

Former à l'innovation pédagogique : quelles exigences scientifiques ?

Abdellatif MASSIRI¹

CRMEF2 de Marrakech

Hassan ENNASSIRI³

FLSH, Université Ibnou Zohr

Meryem DJEMILA⁴

FLSH, Université Ibnou Zohr

DOI : <https://doi.org/10.60481/revue-rise.N4.8>

Résumé

Nous voulons savoir quelles sont les conditions à mettre en place par le formateur cherchant à former des enseignants innovants. Afin d'apporter une réponse à cette question, nous retenons deux hypothèses : l'acte formateur à l'innovation pédagogique devrait reposer sur la réflexivité comme compétence professionnelle et sur un savoir scientifique de nature pédagogique-didactique solide. La validation de ces deux hypothèses oblige à cadrer théoriquement le concept de l'innovation pédagogique et à faire des choix épistémologique et méthodologique. La littérature théorique que nous convoquons pour interroger le concept en question permet de le définir à travers ses caractéristiques essentielles : a/l'introduction du nouveau dans un contexte existant, b/le changement, c/l'action finalisée et d/le processus.

Épistémologiquement parlant, nous envisageons de concevoir l'innovation comme processus et non comme objet et selon une perspective éducative et non technologique.

Quant aux options méthodologiques, elles se résument dans l'adoption d'une démarche quantitative et qualitative pour analyser les questionnaires renseignés par les formateurs constituant la population - cible de notre enquête. L'analyse des verbatim valide les deux hypothèses de départ.

1 Abdou.246@hotmail.com

2 Centre Régional des Métiers de l'Éducation et de la formation

3 h.ennassiri@uiz.ac.ma

4 Djemilameryem@gmail.com

En effet, elle révèle que la formation à l'innovation pédagogique impose deux exigences scientifiques : former un enseignant réflexif et le doter d'une connaissance approfondie des avancées de la recherche scientifique dans le domaine de la didactique et de la pédagogie.

Mots clés : innovation pédagogique, analyse réflexive, savoir ou culture théorique

Abstract

We want to know what conditions should be put in place by the trainer seeking to train innovative teachers. In order to provide an answer to this question, we retain two hypotheses: the formative act of educational innovation should be based on reflexivity as a professional skill and on solid scientific knowledge of a pedagogical-didactic nature. The validation of these two hypotheses requires us to theoretically frame the structuring concept of our reflection, namely educational innovation, and to make epistemological and methodological choices. The theoretical literature that we use to question the concept in question allows us to define it through its essential characteristics: a/the introduction of the new into an existing context, b/the change, c/the finalized action and d/the process. Epistemologically speaking, we plan to conceive of innovation as a process and not as an object and from an educational and non-technological perspective. As for the methodological options, they are summarized in the use of a quantitative and qualitative approach to analyze the questionnaires completed by the trainers constituting the population - target of our survey. The analysis of the verbatim reports validates the two initial hypotheses. Indeed, it reveals that training in educational innovation imposes two scientific requirements: training a reflective teacher and equipping them with in-depth knowledge of advances in scientific research in the field of didactics and pedagogy

Keywords: pedagogical innovation, reflective analysis, theoretical culture knowledge

Introduction

Le concept de l'innovation a fait son apparition dans le domaine économique aux États-Unis après la seconde guerre mondiale. L'innovation était considérée comme une plus-value pour l'entreprise, un vecteur vital de sa dynamique, de son développement et de sa prospérité. Les autres secteurs non marchands de l'activité humaine vont eux aussi faire de l'innovation leur fer de lance. En effet, le domaine des sciences - exactes et humaines - s'empare lui aussi de ce concept de l'innovation.

Depuis le début des années 1990, le champ de l'éducation et de l'enseignement en fait un objet de questionnement, de réflexion et d'étude. Nombreux sont les facteurs expliquant l'intérêt remarquablement grandissant que ne cessent de manifester pour l'innovation pédagogique les acteurs œuvrant dans le domaine de l'éducation - et ce, quelle que soit la nature de la responsabilité qu'ils endossent au sein du système éducatif : gestionnaires, chercheurs, inspecteurs, formateurs et enseignants.

D'abord, la quête de l'innovation s'explique par la volonté de l'institution et des acteurs de lutter contre l'échec scolaire qui fait de l'école la cible de plusieurs critiques notamment celles émanant des parents et de la société civile qui conçoivent l'école comme un espace d'épanouissement psychologique et cognitif et comme un moyen de préparation à la réussite dans la société.

Ensuite, le développement de la recherche portant sur la problématique de l'innovation pédagogique permet de proposer des solutions efficaces en vue de faire face à l'hétérogénéité de plus en plus grandissante et inquiétante du public scolaire. Nous ajoutons à cela que le développement de la recherche scientifique dans le domaine des sciences de l'éducation et la diffusion de ses résultats dans les sites et les revues pédagogiques donnent une grande poussée à cet élan vers l'innovation de pratiques enseignantes.

Notons enfin, que cet engouement pour l'innovation pédagogique se justifie par le développement du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement qui cherche à doter l'enseignant de plusieurs compétences professionnelles nécessaires à la réussite de sa pratique de classe et à l'amélioration de son impact sur le développement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dont les apprenants ont besoin pour se réaliser et s'épanouir dans un monde constamment bousculé par les conquêtes de la révolution numérique.

