

INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

LE CONCEPT DE « RAPPORT À L'INNOVATION »

CHRISTOPHE MARSOLLIER*

Résumé

Face à l'innovation, les enseignants réagissent très différemment et pour des raisons qui ne sont pas toujours liées au sens ou à l'origine du changement. Les comportements parfois extrêmes que l'on peut observer à cet égard révèlent de véritables « attitudes » au sens psychosocial. Seulement, les entretiens d'explicitation portant sur les motifs d'ouverture ou de résistance à l'innovation montrent les limites opératoires de cette notion d'attitude et nous conduisent à souligner la dimension identitaire des relations de l'enseignant à l'innovation et à proposer plutôt celle de « rapport à l'innovation ». Nous montrons la fécondité d'un tel choix en évoquant les rapports constitutifs du rapport à l'innovation et cela, à l'appui des différents sens du concept d'innovation. Nous illustrons enfin l'opérationnalité de cette nouvelle notion en proposant d'explorer, selon une approche fonctionnaliste, ces différents rapports des enseignants à l'innovation.

11

Abstract

Teachers react in very different ways to innovation and for reasons which are not always connected to the meaning or the source of change. The sometimes extreme behaviours which can be observed in this respect reveal true "attitudes" psychosocially speaking. And yet, the clarifying interviews aiming at finding the reasons for accepting or opposing innovation show the limits of this notion of attitude and lead us to underline the importance of the personal relationship of the teacher towards innovation and to suggest instead the notion of "relationship to innovation". In this paper, we show the interest of such a choice by mentioning the basic elements of the relationship to

* - Christophe Marsollier, IUFM de La Réunion.

innovation according to the different meanings of the concept of innovation. Finally, we describe the working of this new nation by suggesting an exploration of these different attitudes of teachers to innovation with a functionalist approach.

Quelle que soit son origine, l'innovation suscite dans la communauté enseignante des réactions multiples voire opposées chez certains acteurs. Ses enjeux, de nature pédagogique, institutionnelle et sociale vont parfois jusqu'à impliquer les acteurs dans leur identité la plus profonde. En quoi ces relations à l'innovation sont-elles l'objet chez l'enseignant de véritables attitudes qui retentissent non seulement sur ses pratiques professionnelles et les apprentissages des élèves mais aussi sur l'évolution du système éducatif ?

Le terme *attitude* ne cache-t-il pas ici une réalité plus complexe que celle à laquelle fait référence la psychologie sociale ? Ne réduit-il pas le champ d'interprétation d'une composante très opaque et pourtant déterminante de la fonction enseignante ? L'innovation n'est-elle pas objet d'un véritable *rapport* de l'enseignant aux formes sous lesquelles elle se manifeste ?

Ces questions réclament que l'on s'interroge sur le sens et les limites de la notion d'« attitude à l'égard de l'innovation ». Nous développerons, en écho à la maturité prise par le concept d'innovation, l'intérêt d'élargir ce champ de recherche en s'appuyant sur la notion de « rapport à l'innovation ». Nous tenterons enfin de montrer la fécondité et l'opérationnalité de celle-ci en proposant pour cela une approche fonctionnaliste.

12

DE LA NOTION D'« ATTITUDE À L'ÉGARD DE L'INNOVATION » À CELLE DE « RAPPORT À L'INNOVATION »

Chacun sait que l'enseignant occupe une position centrale dans la genèse et la mise en œuvre de l'innovation et que, par ailleurs, eu égard à son statut de fonctionnaire, il se trouve de fait singulièrement protégé et, ainsi, relativement libre d'agir et de réagir comme il l'entend...

Il est d'une certaine façon maître dans sa classe. Ses fonctions, de la préparation didactique à la conduite pédagogique, font de lui un décideur et un acteur qui le plus souvent ne compte que sur lui-même, sur son expérience et ses savoir-faire pour orienter, réguler et ajuster les relations d'apprentissage qu'il orchestre. Il exerce cette responsabilité à travers les multiples choix qu'il doit opérer quotidiennement sur des variables du système dont il est l'architecte et le maître d'œuvre. Il sait qu'il ne peut raisonnablement modifier un grand nombre de modalités sur l'ensemble de celles-ci sans prendre le risque d'échouer dans sa mission et de déstabiliser ses relations aux

élèves. La conduite cohérente et « efficace » de l'enseignement-apprentissage revêt un caractère complexe et aléatoire, qui ne peut être réduit qu'avec l'acquisition de micro-routines et l'instauration plus ou moins tacite de coutumes. Or, la recherche d'une certaine professionnalité, aussi indéfinissable et aussi relative soit-elle, est une démarche naturelle majoritairement présente en filigrane des choix qu'opère tout enseignant. En cela, elle participe d'une recherche d'équilibre, de dosage, de mesure et réclame d'être rodée et affinée par des ajustements et des essais. Elle se construit donc avec le temps et l'expérience réfléchie.

C'est pourquoi, nous pourrions penser que l'innovation, qu'elle soit d'origine personnelle ou extérieure, constitue une prise de risque d'autant plus grande et génère des résistances d'autant plus fortes qu'elle est, d'une certaine façon, proportionnelle au nombre de variables concernées par le changement. Mais la simple observation des compartements des enseignants du premier degré face à la parution de textes annonciateurs d'importants changements pédagogiques, en comparaison de leur réaction face à un simple aménagement horaire, montre que la problématique des relations entre enseignants et innovation met en jeu des paramètres personnels qui échappent à une analyse économique et rationnelle des phénomènes d'adoption de l'innovation.

Prenons l'exemple de « la nouvelle politique pour l'école » (BO n° 9 du 1^{er} mars 1990) pourtant précédée par la « loi d'orientation du 10 juillet 1989 ». Elle n'a pas autant perturbé les enseignants du premier degré que l'annonce de « l'aménagement de la 27^e heure » (décret n° 91-41 du 14 janvier 1991). Ils voyaient initialement en la première une « réforme de plus » alors que les innovations qu'elle sous-entendait se sont révélées progressivement annonciatrices d'une nouvelle ère pédagogique, plus juste parce que plus égalitaire.

