilisme mais l'incertitude (sur le plan des finalités) dans laquelle se trouve le corps enseignant vis-à-vis de modifications dont le caractère inévitable est cependant bien pressenti<sup>10</sup>. La verticalité des prises de décisions pétrifie le rapport à l'innovation institutionnelle en un rapport à l'arbitraire. La description faite en 1971 par Havelock<sup>11</sup> du phénomène d'adoption des innovations traduit bien l'enfermement dans l'image de « traînard », de « résistant » ou de « traditionnel » auquel s'exposent les enseignants (notamment des écoles primaires) qui refusent de se plier aux nouvelles pratiques pédagogiques. Cependant, comme le traduit l'émergence de trois nouveaux modèles de diffusion de l'innovation (« le modèle d'interaction sociale », le CBAM puis le modèle de résolution de problème), ce sont les acteurs de l'innovation considérés comme les principaux agents du changement qui deviennent les centres de préoccupations des chercheurs et des décideurs. Alors le rapport à l'innovation glisse progressivement vers un rapport (plus libéré) à l'utilité, aux besoins, à l'efficacité et à la résolution de problèmes.

- 1980-1990 : le temps de l'innovation « processus ». L'échec de certaines

*l'étude de l'innovation*, Paris, UNESCO, BIE, 1973.

9. Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl., *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970.

10. Avanzini, G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*, Toulouse, Privat, 1975, p. 101.

11. Havelock, R.G., *Guide for innovation through the dissemination and utilization of knowledge*, Ann Arbor, University of Michigan, 1971.

réformes comme celle des « maths modernes », le besoin naissant d'associer les acteurs à part entière aux initiatives de changement s'accordent avec la politique de décentralisation et de déconcentration (1982 à 1985) pour modifier radicalement le sens de diffusion des innovations et assouplir ainsi les rapports à l'adoption de changements. De l'innovation globale provenant du sommet, on passe à l'innovation locale venue de la base. Selon B. Charlot, l'État renonce au monopole de l'innovation légitime et tente d'instituer un mode de régulation locale du système scolaire<sup>12</sup>. C'est le temps de la création des ZEP, des MAFPEN, des FAI<sup>13</sup>, de la rénovation des collèges, de la mise en place des collèges expérimentaux. L'innovation devient le résultat du développement au sein de l'école d'une solution en cours de définition ; processus contrôlable, adaptable aux spécificités locales et, de fait, disséminable. C'est l'explosion des recherche-action et des expérimentations (INRP et CRESAS). Dans cette période, le modèle « Dissémination et utilisation des connaissances » tente de répondre au manque de diffusion spontanée qui maintient une partie des enseignants, les plus passifs, dans un immobilisme inquiétant. Parallèlement, le rapport à l'innovation s'assouplit et s'ouvre globalement à la créativité. Mais la crise de l'emploi exerce, de manière concourante à la prise de conscience massive du besoin de traiter l'échec scolaire, une pression telle sur le corps enseignant qu'elle entraîne progressivement le rapport à l'innovation vers un rapport à la responsabilité, un rapport à l'éducabilité et, plus étroitement, à l'altérité. La loi d'orientation de juillet 89 modifie en quelque sorte le statut du novateur, faisant de l'innovation une « compétence professionnelle ».

- Les années 1990 : l'innovation comme compétence professionnelle. La recherche d'efficacité et de cohérence conduit à institutionnaliser le « projet d'établissement ». En se fixant l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac, l'État demande au corps enseignant d'innover en fonction des contextes et de la diversité des situations. La professionnalisation domine le discours sur la réforme du système éducatif. L'innovation semble alors représenter une des principales réponses à l'exigence de professionnalité au point d'être désignée comme une véritable compétence professionnelle à acquérir en formation. Inventer des pratiques particulières, adaptées aux besoins des élèves devient en quelque sorte un gage d'efficacité. De nombreux enseignants s'interrogent sur les finalités du projet d'établissement, soupçonnant l'émergence d'un nouveau prétexte de regard sur leur action, d'un moyen

