



Formation
Apprentissage
Professionalisation
Innovation

Carnets de recherche sur la formation

L'innovation en éducation. Sens et signification

Françoise Cros – Laboratoire Formation et apprentissages professionnels

De tout temps les hommes ont cherché à modifier leur environnement, à avoir prise sur lui dans une perspective de mieux-être qui pourrait aboutir à de l'efficacité, du plaisir, des déceptions ou de nouveaux produits utilisables. Et pourtant, le mot « innovation » n'appartient pas à la catégorie des mots anciens, la fréquence exponentielle de son utilisation actuelle exprime les caractéristiques de notre époque, de cette modernité de rapidité, de temps compressé (Rosa, 2018) et de mobilité, dans un rapport au passé minoré au profit d'un futur rédempteur.

Nous voyons apparaître le mot « innovation » au Moyen-Âge et, jusqu'au XVI^{ème} siècle, il est rejeté car il recouvre des actions de changements qui viennent troubler l'ordre social établi : la stabilité et l'immobilisme sont alors la garantie d'un bon fonctionnement social. Les hiérarchies sociales sont considérées comme consubstantielles à la vie sociale et n'ont pas à être perturbées. Dans les sociétés occidentales, l'Église romaine règne et impose des règles de vie d'acceptation des ordres rituels, et l'argent est considéré comme source de perdition (il fallait faire vœu de pauvreté). Tout innovateur est à cette période considéré comme un hérétique.

À la fin du XVI^{ème} siècle, la Réforme vient bousculer cette vision, dans la mesure où elle exige de tout croyant qu'il ait un accès direct aux textes bibliques (d'où le développement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture), et où l'enrichissement financier par prêt d'argent est valorisé. Cette éclosion d'entrepreneurs au milieu d'une société de lettrés qui ne se laissent plus guider leur conduite par les autorités religieuses, provoque un séisme dans les conduites des hommes. Cette éclosion de liberté contribue à créer des sociétés ouvertes sur le commerce international et les échanges culturels et marchands.

Arrive plus tard, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, un théoricien de l'innovation qui, à travers ses ouvrages, (Schumpeter, 1965) développe une apologie de l'innovation dans les entreprises comme source de développement des sociétés dans une concurrence forte dont l'innovation serait le moteur. Pour lui, l'innovation est la condition de mise en place d'une véritable démocratie. L'innovation telle qu'envisagée par Schumpeter repose sur l'industrie et la production de produits ou de processus nouveaux dans un redoutable marché concurrentiel : toute entreprise qui n'innove pas est vouée à une mort certaine. Cette frénésie dans laquelle sont emportés les chefs d'entreprise, est le gage d'une société saine et démocratique. Pas de démocratie sans ouverture d'un marché concurrentiel et sans une course infinie à la nouveauté proposée à l'achat des consommateurs, eux-mêmes très influencés par la publicité.

Le concept d'innovation, quel que soit son domaine, repose sur ces deux origines : celle de la religion c'est-à-dire d'un ordre supérieur dicté par les lois d'un Dieu (qui peut être laïc) aussi bien en termes de transgression que de vision d'un futur toujours meilleur, et celle du capitalisme marchand. Weber a tenté de montrer le lien entre ces deux entités (Weber, 2004), même si la causalité n'est pas radicalement prouvée.

Cette perspective historique peut paraître dérisoire voire inutile par rapport à l'innovation actuelle et, pourtant, elle explique le sens profond du terme, à la fois porteur d'une vision tendue vers un supposé meilleur et, de l'autre de la production d'une plus-value matérielle signe de progrès aussi bien technique que social. Si nous analysons les innovations pédagogiques, nous retrouvons implicitement ces deux dimensions. Par exemple, dans l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage de la lecture, l'auteur de cette nouvelle pédagogie a en tête une idée de mieux être de l'élève tel qu'il l'envisage et aussi d'efficacité de production.

