

Planifier pour l'innovation en matière d'éducation

Dan E. Inbar

Paris 1996

UNESCO : Institut international de planification de l'éducation

L'Agence suédoise d'aide au développement international (Asdi) a fourni une aide financière pour la publication de cette brochure.

Publié en 1996 par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75700 Paris
Imprimé en France par l'Imprimerie Stedi, 75018 Paris

Maquette de couverture : Bruno Pfäffli
ISBN 92-803-2161-7
© UNESCO 1996

IPE/jn

Principes de la planification de l'éducation

Les brochures de cette collection sont destinées principalement à deux catégories de lecteurs : ceux qui occupent déjà des fonctions dans l'administration et la planification de l'éducation, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés ; et d'autres, moins spécialisés – hauts fonctionnaires et hommes politiques, par exemple – qui cherchent à connaître de façon plus générale le mécanisme de la planification de l'éducation et les liens qui la rattachent au développement national dans son ensemble. Ces brochures sont, de ce fait, destinées soit à l'étude individuelle, soit à des cours de formation.

Depuis le lancement de cette collection en 1967, les pratiques et les concepts de la planification de l'éducation ont subi d'importants changements. Plusieurs des hypothèses qui étaient sous-jacentes aux tentatives antérieures de rationaliser le processus du développement de l'éducation ont été critiquées ou abandonnées. Toutefois, si la planification centralisée, rigide et obligatoire, s'est manifestement révélée inadéquate, toutes les formes de planification n'ont pas été abandonnées. La nécessité de rassembler des données, d'évaluer l'efficacité des programmes en vigueur, d'entreprendre des études sectorielles et thématiques, d'explorer l'avenir et de favoriser un large débat sur ces bases s'avère au contraire plus vive que jamais pour orienter la prise de décision et l'élaboration des politiques éducatives.

La planification de l'éducation a pris une envergure nouvelle. Outre les formes institutionnelles de l'éducation, elle porte à présent sur toutes les autres prestations éducatives importantes dispensées hors de l'école. L'intérêt consacré à l'expansion et au développement des systèmes éducatifs est complété, voire parfois remplacé, par le souci croissant d'améliorer la qualité du processus éducatif dans son ensemble et d'évaluer les résultats obtenus. Enfin, planificateurs et administrateurs sont de plus en plus conscients de l'importance des

stratégies de mise en œuvre et du rôle joué à cet égard par les divers mécanismes de régulation : choix des méthodes de financement, d'examen et de délivrance des certificats et diplômes, ou d'autres structures de régulation et d'incitation. La démarche des planificateurs répond à une double préoccupation : mieux comprendre la valeur et le rôle de l'éducation par l'observation empirique des dimensions particulières qui sont les siennes, et contribuer à définir des stratégies propres à amener le changement.

Ces brochures ont pour objet de refléter l'évolution et les changements des politiques éducatives et de mesurer leurs effets sur la planification de l'éducation, de mettre en lumière les questions qui se posent actuellement en la matière et de les analyser dans leur contexte historique et social, et de diffuser des méthodes de planification pouvant s'appliquer aussi bien aux pays en développement qu'aux pays industrialisés.

Afin d'aider l'Institut à bien identifier les préoccupations actuelles dans les domaines de la planification et de l'élaboration des politiques de l'éducation dans diverses parties du monde, un Comité de rédaction a été mis en place. Il comprend deux rédacteurs en chef et cinq rédacteurs associés, venus de différentes régions, tous éminents spécialistes dans leurs domaines respectifs. Lors de la première réunion de ce nouveau Comité de rédaction en janvier 1990, ses membres ont défini les sujets les plus importants à traiter dans les numéros ultérieurs sous les rubriques suivantes :

1. L'éducation et le développement.
2. L'équité.
3. La qualité de l'éducation.
4. Structure, administration et gestion de l'éducation.
5. Les programmes d'enseignement.
6. Coût et financement de l'éducation.
7. Techniques et approches de la planification.
8. Systèmes d'information, suivi et évaluation.

Chaque rubrique est confiée à un ou deux rédacteurs.

La collection correspond à un plan d'ensemble soigneusement établi, mais aucune tentative n'a été faite pour éliminer les divergences, voire les contradictions, entre les points de vue exposés par les auteurs. L'Institut, pour sa part, ne souhaite imposer aucune doctrine officielle. S'il reste entendu que les auteurs sont responsables des opinions qu'ils

expriment – et qui ne sont pas nécessairement partagées par l'UNESCO et l'IPE – elles n'en sont pas moins dignes de faire l'objet d'un vaste débat d'idées.

Il est question dans cette brochure de la planification pour l'innovation dans l'éducation. La manière d'instaurer le changement à la base constitue l'un des grands défis qu'il appartient aux planificateurs de l'éducation de relever. Qu'il s'agisse des réformes ou des tentatives visant à innover dans l'enseignement, les échecs semblent s'accumuler ; à l'heure actuelle, nombreux sont les planificateurs qui ne se sentent plus capables d'élaborer et de mettre en oeuvre de nouveaux changements. Ce volume contribue à l'examen des questions essentielles qui se posent en matière de planification de l'innovation dans l'éducation.

On y tente de répondre à certaines questions : Existe-t-il des techniques de planification rationnelles et des attitudes novatrices à l'égard de l'innovation qui puissent être appliquées par les planificateurs à l'école même, de façon à la fois réaliste et pratique ? Quels sont les types de culture, quelles sont les ambiances indispensables à l'innovation ? Les innovations éducatives peuvent-elles donner lieu, au niveau de l'école, à des actions de soutien, sans pour autant perdre de vue l'optique culturelle et les exigences, que ce soient celles des apprenants ou celles de tous les acteurs du système éducatif ?

En formulant des réponses à ces questions, l'auteur met à la disposition du lecteur un cadre permettant la mise en oeuvre des stratégies, et propose des méthodes et des actions qui peuvent accélérer l'innovation à l'école. Ce livre offre aux planificateurs de l'éducation une stratégie permettant de traduire en applications et en actions les idées novatrices. Il devrait intéresser les administrateurs d'établissements scolaires et les enseignants.

L'Institut tient à exprimer ses remerciements chaleureux à l'auteur et à Douglas W. Windham, *Distinguished Service Professor*, rédacteur associé spécialement chargé de ce numéro.

Jacques Hallak
Sous-Directeur général, UNESCO
Directeur, IPE

Composition du Comité de rédaction

- Président :* Jacques Hallak
Sous-Directeur général de l'UNESCO
Directeur, IIPE
- Rédacteurs en chef :* Françoise Caillods
IIPE
- T. Neville Postlethwaite
Université de Hambourg
Allemagne
- Rédacteurs associés :* Arfah A. Aziz
Ministère de l'Education
Malaisie
- Jean-Claude Eicher
Université de Bourgogne
France
- Claudio de Moura Castro
Banque interaméricaine de développement
Etats-Unis d'Amérique
- Kenneth N. Ross
IIPE
France
- Richard Sack
Association pour le développement de
l'éducation en Afrique (ADEA)
France
- Douglas M. Windham
Université de New York
Albany, Etats-Unis d'Amérique

Préface

L'éducation est normalement perçue comme un agent du changement, une force qui oeuvre en faveur de l'évolution positive des efforts entrepris par un pays pour donner à ses citoyens la possibilité d'une vie meilleure. Ce point de vue consensuel est menacé depuis quelques années par le fait que les dirigeants de la plupart des pays éprouvent des difficultés croissantes à définir une évolution « positive » et à dire en quoi elle consiste dans un contexte national donné. Qui plus est, on reconnaît de plus en plus que l'éducation en tant que système social est souvent assez conservatrice quant aux structures et aux processus qui lui sont propres. Le paradoxe qui fait que nous attendons d'une institution sociale fondamentalement conservatrice qu'elle montre le chemin du changement est le fil conducteur de ce volume consacré à la planification entreprise en vue d'innover.