12. Charlot, B., « L'innovation n'est plus ce qu'elle était », *Autrement*, n° 136, mars 1993, pp. 20-27.

13. Fonds d'aide à l'innovation.

détourné d'incitation à l'innovation ou de remise en cause de leurs pratiques habituelles. Face à ces craintes, les hiérarchies élargissent l'espace de liberté et d'initiative des acteurs, elles augmentent les moyens de formation et de soutien aux innovations et développent les expérimentations locales. Comme le montre V. Monetti, Un laisser-faire puis un désordre s'installent, ouvrant la porte à une plus grande sollicitation des responsabilités des enseignants dans la recherche de solutions aux difficultés personnelles ou collectives rencontrées au quotidien dans leurs classes. Le rapport à l'innovation, qui jusqu'alors suscitait quelque part une certaine tension entre les acteurs et la hiérarchie, se trouve alors d'une certaine façon recentré sur les enseignants, les équipes et les établissements. L'idée centrale de la loi d'orientation de 89 selon laquelle « l'enfant est au cœur du système éducatif » se voit plus que jamais actualisée par ce lâcher-prise du ministère de l'Éducation nationale qui, de fait, renvoie les enseignants face à eux-mêmes, à leur énergie, à leurs initiatives, la politique des ZEP permettant bien plus de disposer de laboratoires d'expérimentation pédagogique que de traiter efficacement les problèmes sociologiques de violence et d'échec scolaire. L'État semble avoir fait le deuil de la diffusion autoritaire des innovations. La conception selon laquelle « l'innovation qui compte » est « l'innovation pour l'auteur » devient dominante. Que les pratiques innovantes d'un enseignant aient déjà été conduites par un pair en un autre temps n'est plus un problème en soi ; seule l'adaptabilité de la réponse au problème posé sanctionne la réussite. Dans cette perspective, la mesure 53 de « la nouvelle politique pour l'école » de Fr. Bayrou conduit à la création à la DLC et dans ses bureaux décentralisés (dans chaque rectorat) de postes de chargé de mission pour « le développement des innovations et la valorisation des réussites ». Si la mise en œuvre de ce réseau interface de sélection et d'information sur les innovations demeure pour l'instant au stade de la recherche de reconnaissance parmi l'ensemble du corps enseignant, on peut faire l'hypothèse qu'avec le développement des TIC et, parallèlement, des projets d'établissement, un tel outil assouplira plus encore les rapports des enseignants à l'innovation dans la direction du partage et d'une plus grande solidarité.

La part d'évolution du rapport à l'innovation générée par les politiques éducatives qui se sont succédées n'est donc pas négligeable puisque le statut actuel de l'innovation, celui de compétence professionnelle, a conduit nombre d'enseignants à développer des attitudes d'ouverture et de concertation à l'égard des besoins de changement.

Toutefois, pour compléter ces quelques analyses, il convient de décomposer à présent le rapport à l'innovation à partir des notions de « produit » et de « processus » auxquelles se rattachent communément les considérations épis-

témologiques sur l'innovation. Nous serons ainsi en mesure de disposer de repères concrets nous permettant de rapporter une approche psychologique de cet analyseur de l'implication professionnelle des enseignants (*cf. infra*) à des étapes ou des moments de l'exercice quotidien du métier.

## Approche épistémologique du rapport à l'innovation

Comme nous le soulignons dans notre étude des attitudes des maîtres du premier degré à l'égard de l'innovation (Ch. Marsollier, 1998)<sup>14</sup>, les conditions d'émergence du rapport à l'innovation telles qu'elles sont illustrées ci-dessous nous conduisent à considérer plus concrètement les réalités quotidiennes suggérées par « l'innovation-produit » et « l'innovation-processus » en termes de circonstances et d'enjeux immédiats.