Ajoutons à cela la période de la fin du XVII^{ème} siècle où savants et philosophes, de Descartes à Galilée cherchent à comprendre et à fixer les lois du monde physique. Descartes va même jusqu'à proposer à l'homme de se rendre « maître et possesseur de la nature ». La démarche rationnelle permettrait alors de transformer les conditions de vie grâce aux sciences et aux techniques et de libérer l'individu des préjugés et autres héritages. Cette rationalité est venue interférer sur l'innovation de nos jours, dans la mesure où beaucoup de responsables institutionnels rabattent l'innovation sur le syntagme de « projet innovant » ou « expérimentation », fait de scientificité, de logique et de linéarité. La technique adossée aux découvertes scientifiques et techniques serait alors vue comme l'unique condition de libération de l'individu.

1. L'innovation en éducation serait-elle à part ?

Nietzsche écrivait que les mots qui ont une histoire sont indéfinissables. Il entendait par là que le sens de tout mot évolue selon les époques auxquelles il est employé et il est évident que l'utilisation du mot innovation au XIX^{ème} siècle n'a pas la même signification qu'actuellement. Cela veut dire que le sens d'un mot évolue avec l'entendement des sociétés et avec les représentations sociales qu'elles peuvent véhiculer. Le sens du mot dépend du contexte de son utilisation sociale : certains mots sont plus poreux que d'autres à cette fragilité conceptuelle. L'innovation est de ceux-là. Il suffirait de décrypter les intentions sous-jacentes au locuteur évoquant le mot innovation pour en dégager les implicites sociaux.

Et pourtant, un chercheur ne peut rester sur une incertitude de cette ampleur ; il lui faut un minimum de stabilité pour circonscrire son objet de recherche ! Il peut adopter deux attitudes : soit construire une définition à laquelle il se tiendra, au risque de laisser échapper des éléments éclairants dans la signification, soit procéder à rebours en prenant l'ensemble des définitions contemporaines de ce mot et en analyser la constance des éléments. Cette deuxième solution nous est apparue plus riche ; c'est ainsi que nous avons récolté plus de 600 définitions du mot innovation que nous considérons *a priori* comme toutes justes.

Il a été alors possible de dégager des invariants, des récurrences, que nous avons mis à l'épreuve de leur stabilité quant à l'innovation à l'école (qui englobe plus largement l'aspect pédagogique et celui systémique de l'éducation et de la formation). Quatre invariants ont émergé : le *nouveau*, les *valeurs*, le *changement* et le *processus*. Examinons-les rapidement :

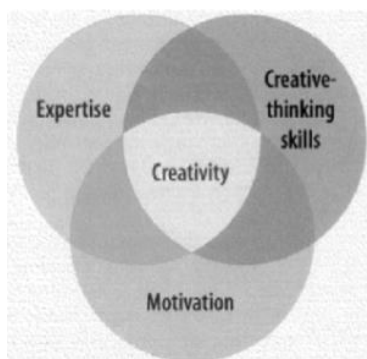
- Le *nouveau*. Il est évident qu'il est extrait de l'étymologie même du mot. Mais à y regarder de plus près, quel est le « nouveau » en éducation ? N'y-a-t-il pas usurpation du nouveau radical quand un enseignant dit qu'il innove en faisant travailler ses élèves en groupes ? Doit-on considérer que cette pratique n'a jamais été réalisée ? Est-ce par ignorance de ce que les anciens pédagogues ont réalisé ? Tout a été tenté en matière de relations pédagogiques au cours des siècles... Alors, qu'est-ce qui est nouveau ? Cela semble être le fait que l'enseignant le fasse pour la première fois et qu'il le déclare en tant que tel. Autrement dit, le nouveau de l'innovation en éducation serait relatif au contexte présent. Mais ajouterons certains objecteurs, le nouveau se repère dans l'objet nouveau qu'on introduit ? Ainsi, développer ce qu'on appelle la classe inversée qui consiste par exemple, à donner aux élèves à écouter ou regarder une capsule audio ou vidéo faisant office d'apport d'information nécessaire hors de la classe, tandis que la journée de classe est alors réservée à une attention plus individuelle de la part de l'enseignant. Est-ce l'objet « capsule » qui est le nouveau ? Oui et non car il ne prend sens que par rapport à ce que fait l'enseignant dans sa classe c'est à dire sa pédagogie. L'ensemble des outils numériques ou autres, certes nouveaux ne déterminent pas à eux seuls

le nouveau de l'enseignement. Ce n'est pas l'objet qui détermine l'innovation en éducation mais l'utilisation pédagogique qui en est faite.

