



HAL
open science

Quid de l'innovation en éducation? Une réflexion sur les processus sous-jacents

Philippe Ruffieux

► **To cite this version:**

Philippe Ruffieux. Quid de l'innovation en éducation? Une réflexion sur les processus sous-jacents. Initio, 2021, Changements et adaptations, 9 (1), pp.45-55. hal-03486778

HAL Id: hal-03486778

<https://hal.science/hal-03486778>

Submitted on 17 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Cet article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



Quid de l'innovation en éducation?

Une réflexion sur les processus sous-jacents

Philippe Ruffieux

Docteur en sciences de l'éducation, Chargé d'enseignement, Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER MI

Pour citer cet article :

Ruffieux, P. (2021). Quid de l'innovation en éducation? Une réflexion sur les processus sous-jacents. *Initio*, 9(1).

Résumé

L'innovation pédagogique, porteuse d'une promesse d'amélioration des pratiques, peine malheureusement à se diffuser. Les quelques éléments rapportés dans cet article et issus d'une plus vaste recherche doctorale de type intervention explicitent le parcours de transformation individuelle vécu. Nous proposons des clefs de lectures des différentes phases traversées par l'enseignant. L'appropriation de nouvelles pratiques passe par une réinterprétation de sa propre réalité. L'engagement et surtout la persistance sont influencés par ses dispositions psychologiques et l'expérience vécue en interaction avec ses élèves. Des pistes de travail sont alors proposées pour évoluer d'une innovation confidentielle à une culture de l'innovation, notamment par la promotion du pouvoir d'agir.

Mots-clés

changement, innovation, comportement, attitude, engagement, disposition, réalités multiples, pouvoir d'agir

Summary

Pedagogical innovation, which holds out the promise of improved practice, is unfortunately struggling to spread. The several elements reported in this article and stemming from a larger doctoral intervention research explain the journey of individual transformation experienced.. We propose reading keys for the different phases that the teacher goes through. The appropriation of new practices requires a reinterpretation of his reality of the self. Commitment and, above all, persistence are influenced by the teacher's psychological dispositions and the experience of interacting with pupils. Ways of working are then proposed to move from a discrete innovation to a culture of innovation, in particular by promoting the empowerment.

Keywords

change, innovation, behavior, attitude, involvement, disposition, multiple realities, empowerment



Introduction

Nous avons vécu une période pleine de contraintes et d'impositions à s'adapter à une situation incertaine depuis l'arrivée du virus COVID-19. Pourtant, la question du changement et notamment des processus d'innovation ont largement précédé la pandémie. Partant des questions de Lewin dans les années 1950 sur la résistance au changement jusqu'à une idée d'une transformation par apprentissage expansif (Engestrom, 2000), les éclairages sur ces processus foisonnent dans la littérature avec des regards – psychologiques, sociaux, médicaux, économiques ou technologiques – tantôt complémentaires, tantôt similaires. Cet état de fait nous donne ainsi de nombreux moyens explicatifs des comportements (intentions, influences sociales et environnementales) sans toutefois nous permettre d'appréhender le système dans sa complexité (Morin, 2015) ni de prédire l'issue d'une action visant la modification.

Cependant, ces limites mêmes nous indiquent les dimensions dignes d'intérêt pour intervenir plus efficacement et faire évoluer l'école. En effet, entre des réformes timidement appliquées et une multitude d'innovations qui peinent à se diffuser, la transformation professionnelle pourrait relever de la chimère. Accepter cette part d'incertitude, dont la meilleure issue passe par le développement du « pouvoir d'agir » individuel (ou *empowerment*) des enseignants (Thurler, 2000), nous permet de nous concentrer sur les conditions qui facilitent l'émergence de nouvelles postures professionnelles.

Dans cet exposé théorique, nous proposons de reprendre certains de ces éléments phares à même d'identifier une innovation, d'anticiper les difficultés qui ne manquent pas d'apparaître et de comprendre les moyens de soutenir une appropriation et intégration pérenne de nouveaux usages, voire l'émergence d'une culture de l'innovation. Nous concluons par une mise en lumière de ces éléments dans le cadre de l'actualité.