L'expression même de « planifier pour innover » amène à se demander s'il est possible de planifier l'innovation, compte tenu de son caractère expérimental, voire heuristique. Ces interrogations ont leur origine dans la perception de plus en plus dépassée qui voit dans la planification un moyen de contrôle plutôt qu'une aide au progrès. A l'autre extrême, on craint que l'innovation ne soit plus qu'une étiquette sans véritable contenu. Les idées, les procédures, les projets et les programmes sont dits « novateurs » par ceux qui les préconisent, mais souvent sans qu'il y ait de preuve manifeste de leur nouveauté, ou même d'une différence par rapport aux précédents. Plutôt que de receler un sens véritable, l'adjectif « novateur » est devenu un instrument de propagande, ce qui le rapproche d'un terme assez semblable, celui de « réforme ».

L'intérêt que présente le changement en matière d'éducation tient en grande partie à l'idée que le système et les établissements actuels ont échoué. Même s'il en est ainsi (ce qui est trop souvent le cas), il ne convient pas d'en tirer immédiatement la conclusion qu'une importante *réforme* des programmes ou des politiques est la seule, ni même la principale, solution. Le terme de 'réforme' est utilisé par M. Inbar pour désigner des activités de grande envergure et limitées dans le temps, destinées à transformer de grands segments du système éducatif, alors que *l'innovation* renvoie à des changements, grands ou petits, et constitue une composante permanente de toute opération efficace de planification et de gestion de l'éducation. Il arrive souvent que les planificateurs de l'éducation réagissent en évaluant les échecs de la mise en oeuvre des opérations en cours, au lieu de rechercher de nouvelles formes d'action. L'éducation échoue en grande partie parce que le fonctionnement actuel manque des ressources financières ou humaines nécessaires à sa réussite. De même, d'autres modes d'organisation et des styles de gestion divers peuvent résoudre nombre des difficultés du moment sans qu'il soit nécessaire d'abandonner des activités qui ont déjà fait l'objet d'investissements importants. En bref, la réforme doit être axée sur les moyens novateurs qui permettent à l'éducation d'assumer ses responsabilités. Il se peut qu'il faille pour cela adopter des programmes de réforme entièrement novateurs, mais il convient en premier lieu d'aménager les programmes en vigueur. Ce n'est que si l'on est certain que le programme appliqué ne peut pas être amendé, ou si l'on constate que de nouveaux besoins sont apparus qui ne peuvent être satisfaits par les programmes actuels que la réforme des programmes par l'innovation doit devenir prioritaire.

L'attrait de la rhétorique de réforme (et d'innovation) est avant tout politique. L'utilisation de ces termes amène à penser que le changement est en cours; ils servent à remettre à plus tard la nécessité de rendre des comptes – il faut attendre que la réforme ait été menée à son terme pour pouvoir évaluer les responsabilités. Bien entendu, quand on en arrive là, il sera temps d'envisager une nouvelle réforme !

D'après la science de la gestion, l'éducation est en situation « d'homéostasie dynamique », ce qui veut dire qu'elle doit changer, ne serait-ce que pour rester sur place. Que ce soit dans les pays industrialisés ou en développement, l'éducation vit dans le changement perpétuel. Même si sa mission reste la même, elle doit innover pour s'adapter aux changements de ses contextes internes et externes. Il est évident que si la mission de l'éducation se modifie, ce qui arrive

dans maints pays, l'innovation est encore plus cruciale et doit sans doute couvrir un champ plus vaste encore. Dans ce volume, M. Inbar tente de montrer aux planificateurs ce que cette conception de l'évolution de l'éducation suppose pour sa planification.

L'un des apports particuliers de ce volume est la synthèse des composantes du processus « rationnel » traditionnel de planification et des qualités heuristiques de l'innovation. Comme le note Inbar, il s'agit de modèles de planification qui ne s'excluent pas réciproquement mais se complètent.

L'autre idée force de ce volume est l'attention prêtée à l'application pratique des concepts d'innovation, et notamment leur utilisation au niveau micro-éducatif de l'école et de la classe. Les idées nouvelles n'ont guère d'effet réel tant qu'elles n'ont pas de retentissement sur l'enseignement et l'apprentissage tels qu'ils existent dans chaque classe. M. Inbar estime à bon escient que la classe et l'école se situent au coeur de son modèle d'innovation « ascendante ».

L'innovation s'accompagne de difficultés et de risques. C'est pourquoi elle exige autant de soin que de volonté. De même, les idées de M. Inbar sur l'innovation et la planification lancent un défi au lecteur et mettent en question d'anciennes hypothèses. Cependant, tout comme l'innovation elle-même, le livre de M. Inbar donnera satisfaction à ceux qui l'abordent avec l'attention et la bonne volonté qu'il mérite.

Douglas M. Windham
Rédacteur associé

Remerciements

Le jour où M. Douglas M. Windham m'a demandé, au nom du comité de rédaction des « Principes de la planification de l'éducation », d'écrire cette brochure, a été l'un des temps forts de mes rapports avec l'Institut international de planification de l'éducation. Après avoir admiré en silence sa contribution importante et constante à la planification de l'éducation, puis assisté à quelques-uns de ses séminaires et m'y être exprimé, j'étais invité à contribuer à la série des Principes de la planification de l'éducation. Qu'il me soit permis aujourd'hui de remercier vivement Mme Joan Hooper d'avoir, avec tant de compétence, procédé à la mise en forme du texte, et Mme Esther Porath de l'avoir si efficacement dactylographié dans le respect des délais. Ma reconnaissance va tout particulièrement à Mme Kathryn Gerbin, qui n'a pas hésité à me consacrer son temps, et dont les remarques et les suggestions pertinentes ont grandement contribué à la rédaction de la version définitive.

Comme dans toutes mes entreprises, c'est le soutien chaleureux et rassurant de ma famille qui m'a permis de mener à bien cette tâche.

Dans tous les écrits que j'ai consacrés à la planification de l'éducation, j'ai été intrigué par la différence entre le calme de la planification et l'élan de l'innovation, et je tiens à remercier Douglas Windham de m'avoir donné la possibilité de prendre le problème à bras-le-corps, et de m'y avoir encouragé.