D'une part, la *nature et le sens de l'innovation* induisent naturellement des comportements multiples et variés selon les intérêts et les aspirations de chaque enseignant. Et ce constat est accentué par des phénomènes psychosociaux tels que l'influence minoritaire d'une personne dans une équipe ou bien celle plus majoritaire d'un syndicat particulièrement actif et dénonciateur sur le plan des innovations proposées par l'institution.

D'autre part, *l'origine de l'innovation* figure manifestement au rang des facteurs les plus discriminants puisque, comme chacun en convient, la culture professionnelle enseignante est marquée par le jeu des réformes successives et de leurs effets...

Mais l'innovation, dans sa réalité quotidienne, c'est aussi et surtout l'apport personnel que l'enseignant effectue sous forme d'ajustements, de transformations ou de bouleversements dans sa pratique et bien souvent, sans que personne d'autre que lui en assume la décision. Depuis l'apparition des projets d'établissement et des projets d'école, c'est de plus en plus aussi l'œuvre d'équipes, comme l'attestent dans les rectorats les chargés de mission auprès de la DESCO pour le développement des innovations pédagogiques. On comprend alors que les motivations des compartements

à l'égard des innovations soient non seulement affaire de *sens* mais aussi d'*origine* du changement.

Comme nous le précisons précédemment, la personne enseignante occupe la position centrale dans le processus d'innovation. Ses motivations, le sens qu'elle donne personnellement à son action déterminent son comportement d'ouverture, de neutralité ou de fermeture à l'innovation. Or, on observe parmi la communauté enseignante, comme dans toute autre corporation, des personnels qui développent, de manière répétée, des comportements identiques à l'égard de ce qui pour eux est professionnellement nouveau.

D'un côté, on reconnaît parmi ces enseignants, des sujets ouverts à l'innovation, qui n'hésitent pas, au prix de ruptures, d'expérimentations et d'incertitudes, à s'aventurer sur des chemins et dans des comportements individuels ou collectifs qui les distinguent de leurs pairs. Ici, c'est par exemple la création d'une instance de régulation des conflits inter-élèves ; là, il s'agit de l'adoption du nouveau mode d'évaluation formative mis au point par l'équipe du collège voisin. Les uns, nous les appelons des « pionniers », les autres des « innovants », les premiers étant caractérisés par la *dimension fondamentalement créatrice* de leurs conceptions et de leurs pratiques ; les seconds manifestant une *large ouverture aux idées nouvelles susceptibles d'imitation* et n'hésitant pas à adopter les pratiques innovantes qu'ils jugent intéressantes.

À l'opposé, on trouve des personnels réfractaires au changement qui globalement ne sont ni plus ni moins nombreux (1) et qui, de manière « active » ou « passive » (2), résistent ou simplement refusent toute innovation.

Entre ces deux extrêmes, se trouvent les personnels dont le comportement fluctue en fonction de leur motivation et notamment de leur représentation de l'enjeu de l'innovation considérée. Dans ce cas, leur ouverture à l'innovation n'est que ponctuelle et donc irrégulière. Leur attitude est labile et plus dépendante de leurs motivations extrinsèques.

14

1 - Les travaux de E.M. Rogers et F.F. Shoemaker sur la diffusion de l'innovation corroborent ceux de R.G. Havelock et T. Whiteside décrivant ce type de phénomène suivant une courbe en S dite « Courbe épidémiologique » qui montre l'existence aux extrémités de cette courbe d'un pourcentage moyen équivalent (environ 16 %) de « novateurs » et de « réfractaires au changement » : Rogers E.M., Shoemaker F.F., *Communication of innovations : a cross cultural approach*, NY Free Press, 1983. Havelock R.G., *Guide for innovation through the dissemination and utilization of knowledge*, Ann Arbor, Michigan, Univ. of Michigan, 1971. Whiteside T., *The sociology of educational innovation*, London Methuen, 1978, d'après Hassenforder J., *Revue Française de Pédagogie*, n° 47, 1979, pp. 93-97.

2 - Marsollier C., *Les Maîtres et l'innovation : ouverture et résistance*, Anthropos, 1998, pp. 94-95. Nous entendons par « résistance active » la résistance *argumentée et soutenue par une position idéologique ou pragmatique [...], elle peut prendre une forme collective (équipe, syndicat, corporation, etc.)*.

S'agissant au contraire des enseignants manifestant, de manière stable, des positions extrêmes à l'égard de l'innovation, leur comportement se trouve plus étroitement lié à leurs motivations intrinsèques (et donc moins à la nature des objets innovants). Dès lors, on peut supposer que chez ces acteurs, des composantes telles que leurs compétences, l'expérience de leurs premières innovations, l'estime d'eux même et plus largement les faits, les événements et les conditionnements qui dans leur histoire personnelle ont contribué à la construction de leur identité constituent des facteurs d'émergence d'attitudes stables et extrêmes. C'est pourquoi ces enseignants représentent pour la recherche d'attribution un public de choix à partir duquel il est possible d'explorer les fondements identitaires de comportements contrastés.

Partant de cette hypothèse, nous avons conduit durant six ans des travaux portant sur l'étude des raisons des attitudes des enseignants à l'égard de l'innovation (3). Il s'agissait d'une étude exploratoire, et nous avons trouvé beaucoup de fécondité dans la technique biographique des « récits de vie ». Notre analyse des représentations de 17 instituteurs volontaires était centrée sur la compréhension de leur attitude et des opinions qui la caractérisent ainsi que sur la mise à jour d'influences fortes. En interrogeant les représentations d'enseignants réputés pour leur comportement souvent extrême à l'égard de l'innovation, la convergence d'opinions, la redondance dans les conceptions et l'orientation (ouverture ou fermeture) nous ont confirmé l'existence de véritables attitudes au sens où l'entendent les psychologues sociaux ; c'est-à-dire l'attribut « d'une personne [...], avec des degrés de permanence très différents » (4), engagement, convergence, redondance et permanence étant les critères qui différencient l'attitude du simple comportement et qui par ailleurs sont le produit et l'expression d'opinions et de conceptions stables.