De l'innovation pédagogique

La conception moderne de l'innovation se réfère encore à ce que Schumpeter appelait la « réalisation d'une nouvelle organisation du travail » (Cheikho, 2015, p. 33) et sous-entend une amélioration, dont l'étymologie innovare n'en est pourtant pas porteuse; ces améliorations devant être définies et évaluées. L'innovation pédagogique peut viser trois dimensions (Lison *et al.*, 2014) : 1) Organisationnelle (méthodes de travail); 2) Technique (outils, dispositifs); 3) Sociale (perceptions collectives). À cela, il faut rappeler le caractère le plus souvent local et spécifique issu d'une volonté de changer une situation insatisfaisante; améliorer les performances, le bien-être, développer un terrain (Cloutier, 2003). Ce concept s'éloigne de celui du changement qui « vise le plus souvent à repositionner l'organisation dans un environnement ayant lui-même changé » (Autissier, 2015, p. 38). Il y aurait donc une envie d'innovation et une aptitude à s'adapter au changement.

Ainsi, lorsqu'il s'agit de maintenir la continuité pédagogique alors que les écoles ferment et que l'enseignement doit se poursuivre à distance, les enseignants montrent une capacité à s'adapter au changement. Il en est de même lorsqu'il faut appliquer des réformes imposées par l'institution. Mais quand un enseignant décide d'introduire une nouvelle pédagogie pour améliorer sa pratique (inverser sa classe, faire de l'enseignement mutuel, etc.), il fait preuve d'innovation. L'envie (ou le besoin) de modifier un environnement fonctionnel représente un risque qui doit être compensé par l'amélioration espérée et le sentiment d'être capable d'accomplir l'acte dans un environnement donné.

L'innovation émerge d'une décision individuelle ou collective. Elle est résolument un changement initié par le bas (*bottom-up*), contrairement aux réformes qui viennent du haut (*top-down*) (Noumbissie, 2010). Partant d'une intention

différente, l'innovation et le changement se réalisent et sont confrontés à des problématiques distinctes. La première fait face à une difficulté de se diffuser et la deuxième doit se faire accepter au risque de se heurter à des oppositions. La tâche est d'autant plus ardue dans un milieu éducatif où les enseignants montrent souvent peu d'entrain à modifier leurs pratiques (Barrère, 2017). Bien qu'ils soient habitués à s'adapter au quotidien de la classe, entre routine et improvisation (Tardif et Lessard, 1999), à s'arranger des injonctions institutionnelles et des programmes officiels, entre méthodes promues possiblement contradictoires avec les recherches et un quotidien parfois éprouvant, les réformes sont souvent mal accueillies.

L'autonomie pédagogique nécessaire à la construction du travail curriculaire (Borges et Lessard, 2008) est pourtant une compétence sur laquelle la transformation peut s'appuyer. Ces libertés ouvrant la voie à de nouvelles expérimentations sources potentielles d'amélioration. Articuler les propositions individuelles dans une culture globale devient une affaire académique. Pour être efficaces, ces initiatives devraient, à défaut de s'entendre, clarifier les objectifs de l'école et sa philosophie qui, souvent tacite, ne fait pas consensus entre une primauté d'une école qui doit prioritairement transmettre des savoirs (instruire) ou former des citoyens (éduquer).

Les initiatives issues du terrain sont nombreuses sans pour autant arriver à se propager. Le modèle de diffusion de Rogers insiste sur la proportion nécessaire d'utilisateurs pour que l'innovation se diffuse plus largement (Moore et McKenna, 1999) avec des oppositions marquées entre les leaders et les effaceurs tels qu'illustrés par Lindy McKeown dans sa métaphore du crayon (Fresen, 2011) où quelques pionniers se confrontent à une minorité s'activant à effacer leur travail, mais surtout une majorité d'indécis. Revenant sur la pandémie connue ces derniers mois, la multitude d'initiatives ne s'est pas matérialisée en diffusion massive. La majorité des professionnels s'est cantonnée à substituer des outils institutionnels pour faire « comme avant » observant les quelques propositions d'un œil intéressé plutôt que de s'y engager. Ce principe de survie, valide en situation de crise, l'est tout autant dans des situations ordinaires (début de carrière, pénibilité du travail...), expliquant la faible part d'indécis qui s'engage finalement dans une innovation qui reste potentiellement menaçante pour son identité.

Ces modèles très généraux ont le mérite de mettre en lumière le principal acteur du changement; l'individu. Mais ils tendent à donner tout le mérite à l'humain sans l'inclure dans son environnement. Or, nous pensons que l'innovation n'est pas l'affaire de quelques aventuriers et que même ceux-ci font face à certaines difficultés inéluctables. Celles des turbulences entre ce qui a été prévu et le réel.

Les phases du changement

La conception lewinnienne du changement suit une logique linéaire. Une première phase consiste à désapprendre, ou du moins prendre conscience de l'insatisfaction de la situation. Une phase de changement ou de déplacement des comportements peut alors se réaliser. Ensuite seulement vient la phase de stabilisation et de cristallisation. Burnes (2004) y ajoute des phases d'anticipation, de ruptures et de stabilité.