- Les *valeurs*. Si nous rappelons les deux piliers des origines de l'innovation, nous retrouvons le sens religieux de la transgression, dans ce que Freud nomme un *rapport cosmique au monde*, qui transcende l'innovateur en éducation dans un élan du « faire meilleur » pour l'autre, c'est-à-dire dans la quête de permettre le développement d'un citoyen émancipé. Tout innovateur en éducation n'innove pas comme un chef d'entreprise qui désirerait commercialiser un nouveau produit, il innove dans le désir de produire du meilleur chez autrui selon une idée pour lui de ce qui pourrait être meilleur, une amélioration. Mais cette idée peut être discutée : faire le bonheur de l'autre parfois malgré lui peut être pire que de ne rien tenter, au mieux ce peut être « une piqure sur une jambe de bois » !
- Le *changement* est indubitablement constitutif de l'innovation. Toute innovation est changement, mais tout changement n'est pas une innovation car il y faut un désir de changer, une délibération et une volonté de meilleur.
- L'innovation en éducation est *processus*, c'est-à-dire qu'elle se fait tâtonnante, incertaine et incertaine. Elle produit de l'angoisse chez l'innovateur qui prend des risques, déploie une énorme énergie, y passe du temps dans un investissement personnel débordant. L'innovateur découvre le chemin en le faisant.

En d'autres termes, l'innovation en éducation est l'introduction d'un nouveau contextualisé porté par des valeurs de changement selon un processus fait de doutes, d'hésitations et d'angoisse.

Cette définition n'évoque pas le concept de créativité tant prôné comme une compétence indispensable dans toute innovation voire dans toute formation ! Pourtant, la créativité est au cœur de l'innovation dans l'imagination à l'œuvre pour produire ce nouveau dans un processus transgressif. Tout individu peut être créatif, ce n'est pas pour autant qu'il fait de la création. Mais il existe des conditions de production de cette créativité qui n'émergent pas de façon spontanée : elle requiert des caractéristiques citées dans le schéma suivant :



Les déterminants de la créativité.
Source : *Innovation, Education and Training in the EU Members State, 2009*

En effet, la créativité repose sur trois acquis : avoir une expertise dans le métier, être motivé et avoir une facilité à imaginer des situations inhabituelles. Cette créativité peut éclore individuellement ou en équipe.

2. Pourquoi l'innovation serait-elle bonne pour notre école ?

L'innovation à l'école n'échappe pas au mouvement général de modernisme de notre société, où la vieillesse, l'ancien, la routine et l'habitude sont rejetés comme repoussoir d'un monde qui va de l'avant. Cette tendance générale n'est pas sans générer de l'inquiétude par le fait que si nous bougeons, sommes-nous certains que ce soit dans le « bon » sens ? L'innovation est au cœur des enjeux sociaux de reconfiguration des relations sociales, plus basées sur l'émergence d'initiatives jugées par les opérateurs comme plus efficaces dans le contexte donné, ce qu'Alter (2001) désigne comme une « innovation ordinaire » dans le fait qu'il s'agit de gestes nombreux, spontanés dans leur transgression et qui constituent les bulles d'une société vivante.

Le temps est devenu une ressource économique : il se vend et se loue. Perdre son temps relève du gaspillage !

C'est ainsi que l'école française a vécu des périodes différentes : une première étape, vers 1960, remplie d'espoir où l'innovation était très associée au militantisme comme celui exprimé dans les mouvements pédagogiques porteurs d'une vision de la société future radieuse ; puis une seconde étape, plus incertaine, où les pouvoirs publics se sont emparés de ce mouvement pour le contrôler dans des directions nouvelles et en faire un outil de pilotage de la politique du système éducatif ; enfin, une troisième période, encore embryonnaire où l'innovation plus banalisée, fait partie de la définition même de l'école, à l'image de ce que disait Schumpeter à propos des entreprises : « une école qui n'innove pas est une école qui meurt ». Cette injonction à l'innovation révélatrice du XXI^{ème} siècle est en harmonie avec le rapport au temps et à l'espace que nous évoquions antérieurement à propos des travaux de Rosa. Finalement, l'école se définirait par ses innovations qui deviendraient la marque de publicité de l'école...