Ce sujet de recherche étant encore peu approfondi, il s'agissait de conduire en somme des travaux de nature exploratoire. Or, en nous appuyant sur cette notion d'attitude, eu égard à sa valeur opératoire, nous nous sommes naturellement trouvés limités par les paradigmes psychosociaux qui s'y rattachent. Dans le champ des

3 - Dans le cadre d'une recherche doctorale sous la direction de G. Avanzini, nous avons conduit, en 1994 et 1995, 17 entretiens semi-directifs de type « récit de vie » qui nous ont permis d'explorer suivant une approche psychosociale les fondements de l'attitude des instituteurs à l'égard de l'innovation. « L'attitude des enseignants du premier degré à l'égard de l'innovation... », *Revue Cahiers Binet-Simon*, 1997, n° 4, pp. 25-37.

4 - La définition du concept d'attitude et les travaux de mesure des psychologues sociaux à partir d'échelles d'attitudes sont déjà relativement anciens : R. Meili, *Les attitudes, symposium de psychologie scientifique de langue française*, PUF, 1961, p. 72. Voir aussi : P. Debatty, *La mesure des attitudes*, PUF, 1967. A. Victor, *Les échelles d'attitude*, Ed. universitaires, 1971. R. Thomas et D. Alaphilippe, *Les attitudes, Que sais-je ?* PUF, 1983.

Concernant plus spécifiquement les attitudes professionnelles et notamment l'implication dans la profession : C. Dubar, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, A. Colin, 1991. R. Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Presses de la FNSP, 1977.

sciences de l'éducation, les prismes à travers lesquels peuvent être conduites les recherches sont multiples et chacun sait que chaque approche disciplinaire, qu'elle soit historique, pédagogique, sociologique, institutionnelle, psychologique, psychanalytique, psychosociologique ou, en l'occurrence, psychosociale, et de plus chaque méthodologie, fournira les données, voire les hypothèses, pour lesquelles elle est « faite »... Cependant tout objet de recherche présente, suivant les indicateurs qui se proposent à l'analyse, un faisceau d'entrées épistémologiques plus ou moins large qui invite le chercheur à adopter une approche plus qu'une autre, notamment en fonction de la capacité opératoire des concepts et des notions qui s'offrent à l'étude de la problématique posée.

Au fur et à mesure que nous cheminons sur cet axe de recherche, notre perception de l'intelligibilité des relations enseignant-innovation s'affine et par voie de conséquence, se complexifie. Il s'avère par exemple que des composantes telles que les motivations et les résistances de l'enseignant à apprendre, à s'impliquer dans une réflexion collective sont variables car elles évoluent non seulement en fonction de l'ancienneté dans la carrière (Huberman, 1989) mais aussi en fonction du contexte d'exercice professionnel constituant de précieux analyseurs de ses relations à l'innovation. De même, les relations de l'enseignant à l'innovation-objet peuvent être éclairées par l'analyse des rapports du sujet au savoir. Aussi, le champ épistémologique initial se mêle-t-il à ceux qui lui sont les plus proches : la psychosociologie, la psychologie, la psychanalyse et les microsociologies.

C'est pourquoi, désireux de hiérarchiser les influences et les priorités dans les motifs d'ouverture ou de résistance des enseignants à l'égard de l'innovation et d'approcher ces situations de prise de décision et d'évaluation concomitante, nous avons décidé de poursuivre notre recherche exploratoire en nous appuyant sur la technique des entretiens d'explicitation développée par P. Vermersch (5). Pour cela, nous nous sommes servis de la base de données fournie par les précédents récits de vie de quatre enseignants présentant des profils types : deux « pionniers » et deux « réfractaires ». Nous nous sommes replongés dans les différentes situations de relation à l'innovation (rencontre, recherche d'information, préparation, mise en œuvre, évaluation) en cherchant, à l'appui de la position de parole incarnée (6) des narrateurs,

5 - La technique de « l'entretien d'explicitation » est très répandue dans le champ des sciences de l'éducation. Sa diffusion fait référence aux travaux du GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation et la prise de conscience) et du GECO (Association pour le développement du génie cognitif) au sein desquels s'est particulièrement investi P. Vermersch. Un site intéressant traitant de l'explicitation sur Internet : www.es-conseil.fr/GREX.

6 - Point de vue adopté par un narrateur, notamment lors d'un entretien d'explicitation, selon lequel, au moment où il parle, il développe une *relation vivante avec ce dont il parle*. Varela F., Thompson E., Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Seuil, 1993-1991.

à traquer *l'implicite et les dimensions procédurales et pré-réfléchies* de leurs rapports avec l'innovation-objet et l'innovation-processus.

C'est au cours de cette phase d'approfondissement que nous en sommes venus à mesurer combien le caractère statique du concept d'attitude limitait la désignation de notre objet d'étude, ne prenant pas assez en considération les dimensions dynamiques des relations de l'enseignant à l'innovation. Comme nous le développons ci-dessous, l'innovation recouvre en effet un large champ d'acceptions (produit, processus, nouveauté, changement, compétence, action, Cros, 1996) qui place non seulement l'enseignant dans une relation de sujet à objet mais aussi dans une relation réflexive (du sujet face à lui-même et notamment son expérience de ses premières innovations personnelles) et donc nécessairement évolutive où se posent à l'acteur des questions d'enjeu personnel, de capacité, d'estime de soi, d'implication et de motivation professionnelles, voire de construction de soi.

De sorte que face à ces questions identitaires, l'attitude et les conceptions, les représentations qu'on lui associe, ne représentent plus qu'un produit d'une entité plus vaste, le *rapport à l'innovation*.

Tout comme on s'appuie sur les notions de *rapport au temps*, de *rapport à l'espace*, de *rapport au savoir* pour évoquer les relations multifformes, floues, personnelles et labiles qu'entretient l'homme avec des objets sans véritables limites, il convient selon nous, devant le caractère transversal et polysémique de l'innovation, d'ouvrir notre champ de représentation et de conceptualisation en s'attachant à considérer les comportements, les positions, les postures, les relations d'un enseignant comme des manifestations et des produits de son « rapport » à l'innovation.