Des conceptions plus naturelles ont mis en évidence des processus cycliques (Kotter, 2014). Le changement se construit pleinement qu'après plusieurs tentatives plus ou moins réalisées. Ces tentatives partielles nécessitant des retours à un stade précédent sont qualifiées de rechutes. Des recherches sur la dépendance ont notamment permis d'illustrer le rôle d'une rechute avant le maintien d'un comportement dans une spirale du changement (Prochaska et DiClemente, 1994). Ce retour à un stade précédent n'est pas pour autant un constat d'échec, mais une étape souvent nécessaire avant de pouvoir stabiliser un comportement. Une deuxième ou une troisième tentative auraient alors plus de chance de réussir, enrichies de l'expérience précédente et permettant d'équilibrer la balance coût-bénéfice (Flake *et al.*, 2015), donc la valeur de l'engagement face à une certaine prise de risque identitaire.

S'engager dans un changement revêt un aspect émotionnel. Le ressenti n'influence pas seulement la volonté et l'énergie investie, mais agit jusqu'à une intériorisation d'une personnalité. Le parcours de transformation s'accompagne de moments d'espoir et de joie suivis par des désillusions. Le modèle J-Curve (Fig.1) du changement de Virginia Satir (Weinberg, 1997) a donné naissance à plusieurs variations, comme la courbe personnelle de transition de Fisher (2012) ou la trajectoire du changement (Fullan, 2007) qui font tous état de cette perte de contrôle sur l'environnement, qu'ils nomment le chaos ou creux d'implémentation (Hord et Hall, 2014).

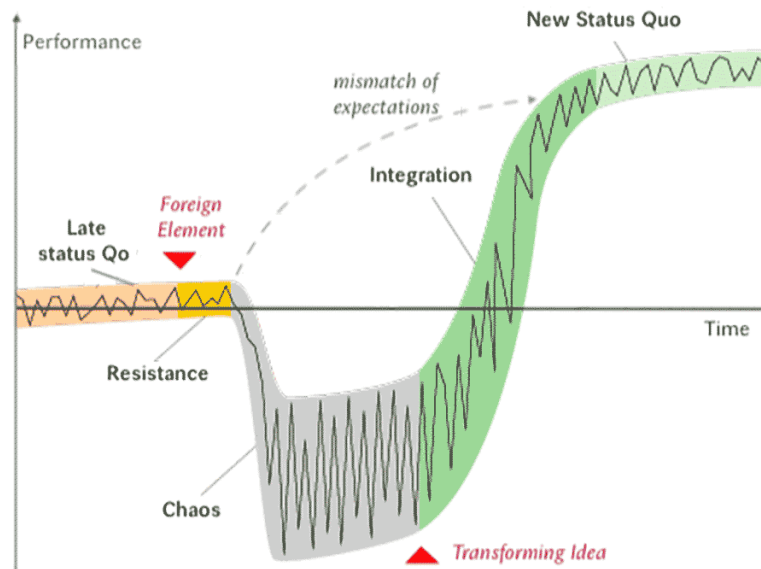


Figure 1. Le modèle J-Curve du changement de Satir, source du graphique (Source : <https://stevenmsmith.com/ar-satir-change-model>)

En suivant cette courbe, nous observons plusieurs étapes. D'abord il y a le statu quo (*Late status Quo*) qui représente la situation avant le changement. Puis arrive un élément perturbateur (*Foreign Element*) auquel il faudra répondre. Après un moment de résistance, l'individu qui décide de se lancer dans un changement, va vivre une période de chaos, perdant ses repères et faisant face à des imprévus provoquant un sentiment de perte de contrôle. Il va devoir adapter le nouveau à l'environnement existant. De nouvelles idées vont émerger de la situation particulière lui permettant de poursuivre la transformation (*Transforming Idea*) qu'il va devoir intégrer (*Integration*) par une suite de nouvelles modifications avant que ces changements deviennent la nouvelle norme (*New Status Quo*). L'individu qui s'engage dans un processus de transformation s'attend à un rapide progrès. Ce décalage entre l'amélioration attendue et le chaos ressenti est d'autant plus impactant (*Mismatch of expectations*).

Cette courbe du changement nous indique les moments charnières et les besoins spécifiques auxquels il faut répondre, ou du moins se préparer, pour que la transformation se poursuive jusqu'à l'intégration de la nouvelle posture. Cela est valide dans le cas d'une adaptation à une situation imposée (changement), et encore plus dans le cas d'une décision individuelle à adopter une innovation.