Si nous considérons que l'innovation pédagogique est une compétence professionnelle, nous nous permettons de nous poser alors la question du comment former à l'innovation c'est-à-dire comment développer cette compétence chez les enseignants en formation initiale ?

Nous examinons cette problématique à la lumière de deux hypothèses : former à l'innovation consisterait à former un enseignant a/ capable de porter un regard réflexif sur sa pratique enseignante pour pouvoir la problématiser b/ disposant d'un solide savoir théorique notamment de nature pédagogico-didactique dans lequel il puiserait les solutions aux problèmes issus de l'analyse réflexive de sa pratique.

Avant de présenter les options épistémologiques et méthodologiques de l'étude que nous avons menée sur la problématique de la formation à l'innovation pédagogique, en exposer et analyser les résultats, nous tenons à asseoir le cadre théorique qui constitue la base à cette réflexion et exige le questionnement de son concept phare : l'innovation pédagogique.

1. L'innovation pédagogique : un concept à géométrie variable

Pour comprendre ce que signifie le concept d'innovation pédagogique et définir ses différents types et multiples dimensions, nous jugeons pertinent de situer le concept de l'innovation de manière générale dans le contexte historique de son apparition, de voir les concepts en usage dans le domaine de l'éducation qui nous intéressent dans le cadre de cette réflexion et qui lui sont proches du point de vue sémantique.

L'innovation de manière générale : un peu d'histoire

En occident et pendant longtemps, l'église catholique a affiché une attitude de méfiance, de peur, voire de rejet vis-à-vis de toute pensée innovante. L'église voyait dans l'innovation une menace de l'ordre qu'elle avait établi et voulait maintenir pour lui garantir continuité et pérennité (Bataille, 1996). Le contexte - notamment économique - résultant de la seconde guerre mondiale a permis de voir l'innovation sous un autre jour. Joseph Schumpeter met en avant son rôle capital dans le développement économique.

Pour cet économiste et professeur en sciences politiques l'innovation contribue à briser la logique de l'économie stationnaire caractérisée par la stabilité de ses méthodes de production et de gestion se reproduisant infiniment à l'identique et cherchant uniquement l'équilibre général. L'innovation - de produits, de procédés, de modes de production, de débouchés et de matières premières - provoque ce qu'il appelle « le processus de la destruction créatrice » (Schumpeter, 1942 : 101) permettant à l'économie de transformer qualitativement ses structures de production et entrer par voie de conséquence dans une phase de croissance.

Des mots sémantiquement parents au concept d'innovation

Nous choisissons d'interroger le sens des concepts suivants : l'Éducation nouvelle, la novation, la rénovation et la réforme.

L'Éducation nouvelle

Le mouvement de l'Éducation nouvelle a fait son apparition au début du XX^{ème} siècle. Il résulte des différentes expérimentations menées et parfois conceptualisées par de nombreux pédagogues, médecins et psychologues comme : E. Claparède, O. Decroly, R. Dottrens, R. Cousinet, P. Bovet, A. Ferrière, P. Kergomard, P. Langevin, H. Wallon, Washburn, M. Montessori, et C. Freinet (Marsollier, 2003). Ce mouvement se cristallise autour de plusieurs principes éducatifs tels que : l'enfant apprend mieux en faisant, le savoir doit s'acquérir dans des situations naturelles loin des situations non authentiques proposées par le manuel scolaire, l'enfant doit contribuer activement à la construction de ses apprentissages et ceux-ci n'ont de sens que s'ils sont inscrits dans un projet pédagogique, l'acte enseignant ne réussit que s'il respecte le rythme cognitif de l'apprenant (Meirieu, 2013). Cette nouvelle doctrine de l'éducation prône donc une pédagogie active se définissant comme un antidote à toutes les conceptions et préconisations de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014)

La novation

Le terme est généralement désuet. Et c'est le mot innovation qui est souvent utilisé à sa place quoiqu'ils ne soient pas sémantiquement synonymes. Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (2014 : 3) définissent le mot dans ces termes « *la novation est considérée comme une invention, une création, une nouveauté certifiée et reconnue comme telle* ».

La novation relève donc de l'ordre du complètement nouveau, de l'inédit, de l'original, de l'inexistant que le novateur fait exister. Et c'est souvent la communauté scientifique par exemple - à laquelle appartient l'inventeur qui lui donne le droit de s'imposer comme quelque chose de nouveau faisant partie des objets qui existent dans ce monde.

La rénovation

La rénovation est définie comme étant le « processus qui peut prendre place à la suite de l'implantation d'une novation ou d'une innovation. » (Idem : 3) dans un contexte matériel ou non matériel. Le processus de rénovation vise à renouveler ce contexte ayant subi l'usure et le poids du temps (Adamczewski, 1996). Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle (Idem : 6) précisent que « ce qui est nouveau, dans le cas de la rénovation, ce n'est ni la chose elle-même, comme dans la novation, ni son introduction dans un autre milieu, comme dans l'innovation, mais l'opération de retour et de restauration qu'elle effectue ». Autrement dit la rénovation est importante eu égard à la dynamique qu'elle enclenche dans le contexte où elle est implémentée parce qu'elle y provoque des améliorations et des transformations.