Dan E. Inbar

Table des matières

Préface	9
Remerciements	12
Introduction	15
I. Les innovations en matière d'éducation – besoins et méthodes	20
L'innovation : mettre fin à quelques idées reçues	20
Les pressions en faveur de l'innovation	21
L'innovation en matière d'éducation	23
Le cadre de l'éducation : protection de la société, souplesse structurelle et problèmes complexes	26
II. L'innovation : du plan à la vision	37
La planification : du rationalisme à l'interaction	37
Planification, plans et symboles	39
Images et symboles dans l'éducation	42
III. L'innovation – le processus de mise en oeuvre	45
Vers la mise en oeuvre : actions et structures	45
L'innovation en matière d'éducation : une démarche en cinq phases	47
Les systèmes de soutien en matière d'éducation	50
Les divers profils et niveaux de l'éducation	55
La planification en réseau	57
L'improvisation dans l'éducation	58
L'improvisation dans le cadre de l'éducation	64
Les fonctions structurelles nécessaires à l'innovation	65
La capacité de l'établissement d'enseignement	67

IV. L'innovation – de la proposition à la pratique	69
L'innovation : l'orientation ascendante	69
La culture de l'innovation	70
Le personnel de l'éducation	71
Participation et responsabilisation	76
Diriger l'enseignement dans le sens de la responsabilisation	79
L'innovation : tirer profit de l'expérience	83
Les fonctions de l'évaluation	84
Les réseaux de l'innovation éducative	88
V. Planifier l'innovation – les risques et les pièges	89
L'opposition à l'innovation	89
La double nature de la planification	90
Les pièges : les erreurs « intelligentes »	91
Les aspects ritualistes de la planification et de l'innovation	97
Les aspects ritualistes de l'improvisation	100
VI. Résumé	101
Références	106

Introduction

Au milieu de crises graves qui affectent l'éducation, les milieux de l'enseignement sont confrontés à l'urgente nécessité de se transformer en modifiant profondément les contextes et les structures. L'attrait du symbolisme politique de « l'innovation » a incité bien des pays à affecter d'importantes ressources aux programmes novateurs. Il semble que l'innovation soit à la mode. De nombreuses activités éducatives, dont certaines appartiennent bien à cette catégorie, sont dites « novatrices » et l'étude de l'innovation pourrait bien avoir dépassé son seuil de saturation (Weiler, 1985).

Le système éducatif continue néanmoins de faire l'objet de critiques et de déceptions, et les avantages que l'on croit pouvoir attendre d'un changement désiré et envisageable sont toujours aussi nombreux. Il se peut que la naïveté quant à l'efficacité des innovations ait disparu, mais les exigences qui les ont justifiées au départ demeurent. On distinguera l'innovation de la réforme, comme nous le verrons plus loin. La réflexion sur les changements fondamentaux que les technologies nouvelles pourraient induire dans l'éducation, la prévision des nouvelles manières d'enseigner et d'apprendre qui pourraient modifier les résultats éventuels de l'éducation, ou l'anticipation des modifications économiques susceptibles d'avoir un effet sensible sur l'école constituent des exemples de l'orientation prévisionnelle qui est essentielle au processus d'innovation.

Ce volume a pour principal objet :

- d'enrichir l'arsenal des planificateurs de l'éducation en les dotant d'un nouveau modèle de planification ;
- d'étudier les conditions dans lesquelles peut avoir lieu l'innovation en matière d'éducation ;

- de s'éloigner de « l'image de marque » souvent peu réaliste mais attirante que l'on se fait de l'innovation au profit d'une pratique plus concrète et plus régulière ;
- de définir les moyens d'encourager et de mettre en oeuvre l'innovation à l'école ;
- d'examiner quelques-uns des risques que comporte l'innovation en matière d'éducation.

A cette fin, on élaborera un schéma permettant d'analyser l'interaction souvent complexe entre le cadre de l'éducation, la vision et le symbole que représente l'innovation, et le processus de planification proprement dit. On présentera ensuite une méthode de planification qui met l'accent sur le difficile processus de la mise en oeuvre, et la nécessité de mettre en place des systèmes de soutien pour garantir l'adoption de l'innovation. L'analyse se poursuit par la présentation d'actions qui facilitent l'innovation au niveau de l'école et portent sur le côté humain du défi posé par l'innovation. Enfin, sachant que l'innovation n'est pas automatiquement couronnée de succès, nous mettrons en évidence quelques-uns des risques et des pièges auxquels elle est exposée.

On estime en général que l'éducation doit rechercher de nouveaux moyens d'évoluer. En attendant des changements venus de l'extérieur, qui n'ont pas nécessairement été planifiés avec la participation des intéressés, on crée un climat dans lequel le changement est imposé du dehors ou répond à une réaction interne. Qui plus est, les changements qui ne prennent pas en compte les orientations futures du contexte de l'éducation risquent de se traduire par un gaspillage des ressources, ou d'être rapidement dépassés ou inefficaces, face aux réalités nouvelles. La simple expansion des systèmes éducatifs existants, tout comme leur exportation ou leur importation entre pays industrialisés et pays en développement sont accueillies avec scepticisme, car les ressources, les intérêts et les besoins peuvent être très différents. On peut dire qu'à elles seules, les techniques de planification rationnelles et linéaires se sont montrées incapables d'instaurer et de maintenir avec succès des réformes efficaces et rentables. La structure de la planification rationnelle est le plus souvent trop inflexible pour tenir compte des changements de paradigmes, de l'évolution rapide des événements et des situations qui exigent que l'on prenne plus de risques. Ce sont la déception face aux modèles existants et la nécessité de les améliorer qui déclenchent la volonté d'innover.

L'un des principaux aspects du processus qui mène à l'innovation est qu'il doit être conforme à la situation, et donc en phase avec la configuration propre au système éducatif en général et aux établissements scolaires en particulier. On traitera donc au *Chapitre I* de trois caractéristiques essentielles du système éducatif : les rapports du système avec l'environnement, dont témoigne son acclimatation, la nature des problèmes scolaires en général et de l'innovation en particulier, selon qu'ils sont « pervers » (complexes) ou « anodins » (simples), et la conception du système éducatif et des écoles en tant qu'ils forment une structure aux liens détendus.

A partir de l'examen de ce contexte éducatif, les limites de la méthode rationnelle et polyvalente de planification de l'éducation sont mises en évidence au *Chapitre II*. On y montre la nécessité d'élaborer et d'utiliser des processus d'innovation plus heuristiques, tels que la « stratégie de planification des liens » et l'improvisation. La planification rationnelle et celle qui s'oriente vers l'innovation doivent être perçues comme complémentaires et non incompatibles. Ni l'une ni l'autre ne peut répondre seule à tous les besoins de planification dans toutes les situations et dans tous les milieux. La principale contribution de ce volume consistera d'ailleurs à faire la synthèse des techniques de planification rationnelles et des attitudes novatrices en la matière. On y insiste donc sur la nécessité d'articuler les points de vue, de préciser les symboles qui sous-tendent les processus novateurs, et de renforcer les motivations et les engagements nécessaires à l'innovation, notamment pendant la difficile période de mise en application. C'est sous couvert de ce « bouclier de planification » que l'innovation peut s'instaurer, et il faut, pour le mettre en place, laisser libre cours à l'imagination sans perdre de vue la nécessité de protéger l'apprenant et l'organisation.

C'est sur la traduction dans la pratique des aspects symboliques de l'innovation et des besoins de communication qu'elle suppose que porte le *Chapitre II*, dans lequel le processus d'innovation est défini et étudié. Cinq étapes de l'innovation sont proposées : compréhension, vision, attente, responsabilisation et soutien. Toutefois, la difficulté de l'innovation en matière d'éducation ne consiste pas seulement à comprendre le processus ou à trouver de nouvelles idées. Le véritable défi est celui de la capacité de faire passer les idées nouvelles dans la pratique, de la compréhension, de la volonté, de la compétence, et de la possibilité de persévérer et de maintenir l'amélioration. Le fait que certaines innovations n'ont pas réussi à

s'enraciner amène à étudier la nécessité d'évaluer la capacité des établissements et à constater l'absolue nécessité des systèmes de soutien. Pour être efficaces, ces derniers doivent s'adapter aux spécificités du cadre éducatif et aux niveaux divers des capacités institutionnelles. En conséquence, une association de trois prototypes de systèmes de soutien, fondés respectivement sur la réparation, l'encouragement et le renforcement, est exposée et analysée. Les effets fonctionnels de la mise en application de ces divers prototypes sont aussi examinés.

