

**L'INNOVATION,  
LEVIER DE  
CHANGEMENT  
DANS LE  
SYSTÈME  
ÉDUCATIF**



# Ministère, académies, établissements

## Comment se tracent les chemins de l’innovation (1994-1998)

*Marie-Noëlle Jéminet, coordonnatrice du dispositif « innovation et valorisation des réussites » de l’académie de Clermont-Ferrand,  
Jean Destrac, coordonnateur de l’académie de Rennes,  
Josy Arpillière et Nicole Prioul, chargées de mission auprès du coordonnateur de l’académie de Versailles*

Le chantier de développement des « innovations pédagogiques », ouvert par le ministère de l’Éducation nationale à la rentrée 1994, a été placé d’emblée dans une logique de constitution de réseaux d’experts et de praticiens. Le bureau de la valorisation des innovations pédagogiques<sup>111</sup>, composé essentiellement d’enseignants, assure le pilotage et l’animation de ce dossier. Plutôt que de procéder par préconisations ou injonctions, son travail avec les académies s’est développé à travers des échanges dynamiques, allant de l’aide à la réflexion au conseil de mise en œuvre. Un coordonnateur par académie, désigné par chacun des recteurs, tient un rôle semblable de pilotage et d’animation auprès des établissements de sa région. Dans le cadre des orientations générales fixées par l’administration centrale mais aussi des spécificités académiques repérables, le dispositif a pu, selon les contextes, s’inscrire dans des modes de fonctionnement particuliers. En voici trois exemples, concernant les choix structurels des académies de Clermont-Ferrand, Rennes et Versailles.

### Les innovations et les réussites dans l’académie de Clermont-Ferrand

#### Le contexte académique

L’académie de Clermont-Ferrand, avec quatre départements et cent quatre-vingt-dix-neuf collèges et lycées publics, permet, en raison de sa taille et de sa dimension humaine, une connaissance des acteurs et des relations directes entre ceux-ci. Ce contexte favorise les échanges et la lisibilité des actions à l’intérieur de l’académie.

111. Ministère de la Jeunesse, de l’Éducation nationale et de la Recherche, direction de l’enseignement scolaire (Desco A11).

Le dispositif «innovations et réussites» est, depuis janvier 1996, placé près du recteur d'académie, puisque la coordonnatrice, issue du corps des chefs d'établissement, est un de ses conseillers techniques. Elle est par ailleurs chargée du dossier projet d'établissement et du projet académique, ainsi que du plan de relance des ZEP.

Ce positionnement a induit une stratégie académique. La politique «innovations et réussites» est définie par le recteur et est mise en œuvre en s'appuyant sur les compétences existantes dans une démarche transversale ; ainsi :

- les corps d'inspection assurent expertise et validation ;
- les services de la formation continue interviennent dans l'accompagnement des équipes volontaires ;
- le CRDP favorise la diffusion.

Il n'y a pas eu émergence d'un dispositif se substituant à l'existant, mais une mise en synergie des compétences animée par le coordonnateur académique. Cette organisation s'est mise en place progressivement, tant elle repose sur la démonstration du respect des champs de compétence des différents acteurs.

### **Le fonctionnement du dispositif**

La relation entre la mission «innovations et réussites» et le projet d'établissement ont permis une réflexion sur les leviers du changement qui, s'ils passent par des démarches innovantes, doivent s'inscrire aussi dans des politiques d'établissement. De plus, les processus et les outils propres aux «innovations et réussites», à savoir les grilles d'observation, les questionnements sur la démarche... ont été utilisés dans l'aide à la formalisation pour d'autres projets, tels les expérimentations TICE, les témoignages ZEP lors d'un forum académique. Les établissements en innovation sont souvent sollicités, tel un vivier de ressources pour montrer ou accueillir, ainsi pour l'opération «Initiatives citoyennes».

La contextualisation académique place le dispositif dans une politique globale et transversale, il est ressource permanente ; néanmoins, il n'affiche pas une singularité quand il propose une résolution. Il s'inscrit dans une politique académique dont il est un outil de changement.

Le programme national d'innovations est mis en œuvre selon un certain nombre de modalités :

- définition des axes retenus dans l'académie par le recteur ;
- appel d'offres auprès des établissements la première année, ajustement à partir des repérages des corps d'inspection la seconde année ;
- validation des projets par les corps d'inspection ;
- validation des équipes par le groupe de pilotage académique présidé par le recteur ;
- contractualisation à partir d'un protocole qui, tout en attribuant les moyens aux équipes, les engage à la formalisation et à la diffusion de leur travail.

Chaque axe d'innovation est suivi par un expert, issu des corps d'inspection, qui assure non seulement la validation mais permet aussi la régulation du travail. Le positionnement de l'expert s'effectue dans une démarche d'accompagnement et non d'évaluation. Il peut rencontrer individuellement une équipe, mais aussi, chaque année, l'ensemble des équipes lors d'une réunion. Les équipes qui le souhaitent peuvent bénéficier d'un accompagnement au projet et à l'écriture par des formateurs. Il n'y a pas de dispositif d'accompagnement propre aux innovations, mais appui sur les ressources existantes jusqu'alors disponibles à la Mafpen.

Les réussites sont repérées chaque année par un appel d'offres croisé vers les établissements, les corps d'inspection et les formateurs. Le repérage des réussites, s'il amène de nombreuses réponses reste un maillon qualitativement faible du dispositif, tant les réponses sont plus souvent de l'ordre du périéducatif que de la pratique quotidienne de la classe.

### **La diffusion et le transfert**

Plusieurs modes de diffusion ont été mis en œuvre :

- la diffusion écrite, par l'édition d'une plaquette sur le nouveau collège à partir d'un repérage de réussites ;
- l'échange, lors d'un forum académique à l'issue du premier programme national d'innovations ;
- la diffusion des synthèses académiques et des réussites nationales ;
- la participation des équipes innovantes à diverses manifestations et forums ; il est à souligner que les témoignages des équipes, par exemple lors des journées « Initiatives citoyennes », ont été remarqués pour la qualité de l'analyse de leur démarche ;
- l'utilisation du serveur académique ;
- l'édition d'ouvrages par le CRDP.