L'idée de « rapport à... » par sa souplesse, son large champ d'application et sa force évocatrice vient donc compléter la notion d'attitude devenue alors trop restrictive. Le niveau des opinions et des représentations sur lequel reposait la possibilité d'éclairer la recherche sur la nature de l'attitude, se voit enrichi d'un niveau plus opératoire, celui du « rapport à... ».

Dès lors, il s'agit pour nous de reconsidérer notre approche des relations de l'enseignant à l'innovation, en nous appuyant sur le sens de la notion « rapport à... » et, pour en justifier la fécondité, d'aborder sa force d'interprétation et de conceptualisation, avant de traiter plus loin de son opérationalité. Pour cela, une démarche naturelle consiste à ouvrir et déplier la notion en question en entrant dans les différents types de relations à l'innovation suivant lesquels elle se décline.

LES RELATIONS CONSTITUTIVES DU RAPPORT À L'INNOVATION

Comme le précise très justement J. Beillerot traitant du « rapport au savoir », la question de la fécondité d'une notion ou d'un concept est centrale puisqu'elle éprouve ses capacités à « produire des connaissances "objectives" nouvelles [...] à interroger une réalité humaine pour mieux la comprendre ou la transformer » (7). Elle renvoie sur le plan méthodologique à sa fonctionnalité et à son opérationnalité en termes de capacité à *décrire, comparer, observer* et aussi à mettre en relations les objets avec d'autres notions ou concepts et tisser ainsi une intelligibilité en réseau à l'intérieur d'un même champ disciplinaire.

Pour entrevoir les possibilités heuristiques de la notion de rapport à l'innovation, il est en premier lieu utile de se repérer à la lumière des différents sens du concept d'innovation. Pour cela, les six axes de représentation de l'innovation que nous proposons de retenir s'appuient en partie sur les travaux de conceptualisation conduits par F. Cros dans le cadre de la construction de la banque de données NOVA (8). Notre démarche exploratoire nous conduit, au contraire de « l'orientation intégrative » (9) choisie par ce chercheur, à un dépliage sémantique du terme innovation qui guide l'exploration des rapports des enseignants à cet objet. Ces six axes traiteront successivement : de la nouveauté, du changement, du produit, du processus, de l'action et de la compétence.

Le rapport à l'innovation-nouveauté

18

En tant que nouveauté, l'innovation peut dans ce cas être considérée soit comme un *attribut* d'une démarche, d'un changement, soit comme un *événement*. L'apport, l'introduction de nouveauté par rapport à ce qui existait auparavant montre le caractère éphémère de l'objet et relativise le statut au contexte et à l'existant. La nouveauté pourra donc être absolue (comme dans le cas de la création du premier site Internet dans un collège) ou relative s'il s'agit d'une reprise ou d'un événement similaire à celui qui s'est déroulé ailleurs.

7 - Pour une clinique du rapport au savoir (sous la dir. de J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi), L'Harmattan, 1996, p. 145.

8 - NOVA est une banque de données de recherche structurée et construite par une équipe de chercheurs sous la direction de F. Cros à l'INRP. Elle vise la collecte de documents écrits (et en cela, elle est documentaire) dont elle note les références (et en cela, elle est bibliographique) mais en fonction de choix scientifiques dans le champ considéré (et en cela, elle est de recherche). Cf. F. Cros, 1996.

9 - F. Cros, *op. cit.*, pp. 19-31.

Pour l'enseignant, le rapport à la nouveauté s'établit notamment dans des situations d'information, d'écoute et plus généralement de communication et de découverte. C'est alors le rapport à un savoir nouveau, avec parfois la référence à des concepts, des notions, des pratiques et des auteurs inconnus ; ce qui, en regard de la culture et de la praxis de l'enseignant, relève donc d'une certaine façon de l'étranger. Le rapport à la nouveauté tend à éprouver son potentiel d'altérité. Car le nouveau s'incarne parfois dans l'autrement, dans le sens de l'autre conception, de l'autre pratique, mais aussi de l'Autre qui pratique autrement.

Enfin, la nouveauté n'est-elle pas aussi un produit de « l'ailleurs », un produit de l'institution (donc d'en haut), des politiques, des supérieurs, des décideurs ou encore le fruit des chercheurs ou de groupes de pédagogues isolés. La nouveauté, lorsqu'elle vient d'ailleurs et qu'elle peut être considérée ainsi en référence à des lieux éloignés dans l'imaginaire de l'acteur, opère par la distance qui la sépare des contingences et de la pratique quotidienne une intrusion dans l'univers des compétences et des savoirs professionnels de l'enseignant.

Le rapport à l'innovation-changement

Si comme le souligne F. Cros (10) citant S. Moscovici, « la première objection à cette approche par le changement, c'est que tous les changements ne sont pas des innovations », notre problématique du rapport à l'innovation tient pour centrale cette acception puisque, dans la relation de l'enseignant à la nouveauté, le phénomène de résistance au changement constitue, par sa formulation, une entrée privilégiée pour traiter les questions fondamentales d'attribution. Le changement peut en effet prendre la forme d'un ajustement, d'une amélioration, d'une transformation ou d'un bouleversement. Dans le rapport au changement, ce sont les capacités et les manières de vivre les perturbations, de perdre des acquis, de rompre des habitudes, de s'écarter des routines et d'appréhender le nouveau, avec sa charge d'inconnues, qui précisément entrent en jeu dans les composantes de l'attitude (représentation, orientation pour/contre, intensité, manifestation active/passive, etc.). Le changement se manifeste par un *apport* et de manière concomitante par *une perte*. Accepter de se séparer, de rompre et de perdre alors une part d'efficacité, de la qualité peut-être, donner de son temps et prendre le risque de l'erreur, de l'échec et alors du regret pour avoir voulu appartenir un plus, tels sont quelques-uns des dilemmes que pose le rapport au changement.

L'ouverture du changement participe bien souvent d'une démarche de projet, laquelle nécessite l'accès à une pensée réflexive et donc à des niveaux d'anticipation sans lesquels l'acteur risque de perdre le contrôle de son innovation (objet).

10 - Op. cit., p. 26. Cf. Moscovici S., *Psychologie des minorités actives*, PUF, Paris, 1979, p. 76.