### Conditions d'émergence du rapport des maîtres à l'innovation

	<i>Innovation-produit</i>	<i>Innovation-processus</i>
<i>Les circonstances des rapports à l'innovation</i>	<p>À l'occasion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'une discussion</li> <li>- d'une réunion</li> <li>- d'une lecture</li> <li>- d'un cours</li> <li>- chez soi</li> </ul> <p>Lors :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'une récréation</li> <li>- d'une réunion</li> <li>- d'un stage</li> <li>- d'une préparation de séquence</li> </ul>	<p>À l'occasion de la mise en œuvre d'une nouvelle pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en classe</li> <li>- en réunion</li> </ul> <p>Lorsque sont présents :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- les élèves</li> <li>- les collègues</li> <li>- un supérieur hiérarchique</li> </ul>
<i>Les enjeux immédiats</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'informer</li> <li>- Se former</li> <li>- Améliorer sa pratique</li> <li>- Résoudre un problème</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer l'efficacité</li> <li>- Apprécier le bon déroulement</li> <li>- Conduire une expérimentation, un projet</li> </ul>

14. Marsollier, Ch., *Les Maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*, Paris, Anthropos, 1998.

Selon les circonstances, les motifs et les enjeux en cause, l'innovation lue, créée ou imaginée pourra entraîner l'enseignant dans un rapport à l'information, un rapport à la connaissance et donc un rapport au savoir. De quelles façons et avec quels enjeux ?

Par « rapport à l'information », il faut entendre le rapport à des données extérieures au sujet, c'est-à-dire à ce qui se dit, à ce qui se lit, à ce qu'on entend dans les différents lieux (cour, salle des professeurs, CDI, stages, etc.) où peut circuler l'information sur les innovations. Le rapport à la lecture est ici en première ligne et semble constituer un réel discriminant tant au niveau de la variabilité des pratiques pédagogiques (M. Bru) qu'au niveau de l'ouverture au changement. En effet, accepter de lire, d'écouter, d'observer, de se former, donc de s'informer sous-entend une certaine ouverture de l'enseignant quant à la conscience qu'il a de « ce qu'il ne fait pas ». Par là même, son rapport à l'information sur l'innovation se trouve en étroite relation avec les connaissances procédurales de ses propres pratiques et celles, plus déclaratives, correspondant à leur dénomination pédagogique. Exemple : « Je pratique des évaluations normatives et une pédagogie de projet. »

En matière d'information sur l'existence d'innovations, les possibilités offertes aux enseignants ont beaucoup évolué grâce aux nombreuses publications (ouvrages et revues pédagogiques) et encore plus depuis la création des IUFM. Cependant, comme nous l'avons montré lors d'une précédente recherche<sup>15</sup>, les enseignants les plus ouverts aux changements (les « pionniers », les « innovants ») sont des personnes qui ne s'arrêtent pas au moindre obstacle pour parvenir à trouver des solutions nouvelles aux problèmes rencontrés et pour aller chercher l'information qui leur sera utile, tandis que pour ceux pour qui l'innovation est une démarche ponctuelle, épisodique, il est un paramètre majeur qui freine et donc conditionne leur rapport à l'innovation : il s'agit de l'accessibilité de l'information sur l'existence et les contenus des innovations. Ce problème très concret qui freine considérablement la diffusion des innovations est au cœur des préoccupations du « bureau de développement des innovations et de valorisations des réussites et des contraintes actuelles de vulgarisation des réussites que connaît le développement des TIC dans la communauté enseignante laissent à penser que les réseaux d'accès à l'information de type Internet ou dérivés ne résoudront pas à eux seuls les problèmes d'accessibilité. Sur un tel sujet, en comparaison avec les attitudes observables chez les acteurs des secteurs ouverts à la concurrence, il est clair

15. Marsollier, Ch., *Histoires personnelles des instituteurs et attitudes à l'égard de l'innovation. Études de représentations*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Lyon 2, 1996.

que le statut de fonctionnaire ne contribue nullement à modifier l'immobilisme dans lequel se réfugie, il faut en convenir, une frange non négligeable de la population enseignante.