La diffusion n'a de sens que dans l'appropriation par d'autres équipes ; il est parfois malaisé de l'évaluer. L'organisation du forum reste le point fort de la diffusion dans l'académie. En ce sens, le dispositif « innovations et réussites » met à disposition des idées et démarches, non modélisantes, mais pourvoyeuses de suggestions. Il est très difficile d'évaluer la part de transfert par la formation, dans la mesure où le dispositif met à la disposition des formateurs les informations, les bilans, et laisse les formateurs se réapproprier les contenus des innovations et réussites.

La mission « innovations et réussites » dans l'académie se caractérise par sa transversalité et sa volonté de ne pas développer des stratégies spécifiques mais d'inscrire ses démarches dans une politique académique. Le concept développé par les « innovations et réussites », à savoir le changement au plus près du terrain accompagné par le niveau académique, a inspiré la rénovation du projet d'établissement et les expérimentations, notamment dans le domaine des TICE.

Cependant, des questions perdurent, moins en liaison avec le dispositif qu'avec l'évolution des attitudes des personnels. En effet, comment

développer la culture de l'échange entre les établissements ? Comment amener les équipes à « dire » leurs pratiques sans entrer dans des schémas modélisants ? Comment susciter la relation directe et informelle favorisant la mutualisation des idées et des pratiques entre enseignants et établissements ? *In fine*, comment convertir un dispositif institutionnel en démarche spontanée au profit d'une pratique quotidienne de la classe ?

## **Le dispositif de valorisation des innovations dans l'académie de Rennes**

### **Pratiques innovantes et formation continue des personnels**

Dans l'académie de Rennes, le dossier « valorisation des innovations » a été confié par le recteur, dès son ouverture par le ministère en 1994, à la Mafpen. L'idée force était et demeure d'associer ces deux leviers du changement que sont le repérage des pratiques innovantes et la formation continue des personnels, l'objectif fixé étant leur professionnalisation.

Côté innovation, nous assurons la promotion de pratiques de terrain. Il s'agit d'éléments nouveaux, de propositions de résolutions locales qui répondent à un contexte de l'enseignement évolutif et incertain. Plus que sur les productions innovantes, nous mettons l'accent sur les processus innovants. Ils doivent engendrer d'autres attitudes et leur efficacité peut être attestée, dans la durée, par les liens entre les acteurs, par la création de partenariats forts. Cette définition a été stabilisée au sein de notre groupe académique opératoire (douze personnes expertes autour d'un collaborateur Mafpen). Elle nous sert d'instrument de repérage et de validation des actions avant d'en réaliser la diffusion et le transfert.

Côté formation, dès avant 1994, nous organisons un repérage et une promotion d'innovations sans les afficher comme telles. Notre objectif est désormais de les repérer tout en les banalisant. Les formateurs, issus du rang des enseignants, sont bien des devanceurs académiques recrutés pour l'excellence et la nouveauté de leurs pratiques professionnelles. La promotion de la nouveauté par la formation relève pour nous de différents niveaux que nous tentons de hiérarchiser dans les interventions : il y a d'abord l'apport de ressources nouvelles mises à disposition des acteurs ; ce sont des innovations de contenus, signifiantes mais pas essentielles. Au-delà, ce qui est fondamental, c'est l'entraînement à la combinaison de ces ressources qui doit permettre à chacun d'acquérir une compétence nouvelle ; ce sont des innovations de démarches. Enfin, la formation est aussi l'instrument d'une prise de distance qui facilite la prise de conscience de chacun sur son attitude d'apprenant ; ce sont des innovations de réinvestissements.

### **Des réticences aux transferts : nos objectifs académiques**

Nous nous sommes fixé trois objectifs dans le développement académique du dossier « innovations ». Tout d'abord, il s'est agi de dépasser les réticences des acteurs qui, pour la plupart, ne souhaitaient pas se

mettre en avant. Pour ce faire, nous avons privilégié la démarche de mutualisation des pratiques. Ensuite, l'académie ne constituant pas un terrain vierge sur le sujet, nous avons eu le souci de partir des acquis : les innovations ont pu être qualifiées et promues à travers des échanges de coformation, à travers le recentrage des formateurs sur leurs propres pratiques innovantes dans les classes. Enfin, nous avons décidé de promouvoir mieux et autrement les actions repérées, depuis l'accompagnement/intervention en binômes d'accompagnants auprès des équipes innovantes jusqu'à la fourniture de divers canaux de diffusion : formation, publications papier, audiovisuelles, électroniques sur Internet...

### **Émergence, validation et diffusion des innovations**

Nous avons choisi trois modes d'approches académiques de cette question.

Tout d'abord, nous facilitons la coopération entre tous les acteurs du système éducatif sur une problématique : professeurs, chefs d'établissement, inspecteurs, ATOSS, élèves, parents. Dans ce cas, notre accompagnement innovation/formation s'adresse à la fois aux équipes novatrices pour qu'elles formalisent et aux collègues confrontés à des difficultés pour les aider à leur résolution.

Ensuite, nous agissons aux points d'amplification du système pour mieux transférer les innovations :

- dans l'établissement où l'autonomie prend sens dans le projet et où la résolution s'opère par la négociation collective d'un plan de formation ;
- dans les réseaux, académiques ou locaux, de disciplines ou de domaines dans lesquels se développe le partage de compétences.

Par exemple, nous avons répondu aux demandes d'élaboration de situations problèmes pour les nouveaux programmes d'économie en lycée. Notre rôle a consisté alors à mettre en œuvre différents dispositifs de formation souples et réactifs : pas de formation catalogue mais la création d'espaces formation protégés, introduisant du jeu entre les acteurs. Nous avons organisé une alternance entre les apports notionnels et les pratiques de terrain. Cette démarche a amené dans notre académie des changements significatifs quant aux pratiques des personnels.