Le rapport à l'innovation-produit

On évoque bien souvent une innovation comme un produit, c'est-à-dire comme un objet avec ses caractéristiques, sa période, son origine et ses vertus. Il en est ainsi des évaluations nationales, des modules dans les lycées ou des langues étrangères à l'école primaire. Lorsque l'innovation est proposée par le ministère, la distance institutionnelle tend à renforcer son statut de produit et parallèlement à en diminuer l'acceptabilité. C'est donc particulièrement sur le plan de la diffusion et de l'évocation que se situe le rapport à l'innovation-produit.

Les situations de communication et notamment celles de recherche d'information dans lesquelles l'enseignant traque de manière plus ou moins précise les nouveautés avant de s'intéresser plus particulièrement aux processus, figurent parmi ces moments de rapport à l'innovation où c'est l'objet qui est inducteur de mobilisation.

Le rapport à l'innovation-processus

Rapporté à l'innovation, le terme de processus recouvre, comme le résume F. Cros, l'idée de « phasage », « de mise en étapes du déroulement dans un enchaînement temporel, ensuite un certain type de rapport solidaire entre acteurs individuels et institutionnels, puis une action de transformation sous différentes formes, une série de mises en problèmes et de mises en solutions, le tout à l'intérieur d'un espace temporel provisoire » (11). Cette analyse illustre comment le processus d'innovation se déroule dans un rapport aux événements, à l'organisation, au partenariat et à la recherche de réponses, d'idées et de savoir-faire, le tout dans un rapport au temps. Qu'en est-il alors du rapport au processus ?

Il participe assurément du rapport de l'enseignant à l'apprentissage, en cela de son rapport au savoir et, sur le plan strictement professionnel, de son rapport au savoir-faire. En procédant à une innovation, l'enseignant refait l'expérience d'apprendre et se replonge en partie dans une situation de régression et d'initiation où l'éventualité de « ne pas savoir » cohabite avec le désir de réussir. Dès lors, le rapport à l'innovation interroge le sens que donne l'enseignant à son action mais aussi sa propre volonté de se remettre en question en s'ouvrant à l'éventualité de progresser par l'innovation. Car, si l'attachement à des routines, voire à des pratiques traditionnelles, ne s'oppose nullement à l'efficacité et si, à l'opposé, la nouveauté peut conduire à l'échec et à l'imposse, l'attitude d'ouverture qui se conjugue dans les multiples phases du processus d'innovation augure cependant des perspectives de perfection-

11 - *Op. cit.*, p. 29.

nement et de progrès, une plus grande « variabilité pédagogique et didactique » au sens où l'entend M. Bru (12).

Le processus d'innovation se déroule en étapes plus ou moins fonctionnelles de recherche, de réflexion, d'anticipation, d'imagination et d'évaluation doublée d'anticipation. Qu'en est-il alors des rapports de l'enseignant à ces processus psychologiques qui se déclinent en gestion de contraintes et de ressources, en évaluations de la pertinence des choix, en recherche de soutiens éventuels, en confrontation avec des pairs, en anticipation des effets et en recherche d'appuis au niveau des routines et d'informations publiées? Il y a là tout un champ de la sociologie du sujet enseignant à explorer et qui présente l'intérêt majeur, malgré son évidente complexité, de pouvoir éclairer les raisons de certaines formes d'immobilisme existantes et de pénétrer la sphère des résistances qui conditionne d'une part la création et d'autre part la diffusion des innovations.

Comme nous le soulignons ci-dessus, en innovant l'enseignant apprend. C'est pourquoi le processus d'innovation rencontre de telles réticences chez des acteurs pourtant parfois ouverts à des idées novatrices. En fait, la mise en œuvre du changement engage et expose les compétences et la valeur de l'enseignant. Plus encore, c'est de courage, de volonté et de responsabilité dont il s'agit! Comme le précisent B. Charlot et J. Beillerot (13) traitant du « rapport au savoir » respectivement suivant une approche sociologique et psychanalytique, dans le rapport à l'innovation et dans les processus que sous-entend la mise en œuvre de celle-ci, c'est là aussi « un rapport à soi » qui est en jeu. C'est alors « un rapport au désir » un rapport au sens de sa propre action.

Le rapport à l'innovation-action

Dans cette acception plus dynamique et d'une certaine manière plus humaine, puisqu'il n'y a pas d'« agir » sans intentionnalité, l'innovation comme action invite à considérer précisément les mots, les gestes et les choix que met en œuvre concrètement l'acteur du changement par ses efforts, sa volonté et son engagement pour répondre au problème qu'il a isolé, mais aussi pour renforcer son « efficacité », progresser ou, à ses propres yeux, simplement faire plus, faire mieux.

12 - Bru M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS, 1991.

13 - Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997. Beillerot J., *op. cit.*

Qu'elle soit individuelle ou collective, l'action innovante déstabilise l'ordre et l'habitude, elle oblige à repenser la pertinence de modalités initialement étrangères à l'innovation. Autrement dit, l'innovation-action porte en elle cette capacité transitive d'entraîner d'autres innovations potentielles, de les faire germer.

C'est dire combien l'apport de nouveauté dans l'action est génératrice d'inconnue, d'imprévisible pour l'acteur lui-même qui se risque et qui s'expose à entrevoir « un autrement », plus juste ou simplement différent. Le rapport à l'action est un rapport à soi-acteur, un rapport aux enjeux de l'action c'est-à-dire, du côté de l'apprenant toutes les finalités que peut délibérément viser l'enseignant et de son propre côté, l'intérêt personnel, le stress, la fatigue, le doute mais aussi le plaisir, l'émulation et à travers l'apprentissage, une part de re-naissance.

Le rapport à l'innovation-compétence

L'adaptation à la diversité des élèves est devenue ces dernières années une qualité incontournable pour que l'enseignant exerce en véritable professionnel. Par ailleurs, il lui est demandé de plus en plus d'imaginer des solutions nouvelles face à l'hétérogénéité croissante des publics scolaires, de travailler en équipe et de développer des stratégies en fonction des différents contextes. De sorte que l'innovation pédagogique se révèle comme une réponse aux difficultés locales, conjoncturelles et individuelles et, chez l'enseignant, comme une *nouvelle compétence* parmi celles que recouvre la notion de professionnalité. Bien sûr, dans cette acception l'innovation s'entend non pas comme une nouveauté absolue qui serait dans la majorité des cas exogène mais comme un apport personnel ou collectif endogène (pour l'établissement) et nouveau vis-à-vis du « déjà existant ».