La réforme

Pour Perrenoud (2002) toute réforme engagée en enseignement vise à apporter une réponse à un dysfonctionnement et plus précisément à une crise dans le système éducatif. Adamczewski (1996) considère que la réforme d'un système d'éducation constitue en fait le résultat de la rénovation, c'est-à-dire l'introduction de la novation dans ce système. Cros (1999 :130) n'établit pas une grande distinction entre les deux termes réforme et innovation :

« Toutes les deux parlent de changement. La distinction vient du mouvement d'origine du changement. La réforme est un changement voulu par les autorités hiérarchiques, par les décideurs centraux. La réforme se manifeste par des lois et des décrets. Elle apporte des éléments nouveaux, mais elle les impose à ceux qui doivent les mettre en œuvre. La réforme est un changement voulu par ceux qui détiennent les règles, et l'innovation est un changement par ceux qui n'ont pas la maîtrise des règles ».

Contrairement à l'innovation qui fait l'objet d'une initiative personnelle, la réforme se décrète dans la mesure où elle est commandée par l'institution.

Ce que signifie l'innovation pédagogique

Comme pour la plupart des termes se terminant par le suffixe « - ation », le mot innovation désigne à la fois un processus et son résultat (Fernex-Walch & Romon, 2006). Etymologiquement, le terme veut dire « introduire du nouveau dans » un contexte existant (Lison : 4). A lui seul le sens étymologique n'est pas suffisant pour éclairer l'acception du concept. En effet pour plusieurs auteurs entre autres Cros le sens étymologique constitue un sème parmi d'autres de la structure signifiante du terme. Cros (1998) décline les caractéristiques principales de l'innovation et les présente dans une vision intégrative :

L'introduction du nouveau dans un contexte existant :

Il n'y a pas - ou pour nuancer- il y a peu de nouveauté absolue en éducation et en formation. Toute innovation « s'enracine dans des amonts déclarés, occultés ou ignorés. » (Medioni, 2015 :2). Cros (1998) l'avait bien noté avant (Medioni, 2015). En effet pour Cros (1998) une pratique existante dans un contexte implémentée dans un autre contexte constitue une innovation. L'introduction de ce nouveau pourrait provoquer soit un changement radical dans le système « une rupture suffisamment subversive pour transformer véritablement les pratiques ou l'institution » (Medioni, 2015 :2), ou seulement lui permettre de perdurer « perdurer en lui fournissant les « habillages » nouveaux ne portant pas atteinte à son économie générale. » (Cros, 1993 :46).

Le changement

Toute innovation provoque un changement non seulement dans la pratique enseignante mais également dans la pratique apprenante. Ce qui est nouveau dans l'innovation n'est pas l'objet introduit mais plutôt les transformations et les améliorations tangibles et observables que cette introduction opère au niveau de l'existant (Lison & al : 2014). Il faut aussi dire que le contraire n'est pas toujours vrai dans la mesure où tout changement ne peut être lu comme une innovation (Moscovici, 1979).

L'action finalisée

Toute innovation pédagogique est justifiée par l'intention d'opérer une amélioration de la pratique pédagogique existante. (Houssaye, 2014) attribue à l'acte innovateur la mission de faire passer l'acte enseignant de la logique de la pédagogie traditionnelle à la logique de la pédagogie active telle qu'elle est préconisée par le mouvement de l'Éducation nouvelle.

Le processus

L'innovation est un processus articulant plusieurs étapes qui se cristallisent autour d'un projet d'action visant à répondre à une difficulté constatée. « L'innovation ne se décrète pas » (Marolier, 2003 :6). Elle est déclenchée par une motivation personnelle, un désir de changement. Le processus contient également des moments de difficulté, d'incertitude et de questionnement (Idem : 2003).

Marollier (2003 : 6-7) explique dans ces propos la complexité de ce processus de l'innovation pédagogique : « Pour [l'enseignant], adopter une nouvelle conception, modifier voire révolutionner sa pratique, réclame de s'engager, tâtonner, apprendre. Innover, c'est donc s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou de ses conceptions, parfois aussi d'un certain confort... [C'est aussi se mettre] en mouvement, [...] décider d'essayer, décider de faire, quand, parfois, ni l'institution, ni personne ne nous pousse, quand seul le regard sur les besoins de l'élève commande... [...].

S'il veut affiner son action, l'enseignant a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour cibler les problèmes ; et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit. »

Le propos de l'auteur décline les éléments de ce processus de l'innovation pédagogique que « la Loi d'orientation de Juillet 89 institua [comme] une « compétence professionnelle » » au service de la lutte contre l'échec scolaire » (Marsollier, idem : 4). Il n'y a pas d'innovation sans motivation, sans mouvement, et sans engagement personnel, sans projet d'action ; sans prédisposition psychologique de vivre des moments de remise en question de son habitus pédagogique.

L'acte de l'innovation pédagogique requiert des capacités d'analyse réflexive de l'action professionnelle en vue de détecter les dysfonctionnements. Le professeur qui cherche à innover doit également disposer d'une large culture pédagogique lui permettant de choisir les solutions les plus pertinentes pour les problèmes rencontrés.

Les dimensions de l'innovation pédagogique

Cros (1993) en retient trois dimensions :

La dimension technique

Elle concerne l'introduction d'un objet matériel nouveau dans un contexte bien déterminé.

La dimension organisationnelle

Elle met en avant les procédures, et les méthodes de travail dans une entreprise ou une institution.

La dimension sociale

Elle se définit par un questionnement des relations sociales existantes visant à renouveler les manières de voir, d'agir et de sentir.