Enfin, nous encourageons l'autonomie des acteurs : faciliter la germination et le transfert des pratiques innovantes. Il s'agit de permettre à chacun de situer son intervention dans un contexte institutionnel fait de contraintes et d'opportunités, de liaisons aux autres et d'esprit d'initiative. De la sorte, nous tentons de développer la posture professionnelle du créateur innovant et ouvert qui accepte l'échange. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un dispositif de recherche-action où les travaux des équipes innovantes sont suivis et recadrés par des consultants scientifiques : ainsi des collègues de collègue ont-ils élaboré des modules d'apprentissage des mathématiques pour des groupes de besoin en classes de sixième et de cinquième. Nous encourageons la diffusion de leurs acquis par la mise en place de réseaux disciplinaires ou transversaux où se pratique la coformation (expertise de proximité, compagnonnage pédagogique).

## **Pour des représentations partagées dans les métiers de l'éducation**

Le vrai levier de changement, de la naissance d'une pratique innovante à sa reprise par d'autres professionnels de l'éducation, c'est la mise en avant de la nécessité du partage et de la constitution de réseaux. Celle-ci doit être accompagnée dans le long terme, ne se décrète pas et demeure l'espace du choix consenti des acteurs vers la solidarité professionnelle.

*A minima*, on peut instaurer, comme nous tentons de le faire dans notre académie, des rites de reconnaissance formelle, à travers les contrats fonctionnels que nous passons avec les équipes innovantes et la signalisation « officielle » de leurs travaux au plan académique et national.

## **Quelques questions encore inabouties**

Comment s'assurer que l'équipe innovante soit un facteur de contagion positive et non une caution ou un repoussoir pour les collègues ? Quelle perspective de reconnaissance institutionnelle du travail des équipes innovantes espérer : avancée de carrière, évolution des responsabilités, changement de métier ?

## **Le dispositif de l'académie de Versailles : une réponse à la spécificité académique**

Avec cinq cent quatre-vingts établissements publics du second degré, distribués dans quatre départements aux entités fortes, nous constituons la plus grande académie de France. La situation des établissements est contrastée, avec des équipes porteuses de la tradition, d'autres spécialistes de l'innovation, d'autres poussées au changement par les nécessités du terrain. Certaines actions locales remontent avec difficulté au niveau académique, tandis que les sollicitations institutionnelles nombreuses et variées ne sont pas toujours clairement identifiées par les acteurs de terrain. De plus, la proximité géographique de l'administration centrale, des centres de recherche parisiens, renforce les tendances centrifuges fortes dans l'académie.

Le dispositif devait être la traduction d'une politique rectorale. Celle-ci a mis l'accent sur trois priorités fondamentales :

- développer la mise en relation des établissements (il importait à cet effet qu'un nombre significatif d'établissements soit concerné ; l'objectif des 10 % a semblé réaliste) ;
- éviter de juxtaposer, de rajouter une structure supplémentaire à celles déjà existantes, entre autres la Mafpen ;
- installer un dispositif souple, transversal, pour favoriser la circularité académique et intensifier les collaborations entre les différentes instances académiques.

En relation avec le bureau de la valorisation des innovations pédagogiques (Desco A11), par l'intermédiaire d'un correspondant national, et



avec les autres académies, le dispositif académique a cherché à concilier les impératifs du contexte et les orientations rectorales en s'appuyant sur deux pôles :

- la cellule de la mission, composée du coordonnateur, un IPR-IA, et de deux professeurs déchargés sur un poste ;
- un groupe de travail réunissant vingt-cinq correspondants, de statuts différents, qui accompagnent les équipes de terrain, participent à la réflexion sur les axes d'innovation retenus et analysent les remontées du terrain.

## **Faire connaître les pratiques innovantes**

### De l'initiative à l'engagement

L'action est engagée par un enseignant, une équipe pédagogique ou éducative pour répondre à un besoin local. Elle est le fruit d'une réflexion commune et s'appuie sur l'expérience individuelle des acteurs ainsi que sur des idées glanées dans les formations et parfois par des échanges entre établissements.

En fonction des axes du programme national d'innovation<sup>112</sup>, ces actions sont signalées à la mission par les équipes elles-mêmes (appel d'offres envoyé dans tous les établissements), les membres du groupe de travail, les formateurs et les représentants des différentes instances académiques dont les inspecteurs d'académie. À la suite de ce repérage, un correspondant académique rencontre l'équipe pour lui présenter le travail de formalisation possible avec la mission. Si l'équipe accepte de faire connaître son action dans une perspective de transfert, alors un protocole d'accord est signé. Ce protocole engage le recteur (par l'intermédiaire de la mission), le chef d'établissement et les membres de l'équipe engagés dans une formalisation de leurs pratiques. Limité dans le temps (en l'occurrence deux ans), il ouvre la voie à des pratiques de contractualisation au niveau académique.

Du côté du terrain, le chef d'établissement favorise la rencontre entre le correspondant académique et les membres de l'équipe au moins deux fois dans l'année ; les acteurs participent aux rencontres académiques ou nationales rassemblant des équipes impliquées dans une problématique analogue et rédigent des comptes rendus et analyses de leur démarche pour les publications académiques et nationales.

Du côté de la mission, le correspondant accompagne l'équipe dans ses travaux de formalisation ; la cellule facilite les échanges entre les équipes travaillant sur la même problématique en organisant des regroupements académiques, elle valorise les actions du terrain en multipliant les formes de diffusion, et soutient l'effort de formalisation en rétribuant les auteurs sous forme d'HSA ou HSE.

---

112. Le programme national d'innovation est un ensemble de thèmes que l'administration centrale identifie comme porteurs de transformations dans le système scolaire. Il est soumis aux recteurs qui sélectionnent certains de ces thèmes, en fonction des priorités qu'ils ont définies pour leur académie.