En regard des notions développées précédemment pour appréhender les résonances du rapport à l'innovation, notamment celles de nouveauté, de processus et d'action, la notion de *compétence*, quant à elle, intègre l'idée de souplesse, de flexibilité, d'adaptabilité, de savoir-faire mais aussi de ressource. Elle valorise l'imagination et la créativité de la personne enseignante et illustre par là le statut beaucoup plus opératoire de l'innovation en comparaison avec les années 1960-1980 durant lesquelles elle était considérée majoritairement comme un « fait » (14).

Cependant, bien que le rapport Bancel (1989) préconise le développement de cette nouvelle compétence dans le cadre « du processus de professionnalisation » (15) et

14 - D'après V. Monetti, *La genèse de l'innovation*, mémoire de DEA en sciences de l'éducation, Paris X Nanterre, 1996 (sous la direction de F. Cros).

15 - Bancel D., *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*, Paris, La Documentation Française, 1989.

que les IUFM commencent juste à intégrer transversalement cet axe dans leurs formations initiales (notamment, celle des professeurs des écoles), le rapport à l'innovation dans la communauté enseignante n'en est pas au stade associé de « rapport à la compétence ».

Pourtant, les entretiens exploratoires que nous conduisons depuis six ans, montrent de manière convergente, et cela chez les « innovants » comme chez « les réfractaires », que le rapport à l'innovation, dans sa dimension narcissique, constitue un rapport du sujet à ses propres capacités, celle d'innover, de créer, de sortir des pratiques sociales de référence, et donc qu'il met en jeu la confiance en soi et la capacité à « apprendre à apprendre » et à s'appropriier des savoirs et des savoir-faire particuliers et nouveaux.

Un des exemples les plus éclairants sur ce point est celui du « plan informatique pour tous » mis en œuvre en 1985. Pour une majorité d'enseignants à l'époque incompetents en informatique, il les a renvoyés à leur incapacité d'innover à partir d'un outil qu'ils se devaient de maîtriser pour en tirer des bénéfices pédagogiques dans leurs pratiques.

On constate donc que le rapport à l'innovation-compétence est plus particulièrement traversé par le rapport au savoir et à « l'apprendre » et qu'en filigrane, la question des motivations personnelles demeure toujours présente. Commencer à pratiquer une nouvelle pédagogie comme la pédagogie différenciée ou utiliser le réseau Internet avec ses élèves, « c'est entrer dans la communauté (virtuelle) de ceux qui en sont capable » (16) (Charlot). En effet, si le savoir en jeu ici est au premier plan un savoir professionnel composé de savoir-faire, de savoir-être et de savoirs disciplinaires, au second plan, se pose à l'acteur la question du sens de son implication, du rôle et de la mission qui le guident et, plus fondamentalement, celle des valeurs qu'il veut promouvoir et de la responsabilité qu'il incarne par son action.

23

Dans le rapport du sujet à ses propres compétences pour innover, comme dans son rapport à la nouveauté, au changement, aux processus, à l'action et aux objets innovants, ce sont donc majoritairement des questions identitaires et professionnelles que rencontre l'enseignant. C'est son engagement en tant qu'acteur social et acteur de sa propre évolution qui est posé.

Le rapport à l'innovation constitue en somme un analyseur (17) privilégié de l'implication de l'enseignant dans l'évolution de ses conceptions et de ses pratiques professionnelles et, plus largement, un analyseur du rapport à son métier. Par sa capa-

16 - *Op. cit.*, p. 85.

17 - Marsollier C., « Le « rapport à l'innovation », un analyseur de l'implication professionnelle de l'enseignant », in *Expressions* (Revue de l'IUFM de La Réunion), n° 11, mai 1998, pp. 139-152.

cité à donner du sens, à décrire et à penser une dimension encore opaque de l'exercice professionnel de l'enseignant, la notion de rapport à l'innovation révèle, par sa force évocatrice, sa valeur heuristique à l'appui de concepts tels que le *rapport à soi*, le *rapport au savoir*, le *rapport au changement*. Elle donne accès au sens de l'implication de l'acteur, aux motivations et aux résistances qui pondèrent ses rencontres avec l'innovation.

Mais la problématique de l'intelligibilité réclame que l'on se donne un cadre opérationnel de questionnement du rapport à l'innovation. Nous proposons à cette fin, d'entrer dans la complexité de cet objet et d'en déplier le sens à partir des situations de rapports aux différentes formes d'innovation. Voyons comment s'articule un tel modèle d'exploration de notre objet de recherche.

UN MODÈLE D'EXPLORATION DU RAPPORT À L'INNOVATION

Étudier les rapports qu'entretient un enseignant avec l'innovation est une entreprise ambitieuse tant la polysémie du concept d'« innovation » est grande et les relations que chaque acteur développe avec cette composante de sa vie professionnelle sont vastes. Mais l'enjeu est de taille !

Si l'on souhaite que la recherche de nouvelles modalités de formation et d'information des enseignants s'ouvre à la prise en considération des savoirs résultant d'une connaissance approfondie et réaliste des rapports des enseignants à l'innovation, il convient alors de construire et d'éprouver des modèles de lecture et d'analyse prenant en considération :

- tout ce qui place les acteurs en rapport avec ce qui est nouveau pour eux ;
- les différents paramètres relationnels caractérisant la notion de « rapport à... » ;
- les dimensions cognitives, affectives et conatives mais aussi pédagogiques et microsociologiques du rapport à l'innovation.