Le *Chapitre IV* est consacré à l'application à l'école du cadre théorique, et présente les pratiques scolaires qui favorisent l'innovation. Le rôle central joué par les écoles dans le processus d'innovation et la nécessité d'une démarche « de bas en haut » de l'innovation sont au coeur de la discussion. On fait valoir que les aspects spécifiques du cadre éducatif pèsent lourdement sur l'implication personnelle, l'engagement et la motivation. On précise ici quelques-uns des besoins essentiels et des comportements du personnel enseignant qui mène les actions novatrices. On insiste sur les caractéristiques des dirigeants de l'éducation. Il leur incombe d'instaurer dans les écoles la nécessaire « culture » de l'innovation, de créer des réseaux d'innovation et de mobiliser le personnel de l'école par la participation et la responsabilisation. Il convient donc de donner une formation spéciale aux chefs d'établissements et aux enseignants et d'assurer une formation permanente du personnel.

Les incertitudes et les risques qui accompagnent l'innovation et justifient la prudence en la matière rendent indispensables l'évaluation et la remontée de l'information. Etant donné que l'innovation ne concerne pas uniquement les changements spectaculaires aux conséquences lointaines, mais aussi les petites modifications qui s'additionnent les unes aux autres, l'évaluation permet aux participants de tirer profit de leurs expériences.

Tout processus éducatif et toute modalité d'organisation comporte des pièges, et aucune analyse de la planification de l'éducation pour l'innovation ne peut être menée à bien sans les reconnaître, en comprendre l'origine et tenter de les aborder en toute conscience. Dans le *Chapitre V*, on traite des risques que l'on encourt lorsque des tentatives d'innovation ne se soldent par aucun changement réel. Il est tout aussi dangereux de transformer les plans et les innovations en rituels, de donner l'illusion du changement sans améliorer les résultats de l'éducation.

En résumé, la démarche adoptée dans ce volume est dialectique. On y expose des thèses différentes, souvent contradictoires, qui font partie de tout processus éducatif et sont inhérentes à l'innovation. Tout au long de ce livre, les multiples aspects du processus éducatif sont analysés et servent à planter le décor dans lequel l'innovation a lieu. De même, les divers aspects et les incidences de la planification et de l'innovation sont étudiés, tout comme les tensions et les conflits de procédure et de structure qui en relèvent. Ces conflits et ces tensions appellent des solutions qui transcendent la structure et doivent mettre en jeu le côté humain de l'innovation.

I. Les innovations en matière d'éducation – besoins et méthodes

L'innovation : mettre fin à quelques idées reçues

L'innovation en matière d'éducation ne se limite jamais à une démarche purement technique, pas plus qu'elle ne repose uniquement sur des changements structurels bien qu'ils soient souvent nécessaires. L'innovation en matière d'éducation suppose des changements de comportement de la part des enseignants, des parents, des élèves/étudiants, des administrateurs comme des hommes politiques. Afin d'en rendre la réussite plus probable, il faut que les mentalités anciennes soient abolies ou circonvenues. Les idées reçues énumérées ci-dessous, qui expriment si souvent les attitudes à l'égard de l'innovation, reflètent les difficultés rencontrées :

« Nous avons déjà tenté de faire cela et nous avons échoué.
Les gens n'aiment pas le changement.
L'administration s'y opposera.
Les enseignants n'en voudront pas.
Cela n'a rien de nouveau.
C'est trop nouveau.
Ce n'est qu'un changement progressif.
C'est un changement trop général.
Il y a trop de risques.
Ce n'est pas encore le moment.
C'est déjà trop tard.
Bonne idée, mais le moment est mal choisi.
C'est trop cher.
On ne dispose pas de ressources suffisantes.
Il n'y a pas assez de personnel qualifié pour la mettre en oeuvre.
Cela va générer des conflits dans le système.
Pourquoi chercher à réparer quelque chose qui marche bien ? »

Compte tenu de cette tendance à l'inertie, comment se fait-il que les systèmes changent parfois radicalement d'orientation ? Ils ne changent que s'ils admettent la nécessité du changement. Dès que l'on accepte la *nécessité* du changement, les défenses érigées par le statu quo s'abaissent et l'on s'engage dans le processus du changement novateur.

Les pressions en faveur de l'innovation

Au cours des années 80, une marée de rapports sur l'éducation a déferlé, exprimant une vive déception face aux promesses non tenues, et exigeant des changements sérieux et profonds. C'est ce qui apparaît clairement dans les pays industrialisés mais, comme nous le verrons, il s'agit d'un phénomène mondial. Parmi les références les plus importantes figurent les rapports du *College Entrance Examination Board* (1983), de Goodland (1983), du *National Science Board* (1983), du *Twentieth Century Fund* (1983), du Holmes Group (1986) et du *Carnegie Forum* (1986), publiés aux Etats-Unis. Ces rapports n'exprimaient pas seulement la déception face aux résultats de l'éducation, mais évoquaient la menace des conséquences possibles de l'échec scolaire. Le rapport intitulé *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) faisait observer qu'une diminution continue de la qualité de l'éducation aboutirait à la stagnation économique et à une main d'oeuvre ne possédant pas les qualifications nécessaires pour se montrer compétitive dans une économie mondiale. On ne croyait plus guère que l'éducation pourrait être l'instrument de l'évolution sociale, et l'euphorie des années 60 s'était évaporée (Husen, 1980). Plus important encore, les auteurs de quelques-uns de ces rapports semblaient s'inquiéter de ce que les possibilités d'apporter de véritables changements à l'éducation soient limitées. L'un d'eux utilisait la métaphore d'un énorme pétrolier naviguant au milieu d'un chenal, « oscillant un peu d'un côté, puis de l'autre, pour s'adapter à un léger courant, puis à un autre » (Kaestle, 1985, p.423), laissant entendre que les réformes de l'éducation sont comme les courants, qui font bouger le système d'un côté à l'autre, mais sans vraiment le faire avancer.

D'autres, en analysant l'histoire de la scolarité aux Etats-Unis, observent que le postulat de base sur lequel repose l'école limite la quantité, le type et l'ampleur du changement possible (Cuban, 1984). On en vient à penser que les limites inhérentes au système éducatif

contemporain rendent difficile d'adopter de réels changements et que l'école sous sa forme actuelle a atteint, ou tout au moins frôlé, la limite de ce qu'elle peut faire. Si tel est le cas, cela voudrait dire que le système d'éducation est condamné à être réformé [« encore, encore et encore » (Cuban, 1990)].