De l'intérêt à l'engagement

L'action de transformation commence par une intention, elle-même influencée par différents éléments psychosociaux. La théorie du comportement planifié (Ajzen et Fishbein, 2005) nous offre une lecture de ces principaux éléments (Fig. 2).

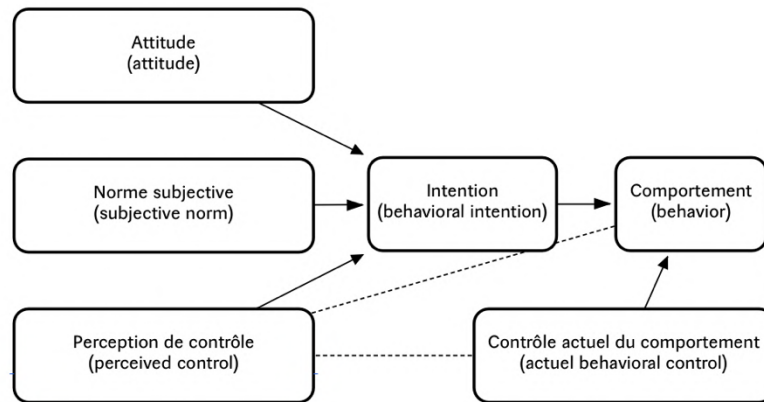


Figure 2. Théorie du comportement planifié (TCP), source du graphique (Ajzen et Fishbein, 2005)

Le changement peut-il m'être profitable? L'attitude donne l'intérêt envers l'objet du changement, la valeur, les promesses d'amélioration, le besoin personnel de transformation. *Comment le changement sera-t-il accepté au sein de ma communauté?* Les normes subjectives indiquent les influences sociales de l'environnement (Institution, collègues), les croyances sur les règles normatives. *Suis-je capable de réussir dans la situation actuelle?* La perception de contrôle est l'idée que l'individu se fait de ses capacités à réussir et les incidences d'un éventuel échec.

Ces trois éléments d'attitude, de normes et de perception de contrôle prédiraient les intentions d'agir et in fine du comportement. Le lien entre le comportement et l'intention sont pourtant médiées par le sentiment de contrôle dans l'action. En effet, les meilleures intentions du monde ne garantissent pas un comportement et à l'inverse un comportement n'est pas toujours intentionnel (Joule et Beauvois, 2010). S'il relève la variabilité du contrôle, le modèle trouve ses limites dans ses éléments explicatifs de maintien de la tâche, tels que l'attitude ou les normes qui sont également en constante réévaluation par l'individu.

Lorsqu'un enseignant décide d'introduire une innovation dans sa pratique, il se positionne en rupture avec la norme. Les effets de cet engagement seront tantôt ressentis comme source de conflit ou conforteront sa conviction d'une telle nécessité. De même avec la perception de contrôle qui peut s'accompagner d'une confirmation d'un dysfonctionnement du système ou de son incapacité à mener à bien le progrès escompté. Nous voyons encore une fois la difficulté d'anticiper les interprétations personnelles. Mais aussi la difficulté supplémentaire de s'approprier une innovation que d'appliquer un changement, puisque des difficultés de contrôle pourraient se muer en reproches par la norme.

L'attitude est selon nous un des aspects prenant du changement par son côté individuel. Sans entrer dans des considérations de traits de personnalité comme le proposent certains modèles très en vogue¹ et sans en retirer tout effet possible, nous considérons que les comportements ne sont pas indépendants des situations. Il est plus intéressant de relever l'attitude selon sa fonction, comme l'avait proposé Katz (1960) qui identifie quatre fonctions : 1) Ajustement : s'ajuster et minimiser les contraintes 2) Défense de l'égo : éliminer les menaces et se protéger 3) Expression de valeurs : renforcer l'image de soi 4) Connaissance : recherche le sens et l'information. Dès lors, il faut nécessairement voir l'attitude comme une articulation entre une personnalité et son interprétation de la réalité.

Des réalités multiples aux dispositions psychologiques typiques

Rappelons à ce propos les apports du mouvement interactionniste symbolique (ou 2^e école de Chicago) autour des travaux de Merton qui s'est intéressé aux perceptions de la réalité donnant naissance aux réalités multiples ou comme le

¹ Voir les modèles des cinq facteurs de personnalité nommés aussi *Big five*.

dit Riutort (2014) « Si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (p. 269). Dès lors, les tentatives de typologie se justifient, car les catégories varient selon le contexte. Par exemple, les quatre profils de comportement vis-à-vis de l'innovation proposés par Heutte (2011) ne peuvent constituer une étiquette identitaire. Le profil d'objecteur peut évoluer vers un profil de passionné si son interprétation de la situation change.