L'idée même « de rapport à... » nous suggère de circonscrire *les situations particulières, les moments* (18) *significatifs ou les phases spécifiques* au cours desquels l'enseignant rencontre, imagine, décode, évoque, met en œuvre des éléments nouveaux pour lui. Ces unités temporelles de réflexion ou d'action au cours desquelles l'acteur se trouve en rapport avec ce qui est nouveau pour lui pourront donc être, par

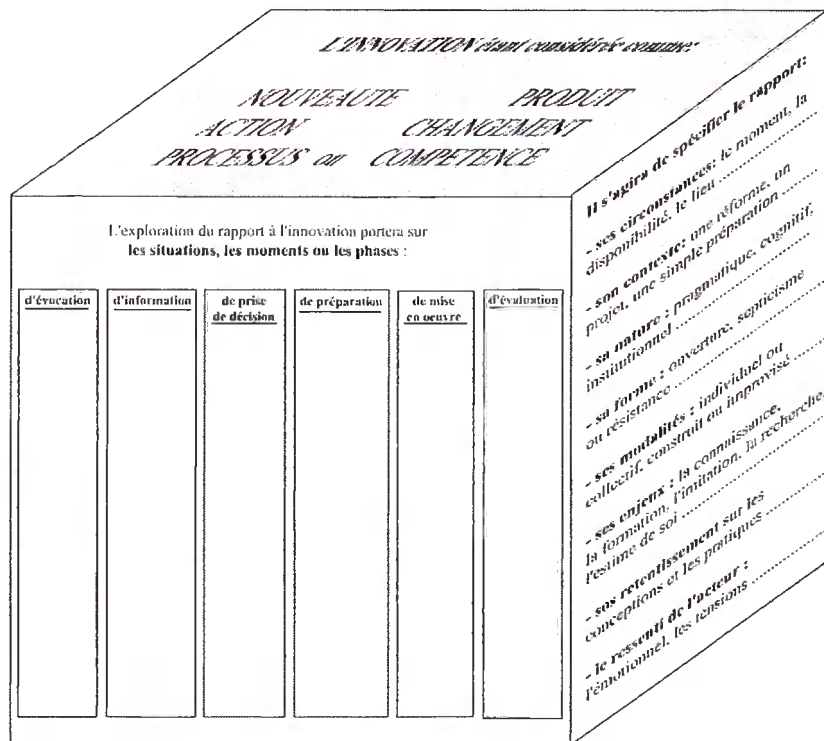
18 - Le « moment » peut, quant à lui, peut-être compris dans son acception faisant référence au caractère rituel ou répétitif de ce qui est vécu et/ou perçu. À cette occasion, l'enseignant peut se sentir dans un état d'esprit particulier et éventuellement identique à celui dans lequel il se trouve lors de moments identiques. Exemples : le moment de la préparation didactique et pédagogique ou bien encore le moment où l'enseignant découvre un nouveau concept en stage.

exemple, très brèves et intenses, longues et peu fécondes ou bien encore discontinues et mouvementées... et alors être l'objet d'un questionnement circonstancié.

Dans cette perspective méthodologique, nous pensons qu'une manière de rendre intelligible le « rapport à l'innovation » consiste à définir précisément ses composantes et, pour en permettre l'identification, à croiser les deux variables suivantes :

- **L'objet épistémique** du « rapport à l'innovation » : qu'est-ce qui est principalement en jeu ? Est-ce la nouveauté, le produit, le changement considéré, les actions, les processus ou les compétences nécessaires ? Il n'est certes ni aisé ni toujours possible de circonscrire de la sorte l'objet de la relation, mais une telle topologie nous permettra de repérer ce qui fonde la motivation ou la résistance par laquelle se manifeste le « rapport à... » et ainsi d'orienter plus aisément notre questionnement par une approche microsociologique, institutionnelle ou pédagogique.

- **La situation, la phase ou le moment effectif** de « rapport à l'innovation » considéré. Nous en distinguons six qui correspondent à des démarches cognitives distinctes plus ou moins dépendantes les unes des autres : l'évocation, la préparation didactique, l'information (volontaire ou non), la mise en œuvre pédagogique, l'évaluation (*a priori* ou *a posteriori*) et la prise de décision. Chacune de ces unités n'est en effet jamais totalement isolée et s'inscrit soit dans une instantanéité en lien avec une intention latente ou récurrente de l'acteur de s'ouvrir au changement soit dans un objectif précis et déterminé. Ainsi, l'évocation d'un projet de visite d'une entreprise avec un collègue pourra entraîner des moments de recherche d'information, d'évaluation *a priori*, associés à des prises de décisions qui fonderont la préparation. Laquelle pourra nécessiter, elle aussi, des recherches d'informations précises, d'autres prises de décisions avant la phase de mise en œuvre. En tout état de cause, tout au long de la construction du projet jusqu'à l'évaluation finale, informelle ou critériée, évocations, évaluation *a priori*, recherche et échange d'informations puis micro-décisions constitueront des situations, des phases ou des moments effectifs de rapport à l'innovation.



Modèle d'exploration du rapport de l'enseignant à l'innovation

Rendre intelligible le rapport d'un enseignant à l'innovation nécessite donc, dans un premier temps, de se donner un axe de questionnement en croisant la ou les différentes situations de rapport analysées avec, parmi les six objets épistémiques, ceux véritablement en jeu. Puis dans un second temps, de construire un canevas de recherche qui permettra d'appréhender les spécificités du rapport de l'enseignant à l'innovation, en interrogeant notamment :

- ses circonstances : le moment, la disponibilité, le lieu ;
- son contexte : une réforme, un projet, une simple préparation, etc. ;
- sa nature : cognitive, affective, pragmatique, institutionnelle, morale... ;
- sa forme : l'ouverture (appropriation, critique positive, expérimentation,...), le scepticisme (interrogation, doute,...) ou la résistance (active ou passive) ;
- ses modalités : individuelle ou collective, construite ou improvisée, etc. ;
- ses enjeux : l'information, la formation, l'imitation, la recherche, l'estime de soi ;
- son retentissement sur les conceptions et les pratiques de l'enseignant ;
- le ressenti de l'acteur : l'émotionnel, les tensions.