Le rapport à l'information touche à de nombreuses composantes du rapport au métier et, en cela, il constitue un indicateur certain de l'implication professionnelle.

S'agissant du « rapport à la connaissance », il ne faut pas spécifiquement entendre « un rapport à ses propres connaissances » tel que nous l'évoquions ci-dessus mais, sur un plan épistémologique et donc plus large, un rapport au « vouloir connaître », au « vouloir apprendre », un rapport à la connaissance qui s'opère dans le découverte. En cela, le rapport à l'innovation place l'enseignant dans une situation d'apprentissage potentiel, avec toutes les contraintes et opérations que l'on peut supposer et que les psychologues décrivent et identifient (régression, deuil, assimilation, accommodation, appropriation, etc.). La part d'isomorphisme qui se dessine entre le rapport de l'enseignant à l'innovation et l'apprentissage de l'élève explique sans doute en partie les résistances observables chez de nombreux acteurs.

Sur ce sujet, il conviendrait d'aborder de multiples dimensions telles que le rapport au conflit, le rapport à la prise de décision avec tout ce que celle-ci engage au plan de l'économie personnelle, le rapport à l'effort et son ressenti, le rapport à la confiance en soi, le rapport à sa propre culture professionnelle, ses connaissances procédurales et celles bien plus nombreuses qui recouvrent le « dire » au-delà du « faire ». Le « rapport à la connaissance » est donc, contrairement au « rapport à l'information », un rapport du sujet à lui-même, un rapport à l'appropriation du savoir. Mais qu'en est-il alors du « rapport au savoir » ?

Le « rapport au savoir » tel qu'il a été étudié jusqu'alors<sup>16</sup> se confronte à la polysémie du terme « savoir ». Le savoir est une relation, un produit et un résultat, comme le précise J. Schlanger<sup>17</sup>. Et M. Develay<sup>18</sup> en éclaire le statut en soulignant que

« le savoir a pour origine une rupture opérée par le sujet avec ses connaissances, rupture qui crée une instance nouvelle que Jaques Legroux nomme "savoir". Le savoir correspond à une mise à distance du sujet à l'égard de sa

16. Beillerot, J., Banchard-Laville, C. & Mosconi, N., *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan, 1996 ; Develay, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996 ; Charlot, B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

17. Schlanger, J., *Une théorie du savoir*, Paris, Vrin, 1978.

18. Develay, M., *op. cit.*, p. 42.

connaissance, grâce à l'usage d'un cadre théorique. [...] Une trilogie s'organise alors : des informations personnelles transformées en connaissances personnelles peuvent donner naissance à des savoirs... »

On mesure dès lors combien le « rapport à l'innovation » est d'emblée un « rapport au savoir », à ce que l'enseignant sait déjà faire, à ce qu'il sera capable de faire en pratique, à ce qu'il devra apprendre pour y parvenir, à ce qu'il ne sait pas faire, à ce qu'il ignore, à l'inconnu.

Par les appréhensions qu'il provoque et les confrontations qu'il suppose, le rapport à l'innovation peut donc parfois se vivre, voire se construire comme un rapport au « non-savoir », un rapport à l'échec, aux obstacles, aux difficultés mais aussi à la réussite... Le rapport à l'innovation d'un sujet s'inscrit alors, par le rapport au savoir sur lequel il s'appuie, dans une histoire en cours, celle de sa relation aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être autrement. À ce titre, les premières ou les précédentes innovations d'un enseignant constituent, par les réussites ou les échecs qui l'ont marqué, des points de fixation personnelle pour lui, des aventures que l'on n'oublie pas avec leur lot d'incertitudes, démotions, de questions, d'ajustements, de prises de risques et d'efforts personnels ou collectifs, ponctuels ou répétés, reconnus ou cachés.