La question posée ici est celle de la spécificité de l'éducation et, notamment des processus d'apprentissage des jeunes. Les récentes recherches en neurosciences permettent de comprendre les processus d'acquisition des savoirs et il est évident qu'à la lumière de ces découvertes l'école est conduite à évoluer. S'agit-il pour autant d'innovation ? Peut-on caractériser l'innovation comme une adaptation aux nouveaux publics (les élèves ne sont plus les mêmes qu'il y a une dizaine d'années) et aux nouveaux savoirs scientifiques ou bien s'agit-il d'autre chose ? L'innovation à l'école n'est ni une adaptation, ni une rénovation encore moins une révolution. Elle émane de l'enseignant ou de l'équipe des personnels engagés dans l'acte éducatif ; elle ne se décrète pas et constitue le plus souvent le moment de motivation intense face à l'action professionnelle d'enseigner ou d'éduquer. Ce serait le « sel » du métier qui justifie la caractéristique du métier dans son improvisation, sa gestion de l'incertain et l'aboutissement à une émancipation du jeune.

Le métier d'enseignant est composé de nombreuses compétences dont celles de la gestion de la classe (Goigoux, 2007) et cette intervention sur l'activité d'autrui requiert beaucoup d'imagination et de créativité dans un climat favorable. La politique française à l'égard de l'innovation est de plus en plus orientée vers un encouragement à innover pour tous les enseignants et il semble que la voie privilégiée dans la conduite de cette politique soit celle de l'innovation. La présence forte de cadres intermédiaires avec leur dispositif régional (CARDIE) montre à quel point l'attitude gouvernementale tourne son regard vers les effets de cette innovation comme facteur de développement de l'école.

Mais une innovation scolaire ne naît pas d'injonctions, une pratique nouvelle ne se transfère pas par un décret officiel. La complexité de l'adoption d'une innovation à travers un ensemble de relations sociales, d'influences, d'effets de modes, de représentations parfois non étayées scientifiquement (Tricot, 2017) est inextricable. La création de réseaux d'enseignants connectés, les nombreux Tweet contribuent à la circulation des idées et des possibles pratiques non par imitations mais par incitations. Ces échanges rendus possibles par les techniques sont eux-mêmes des innovations véhiculant leurs propres valeurs, leur incitation de changement ainsi que le processus à adopter.

Au stade où nous sommes de connaissance de l'innovation à l'école, l'introduction à marche forcée du numérique constitue pour le chercheur un immense laboratoire d'étude pour l'innovation à l'école dans la mesure où cette innovation contient à la fois de l'innovation sociale (viser des objectifs pas encore bien remplis par l'école actuelle) et de l'innovation technique (l'introduction dans un usage social particulier : la pratique enseignante, d'un objet numérique). Cette double forme

d'appropriation produisant un mixte issu de la connaissance d'un objet nouveau à l'occasion d'une pratique nouvelle poursuivant un objectif de transgression par rapport à ce qui se faisait jusque-là. Est-ce l'objet numérique introduit qui produit l'innovation en obligeant l'enseignant à changer ses manières de voir et de se conduire ou est-ce l'enseignant lui-même qui choisit l'objet nouveau pour construire une nouvelle pratique ? On peut supposer que la réalité est un mixte des deux, à la manière dont Flichy (2003) avait étudié l'innovation produite par l'utilisation sociale d'objets techniques nouveaux.

3. Une généralisation de l'innovation en éducation serait-elle envisageable ?

Des réflexions précédentes sur la singularité de l'innovation découlent une stratégie globale qui serait de penser qu'une innovation, comme un objet isolé de son producteur, serait transférable indépendamment de son auteur. Il semble difficile de procéder à cette coupure et de considérer l'innovation comme une nouvelle recette pédagogique applicable quels que soient le contexte et le profil de celui qui adopte cette innovation. Un proverbe dit d'ailleurs qu'adopter c'est adapter !