Suivant les idées d'Ajzen (2012) dans un contexte de faible généralisation, il semble intéressant de coupler les intentions et les régulations dans un modèle à double entrées. Higgins (1997) a proposé de comparer un axe valeur/anxiété et un axe de régulation sur soi/les autres; Glikman (2002) un axe de fort/faible sentiment de nécessité et un axe de fort/faible adaptation. Nous proposons de nous appuyer sur les dispositions fonctionnelles de Katz (*Ibid.*) avec un axe qui distingue les intentions (*driver*), guidées par un désir d'accomplissement (réalisation de soi) ou un désir de bien faire (éviter de risque) et deux schémas de réponse (*Ruling*), réflexif/cognitif ou impulsif/spontané inspiré du système heuristique/périphérique de Strack et Deutsch (2004).

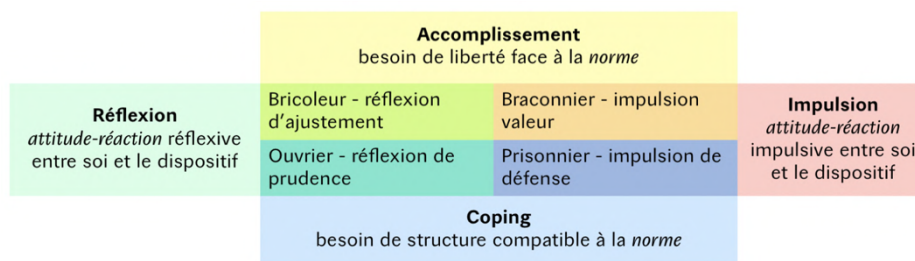


Figure 3. Les quatre profils de dispositions psychologiques chez les enseignants, source du graphique (Ruffieux, 2020, p. 219)

Cette typologie (Fig.3) a été mise à l'épreuve de manière concluante dans une recherche-intervention (Ruffieux, 2020) afin de comprendre les différentes réalités des enseignants lorsqu'ils s'engagent dans la mise en œuvre d'une innovation dont ils ne sont pas les initiateurs. L'identification des dispositions psychologiques des enseignants rend possible une réponse plus adaptée aux besoins; et par là, de faire évoluer les intentions.

Les termes de *bricoleur* et *braconnier* ont été volontairement repris de Jorro (2006). Le bricolage tend à appliquer une suite de modifications pour y ajouter « sa petite touche personnelle », le braconnage est une volonté de détournement et un acte de « dissidence dans la rupture avec les modèles établis ». Le terme *ouvrier* représente le caractère méticuleux du professionnel qui tente de réaliser au mieux son travail, sans pour autant se distancier des procédures établies (normes subjectives). Le *prisonnier* quant à lui image l'individu pris dans un système qu'il ne peut accepter.

Ces éléments individuels ne doivent pas nous faire oublier l'aspect systémique du changement. L'affordance² du système a un impact sur le sentiment d'utilisabilité, d'utilité et d'acceptabilité (Bétrancourt, 2007). Le cadre institutionnel, les rapports sociaux avec les collègues et les élèves, les structures architecturales et techniques ne sont pas dénués de répercussion sur les dispositions des enseignants. Ces raisons, multiples et bien difficiles à anticiper, ont parfois des résultats inattendus. Ainsi, une disposition de braconnier – qui montre une certaine indépendance à la norme et trouve même une légitimité à s'y opposer – peu se retrouver dans une position de prisonnier et contraint à l'abandon lorsqu'il collabore avec un collègue très lié à cette norme, tel que l'ouvrier. À l'inverse, une collaboration structurée peut aider l'ouvrier à se libérer de cette norme et le braconnier à réduire les risques par une augmentation de son attitude réflexive.

² L'affordance est comprise comme principalement centrée sur la capacité intrinsèque d'un outil à réagir en adéquations aux anticipations des acteurs. C'est la considération comme un tout de d'humain, l'objet et l'environnement.

Dans tous les cas, il est nécessaire de garder ces spécificités, d'en apporter au mieux les conditions pour que chacun y trouve sa place et puisse s'exprimer selon ses dispositions. Si l'on ne peut répondre que sur un plan individuel, c'est offrant à chacun les moyens de comprendre sa situation que nous pouvons l'aider à poursuivre sa transformation.