Malgré les différences entre pays développés (industrialisés) et entre eux et les pays en développement, l'éducation est confrontée dans le monde entier à une crise dont la gravité ne fait que croître. On attendait beaucoup de l'éducation dans les pays en développement, surtout pendant leur période de transition. Dans ces pays, on estimait que l'éducation « menait à tout » (Carnoy ; Samoff, 1990, p.7). Elle devait être le moyen principal d'acquérir des compétences théoriques et professionnelles, de comprendre le rôle que l'on était appelé à jouer dans le pays et dans le monde, de parvenir à la conscience de soi et au sens de la responsabilité. Cependant, il ressort d'une étude sur la Chine, Cuba, la Tanzanie, le Mozambique et le Nicaragua (Carnoy ; Samoff, 1990) que, même dans ces pays révolutionnaires où l'éducation devait jouer un rôle primordial pendant la période de transition, les résultats obtenus ne suscitaient guère l'enthousiasme. Quelles qu'en soient les raisons immédiates, l'éducation dans les pays en transition garde son caractère formel et hiérarchisé, tandis que l'expansion de l'éducation, son évolution et l'amélioration de sa qualité ont donné lieu à d'importants compromis. Dans les années 80, la croissance de l'éducation dans les pays en développement s'est ralentie, les effectifs n'ont pas augmenté en proportion de la croissance démographique, et les dépenses d'éducation ont stagné ou diminué (Graham-Brown, 1991). Même en Amérique Latine où les enfants avaient, dans leur majorité, accès à l'école, la mauvaise qualité et le manque d'adaptation de l'enseignement reçu restent des problèmes graves (Morales-Gomez ; Torres, 1992).

Les systèmes éducatifs en développement en sont souvent à des stades d'implantation différents et peuvent être dans des situations très différentes de celles des systèmes développés, et confrontés à des problèmes et difficultés dissemblables. Pour les systèmes en développement, il peut s'agir d'élaborer des méthodes exceptionnelles, d'exploiter des idées novatrices pour accélérer la cadence du développement, et d'adapter de façon inventive l'expérience vécue ailleurs à une situation locale et culturelle donnée. Enfin, comment ces plans peuvent-ils éviter et non importer les problèmes des systèmes « développés » ?

L'éducation est sans cesse en situation paradoxale : les enseignants, le contenu, les programmes et le matériel, élaborés et formés autrefois, servent à enseigner aujourd'hui à des élèves qui mèneront leur vie demain. L'éducation doit donc sans cesse tenter de combler le fossé qui sépare le présent de l'avenir. Pour ce faire, elle doit s'adapter à l'évolution des situations, aux attentes et aux besoins nouveaux, et préparer les élèves qui en sortent à faire de même. Par conséquent, tandis que le système d'éducation est sans cesse appelé à se modifier, il peut s'avérer impossible ou insuffisant d'emprunter les voies qui mènent habituellement au changement et au développement (accroissement des dépenses, expansion des programmes, etc.).

Il importe de noter que l'éducation évolue malgré ces restrictions. On trouve des changements dans la structure de la population scolaire, dans les buts recherchés, dans l'organisation, dans la façon d'élaborer les programmes, dans les méthodes pédagogiques, et dans la façon d'apprendre. Mais ces changements ne sont pas planifiés et, trop souvent, le système ne s'y adapte pas et les maîtrise moins encore. L'écart entre les résultats de l'éducation et les attentes reste donc profond. Ces changements ne suffiront pas à orienter suffisamment le système vers des voies nouvelles pour répondre aux besoins du vingt-et-unième siècle. Les changements fondamentaux exigent que l'on privilégie davantage la voie du changement novateur, caractérisée par la créativité et la spontanéité (Lewin ; Stuart, 1991). Il faut voir dans l'innovation un processus essentiel à l'éducation, que l'on ne peut se contenter de laisser « advenir ». Elle appelle une approche systématique, un effort de planification constant, qui doit faire face au changement, favoriser l'innovation, élaborer des idées, des méthodes, des structures et des processus nouveaux en s'assurant de leur mise en oeuvre.

L'innovation en matière d'éducation

Une planification générale, aboutissant à des réformes nationales de l'éducation dont certaines sont novatrices, constitue un moyen d'instaurer l'innovation en matière d'éducation. La frontière entre réforme et innovation est difficile à tracer. On peut dire que les *réformes* sont des *actions* importantes qui doivent être *approuvées* par la législation. Si l'on adopte cette définition, la restructuration de la configuration des classes dans les écoles, la mise au point d'un système de bons d'éducation, ou l'adoption dans tout le pays de

changements du programme scolaire peuvent toutes être perçues comme des réformes de l'éducation. De même, nous ne parlerons pas du modèle bien connu de Planification-Recherche-Développement-et-Diffusion (P-R-D-D) (CERI, 1973, Partie IV). Notre intention est d'insister sur la *planification de niveau régional et institutionnel, en nous attachant aux méthodes d'innovation qui correspondent aux aspects qui sont propres au cadre éducatif*. Pour être compatible avec chaque cadre éducatif, l'innovation doit s'éloigner d'une orientation systémique rigide qui met l'accent sur les fonctions de contrôle et de suivi. En outre, la voie de l'innovation ne peut et ne doit se fonder uniquement sur une orientation rationnelle de la planification telle que celle qui inspire les approches généralistes et le modèle P-R-D-D. Nous nous intéresserons donc tout particulièrement à la mise en place d'une stratégie de liaison et à la voie de l'improvisation qui mène à l'innovation.

L'innovation consiste à induire des changements fonctionnels par des moyens nouveaux. C'est le réaménagement des domaines d'action habituels pour les adapter à des situations nouvelles, et la création de nouvelles façons de percevoir et d'aborder les problèmes. L'innovation est en partie l'exploitation des occasions et des possibilités par des moyens créatifs qui font appel à l'improvisation. Elle résulte surtout d'actions préparées à l'avance, c'est-à-dire, de la planification. L'innovation s'appuie sur l'adaptation souple, l'expérimentation et le changement orienté.

Dès lors que l'on traite de l'innovation en matière d'éducation, il importe de préciser que les innovations révolutionnaires, globales, qui se produisent une seule fois (les innovations de deuxième ordre) ne sont ni la seule forme que peut revêtir l'innovation, ni la plus importante. L'accumulation de petits changements novateurs, souvent marginaux (les innovations de premier ordre) peut aussi être significative. Il ne faut pas sous-estimer l'importance des changements novateurs « de premier ordre ». Ce sont souvent des solutions aux problèmes de contrôle de qualité qui sont apportées en partant du principe que les objectifs et les structures existants sont, pour l'essentiel, acceptables, et que seules les politiques et les pratiques doivent être amendées. Elles ont pour principal objet d'améliorer la situation existante et d'éviter les crises (Cuban, 1988). Les changements de premier ordre s'efforcent donc de rendre ce qui existe plus efficace et plus rentable sans bouleverser les configurations de base de l'organisation.

Par contre, les changements de deuxième ordre ont pour objet de modifier fondamentalement les moyens de réaliser les objectifs de l'organisation. Les changements de deuxième ordre apportent des interventions et des objectifs nouveaux qui transforment les façons d'agir habituelles en solutions nouvelles aux problèmes durables. Ils relèvent souvent d'un mécanisme de crise qui fait qu'aucun changement n'intervient jusqu'à l'imminence d'une catastrophe. Les changements de deuxième ordre supposent que l'on ait de ce qui doit être une vision toute différente de celle qui s'inscrit dans l'organisation en place. La mise en application de cette vision peut modifier des rôles, des habitudes et des rapports fondamentaux au sein de l'organisation. On dira de ces changements qu'ils constituent la solution aux problèmes *de conception* puisqu'ils sont destinés à repenser l'ensemble du système éducatif (Cuban, 1988). Il se peut cependant que les distinctions entre changements de premier et de deuxième ordre ne soient pas évidentes sur le plan pratique. Des innovations mineures peuvent souvent entraîner d'importants changements, bien qu'elles n'aient été conçues que pour modifier les structures existantes.