## La formalisation

Lors des entretiens avec le correspondant, les acteurs décrivent leur action et exposent les préoccupations qui ont motivé leur projet. Par un questionnement d'explicitation, le correspondant favorise une prise de distance par rapport à l'action ; par une écoute bienveillante, il réassure les membres de l'équipe. Ces entretiens constituent un temps de réflexion des acteurs sur leurs propres pratiques.

Simultanément, le correspondant aide l'équipe à préparer le regroupement académique qui réunit tous les établissements travaillant sur un même axe du programme national d'innovation. Il s'agit là de sélectionner ce que l'on veut donner à voir aux autres et qui pourrait faire avancer la réflexion commune. Ces regroupements sont organisés en deux temps. D'abord, les acteurs présentent aux autres établissements leurs initiatives, ils prennent connaissance de celles des autres. Ensuite, des ateliers de réflexion favorisent les échanges entre les participants sur des problématiques communes à toutes les actions. Ce temps d'échange rejaille sur l'action, car, en retournant dans leurs établissements, les acteurs questionnent à nouveau leur projet en fonction des idées émises dans les ateliers, des interpellations des pairs et s'approprient certaines idées des autres. La réflexion se poursuit ensuite lors des nouveaux entretiens avec l'accompagnateur.

Lors de la seconde année de formalisation, ces équipes d'écrivent leurs pratiques pour les publications académiques et nationales.

## L'après

À l'issue des deux années de formalisation, plusieurs itinéraires de diffusion sont possibles. Ils échappent à la mission, par volonté et nécessité. À la suite de la publication académique, les auteurs reçoivent parfois des sollicitations émanant d'autres enseignants qui sont intéressés par leur initiative et désirent davantage d'explications. Ceux-ci peuvent utiliser l'expérience acquise par les collègues pour lancer leur propre initiative, en adaptant le dispositif au contexte, forcément différent, qui est le leur. Lors des nouveaux repérages, ces nouvelles initiatives peuvent déboucher sur la signature d'un nouveau protocole d'accord. Il arrive parfois que ces enseignants soient appelés à témoigner lors de stage de formation, favorisant par là même la mise en marche de nouvelles équipes. Certains acteurs poursuivent leur réflexion dans une démarche plus proche de la recherche et parfois deviennent eux-mêmes formateurs.

## Faire évoluer les pratiques des enseignants

Le fonctionnement académique intègre un nouveau type de relations professionnelles. Des échanges réguliers s'instaurent avec le corps d'inspection, les chargés de mission académiques pour contribuer au repérage, poursuivre la réflexion et valoriser les équipes.

Le groupe de travail est à la fois lieu et source de transformation, maillon fort du dispositif où se mènent des réflexions autour de l'accompagnement, des contenus des axes d'innovation, des enjeux des démarches

innovantes. C'est un espace où se joue le changement des acteurs du système. Chacun peut prendre des initiatives telles que la prise en charge d'une journée collective de réflexion, l'aide à l'émergence des problématiques spécifiques à un regroupement académique, la création d'outils, la participation au comité de rédaction des différentes publications. Cependant, par la pratique de la collégialité, ces initiatives restent en cohérence avec les orientations collectives.

Le groupe de travail est à la fois un terrain d'application du changement escompté et également un lieu de partage de certaines idées comme le pari de l'éducabilité, la priorité donnée à l'action réfléchie, concertée et collective. Le groupe de travail est aussi le point de rencontre de professionnels d'origine, de positionnement et de statuts divers. Cette variété nourrit la pluralité des regards. Il devient l'espace où chacun se transforme en correspondant de la mission. Ce n'est pas une instance chargée de définir une nouvelle doctrine de l'innovation, mais un lieu où se construit en marchant, une culture commune.

Le dispositif a aussi certaines incidences sur la professionnalité des enseignants. En acceptant de participer à des regroupements académiques ou à des entretiens avec leur accompagnateur, les équipes alimentent des échanges pédagogiques, essayent des procédures professionnelles nouvelles comme l'analyse et la formalisation de leurs pratiques. Les modalités de travail prévues par le dispositif recherchent l'inscription volontaire des équipes engagées dans une démarche innovante. Ainsi, au moment de la formalisation par l'écrit, celles-ci choisissent ce qu'elles donnent à lire aux autres, elles sont responsables de leurs écrits. C'est l'occasion, là encore, de valoriser leur rôle d'acteur du système éducatif.



# La construction d'une identité institutionnelle innovante

*Ce texte est issu des ateliers qui se sont tenus dans le cadre de l'université d'été de La Baume-lès-Aix. Ces ateliers, animés par Françoise Cros et Florence Giust-Desprairies, réunissaient des participants d'origines diverses. Chacun a pu, à partir de son expérience et de son positionnement institutionnel, exprimer ses préoccupations et réfléchir à la construction de nouvelles identités dans la pratique de l'innovation. L'objectif de ces ateliers était de favoriser la compréhension du processus à l'œuvre dans les démarches innovantes et de permettre un réinvestissement dans l'action.*

## Innovation : de quoi parle-t-on ?

Le concept d'innovation est difficile à saisir. En effet, la définition du terme renvoie, selon les personnes, à une multitude de notions connexes comme expérimentation, changement, adaptation, invention, imagination... De plus, un même individu peut en donner des définitions différentes au cours du temps ou selon la situation dans laquelle il se trouve. En effet, l'innovation peut recouvrir diverses formes suivant le lieu où elle se déroule (groupe, classe, établissement...), suivant les champs auxquels elle s'applique (pédagogique, relationnel, organisationnel...), suivant les méthodes et les outils utilisés. Et, si une demande permanente de clarification du terme d'innovation est exprimée, elle cohabite avec un usage diversifié de ce terme, voire avec la revendication d'un droit d'utilisation très personnel : chacun, en quelque sorte, refuse le consensus.