Traverser le chaos

Le plus difficile dans le processus est l'appropriation de l'innovation. Non seulement en évitant les retours, mais en créant une nouvelle posture professionnelle et de nouvelles pratiques quotidiennes. Partant de la théorie des comportements interpersonnels (Triandis, 1980), de nombreux modèles ont proposé d'identifier les conditions facilitantes ou les habitudes contraignantes. Face aux pressions d'en haut et d'en bas (Pelletier *et al.*, 2002), aux stressseurs³ du quotidien (Perreault, 2011), la meilleure réponse semble venir de la relation qui se crée entre le maître et ses élèves (Visioli *et al.*, 2015). La désorganisation temporaire provoquée par les nouvelles pratiques ne devant pas s'additionner à un déséquilibre émotionnel avec les élèves, au risque de rechercher la stabilité par une reprise du contrôle dans un retour fulgurant à l'ancien statu quo.

La psychologie positive apporte ces éléments de compréhension par le concept de flow – ou expérience optimale – décrit pour la première fois par Csikszentmihalyi et composé de quatre dimensions (Heutte *et al.*, 2016) qui se réalise lors d'une forte absorption cognitive et d'un aspect plaisant de la tâche. Dans sa première conception, le concept traitait uniquement d'un ressenti individuel. Une dimension sociale et interrelationnel du flow a ensuite pu être identifiée (flow partagé). C'est alors grâce à la réponse positive des élèves, leurs activités croissantes et leur entrain visible que l'enseignant est soutenu dans sa volonté de poursuivre en traversant ce moment de chaos. Nous avons pu relever la résonance entre le flow ressenti par l'enseignant et ses élèves dans une dynamique d'interdépendance soutenant la poursuite du changement (Ruffieux, *Ibid.*). Alors que l'enseignant ressent un inconfort face à une situation dont il n'a pas le contrôle voulu (sentiment de chaos), il est pleinement immergé dans la leçon dans laquelle les interventions se multiplient et le confortent dans l'envie de continuer en trouvant des régulations. L'une des plus tangibles étant la nécessité de lâcher prise en donnant plus d'autonomie aux élèves. Ces moments intenses laissent ensuite place à des moments où l'enseignant peut s'en remettre aux actions des élèves dans une relation de confiance. Un sentiment de flow moins marqué qui laisse la place à la consolidation de nouvelles habitudes.

Intégrer le changement

Lorsqu'un changement important se profile ou se décide, les différentes étapes attitude-engagement-adoption se traversent au fil de la courbe du changement, selon la disposition psychologique individuelle et la dynamique relationnelle dans le système, rendant toute prédiction bien hasardeuse. Cependant, ces éléments ne sont pas uniquement dévolus au projet actuel. Elle constitue un cheminement vers une construction culturelle et un principe de naturalisation d'une nouvelle identité (Skandrani-Marzouki *et al.*, 2013).

Le paradigme du changement expérimental cherche justement à développer les capacités à changer des acteurs par une appropriation dans l'expérience, car les nouvelles attitudes, croyances et compréhensions résultent de l'expérience et non l'inverse (Guskey, 2002). Pour que l'innovation deviennent la nouvelle norme, la préoccupation de l'enseignant ne doit plus se concentrer sur les incidences sur soi, mais sur les résultats possibles tels que présentés dans le modèle Concerns-Based Adoption Model (Hall et Hord, 2015) et que ce changement effectué soit autoconcordant (Paquet et Vallerand, 2016) pour être intégré et considéré comme une amélioration. Accepter cette nécessité nous ouvre un horizon à la fois extrêmement riche et incertain, car relevant des individualités dans leur système complexe.

³ Les stressseurs sont les éléments source de stress, tels que le comportement perturbateur des élèves, la surcharge de travail, les mauvaises conditions ou relations.

Vers une culture de l'innovation?

L'innovation dans ce qu'elle a de mieux à offrir en proposant de nouveaux chemins s'avance par des professionnels astucieux qui se distancient de l'institution, faisant « **valoir une forme de témérité et d'audace** » (Jorro, 2002). Si ces braconniers y trouvent leur compte temporairement, l'école n'en profitera qu'à partir d'une certaine institutionnalisation des nouvelles pratiques, donc par la promotion d'une culture de l'innovation. Or, il n'est pas si difficile d'en dessiner quelques leviers, sans même entrer dans une longue analyse de chaque phase à traverser ou de chaque variable explicative. Ouvrir la voie à chaque enseignant vers une disposition de bricoleur ne nécessite parfois qu'un coup de pouce (Thaler et Sunstein, 2009) pour modifier l'homéostasie (Lecerf-Thomas et Malarewicz, 2014) qui les fige dans leur pratique actuelle, alors qu'ils sont nombreux à espérer le changement (Ruffieux, *Ibid.*). Et selon la formule empruntée à Ertmer et Ottenbreit-Leftwich (2010) : « lorsque les enseignants sont capables de tester de nouvelles approches dans leurs classes et d'assister à des réactions positives des élèves, il est possible non seulement d'influencer, mais aussi de changer, les croyances et la pratique » (p.256). La dynamique d'interdépendance renforce cette relation entre le maître et l'élève où ce dernier prend en charge son autonomie pour apprendre dans une relation sincère.