De même, si l'un des aspects les plus tentants de l'innovation est qu'elle est « proportionnée », qu'elle peut s'appliquer à la plupart, voire la totalité des établissements d'enseignement, elle ne doit pas être mesurée en fonction de son vaste champ d'application, ni en dépendre. Il faut éviter le piège qui consiste à toujours chercher le sens universel d'une innovation donnée. Il est parfois possible d'atteindre l'universalité, mais l'innovation doit s'adresser aux intéressés locaux en termes psychologiques, c'est-à-dire, dans des termes qui ont un sens dans chaque contexte culturel. Même l'installation d'un laboratoire pour une classe, ou un programme informatique didactique, qui peuvent être universels, ne sont applicables que dans les limites locales. Autrement dit, les innovations doivent aussi être considérées en fonction de leur intérêt local.

Il ne faut pas non plus croire que l'innovation se limite à certaines actions. Elle doit être perçue comme un *état d'esprit*, une manière d'aborder les problèmes grands ou petits. L'innovation est l'esprit collégial, celui de la collaboration et de l'expérimentation, une atmosphère qui devrait régner dans l'organisation éducative en général et à l'école en particulier. Si l'on examine attentivement la série des activités dont se composent la plupart des innovations, on s'aperçoit que beaucoup d'entre elles sont coutumières et fréquentes. Il est

probable que celles qui sont réellement exceptionnelles et entièrement nouvelles n'atteignent ou ne dépassent pas 10 %. Cependant, c'est la façon particulière de combiner les activités ordinaires qui les rend innovantes. La difficulté consiste à assurer la synthèse, à maintenir la cohésion de l'idée, sans perdre les quelques innovations peu spectaculaires qui la sous-tendent au cours de la mise en oeuvre.

Au niveau de la classe, les maîtres peuvent mettre au point des méthodes pédagogiques particulières, de nouvelles modalités de travail en équipe, des moyens permettant d'utiliser au mieux des équipements de laboratoire coûteux. Il ne s'agit dans aucun cas de révolutions, mais de réponses inventives à des exigences importantes. Qui plus est, la plupart des problèmes fondamentaux qui se posent en matière d'enseignement et d'apprentissage n'appellent pas de changements novateurs, généraux, ou révolutionnaires. Ces changements ont été dits « métamorphiques » et ne présentent qu'un intérêt théorique car « les modifications systémiques spectaculaires de ce type ne se rencontrent presque jamais dans l'univers réel de l'éducation » (Popham, 1975, p.34). Bien que nombre d'innovations qui interviennent dans l'éducation des pays en développement supposent « une transformation profonde du système » et exigent beaucoup de temps, d'énergie et d'investissements matériels, ils semblent n'être, à bien des égards, que de gigantesque projets pilotes (Havelock ; Huberman, 1977). Par conséquent, on peut même dire que le cadre de base du système scolaire n'a pas besoin de telles révolutions. Cet argument exige d'être étudié de plus près. C'est ce qui sera fait à la section suivante.

Le cadre de l'éducation : protection de la société, souplesse structurelle et problèmes complexes

Il n'est pas possible d'étudier l'innovation en matière d'éducation en dehors du cadre qui lui est propre et de sa capacité institutionnelle spécifique. Pour avoir une chance de réussite, tout processus d'innovation doit se fonder sur un cadre unique et s'y adapter. C'est en fonction du caractère protégé du système scolaire, de la souplesse de ses connexions qui correspond de façon prévisible à la complexité de ses problèmes, que l'on peut examiner le processus complexe de la planification de l'innovation.

On insère donc, dans la section suivante, l'innovation dans le contexte particulier de l'école. On étudiera en premier lieu les rapports entre le système scolaire et l'environnement social, en insistant sur leur influence possible sur le processus d'innovation. On explorera ensuite les différents types de rapports qui existent à l'intérieur du système éducatif (rapports horizontaux et verticaux entre les différentes parties, à l'intérieur des écoles et entre les écoles et les autorités centrales) et leurs effets sur l'innovation. Enfin, on examinera de plus près la nature des questions et des problèmes auxquels l'éducation doit répondre. Les principales questions posées seront les suivantes : dans quelle mesure peut-on distinguer les caractères différents des problèmes éducatifs en dehors de leur contenu spécifique ? Dans quelle mesure peut-on généraliser ces distinctions pour en faire des catégories de base ? Et quelles sont les incidences de ces distinctions pour le processus de planification de l'innovation ? Il est essentiel que les planificateurs comprennent bien ces aspects car leur influence individuelle et collective sur l'innovation à l'école est grande.

La protection de la société. Pour donner un bon point de départ à cette analyse, on peut se servir des critères de choix, c'est-à-dire de la possibilité donnée au client et au système de se choisir l'un ou l'autre, comme l'a fait Carlson (1964) dans son analyse des rapports entre les écoles et leur milieu. Selon la conclusion de Carlson, les écoles sont des organisations « domestiquées ». Elles n'ont pas besoin d'entrer en concurrence avec d'autres organisations pour se trouver des clients. A toutes fins utiles, l'afflux des clients est garanti, voire protégé, puisque l'éducation est le plus souvent obligatoire. En outre, le niveau d'efficacité des écoles n'a guère de rapport avec leur prospérité ou leur mise en faillite. Ces organisations sont en grande partie protégées des fluctuations économiques par le système social et n'ont pas, dans l'ensemble, à s'occuper directement de leur survie.

Deux arguments différents et contradictoires peuvent être avancés au sujet de l'innovation dans ces contextes. D'après le premier, cette structure protégée, que rien d'extérieur n'incite à résoudre les problèmes ou à se montrer plus efficace, a tendance à éviter tous les risques de l'innovation. Après tout, pourquoi risquer de se tromper alors que la survie de l'école, telle qu'elle est, est assurée ? Dans ces conditions, il n'est pas nécessaire d'entreprendre une démarche qui peut susciter problèmes et tensions alors que la stabilité est perçue comme l'un des objectifs du système. Rien n'incite vraiment à adopter l'innovation. On laisse ainsi entendre que les organisations domesti-

quées, de par leur situation protégée, sont plus lentes à changer et à s'adapter (Carlson, 1964). Au contraire, le fait d'être protégées renforce leur désir de stabilité. C'est exactement ce qu'avancent avec tant d'ardeur les tenants du choix parental (Chubby ; Moe, 1990). Ils demandent que les écoles soient libérées du monopole condescendant des autorités locales ou centrales, et estiment que la concurrence entre écoles les incitera à changer et à devenir plus efficaces.

D'autre part, on peut dire que l'organisation protégée, l'école abritée, se prête merveilleusement à la prise de risques et à l'instauration du changement. Elle offre une situation parfaite dans laquelle on peut mettre en place l'innovation sans trop se préoccuper de la survie du système, puisque l'école est protégée en tout état de cause. Si l'on adopte ce point de vue, le système scolaire et son environnement ne renforcent pas l'innovation et le changement, mais ne l'interdisent pas non plus. Ces changements sont, dans bien des cas, générés davantage par les besoins des administratifs et des enseignants, que par ceux des élèves. Or ce sont ces derniers qui devraient être au coeur du changement, comme nous le verrons dans ce livre. Le dénominateur commun des deux arguments est que l'innovation en matière d'éducation repose principalement sur la motivation et la direction, malgré la situation économique et sociale dans un cas, à cause d'elle, dans l'autre.