À travers le thème du rapport au savoir (constitutif du rapport à l'innovation), c'est la question de l'usage et de la pertinence du choix d'innover qui se pose et, par là même, la question du sens et de la motivation. Accepter de changer, c'est accepter d'interrompre le mouvement des habitudes et des routines, c'est accepter de se désorienter au risque de se perdre un peu, suffisamment parfois pour apprendre en agissant différemment.

Ces trois axes épistémologiques montrent combien peuvent être multiples et complexes les rapports des enseignants à l'innovation puisqu'à l'ambiguïté du terme « innovation », s'ajoute une portée symbolique et affective qui fait de l'acte d'innover une mise en jeu de soi, de son savoir-faire et de sa capacité à apprendre et à s'approprier la nouveauté.

Enfin, n'oublions cependant pas que l'enseignant est avant tout un praticien et, en cela, un préparateur, un décideur, un acteur et un évaluateur. Or, le plaisir, la contrainte, l'effort, la concession ressentis lors de l'accomplissement de ces tâches quotidiennes pondèrent chacune de ces quatre composantes, générant pour chacune d'elles un rapport spécifique à l'innovation :

- La phase de préparation, souvent ressentie comme la plus contraignante, est justement celle qui mobilise la mise en mouvement de la « trilogie » information, connaissance, savoir. Elle réclame de la méthode, de la volonté, du temps et des objectifs précis. Dès lors, on mesure très bien que, pour faire

face aux contraintes de recherche d'informations, de sélection des données, d'anticipation des résultats et de production écrite et matérielle d'une préparation pédagogique innovante, l'enseignant doit être poussé par des motivations suffisamment fortes.

- Les moments de décision sont nombreux dans l'exercice de la fonction enseignante, tant au cours de la préparation, de l'action en classe ou de l'évaluation. Les travaux sur la prise de décision (L. Sfez) illustrent la variabilité des appuis et des processus qui lui sont associés (évaluation des coûts personnels, appréciation des rapports effort/utilité, contraintes/intérêt, etc.). Le rapport à la prise de décision est un rapport à ce qui fonde l'action professionnelle, c'est-à-dire la responsabilité sociale et individuelle, les valeurs professionnelles et humaines, les besoins et les désirs ainsi que les compétences. Il est donc particulièrement chargé d'enjeux et devant la question du choix, il met en balance le « rapport à l'engagement de soi » et le « rapport à la résistance au changement ».

- S'agissant des phases de mise en scène de l'innovation, les perturbations provoquées par la perte d'étais telles que les routines, sont plus souvent décrites<sup>19</sup> en fonction de ce qu'elles apportent à leur auteur plutôt qu'en fonction des bénéfices qu'en retirent les élèves. Si l'enseignant constitue le principal acteur de l'innovation, il en est bien souvent aussi le principal bénéficiaire. En cela, le rapport à l'innovation se fige sans doute trop fréquemment dans un rapport à soi, « à sa propre carrière », « un rapport au bénéfice personnel ».

- Enfin, sur le plan de l'évaluation de l'innovation, il ressort, compte tenu de la multiplicité des variables en jeu dans les relations pédagogiques, que cette étape n'est pas conduite avec la rigueur et la méthode qui permettraient d'isoler les bénéfices et les carences des pratiques innovantes. En s'appuyant sur les *feedbacks* de son action, l'enseignant évalue en continu les conséquences immédiates des nouveautés mises en place. Or, il conviendrait de mesurer rationnellement et plus finement, variable par variable, les effets sur les apprenants.

Les spécificités de l'innovation en éducation se déclinent à travers les grandes catégories comme le savoir, l'initiative, la responsabilité individuelle, le temps ou la solidarité, que traverse le rapport à l'innovation. C'est pourquoi les chemins que découvrent les recherches sur cet objet nous paraissent constituer des entrées privilégiées pour mieux comprendre le sens de l'implication professionnelle des enseignants.

19. Marsollier, Ch., 1996, *op. cit.*