Les types d'innovation pédagogique

Il existe deux types d'innovation pédagogique :

Institutionnelle

« Lorsqu'elle est imposée ou recommandée par des décrets, des circulaires ou des lois d'orientation. Lesquels portent le plus souvent sur les programmes, le fonctionnement, l'organisation et les structures du système éducatif » (Marsollier, 2003 :17)

Locale

Elle résulte d'une initiative personnelle. L'enseignant qui affronte un problème en classe innove pour transformer sa pratique enseignante et l'améliorer. Marsollier (ibidem) considère que ces innovations personnelles sont très importantes « les innovations les plus importantes [...] ne sont pas celles dont on parle le plus, et qui sont le plus souvent collectives et spectaculaires, mais plutôt toutes ces petites améliorations, ces transformations, ces ajustements, [...] qu'effectue l'enseignant dans l'ombre, lors de ses préparations et dans sa pratique de classe. [...] Ces changements personnels ne représentent certes pas toujours des innovations au sens absolu du terme [...], mais ils participent de cette ouverture et de cette remise en question de tout acteur qui [...] cherche à modifier sa pratique »

2. Options épistémologiques et méthodologiques

Avant de présenter, analyser et interpréter les résultats de notre enquête, nous souhaitons expliciter nos choix épistémologiques et méthodologiques.

Du point de vue épistémologique, nous envisageons d'étudier l'innovation selon une perspective éducative et non technologique. Nous nous proposons également de la considérer comme processus et non comme objet.

Quant à la méthodologie que nous mettons en œuvre afin de vérifier les deux hypothèses que nous avons retenues et répondre ainsi à la problématique de notre réflexion, elle repose sur le choix :

- d'une démarche qualitative et quantitative que nous utilisons en vue d'investiguer le corpus que constituent les réponses données par la population cible de notre enquête
- d'un questionnaire de type compréhensif comme outil de recueil d'informations. Ce dernier compte huit questions : trois sont ouvertes, une fermée et quatre à choix multiples. Nous avons envoyé ce questionnaire en français et en arabe - via Google Forms - à plusieurs formateurs - toutes disciplines confondues - exerçant dans les différents Centres Régionaux des Métiers de l'Éducation et de la Formation au Maroc - Cermef. Nous avons reçu le feedback de quarante formateurs exerçant dans huit Cermef parmi les douze du Royaume - soit un taux de 67%.

Nous pensons que ce taux est significatif et serait représentatif sinon de tous les formateurs, au moins de l'ensemble des Cermef du Maroc. Le tableau ci - dessous apporte plus de précisions sur la population cible de cette enquête :

CermeF	Siège principal	Annexe	Nombres de formateurs	L'ancienneté dans le domaine de l'enseignement et de la formation
Marrakech – Safi	Marrakech		8	A l'exception de deux formateurs qui ont respectivement une ancienneté de 5 et 7 ans, tous les autres formateurs ont cumulé des années d'ancienneté entre 10 et 30 ans
		Safi	1	
Casablanca -Settat	Casablanca		3	
		Settat	2	
Rabat-Salé-Kénitra	Rabat		3	
		Kénitra	2	
Souss – Massa	Agadir		5	
		Taroudant	2	
		Inzegane	3	
Guelmim-Oued Noun	Guelmim		1	
Fès – Meknès	Fès		1	
		Meknès	2	
L'Oriental.	Oujda		3	
Drâa-Tafilalet		Tafilalet	1	
		Ouarzazate	1	
		Tata	2	
Tanger-Tétouan-Al Hoceima	-----			
Laâyoune-Sakia El Hamra	-----			

Beni	-----			

Mellal-Khénifra.	-----			
Dakhla-Oued Ed Dahab	-----			
8/ 12	7	9	40	

3. Résultats de l'analyse

L'investigation qualitative et quantitative des questionnaires renseignés par les formateurs met en avant deux grands axes de réflexion : les représentations que se font les formateurs sur le concept de l'innovation pédagogique et les conditions sur lesquelles s'appuie l'acte formateur à l'innovation pédagogique.

Innover c'est inventer de nouvelles méthodes pédagogiques pour améliorer les pratiques d'enseignement

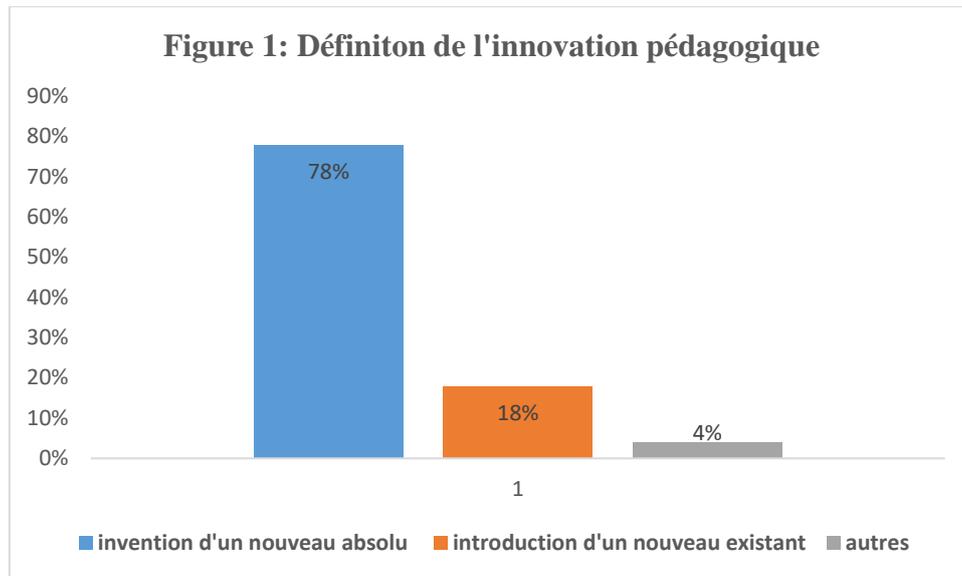
La question liminaire de notre questionnaire '*que signifierait pour vous l'innovation pédagogique*' vise à recueillir les représentations des formateurs ayant accepté de participer à cette enquête sur le concept phare de notre réflexion : l'innovation pédagogique. L'analyse montre que cette question revêt une grande importance pour ces formateurs. Elle les a tous interpellés. Un seul formateur n'y a pas répondu.