L'innovation est, d'une part, fragilisante et déstabilisatrice et, d'autre part, valorisante et positivement connotée. Les difficultés, obstacles et freins rencontrés dans sa mise en œuvre sont nombreux et la menacent perpétuellement. Les acteurs de l'innovation se sentent marginaux, travaillant dans les interstices de l'institution. Leur démarche est exploratoire et risquée. Leur inquiétude est fortement perceptible : en quoi une innovation est-elle pertinente et légitime ? Cependant, à l'inverse, l'innovation est aussi vécue comme valorisante. Vecteur de transformation, elle permet de trouver des solutions, une méthode, pour sortir d'une situation difficile, ouvrir des pistes de réflexion nouvelles, briser la routine et la monotonie.

## L'innovation, à la croisée des projets individuels et volontés institutionnelles

Au niveau du terrain, l'engagement dans une innovation peut être déclenché par une simple rencontre, une lecture, une émission de télévision... qui fait écho à un désir personnel d'évolution, à une recherche de sens : « J'ai envie d'innover pour rendre ma vie professionnelle plus intéressante. » L'innovation est vécue comme un catalyseur, une opportunité qui maintient ses acteurs dans une dynamique, qui renouvelle le quotidien de la vie professionnelle, qui permet l'expression de sa créativité. L'innovation peut aussi répondre au besoin de trouver des solutions à un problème concret (à différentes échelles, dans la classe, dans l'établissement, etc.), au souci d'adapter ses pratiques à un nouveau public scolaire aux attentes nouvelles. L'enseignant innove alors de manière empirique, pour que « ça marche mieux », tant dans ses relations aux élèves que dans la transmission des savoirs. L'innovation peut enfin relever d'un militantisme pédagogique. Nombre d'innovateurs appartiennent et revendiquent leur appartenance à des courants pédagogiques, à des syndicats. Dans cette conjoncture, l'innovation naît plus d'une convergence entre une idéologie et un projet que d'un réel élément déclencheur. L'idéologie n'est pas affichée comme un moteur, bien qu'elle facilite la mise en place du projet par le partage de valeurs communes qu'elle instaure.

Ces différentes logiques d'engagement sont loin de s'exclure. De plus, elles rencontrent les impulsions données par la hiérarchie institutionnelle ou, plus exactement, par certains acteurs (ou secteurs) de cette hiérarchie : le bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, les structures académiques, les chefs d'établissement. Or, ces impulsions ont pour objectif principal de faire évoluer le système scolaire. Les acteurs de terrain de l'innovation se sentent peu porteurs des évolutions de ce type et perçoivent mal la place qu'ils pourraient prendre dans son changement. Cette distorsion peut devenir un frein pour certaines innovations ne participant suffisamment de l'impulsion donnée par le niveau hiérarchique, par exemple le projet d'établissement.

Le dispositif « innovation et valorisation des réussites » mis en place dans les académies et animé par l'administration centrale est à la croisée des projets personnels et des volontés institutionnelles. Il se situe dans une logique de transformation du système par expérimentations de terrain – « faire confiance au terrain ». Le coordonnateur académique du dispositif a pour mission d'organiser le repérage des actions innovantes, de les valoriser et de favoriser leur diffusion. Mais son rôle va plus loin : il doit faire le lien entre le terrain et les divers niveaux hiérarchiques, il est un passeur, un « traducteur », au sens de Michel Callon<sup>113</sup>.

---

113. Callon M., « Éléments pour une sociologie de la traduction – la domestication des coquilles Saint-Jacques et les marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, 1986, p. 169-208.

## L'identité de l'acteur innovant : entre les conflits et les gratifications

L'acteur innovant, au travers de ses pratiques et par les sollicitations qu'il reçoit de sa hiérarchie, change de place et de rôle dans le système scolaire. Ce repositionnement n'est jamais facile. L'enseignant innovateur n'est plus tout à fait un enseignant ordinaire pour ses collègues – de même que le coordonnateur académique n'est ni enseignant ni inspecteur. Il n'a pas non plus la reconnaissance officielle d'un chef de projet. L'innovation peut de plus bouleverser les règles de fonctionnement éducatif et administratif de l'établissement : elle peut alors être vécue par les collègues comme une rupture avec le consensus, comme une perturbation et une cause de dysfonctionnement, de clivage au sein de la communauté scolaire. Certains enseignants innovants réclament d'ailleurs une meilleure reconnaissance de leur engagement jusqu'à demander la création d'un statut spécifique.

L'acteur de l'innovation est également pris dans les contradictions du système : l'administration appelle la reproduction conforme d'un modèle autant qu'elle encourage l'autonomie des enseignants et le renouvellement des pratiques pédagogiques. L'enseignant se trouve alors soumis à une « double contrainte<sup>114</sup> » provenant d'un double discours. D'un côté, sortir du cadre, ne pas appliquer les règles, comme ne pas terminer les programmes scolaires, est considéré comme une erreur et donc risque d'être sanctionné. De l'autre, l'avancée par essai/erreur, le tâtonnement, sont reconnus comme inhérents à un nécessaire processus d'expérimentation.

À ces sources de conflits externes, s'ajoute une grande tension psychologique interne, liée à ses représentations tant de sa propre position que de celle de l'institution. L'acteur d'une innovation est ainsi partagé entre le plaisir de l'innovation, l'affirmation de sa singularité et sa culpabilité à rompre avec la norme. Se pose alors souvent la question de sa propre légitimité, quand une partie de soi pactise avec le processus d'innovation et que l'autre résiste, reste fidèle au système<sup>115</sup>.

D'un autre côté, entrer dans une innovation peut devenir une source de gratification de la part des autres acteurs du système éducatif. L'acteur innovant élargit son champ d'intérêt. Il sort de la répétition, de son univers traditionnel d'intervention, rencontre d'autres partenaires dans ou hors de l'établissement. Ses rapports aux élèves et à leurs parents, à ses collègues, à sa hiérarchie se modifient ou se créent, souvent pour le meilleur. Un autre rapport à soi et à son métier s'établit, conduisant à

114. On fait ici référence aux travaux de G. Bateson et de l'école de Palo Alto autour du concept de *double bind* : situation dans laquelle un ou plusieurs individus se trouvent soumis à des injonctions paradoxales, qui « barrent la possibilité même du choix » (P. Watzlawick), et par là même, provoquent des troubles (schizophrénie). Voir sur cette question : Watzlawick P., Helmich Béovir J., Jackson O.D., *Une logique de la communication*, Seuil, 1979, coll. « Points », p. 211-231. Bateson G., Jackson O.D., Haley J., Weahland J.H., « Towards a theory of schizophrenia », *Behavior of Science*, 1956, vol. 1, p. 251-256.