Revenant sur l'actualité, les problèmes rencontrés n'ont finalement été qu'un révélateur des difficultés et des inégalités auxquelles l'école doit encore faire face. Des innovations ont pu émerger des bricolages individuels. L'institution a-t-elle pour autant profité de cette créativité? Plus dommage encore, elles sont souvent restées locales et parfois écrasées par les injonctions administratives malgré quelques transmissions par des canaux informels, tels que les réseaux sociaux, qui, encore une fois ne sont pas (encore) l'apanage de la majorité. Pourtant, les enseignants sont capables de changer. Mais l'institution doit jouer pleinement son rôle de révélateur, d'organisateur et de soutien des projets pour l'ensemble du corps enseignant bien plus qu'elle ne le fait aujourd'hui; en fédérant les projets locaux pour qu'ils soient connus, réinvestis par des groupes de travail.

La plus-value ne s'arrête pas lorsqu'un enseignant s'empare d'une innovation, mais lorsqu'il en a assez usé pour partager à son tour ses améliorations, car « en tant qu'individus, les enseignants apportent leurs propres attributs et attitudes au changement » (Webster *et al.*, 2012, p. 4). C'est alors par l'autonomisation de la profession que l'institution pourra grandir. C'est par la communication et les encouragements de réseaux officiels montants (*bottom-up*) que les pratiques s'amélioreront et que les théories s'enrichiront. Nous rejoignons ici les conceptions d'apprentissage expansif, mais aussi tant de nouvelles pratiques de recherche à partir du terrain qui montrent leurs plus-values⁴. Nous pensons aux recherches-actions et recherches-interventions agissant sur les pratiques, ou les recherches design (ou orientées par la conception). Mais surtout aux principes de la science de l'amélioration⁵ qui a fait ses preuves dans le domaine médical et qui donne des résultats probants en pédagogie (Bryk, 2017).

C'est par la valorisation de l'expérience et le lâcher-prise que les croyances établies par d'anciennes habitudes évolueront. La responsabilité institutionnelle de diffusion des innovations est forte. Elle doit alors pouvoir compter sur des mécanismes et le support de la recherche pour accomplir cette tâche. Les formes qu'elles revêtiront ne sont pas anodines. Nous pensons à toutes les recherches impliquant les acteurs et l'organisation dans une redéfinition de l'activité (Leblanc *et al.*, 2013) d'enseigner et d'apprendre.

⁴ Nous pensons aux méthodes de recherche orientée par la conception, recherche design, mais aussi à toutes les méthodes cycliques et itérative d'amélioration, comme la recherche-développement.

⁵ La science de l'amélioration (*improvement science*) est une méthode de recherche basée sur la transformation itérative du terrain et cherchant à corriger les erreurs par de petites modifications pour lesquelles ont relevés les effets.