L'examen des verbatim révèle que tous les formateurs ont préféré en premier moment pour répondre à cette question s'interroger sur le rôle de l'innovation pédagogique dans le processus d'enseignement - apprentissage. Ils considèrent l'innovation pédagogique comme une action intentionnée (Houssaye : 2014) dans la mesure où ils lui assignent le rôle principal de contribuer concrètement à l'ajustement et à l'amélioration de l'exercice de classe. Sept parmi eux le disent de manière explicite : « l'innovation pédagogique améliore l'efficacité et la pertinence de l'apprentissage des élèves » écrit par exemple un formateur.

La réflexion sur la finalité de l'innovation pédagogique cède en second moment la place à une réflexion sur le concept en soi. En effet trente formateurs - soit un taux de 78% - affirment que l'innovation pédagogique est un processus d'invention et de création de nouvelles méthodes pédagogiques. D'ailleurs le mot « création » ponctue la plus grande majorité de leurs propos. Nous y recensons quatorze occurrences le désignant et relevant de différentes catégories de langue : des noms comme « créativité », « invention » et des verbes comme « inventer », « trouver » qui signifie « créer » dans le contexte discursif où il apparaît. Nous remarquons aussi que le mot « création » est souvent associé et suivi de l'adjectif 'nouvelles' au féminin – répété seize fois pour qualifier « les méthodes d'enseignement » ou « les pratiques pédagogiques » ou « les approches d'enseignement » faisant objet de toute innovation pédagogique.

La définition de l'innovation pédagogique comme acte d'ingéniosité laisse comprendre que ces formateurs - ayant cumulé plusieurs années d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement et de la formation - croiraient et continueraient à croire à l'existence d'un nouveau absolu en éducation et en formation qui résulterait de la recherche scientifique dans le domaine (Medioni, 2015) et (Cros, 1998). Donc pour ces acteurs de formation, il ne s'agit point d'adopter des démarches pédagogiques ayant montré leur efficacité dans un contexte et les introduire comme étant quelque chose de nouveau dans leur contexte d'enseignement pour améliorer leur apprentissage (Cros, 1998). Il s'agit plutôt d'inventer une démarche pédagogique toute nouvelle.

Cependant, quand l'innovation pédagogique signifie l'implémentation dans un contexte d'un nouveau existant dans un autre contexte (Cros, 1998), ce nouveau pour sept autres formateurs représentant un taux de 18% ne peut référer qu'à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans la dynamique de la construction des apprentissages par les apprenants. L'innovation est alors envisagée dans ce cas dans sa dimension purement technique (Cros, 1993). La figure ci-dessous visualise les résultats du traitement des réponses des formateurs à la première question de notre enquête.



Il est aussi intéressant de mentionner que cette dimension technique dont il a été question précédemment est mise en valeur par la question 13 de notre questionnaire ‘*pensez-vous que l’innovation en pédagogie est tributaire d’une maîtrise de l’outil numérique ?*’ et à laquelle répondent affirmativement vingt-trois formateurs. Toutefois, à examiner de plus près ces réponses, nous remarquons que seize parmi eux avancent pour justifier leurs réponses des arguments qui n’ont aucun rapport avec le concept de l’innovation pédagogique ; par exemple : « le monde d’aujourd’hui est numérique, la nouvelle génération encore plus. » écrit un formateur, l’outil numérique permet de « gagner le temps », « facilite la communication » écrit un autre formateur.

Seulement sept questionnés se donnent le souci d’expliquer clairement le rapport entre l’innovation et la technologie. Ils déclarent que l’outil numérique aide à découvrir « de nouvelles expériences », de « nouvelles façons de faire », à « explorer de nouvelles pratiques », et à « enrichir l’expérience d’enseignement-apprentissage » en « diversifi[ant] les choix didactiques et pédagogiques ». Ces arguments montrent que ces sept formateurs adoptent - peut-être à leur insu - la conception théorique que nous avons présentée dans la première partie de notre article. Celle qui consiste à concevoir l’innovation pédagogique comme introduction du nouveau existant dans leur processus d’enseignement-apprentissage (Cros, 1998).