115. Voir sur cette question le texte de Florence Giust-Desprairie, p. 141.

une revalorisation personnelle qui peut être réinvestie dans le cadre professionnel. L'implication dans l'innovation permet donc une remobilisation personnelle, accompagnée d'un plaisir partagé. Ce fort investissement explique la souffrance importante ressentie en cas d'échec du projet (un travail sur cet échec s'avère alors nécessaire).

L'innovation engendre enfin la demande d'une reconnaissance symbolique dans et hors de l'institution pour tous ceux qui se trouvent engagés dans une démarche d'innovation. Cette reconnaissance, quand elle est acquise, ne s'accompagne pas toujours de la mise à disposition de moyens nécessaires à son développement.

## **La pérennisation de l'innovation : diffusion, institutionnalisation et dépossession**

L'innovation est fragile, éphémère mais fortement investie d'une capacité de transformation. La question de son devenir est donc capitale.

Le projet innovant peut se pérenniser soit par la reconnaissance de son caractère exceptionnel, soit par sa banalisation et son intégration. Si l'acteur innovant trouve une certaine légitimité dans le maintien de l'innovation, il peut cependant s'en trouver dépossédé. Et, c'est là un paradoxe important : la pérennisation de l'innovation, son extension et sa diffusion peuvent entraîner à la fois la disparition de l'engagement de l'acteur innovant – en quelque sorte la fin de la possibilité de l'investissement – et la mort du projet, du moins dans son aspect innovant. Comment alors conserver la dynamique du projet, sans user celle des acteurs de l'innovation ? La formalisation est une réponse possible, enrichissante. Elle permet au projet d'avancer, de se transmettre et répond à la demande administrative. Mais elle peut également conduire à une procéduralisation et contient un risque de fossilisation.

Comment aussi transférer l'innovation vers d'autres collègues dans d'autres établissements ? Que transfère-t-on réellement ? L'innovation n'est pas un produit reproductible à l'identique, mais un processus requérant une capacité d'invention et de réflexion permanente de la part de ses acteurs. La formation initiale et continue des personnels prend alors une place déterminante.

## **Vers une prise de conscience de la complexité**

Les études de cas auxquelles ont bien voulu s'exposer certains participants ont conduit au repérage de difficultés liées au processus d'innovation. L'affectif ressort avec le plus d'évidence : une collègue a même intitulé son exemple « Quand on innove seule ». Quelques pistes de travail se sont dégagées, qui permettraient d'intégrer dans une dynamique professionnelle cette dimension affective, subjective, source de mal-être et de conflits. Il ne s'agit pas simplement de l'évacuer mais de travailler avec elle, ceci en rupture avec la conception neutraliste, objectivante du



métier d'enseignant. D'abord par un travail sur soi, sur sa culpabilité, son désir de reconnaissance et d'autonomie. Mais aussi par un travail sur le rapport à l'autre en tant que sujet et non objet de son propre projet. Ce double travail devrait permettre d'éviter l'écueil d'une trop grande implication affective dans les projets d'innovation, et donc de lever les obstacles à la mise en place d'un réseau de relations et d'une dynamique collective.

En conséquence, il est nécessaire de situer l'innovation dans un système complexe et en mouvement, de procéder à une analyse stratégique de ses enjeux par rapport à chacun de ses acteurs, en liaison avec les compétences de chacun. Le bureau de la valorisation des innovations pédagogiques soutient d'ailleurs une telle démarche quand il demande aux acteurs de l'innovation de formaliser leurs pratiques, non dans une perspective de contrôle, mais dans celle de favoriser leur compréhension et leur transfert. Il faut cependant clarifier les compétences nécessaires à la mise en place de cette démarche et les faire acquérir. La reconnaissance et le partage de celles-ci permettront de développer des affinités sur des registres non plus essentiellement affectifs mais aussi professionnels. Il ne faudra alors pas négliger les bénéficiaires de ces innovations, les élèves. Dans un système éducatif qui dorénavant place l'enfant et le jeune au centre du dispositif scolaire, c'est la condition indispensable pour donner véritablement sens à l'innovation.

## **L'émergence d'une identité institutionnelle innovante**

Des évolutions sont nettement apparues à la suite des discussions, en particulier dans les rapports à l'institution, à l'identité professionnelle et à l'acte innovant lui-même.

L'institution était perçue comme extérieure à l'innovation, assimilée à la hiérarchie, à l'administration centrale dans des rôles d'injonction et de contrôle. Peu à peu, les participants ont pris conscience qu'ils étaient partie prenante du système que l'institution constitue. Ainsi, sous l'institution instituée, figée, apparut progressivement l'institution instituante, en mouvement, capable de jouer un rôle d'impulsion, mais aussi d'appuyer ou d'étayer des initiatives locales et individuelles.

L'acteur innovant se retrouve par définition dans une situation quelque peu extérieure à son identité professionnelle traditionnelle, surtout quand il est placé dans une position de conseiller ou d'accompagnateur non légitimé par un statut. Ces journées ont permis aux participants de passer d'une logique mono-identitaire à la reconnaissance de leur poly-identité : on peut être ainsi enseignant et chef de projet, inspecteur et accompagnateur d'équipes multidisciplinaires... La difficulté n'est plus d'assumer ces différentes positions mais d'adopter dans chaque situation, une attitude pertinente. De plus, si l'acteur innovant est souvent isolé – situation vécue avec plaisir ou dans la souffrance, favorisant une dynamique ou la freinant –, il prend peu à peu conscience qu'il s'inscrit dans un réseau d'acteurs dont la coopération lui permettra de

sortir de l'isolement, de situations d'affrontement et de faire avancer un projet ne prenant sens que collectivement. Ainsi, c'est bien le passage du projet personnel au trajet professionnel qui est ici en jeu, qui implique un travail personnel sur le désir.