Alors qu'est-ce qui serait généralisable dans une innovation ? On parle plus volontiers de transfert de l'innovation. Mais le transfert repose sur l'idée d'un déplacement dans l'espace. Ce transfert s'inscrit plus volontiers dans le paradigme de la communication qui diffuse au travers d'échanges entre enseignants, de publications professionnelles, de vidéos sur une plateforme Internet, de rassemblements à l'occasion de la formation continue, qui fournissent des idées d'agir autrement. Cela repose sur la motivation, la perméabilité et la volonté des enseignants. Une innovation imposée n'est pas une innovation. Son processus est celui du *Bottom up* et non du *Top Down* venu de décisions centralisées. Le *Top Down* relève de la réforme. Ce qui ne veut pas dire qu'à l'occasion de la mise en place d'une réforme (qui n'est jamais totalement bouclée), des initiatives de mises en place originales ne se déclarent et deviennent alors des innovations ! Il n'y a pas antinomie entre réforme et innovation mais complémentarité. C'est dans ce savant dosage que se développe la politique d'un système éducatif !

4. L'innovation et la formation

Dans un chapitre de *l'Encyclopédie de la formation*, nous avons traité du lien entre innovation et formation (Cros, 2009) selon deux aspects : celui de la formation à l'innovation et celui de la contribution de l'innovation à la formation.

Le premier aspect relèverait de l'idée qu'il pourrait exister un référentiel de formation de l'innovateur. Or tout professionnel peut être à un moment de sa carrière innovateur, car tout un chacun possède une potentialité de créativité (qui n'est pas de création) et peut la mettre en œuvre dans ses gestes professionnels. Un innovateur ne l'est pas toute sa vie, à côté il développe des routines qui souvent sont d'anciennes innovations.... Toutefois, on observe ces derniers temps, une montée en puissance de formations qualifiées de formation à l'innovation. Bien souvent elles sont composées partiellement d'ateliers de développement de l'imagination, de l'originalité, comme le brain-storming et autres activités propices à un débordement des cadres habituels de pensée. Une thèse a été consacrée en 2018 (Liu, 2018) à ce thème et conclut que les activités offertes lors de ces formations « aident à l'éventuelle construction identitaire de l'innovateur » !

Le deuxième aspect paraît évident sans jamais avoir été sérieusement évalué. Pour autant, l'ensemble des innovateurs déclare avoir appris beaucoup de choses lors de la mise en œuvre d'une innovation. Si nous considérons la formation comme un déplacement de pensée entre une représentation initiale et une nouvelle représentation, il paraît évident que l'innovation a permis cela. Les nombreux témoignages d'innovateurs, notamment lors des journées nationales de l'innovation organisées par le Ministère de l'éducation français, évoquent ces transformations face au regard porté sur les gestes professionnels et aux relations instaurées entre collègues et vis-à-vis des élèves. C'est sans doute un aspect qui nécessiterait de conduire une recherche sur les aspects particuliers de ces transformations au regard d'autres formes de formation professionnelle....

Bibliographie

Alter, N. (2001). *L'Innovation ordinaire*. Paris : Presses universitaires de France

Cros, F. (2017). *Innovation et société : le cas de l'école*. Londres : Éditions ISTE

Cros, F. (2009). « Innovation et formation ». In J.-M. Barbier (Ed.), *et al. Encyclopédie de la formation* (581- 611). Paris : Presses universitaires de France.

Flichy, P. (2003). *L'Innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris : La Découverte

Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants ». *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69. [10.4000/educationdidactique.232](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232)

Liu, T. (2018). *Les Formations à l'innovation : entre tradition et rupture*. Université Paris-Saclay.

Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.

Schumpeter, J. (1965). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Paris : Payot.

Tricot, A. (2017). *L'Innovation pédagogique*. Paris : Retz.

Weber, M. (2004). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Payot.

Pour citer l'article

CROS Françoise. « L'innovation en éducation. Sens et signification » [en ligne], novembre 2019 <<https://crf.hypotheses.org/523>>



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par hypotheses.org (ISSN : 2679-4985).