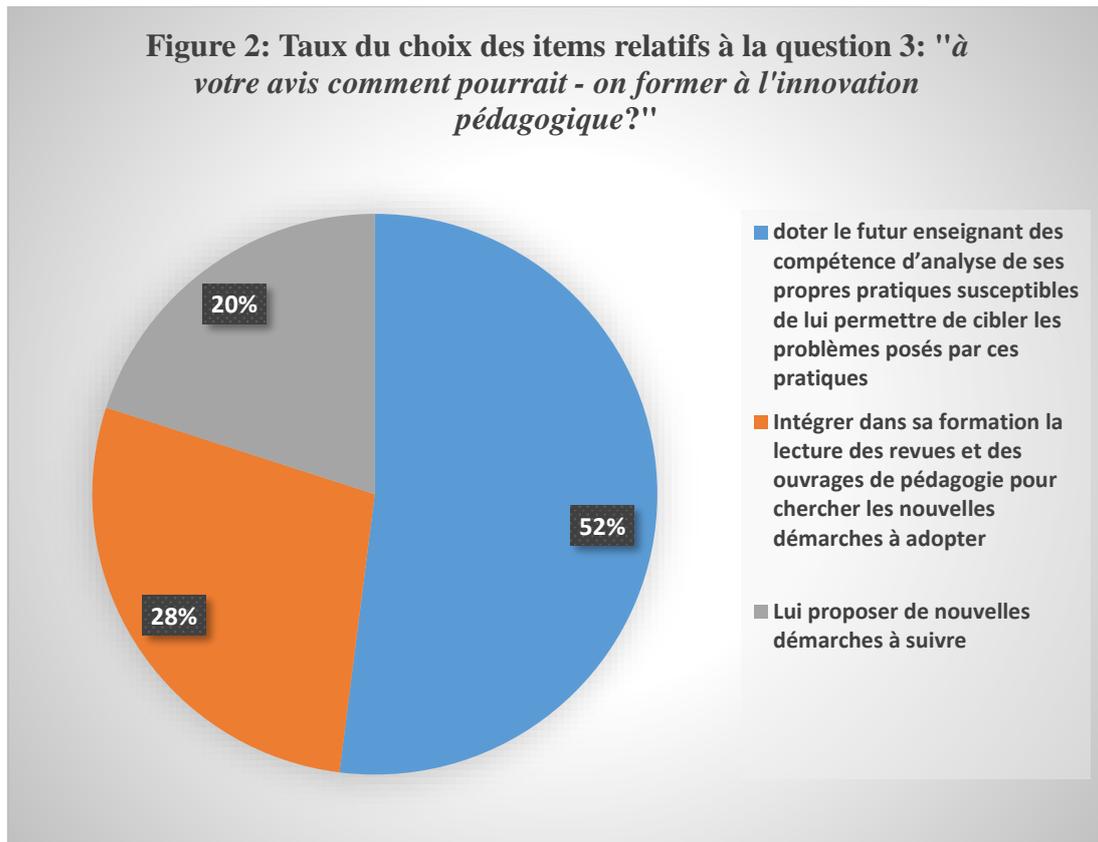
Former à l'innovation pédagogique

Il apparaît aussi de l'analyse du questionnaire que la formation d'un enseignant innovant requiert deux conditions : la réflexivité et une connaissance approfondie des avancées de la recherche scientifique en sciences de l'éducation de manière générale.

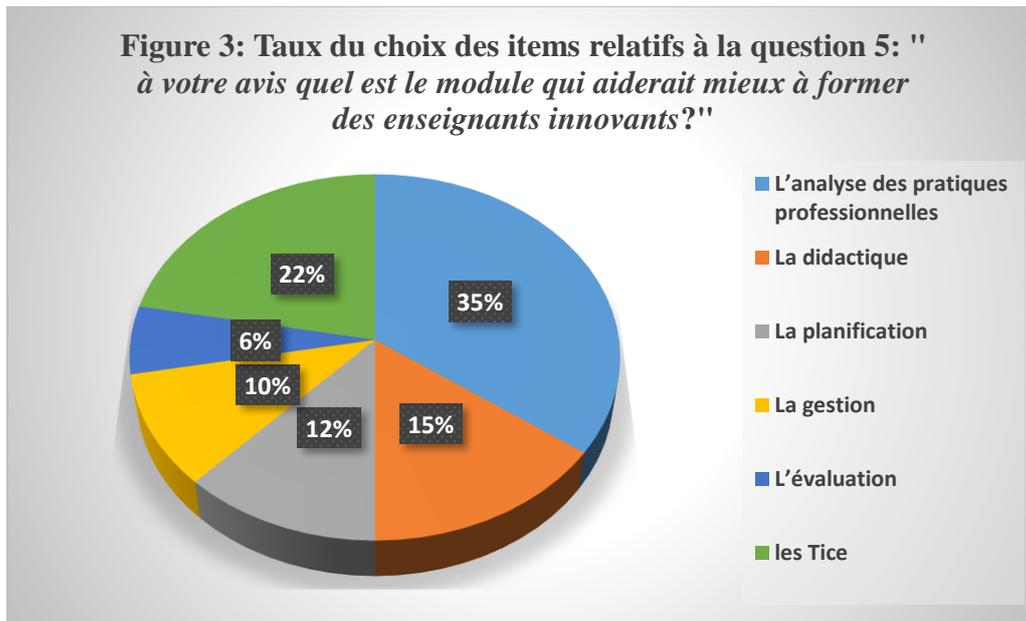
L'innovation pédagogique exige un regard réflexif sur la pratique professionnelle

Tous les formateurs considèrent l'innovation pédagogique comme une compétence professionnelle qui doit absolument figurer dans le descriptif des compétences nécessaires à la mise en place d'un agir enseignant professionnel efficient et efficace. En effet, ils ont tous répondu favorablement à la question « *à votre avis, devrait-on intégrer l'innovation pédagogique dans le référentiel des compétences professionnelles que doit acquérir le futur enseignant ?* ».