À partir de ce modèle, de nombreux problèmes s'offrent à l'émergence d'une plus grande intelligibilité des démarches des enseignants, de leurs choix respectifs et alors de leur implication professionnelle (19). Seulement, la dimension identitaire dont nous avons souligné la valence singulière nous rappelle que l'histoire du sujet, rattachée aux différents contextes, doit demeurer un point d'ancrage privilégié pour isoler les rapports à l'innovation que développe la personne dans les situations professionnelles qu'elle traverse. Selon les parcours et les influences mis à jour, cette première étape biographique peut être complétée par des orientations disciplinaires spécifiques, qui dégageront des hypothèses et des argumentations suivant des logiques différentes. Il conviendra de s'appuyer sur la valeur générique de la locution « rapport à... » ; elle n'enferme pas le chercheur, au contraire, elle l'ouvre à considérer de manière différenciée la complexité des rapports de l'enseignant aux objets de sa profession.

BIBLIOGRAPHIE

- BATAILLE M. (1988). – « Développer la recherche psychologique sur les processus d'appropriation de l'innovation » in Hugon et Siebel, *Recherches-action, le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck-Westmael.
- BONAMI M., GARANT.M. (1996). – *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- BOUVIER A. (1986). – « D'une innovation ministérielle à des ministères de l'innovation », in *Cahiers pédagogiques*, n° 248, pp. 30-31.
- CROS F. (1993). – *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Paris, PUF.
- CROS F. (1996). – *L'innovation en éducation et information. Banque de données NOVA. Cadre conceptuel et guide d'utilisation*, INRP, Paris.
- COX, BERGER, CRAYSSAC, VIALLET, in Ducros P. et Finkelsztein D. (1987). – *L'école face au changement. Innover pourquoi? Comment?* CNDP, Ministère de l'Éducation nationale.

19 - Nous menons actuellement deux recherches en lien direct avec ce modèle :

- l'une à l'INRP (1998-1999) avec la collaboration de Françoise Cros, et dont l'objet est d'identifier et d'analyser les raisons pour lesquelles le rapport à l'accessibilité des informations traitant d'innovations pourrait induire chez certains enseignants des attitudes de résistance à l'innovation.
- l'autre à l'IUFM de La Réunion en partenariat avec le CIRCI (Centre interdisciplinaire de recherche sur la construction identitaire, Univ. de La Réunion, 1998-2000), et dont l'objet est de montrer en quoi le rapport à l'innovation permet, à la lumière de ses composantes, de rendre plus intelligibles les motivations et les résistances des enseignants à s'impliquer dans l'évolution de leurs pratiques.

- DE LANDSHEERE G. (1974). – « Les causes de la résistance des enseignants à l'innovation », in *L'enseignant face à l'innovation, Rapport général*, vol. 1, OCDE, Paris.
- DE PERETTI A. (1996). – « Le rôle de l'individu et de l'équipe dans le processus novateur : vers une éthique de la complexité », in Cros F. et Adamczewski G., *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck.
- DUCROS P., FINKELSZTEIN D. (1987). – *L'école face au changement; Innover? Pourquoi? Comment?* Ministère de l'Éducation nationale/CNDP.
- FULLAN M. (1982). – *The meaning of Educational Change*, Teachers Collège Press, Columbia, University, New York, London.
- FULLAN M. (1992). – *Successful School Improvement. The implementation Perspexive and Beyond*, Buckingham, Philadelphia.
- GALTON F. (1987). – *La mise en œuvre de l'innovation dans l'enseignement primaire au niveau local*, Paris, INRP.
- GATHER-THURLER M. (1993). – « Amener les enseignants vers une construction active du changement : pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation », in *Éducation et Recherche*, n° 2, pp. 218-235.
- HALL G.E., LOUCKS S.F. (1978). – *Innovations et configurations : analyzing the adaptations of innovations*, Austin, University of Texas, R et D Center for Teacher Éducation.
- HAVELOCK R.G., HAVELOCK M. G., (1969). – *Planning for innovation through dissemination of knowledge*, Ann Arbor, Mich., Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institut for Social Research, University of Michigan
- HAVELOCK R.G., HAVELOCK M.G. (1973). – *Educational innovation in the United States, the national survey : the substane and the process*. Ann Arbor, Mich., Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Institut for Social Research. University of Michigan.
- HUBERMAN M.A. (1973). – « Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation », Paris, UNESCO/BIE, *Expériences et innovations en éducation*, n° 4.
- HUBERMAN M.A. (1982). – « L'utilisation de la recherche éducationnelle. Vers un mode d'emploi », in *Éducation et Recherche*, n° 4 (2), pp. 136-153.
- HUBERMAN M.A. (1982). – « De l'innovation scolaire et son marchandage » in *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Genève, Éd. Droz, Tome XX, n° 63, pp. 59-85.
- HUBERMAN M.A. (1984). – « Vers une biographie pédagogique de l'enseignant », in *Éducation Permanente*, n° 72-73.
- HUBERMAN M.A. (1989). – *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*, Paris et Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN M.A. (1992). – « De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées fortes ? », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 98.
- HUBERMAN M. A, GATHER-THURLER M., NUFER E. (1988). – « La mise en pratique de recherches scientifiques : étude de la dissémination des résultats du programme national de recherche », in *Éducation et vie active*, n° 3, Genève, Université de Genève.
- MOSCOVICI S., MUGNY G. (1987). – *Psychologie de la conversion*, Fribourg, Delval...

OCDE (1986). – *La politique d'innovation en France*, Paris, Éd. Economica.

OCDE (1995). – *Regards sur l'éducation*, Centre pour la recherche sur l'innovation dans l'enseignement (3^e édition).

PERRENOUD P. (1993). – « L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs », in *Éducation et Recherche*, n° 2.

ROGERS E. M. (1962). – *Diffusion of innovations*, New York, The Free Press of Glenwe.

STEGO N., GIELEN K., GLATTER R., HORD S.M. (1988) - *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, OCDE/ISIP, Economica.

VAN DEN BERG R.M., VANDENBERGHE R. (1984). – *Large scale innovations in education*, Leuven, Acco.

VANDENBERGHE R. (1986). – « Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 69, pp. 21-33.

VERMERSCH P. (1990). – « Questionner l'action : l'entretien d'explicitation », in *Psychologie Française*, n° 3, pp. 227-235.