Cette transformation du rapport à soi, aux autres et à la professionnalité permet d'échapper au discours établi, égocentrique : « Innover, c'est bien. » Le projet peut alors être mis en perspective, mis en système et interrogé sur sa pertinence, y compris pour les bénéficiaires, les élèves.

En conclusion, ces journées, en quelque sorte en contre-culture, ont permis de remettre en question les représentations dominantes de l'enseignant seul face à son public. Elles ont permis une véritable « acculturation<sup>116</sup> » : doit-on penser qu'en cela elles ont été innovantes ?

---

116. « Issu du vocabulaire des anthropologues nord-américains de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, le terme désigne les mécanismes d'apprentissage et de socialisation, l'intégration d'un individu à une culture qui lui est étrangère, et, plus fondamentalement, les processus et changements entraînés par les contacts et interactions réciproques entre groupes ethniques différents (assimilation, affrontement, création de nouvelles identités) », *Dictionnaire de sociologie*, sous la direction de G. Ferréol, Armand Colin, 1991.

# L'innovation, levier de changement dans les académies

*Ce texte est issu des travaux qui se sont tenus au cours des ateliers dans le cadre de l'université d'été de Rennes. Les conclusions des participants ont été reprises et mises en perspective par Michèle Garant, Didier Bargas et les organisateurs.*

## Favoriser l'innovation dans le système éducatif

### Des propositions des participants

Les acteurs engagés dans l'innovation affirment fortement que :

- l'innovation est au service de l'élève, elle relève davantage de l'artisanat que de la technocratie ; elle avance par tâtonnements plus que par une gestion rigide ;
- ils ne souhaitent pas être totalement isolés dans leur action et réclament un plus grand soutien de leur hiérarchie et, en même temps, un regard extérieur.

À partir d'un consensus sur ces deux points, un certain nombre de propositions ont été faites au terme de l'université d'été.

Au niveau du pilotage académique, apparaissent nécessaires :

- une réflexion large et partagée sur la place et les enjeux de l'innovation ;
- la définition d'orientations claires, d'axes d'action déterminés, énoncés et communiqués ;
- une clarification des rôles permettant aux acteurs de travailler de façon plus efficace et dans un climat plus sécurisant ;
- une contractualisation entre les établissements, les inspecteurs d'académie et le rectorat favorisant une évaluation constructive ;
- la mise en réseau des acteurs, la construction de liens interniveaux et intercatégoriels, l'organisation de rencontres et des échanges permettant la constitution de ressources académiques ;
- la reconnaissance et la valorisation des acteurs innovants.

En ce qui concerne les dispositifs académiques « innovation et valorisation des réussites », les participants ont réaffirmé l'importance :

- d'une lisibilité plus grande, notamment par rapport aux dispositifs voisins ;
- de l'écriture dans la formalisation des pratiques pédagogiques ;
- de l'accompagnement des équipes innovantes (ce point a été identifié par les participants comme particulièrement sensible, du fait de la réorganisation de la formation continue des enseignants) ;
- d'une réflexion, alimentée par la recherche, sur l'analyse des processus à l'œuvre, l'évaluation et la diffusion des innovations.

Au niveau de l'établissement, trois grandes préoccupations se dégagent des propos des participants :

- la place de l'élève dans une action innovante : il ne s'agit pas de l'oublier mais de lui permettre de comprendre le sens de cette action, de lui demander son avis, de l'impliquer dans l'évaluation ;
- le respect de la différence : autour de l'innovation surgissent des peurs, peur des groupes innovants qui prennent le pouvoir et sont perçus comme écrasants, peur de la marginalisation, peur enfin de la récupération par une institution froide, qui transforme l'innovation en « vitrine », la vidant de son sens ;
- l'accompagnement de l'innovation : toute innovation entraîne des jeux complexes d'acteurs au sein de l'établissement ; pour éviter les dérives et les conflits, des temps de régulation doivent être prévus par l'institution et les innovations doivent être articulées au projet d'établissement.

### **Un paradoxe à gérer**

On peut s'interroger en premier lieu sur les attentes des innovateurs vis-à-vis de l'institution. Les participants demandent un pilotage affirmé et lisible par tous et des ressources accrues, mais revendiquent en même temps une liberté d'action et de création, le droit au tâtonnement, le respect des rythmes de développement des actions.

Nous retrouvons ici une thématique développée par N. Alter : cette demande paradoxale reflète la position fragile de tous les innovateurs. En effet, l'innovateur introduit de nouvelles modalités d'action, de nouvelles règles en rupture avec les règles établies. Il risque de se trouver en conflit avec les garants de ces règles légitimes. Parallèlement, l'organisation, confrontée à l'incertitude et, par là, contrainte au changement, cherche à favoriser ces postures innovantes. Le développement d'innovations au sein du système éducatif ne passe-t-il pas par la gestion de ce paradoxe : créer un cadre pour les innovateurs tout en reconnaissant leur revendication d'échapper au « prévu », au routinier, au « prescrit » ?

### **Les relations avec la hiérarchie**

Des interrogations ou plutôt des représentations divergentes quant au rôle nouveau du chef d'établissement dans le pilotage de l'innovation émergent. Pour certains, insister sur la place de la direction, c'est renforcer son pouvoir, déjà ressenti comme excessif. Pour d'autres, au contraire, recadrer la fonction du chef d'établissement en tant que pilote et manager est nécessaire et correspond bien aux évolutions actuelles. Ces positions sont à relier à l'intervention de M. Garant et au débat qui prend place aujourd'hui dans le système éducatif : les fonctionnements de l'entreprise en termes de ressources humaines sont-ils transférables à l'Éducation nationale ?