La souplesse structurelle. Bidwell (1965) souligne la division temporelle et fonctionnelle des tâches que reflète la structure des systèmes scolaires. Il prend note de la responsabilisation relative des enseignants et du fait qu'ils sont, jusqu'à un certain point, à l'abri « derrière la porte de la classe » des regards de leurs collègues et de leurs supérieurs. De même, les diverses unités d'un système scolaire sont plus ou moins autonomes. Qui plus est, les écoles sont considérées comme des unités indépendantes, au milieu d'une population bien définie dont proviennent les élèves. C'est ce qui amène Bidwell à dire que les écoles se distinguent par leur souplesse structurelle.

L'idée de souplesse va plus loin si l'on adopte l'idée du relâchement des liens (Weick, 1976). Weick explique ce relâchement des liens en décrivant une situation dans laquelle les éléments réagissent les uns aux autres mais gardent des indices de leur caractère distinct. Ils sont reliés, rattachés, mais en souplesse. Ces éléments retentissent les uns sur les autres brusquement, à l'occasion, mais non de façon continue et constante. Leurs effets mutuels sont faibles, indirects et occasionnels plutôt que forts, directs et immédiats (Orton ;

Weick, 1990). Le système éducatif n'est pas unidimensionnel et ne peut être classé selon que ses liens sont serrés ou relâchés. Ses aspects dépendent plutôt du comportement effectif de ses participants et réagissent aux interventions de la direction. La notion de la souplesse des liens doit permettre de comprendre comment les écoles fonctionnent et non pas représenter un état qui leur est propre (Orton ; Weick, 1990).

De nombreux chercheurs n'en ont pas moins dit que l'école se caractérisait par la souplesse des liens dans nombre de ses aspects. Parmi les indicateurs importants de ce caractère de souplesse structurelle des écoles et du système éducatif figurent : une relation peu claire entre la fin et les moyens, le relâchement des rapports entre individus, unités et organisations, l'existence de finalités éducatives nombreuses, voire contradictoires, les rapports lointains entre la planification et la mise en oeuvre, et le manque de technologies didactiques précises.

La nécessité d'une direction qui unifie les objectifs et précise la technologie (Murphy ; Hallinger, 1987) est l'une des conséquences les plus intéressantes de cette simultanéité de rattachement et de relâchement des éléments. Dans cet environnement, les administrateurs de l'éducation doivent être plus attentifs au « ciment » qui maintient la cohésion des systèmes relâchés, ils doivent rappeler aux gens la « vision » centrale et les aider à la mettre en application, en réaffirmant la communauté des valeurs. La souplesse des liens et le besoin d'expérimenter ont été rapprochés du droit et de la possibilité d'agir avec curiosité, de la volonté de voir s'instaurer un jugement collectif plutôt qu'une simple tutelle autoritaire, et de la capacité de maîtriser les systèmes par la communication (Orton ; Weick, 1990). Ce point de vue s'écarte de la conception soi-disant traditionnelle de l'administration et constitue l'un des éléments essentiels du processus d'innovation.

Les problèmes complexes. Le troisième aspect du cadre éducatif est la nature des problèmes auxquels sont confrontés l'éducation et l'école. March et Simon (1958) font une distinction entre tâches simples et complexes. Les tâches complexes, par opposition aux tâches simples, se caractérisent par le fait que les solutions de remplacement ou les conséquences de l'action sont inconnues ou incertaines, et que les rapports entre la fin et les moyens sont imprécis. D'autres voient dans la complexité l'existence de plusieurs manières de mener à bien une tâche (Terborg ; Miller, 1978).

Rittel et Webber (1973) distinguent les problèmes « pervers » des problèmes « anodins », les problèmes simples, faciles à définir, de ceux qui sont complexes et difficiles à définir. On peut tirer de ces distinctions d'intéressantes incidences pour la planification de l'innovation en matière d'éducation. Rittel et Webber ont posé dix questions différentes pour faire la distinction entre les deux types de problèmes. Elles seront utilisées pour étudier le caractère des problèmes auxquels se heurte l'innovation en matière d'éducation.

1. Dans quelle mesure peut-on donner une formulation définitive à une idée novatrice ?

Plus le problème est complexe, moins il se prête à une formulation définitive car, pour comprendre pleinement une idée, il faut pouvoir imaginer *toutes* les solutions concevables. La quantité d'information dont on a besoin pour comprendre un problème dépend de l'idée que l'on se fait de la façon de le résoudre. Par exemple, on peut considérer que les problèmes d'information en classe relèvent de la discipline et du comportement des élèves. Le maintien de la discipline peut dépendre de la compétence du maître ou de la structure sociale de la classe. La définition que l'on donne du problème induit la définition des limites d'une solution possible. Il est donc excessivement difficile de définir un problème complexe. Pour définir la participation des parents, on peut évoquer l'amélioration des structures de soutien dont ils bénéficient, ou la diminution de la résistance éventuelle au changement, ou encore un problème posé à l'organisation. Chacun de ces points de vue correspond à la question complexe de la participation des parents, bien que les définitions elles-mêmes, de même que les stratégies envisageables, puissent avoir des incidences contradictoires dans la pratique.

2. Dans quelle mesure existe-t-il un critère permettant de dire qu'une idée novatrice a réellement abouti à une solution ?

Le processus de résolution d'un problème est identique à la démarche entreprise pour le comprendre. La compréhension pleine et entière du problème de la discipline montre qu'il n'y a pas de limite aux relations de cause à effet qu'il suppose. Dans la pratique, le point d'arrêt de la relation de cause à effet dépend davantage des contraintes externes que de la logique du problème.

3. La solution qui peut être obtenue par l'idée novatrice est-elle appréciée selon qu'elle est vraie ou fausse, ou selon qu'elle est bonne ou mauvaise ?

Pour fonder une décision selon qu'elle est vraie ou fausse, c'est-à-dire décider du bien-fondé d'une solution, il doit y avoir des critères reconnus permettant de décider objectivement. En ce qui concerne un programme de perfectionnement des maîtres, par exemple, ces critères n'existent pas. La solution des problèmes complexes repose donc davantage sur des critères vagues et implicites que sur des critères explicites et objectifs.

4. Existe-t-il des tests immédiats et définitifs pour évaluer les résultats des solutions novatrices ?

S'agissant d'idées novatrices complexes, les solutions sont difficiles à apprécier car la mise en oeuvre a des conséquences durables et souvent imprévues. C'est pourquoi il n'est pas possible de mettre à l'épreuve ou d'évaluer toutes les conséquences avant que les répercussions aient complètement cessé de s'étendre. Or, il n'y a aucun moyen de mesurer toutes les répercussions. Il n'existe donc pas de test immédiat ou définitif permettant d'évaluer la solution à un problème complexe, ce qui met une fois de plus en évidence la nécessité des jugements de valeur.

5. La solution est-elle un exercice exceptionnel ou une démarche permanente d'information par essais successifs ?

Chaque solution qui met en oeuvre une idée novatrice a des conséquences. Chaque test compte, et il est rarement possible de le mettre à l'épreuve ou de l'essayer par touches successives. La mise en oeuvre des solutions aux problèmes complexes devient un exercice exceptionnel. Envisageant la question d'un autre côté, on peut tenter de savoir dans quelle mesure la mise en oeuvre d'une idée novatrice est réversible. Dans la plupart des cas, elle ne l'est jamais entièrement.