Références

- Ajzen, I. (2012). Attitudes and persuasion. Dans K. Deaux et M. Snyder (dir.), *The Oxford handbook of personality and social psychology* (p. 367-393). Oxford University Press.
- Ajzen, I. et Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. *The Handbook of attitudes*, 173(221), 31.
- Autissier, D. (2015). Editorial: le changement agile comme réponse aux enjeux collaboratifs et digitaux des organisations. *Question(s) de management*, (2), 35-35.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Bétrancourt, M. (2007). Chapitre 4. L'ergonomie des TICE: quelles recherches pour quels usages sur le terrain? Dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (p. 77-89). De Boeck Supérieur.
- Borges, C. et Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et « travail curriculaire » dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 41 (4), 29-57.
- Bryk, A. S. (2017). Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer. *Éducation et didactique*, 11-2 (2017), 11-29. <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2796#quotation>
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and complexity theories: Back to the future? *Journal of change management*, 4(4), 309-325.
- Cheikho, A. (2015). *L'adoption des innovations technologiques par les clients et son impact sur la relation client : cas de la banque mobile* [Thèse de doctorat, Université Nice Sophia Antipolis]. Thèse-en-ligne (TEL). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01231801/>
- Cloutier, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale? Dans J. Cloutier, *Études théoriques* (p. 1-42). Crises Montréal. <https://crises.uqam.ca/cahiers/et0314-quest-ce-que-linnovation-sociale/>
- Engestrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Ertmer, P. A. et Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fisher, J. (2012). John Fisher's Process of Transition Diagram. *Business Balls*. <https://www.businessballs.com/change-management/personal-change-stages---john-fisher/>
- Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D. et Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, 232-244.
- Fresen, J. W. (2011). Factors influencing lecturer uptake of e-learning. *Teaching English with Technology*, 11(1), 81-97.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley et Sons.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Éducation Permanente*, 3(152), 55-70.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(4), 381-391.
- Hall, G. et Hord, S. (2015). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4^e éd.). Upper Saddle River.
- Heutte, J. (2011). *Piloter l'innovation de l'intérieur : pour une science de conception orientée vers la production collégiale de connaissances*. Actes du 23^e colloque de l'Adméc : Europe Évaluation et enseignement supérieur, Paris, France.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Boniwell, I. et Csikszentmihalyi, M. (2016). *Proposal for a conceptual evolution of the flow in education (EduFlow) model*. 8^e European Conference on Positive Psychology, Angers, France.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American psychologist*, 52(12), 1280.
- Hord, S. M. et Hall, G. (2014). *Implementing change-Patterns, principles, and potholes*. Pearson Education.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.

- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation, Paris.
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (2010). Chapitre 3. La psychologie de l'engagement. Dans R.-V. Joule et J.-L. Beauvois, *La soumission librement consentie* (p. 52-94). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-soumission-librement-consentie--9782130578826-page-52.htm>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204.
- Kotter, J. P. (2014). *Accelerate: Building strategic agility for a faster-moving world*. Harvard Business Review Press.
- Leblanc, S., Ria, L. et Veyrunes, P. (2013). Vidéo et analyse in situ des situations d'enseignement et de formation dans le programme du cours d'action. Dans L. Veillard et A. Tiberghien (dir.), *Instrumentation de la recherche en Éducation* (p. 64-93). Maison des Sciences de l'Homme.
- Lecerf-Thomas, B. et Malarewicz, J.-A. (2014). *Neurosciences et management: le pouvoir de changer*. Eyrolles.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30 (1).
- Moore, G. A. et McKenna, R. (1999). *Crossing the chasm*. Harper Business.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Du Seuil.
- Noumbissie, C. D. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida : de l'intention d'agir à l'action : étude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. These.fr. <http://www.theses.fr/2010LYO20019>
- Paquet, Y. et Vallerand, R. (2016). *La théorie de l'autodétermination: aspects théoriques et appliqués*. De Boeck Supérieur.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. et Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186.
- Perreault, M. (2011). *Vérification des liens entre les stresseurs, le soutien social, la santé psychologique au travail et la qualité de la relation élève-enseignant* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/5481>
- Prochaska, J. O. et DiClemente, C. C. (1994). *The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy*. Krieger.
- Ruffieux, P. (2020). *Perspective psychosociale et systémique de la complexité du changement de posture enseignante : Acceptation d'un dispositif technopédagogique de validation mutuelle des compétences en classe* [thèse de doctorat, Université de Genève]. Archives ouvertes. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:143487>
- Skandrani-Marzouki, I., Halimi-Falkowicz, S. et Joule, R.-V. (2013). Favoriser l'assiduité en milieu associatif: une application de la théorie de l'engagement. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 98 (2), 127-145.
- Strack, F. et Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 220-247.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. De Boeck Université.
- Thaler, R. H. et Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press.
- Thurler, M. G. (2000). L'innovation négociée: une porte étroite. *Revue française de pédagogie*, 130, 29-42.
- Triandis, H. (1980). *Values, attitudes, and interpersonal behavior*. Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln.
- Visioli, J., Petiot, O. et Ria, L. (2015). Vers une conception sociale des émotions des enseignants? *Carrefours de l'Éducation*, 40 (2), 201-230.
- Webster, A., McNeish, D., Scott, S., Maynard, L. et Haywood, S. (2012). *What influences teachers to change their practice? A rapid research review*. National Center for Social Research for Centre for Understanding Behaviour Change. <https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cubec/migrated/documents/pr7.pdf>

Weinberg, G. M. (1997). *Quality software management: Anticipating change* (Vol. 4). Dorset House Pub.