On peut également s'interroger sur la demande récurrente de clarté adressée par chaque échelon à l'échelon supérieur : attente des établissements vis-à-vis de l'inspection académique ou du rectorat, attente des rectorats vis-à-vis de l'administration centrale, attente des directions de l'administration centrale vis-à-vis du ministre et de son cabinet. Tout le monde réclame « de la clarté en haut ».

Que signifie cette demande générale de clarté ? Sans doute recouvre-t-elle plusieurs attentes, d'abord le souhait que les orientations, les objectifs, soient explicités, alors que jusqu'à présent, ils ne le sont pas. C'est-à-dire qu'à l'heure actuelle, il faut généralement lire entre les lignes, interpréter, disposer d'éléments de compréhension extérieurs pour connaître les véritables orientations du niveau supérieur. Elle signifie probablement aussi une volonté de mettre fin à des confusions, des chevauchements, des recouvrements. S'il y a trop d'objectifs, il n'y a plus de priorité, tout est sur le même plan. Si le même objectif, sans que cela soit explicité, est poursuivi par plusieurs services, il n'est pas possible pour les chefs d'établissement et les enseignants par exemple de trouver le bon interlocuteur. Dans ces conditions, il est légitime de demander une clarification.

Cependant, cette demande de clarification se heurte aux réticences des politiques ainsi qu'à l'ambivalence des acteurs innovants. Du côté des politiques, clarifier, c'est se lier les mains et donc ne plus pouvoir réagir en fonction des circonstances, en fonction des opportunités... Il est donc rare que soient affichées très clairement les intentions et les orientations même s'il semble possible de progresser dans cette voie. Du côté des acteurs innovants, cette demande de clarification est en partie une demande d'assurance. Il y a une certaine insécurité, une certaine difficulté à vivre dans l'incertitude, dans la complexité : chacun a besoin de savoir s'il est dans la bonne voie. Si cette demande est compréhensible, elle n'en est pas moins traversée par un désir contradictoire de liberté. Le flou, c'est la liberté ; la clarté totale est aveuglante ; les zones de flou et les zones d'ombre sont aussi des zones de liberté d'action.

### **L'évaluation comme aide à l'action**

Le système éducatif, organisation longtemps tournée sur ses besoins internes et au fonctionnement à la fois vertical et cloisonné, évolue progressivement vers une forme plus ouverte aux besoins des acteurs locaux. Il doit ainsi devenir plus apte à entendre la demande des personnels qui sont « sur la ligne de front et se battent tous les jours ».

Or, les innovateurs demandent que leurs actions soient comparées à d'autres et évaluées. Leur souci témoigne d'une volonté de travailler efficacement. La fonction d'évaluation doit s'adapter à cette demande nouvelle. D'évaluation-contrôle, elle devient progressivement évaluation formative, ayant pour but non plus la sanction des comportements « déviants », mais bien l'amélioration de l'action par une meilleure compréhension de celle-ci et une prise de recul.

## **Des pistes de recherche : l'innovation et la transformation du système éducatif**

À travers le travail engagé lors de cette université d'été, ce sont à la fois un nouveau mode d'organisation du système éducatif qui s'affirme et une nouvelle définition de la compétence professionnelle qui se dégage. Néanmoins, quelques questions ont été posées par les participants.

## La place des échelons intermédiaires

Les nouvelles orientations politiques prises par le ministère favorisent une action déconcentrée, en même temps qu'elles tendent à responsabiliser tous les acteurs à leur niveau hiérarchique. Ces dispositions nouvelles transforment le rôle des acteurs des échelons intermédiaires. Relais des directives administratives dans le passé, ils doivent aujourd'hui élaborer des solutions locales répondant à la fois aux contraintes de terrain et aux orientations définies à un niveau global.

C'est le cas en particulier des chefs d'établissement qui apparaissent tiraillés entre le pédagogique (leur origine), l'administratif (le cadre de leur fonction) et le pilotage (le management, la gestion des ressources...). Poursuivre la réflexion sur l'articulation de ces différents rôles semble indispensable.

## La gestion des conflits dans l'action collective

Comme l'exprime largement cet ouvrage, l'innovation est un processus difficile à gérer au quotidien. Cette difficulté est en grande partie due au jeu complexe d'acteurs qui se développe dans l'innovation. Des rapports conflictuels risquent de s'installer au sein des équipes innovantes, entre l'équipe innovante et les autres enseignants ou encore entre l'équipe et sa hiérarchie.

Ce risque, inhérent à toute action collective en rupture avec les fonctionnements traditionnels individuels, voire individualistes, n'est probablement pas assez pris en compte à l'heure actuelle. De même que dans les entreprises, autour des groupes de projet, des méthodologies favorisent un travail d'expression des représentations, dans les établissements scolaires, des intervenants extérieurs sont sollicités pour favoriser l'action collective (voir l'intervention de Danielle Hans, page 149). La question de la pertinence, de l'adaptation et de la généralisation de ces différents modèles d'intervention à tous les niveaux du système éducatif mérite d'être posée.

## Le « praticien réflexif »

À travers l'innovation se dessine un profil de professionnel compétent. Ce professionnel, « praticien réflexif », est à la fois capable d'analyser l'écart naturel qui existe entre ce qu'il dit, ce qu'il veut ou pense faire, et ce qu'il réalise concrètement. Ce travail de réflexion concourt à la production de savoirs sur ce qui se passe en situation nouvelle, délicate. Ces savoirs permettent de « standardiser » certaines situations, de poser des diagnostics, de construire des modèles d'actions applicables dans d'autres situations, en sachant cependant qu'on est toujours renvoyé à de nouveaux types de difficultés, de nouvelles nécessités d'analyse. Une meilleure connaissance des modèles d'action des enseignants pourrait favoriser l'émergence de nouvelles compétences professionnelles et leur transfert. Des recherches fondamentales et des recherches-action – ou recherches-développement – peuvent être mobilisées sur cette question, malgré leurs différences.