En tant que compétence indispensable à tout exercice professionnel se voulant innovant et devant figurer - sinon même occuper une place de choix - dans le dispositif de formation mis en vigueur dans les Cermef -, l'innovation doit impérativement faire l'objet d'une formation. C'est pour cette raison que nous avons inséré la question 3 à choix multiples « *à votre avis comment pourrait-on former à l'innovation pédagogique ?* ». Vingt-deux formateurs estiment qu'il faut doter le futur enseignant de compétences d'analyse de sa pratique de classe pour l'aider à innover (Marsollier, 2003). Ainsi, la figure 2 montre que le taux de choix du premier de l'item - *doter le futur enseignant des compétence d'analyse de ses propres pratiques susceptibles de lui permettre de cibler les problèmes posés par ces pratiques* - atteint 52% .



Pour mieux cerner les raisons de ce choix, nous avons posé une autre question - elle aussi à choix multiples : la question 5 « A votre avis quel est le module qui aiderait mieux à former des enseignants innovants ? ». Comme le montre la figure 3, le premier item - le module de l'analyse des pratiques professionnelles – enregistre un score significatif de 35%.



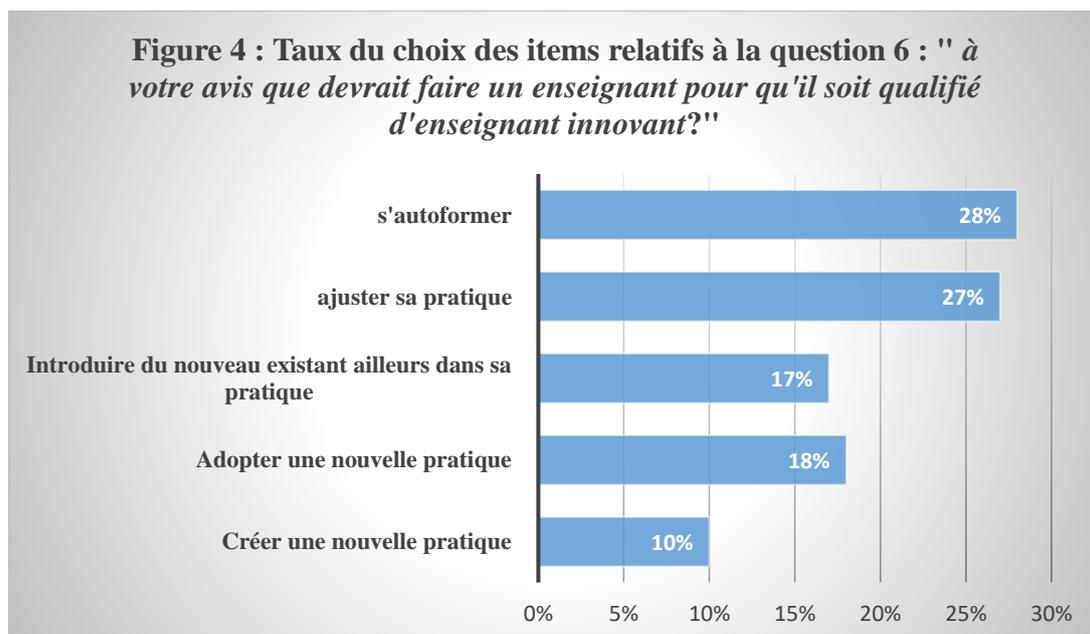
Pour eux, ce module « développe la réflexivité et la pensée critique permettant de remettre en question les pratiques enseignantes » et amène l'enseignant à « repère[r] les lacunes et les combler grâce à [sa] créativité ». Ils soulignent également que le module en question est important parce qu'il aide l'enseignant à « passer de l'exécution à la professionnalisation [en devenant] progressivement producteur fécond de documents, de supports nouveaux et pertinents. ». D'autres formateurs ajoutent aussi pour étayer leur choix que la capacité d'analyse développée dans le cadre de ce module de formation permet d'« améliorer les méthodes d'enseignement utilisées » et même de penser à « d'autres méthodes ».

Innover c'est puiser de nouvelles méthodes d'enseignement dans les ouvrages et les revues des sciences de l'éducation

La question 3 « à votre avis comment pourrait-on former à l'innovation pédagogique ? » nous aide pareillement à savoir où le futur enseignant désireux d'innover sa pratique de classe pourrait trouver 'ces autres méthodes' d'enseignement dont les formateurs parlent ci-haut afin de justifier le choix du premier item - *doter le futur enseignant des compétence d'analyse de ses propres pratiques susceptibles de lui permettre de cibler les problèmes posés par ces pratiques* – qu'ils ont donné comme réponse à cette troisième question de l'enquête .

En effet, si le premier item enregistre un score de 52%, le deuxième - quant à lui - c'est-à-dire *intégrer dans sa formation la lecture des revues et des ouvrages de pédagogie pour chercher les nouvelles démarches à adopter* occupe la deuxième position avec un score de 28% (voir la figure 2). Les Douze formateurs - ayant opté pour ce deuxième item - ne croient pas à l'innovation au sens d'invention absolue du terme. Ils pensent qu'il faut aller chercher ces « autres méthodes » dont il a été question ci-haut auprès des chercheurs en psychologie cognitive, en didactique qui œuvrent pour tracer des pistes de l'innovation et du progrès de l'institution scolaire en publiant les résultats de leurs investigations scientifiques dans les ouvrages et les revues de spécialité.

L'étude des verbatim relatifs à la question 6 « *A votre avis que devrait faire un enseignant débutant pour qu'il soit qualifié d'enseignant innovant ?* » appuie fort bien ce résultat d'analyse. Dix - sept formateurs ont proposé comme réponse à la question ' *autres modalités à proposer pour innover* ' : l'autoformation : « la lecture des articles de revues pédagogiques et des ouvrages théoriques de didactique et de pédagogie [permet de se doter] des outils d'intelligibilité » nécessaires au renouvellement de l'agir enseignant » affirme un formateur.



Conclusion

La question fondamentale à laquelle nous essayons de répondre dans le cadre de cet article est la suivante : comment former à l'innovation pédagogique ? Nous choisissons d'examiner cette problématique à l'aune de deux hypothèses : former à l'innovation pédagogique consisterait à former un enseignant a/ capable de porter un regard réflexif sur sa pratique enseignante pour pouvoir la problématiser b/ disposant d'un savoir théorique notamment de nature pédagogique-didactique solide dans lequel il puiserait les solutions aux problèmes issus de l'analyse réflexive de sa pratique. Pour vérifier ces hypothèses, nous avons organisé notre réflexion en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique.

Dans la première partie nous interrogeons le concept structurant de notre réflexion : l'innovation pédagogique. Les références théoriques que nous convoquons permettent de décliner quatre caractéristiques essentielles de l'acte pédagogique innovant : a/l'introduction du nouveau dans un contexte existant, b/le changement, c/l'action finalisée et d/le processus.

La définition des termes ayant remarquablement une proximité sémantique avec le concept de l'innovation pédagogique : l'éducation nouvelle, la novation, la rénovation et la réforme nous a aidés à mieux saisir les spécificités du terme en question. La réflexion sur les dimensions et les types de l'innovation pédagogique complète davantage les contours sémantiques de notre concept.

La deuxième partie de notre article est dévolue à l'analyse qualitative et quantitative de la matière qui nous a été fournie par le questionnaire de type compréhensif de notre enquête. L'étude analytique des réponses des formateurs ayant participé à cette enquête valide clairement les hypothèses de départ. En effet, cette étude montre que le formateur à l'innovation pédagogique doit respecter deux exigences scientifiques : a/ former un enseignant réflexif capable d'interroger son agir professionnel et d'y repérer les dysfonctionnements et les lacunes b/ enrichir la culture théorique du futur enseignant par la lecture des revues et des ouvrages publiant les résultats des recherches scientifiques menées dans le domaine des sciences de l'éducation de manière générale, de la pédagogie et de la didactique en particulier et ouvrant des pistes de l'innovation pédagogique susceptibles d'améliorer les pratiques de l'enseignant et augmenter leur efficacité.

Références bibliographiques

Adamczewski, G. « La notion d'innovation : figures majeures et métaphores oubliées », Dans Cros, F & Adamczewski, G (sous la dir. de), L'innovation en éducation et en formation, Bruxelles, De Boeck, 1996, 210 pages, pp. 15-29.

Bataille, M. « Modalités d'implication des acteurs dans le processus d'innovation », Dans F. Cros & Adamczewski, G (sous la dir. de), L'innovation en éducation et en formation, Bruxelles, De Boeck, 1996, 210 pages, pp. 119-127.

Cros, F, L'innovation à l'école : forces et illusions, Paris, PUF, 1993, 233 pages.

Cros, F, « L'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens », Recherche et formation, 1999, n°31, 210 pages, pp. 127-136

Fernex-Walch, S. et Romon, F, Management de l'innovation. De la stratégie aux projets. Paris, Vuibert, 2006, 432 pages

Houssaye, J, La Pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie, Paris, Fabert, 2014, 396 pages

Lison, C, Bédard, D ; Beaucher, C ; et Trudelle, D. « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 2014, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/771> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.771>. [En ligne], consulté le 08 septembre 2023.

Marsollier, C, « L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux », Expressions, 2003, <https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406634>, [En ligne], consulté le 13 septembre 2023.

Medioni, M-A, « L'éducation nouvelle et l'innovation ». Cahiers économie et gestion, 2015 n°125, https://mamedioni.fr/sites/default/files/intervention_files/leducation_nouvelle_et_innovation.pdf. [En ligne], consulté le 10 septembre 2023.

Meirieu, P. (2013). Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés, Paris, ESF éditeur,

Moscovici, S. (1979), Psychologie des minorités actives, Paris, PUF

Perrenoud, P. (2002). « Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation ». Dans M. Carbonneau, M & Tardif, M. (dir.), Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP, pp.145-162.

Schumpeter, J. (1942). Capitalisme, socialisme et démocratie. [En ligne], consulté le 5 septembre 2023. <https://academielibre.eu/wp-content/uploads/2016/05/Schumpeter.pdf> . pp.9-32