6. Y a-t-il une série exhaustive de solutions possibles ou un ensemble d'opérations acceptables et bien décrites pour résoudre un problème complexe ?

Il n'existe pas pour les problèmes complexes d'ensembles définissables d'idées ou de solutions novatrices. Sachant qu'il n'y a pas de critères prouvant que *toutes* les solutions possibles à un problème complexe ont été identifiées, et sachant en outre que dans la plupart des problèmes éducatifs, toute idée novatrice doit être considérée comme une solution *probable*, il faut faire preuve de discernement pour décider du nombre de solutions à envisager.

7. Dans quelle mesure l'idée novatrice est-elle unique ?

Les idées novatrices sont, pour l'essentiel, exceptionnelles malgré leurs nombreuses ressemblances avec celles utilisées dans des situations plus simples. Il n'existe pas de solutions théoriques qui puissent s'appliquer à *tous* les problèmes complexes de l'éducation. Les planificateurs doivent savoir que la différence est grande entre la capacité de généraliser les éléments semblables d'un problème et la capacité de transférer simplement une solution novatrice d'une situation à l'autre. Les enseignements tirés d'autres situations et d'autres cas complexes ne peuvent s'appliquer que de façon très générale, et les planificateurs auraient bien tort de transférer directement les idées novatrices à une situation différente.

8. Dans quelle mesure, les problèmes à résoudre de manière novatrice sont-ils les symptômes d'autres problèmes ?

Les problèmes complexes sont en général, symptomatiques d'autres problèmes sous-jacents, comme en témoigne la difficulté d'en expliquer pleinement les causes. Ils sont souvent la partie émergée d'un énorme iceberg de problèmes. Par exemple, le manque de discipline en classe peut être en partie le symptôme d'un autre problème, celui de la mauvaise qualité des méthodes pédagogiques. Mais, à son tour, un mauvais enseignement peut témoigner de programmes inefficaces de perfectionnement du personnel qui, à leur tour, reflètent le problème des insuffisances de la gestion et de la direction.

9. Dans quelle mesure le problème à résoudre se prête-t-il à des explications différentes ?

Il existe en général pour chaque problème complexe plusieurs explications possibles. Si le problème est en fait le symptôme d'une combinaison de plusieurs facteurs, ce qui est souvent le cas dans l'éducation, le choix d'une explication est le plus souvent arbitraire. Par ailleurs, comme les gens ont tendance à choisir les explications qui leur conviennent le mieux, la planification risque d'être entachée de pièges et de rituels, comme nous le verrons plus tard.

10. Le novateur en matière d'éducation a-t-il le droit à l'erreur ?

Suivant un principe scientifique très général, les solutions ne sont que des hypothèses qui peuvent être réfutées par la suite. Mais on ne peut traiter si cavalièrement les idées novatrices dès lors qu'elles sont censées résoudre des problèmes éducatifs concrets. En outre, le postulat selon lequel l'hypothèse choisie pourrait être fautive serait mal accueilli. Les planificateurs de l'éducation sont responsables des conséquences de leurs idées novatrices et des actions qu'elles entraînent. Il n'est pas possible d'adopter des innovations en matière d'éducation sous forme d'expériences à tenter. L'innovation peut évidemment aboutir à l'échec, mais elle doit être motivée par une réelle probabilité de succès.

Il est rare que les problèmes d'éducation se répartissent clairement en deux catégories selon qu'ils sont simples ou complexes. Les 10 critères peuvent être considérés comme des continuums qui permettent de tracer les contours d'un problème éducatif, et donc de définir les idées novatrices qui pourraient le résoudre. Ils constituent un moyen de révéler la nature du problème et d'aider à mieux comprendre les stratégies de planification nécessaires.

Il est important de noter que les problèmes complexes et les idées novatrices qui le sont aussi ne doivent pas être analysés en fonction de leur « profil moyen ». Dans bien des cas, chaque aspect du changement proposé doit être analysé séparément et donner lieu à une description distincte. Par exemple, les aspects structurels ou technologiques de l'introduction dans une classe d'un nouveau système informatique forment un « profil » bien plus simple que la nécessité de modifier les comportements pédagogiques ou les mentalités des élèves, qui sont des éléments relativement complexes. En les additionnant pour en

faire la moyenne, on produirait des directives erronées en vue de la compréhension du problème et de la mise en oeuvre des actions destinées à le résoudre.

On peut toutefois dire qu'en accumulant les indicateurs éducatifs et humains, on obtient généralement une description, bien plus complexe que celle qui correspond aux problèmes de logistique et de structure.

A cet égard, il n'est pas étonnant que les aspects structurels et logistiques des innovations éducatives soient ceux qui recueillent souvent le plus d'attention parce qu'on les croit relativement plus faciles à traiter. Il est inévitable qu'en traduisant les problèmes et les idées novatrices qui leur répondent (caractérisées par une grande incertitude) en actions, on tente de les simplifier, de s'assurer qu'elles sont bien définies, claires sur le plan du fonctionnement et aptes à déboucher sur un résultat quantifiable. Ce mode de gestion est sans doute pratique et logique dès lors que l'on veut traduire les idées en actes et atteindre les objectifs souhaités, mais il peut s'accompagner de pièges graves.

Quand on demande un changement systématique et planifié, des innovations bien réglées, on croit souvent que l'innovation peut se faire conformément à un système « bien ordonné ». Dans un système de ce type, il y aurait des rapports précis entre les composantes, tandis que faits et principes formeraient une théorie cohérente de la pratique du changement. Ce point de vue repose sur des rapports de cause à effet et relève de l'idée que les innovations en matière d'éducation se fondent sur un modèle de choix, qui repose lui-même sur une hiérarchie des finalités. On y suppose que les conflits peuvent être résolus par une sélection de priorités. Ces postulats seront examinés tout au long de ce texte où l'on montrera qu'ils sont loin de pouvoir résoudre les problèmes complexes que l'on trouve dans l'enseignement et qu'ils ne s'appliquent pas à la plupart des innovations dans ce domaine.

Une planification cohérente ne garantit nullement que l'innovation s'accomplira. Comme nous le verrons, certaines spécificités de la planification traditionnelle de l'éducation peuvent en fait freiner la démarche novatrice. Nous n'en déduisons pas qu'il faut abolir la planification, mais nous réclamerons le passage d'une planification *uniforme* à une planification *cohérente*. L'uniformité et la cohérence répondent toutes deux au critère de non fractionnement, ce qui signifie que le plan ne doit pas être fait d'une collection

aléatoire de pièces et de morceaux (Buchmann ; Floden, 1992). Elles ont en commun de permettre de comprendre comment et pourquoi les divers éléments d'un plan sont reliés entre eux. Cependant, l'uniformité suppose une relation *logique* et l'absence de contradiction. En revanche, la cohérence permet des liaisons diverses, qui englobent des associations d'idées et de sentiments, des ressemblances, des conflits, des tensions et des bonds en avant de *l'imagination*, en plus des raisonnements logiques plus traditionnels.

En faisant du passage de l'uniformité à la cohérence la clé de voûte de la planification pour l'innovation, on fait passer la planification du domaine de l'ingénierie sociale utilitaire à celui de l'interaction sociale. Dans un modèle qui s'inspire de l'interaction sociale, on risque d'avoir des activités sans structures linéaires, ce qui permet aux impulsions de l'imagination et de *l'improvisation* de jouer un rôle critique dans l'innovation. En même temps, la cohérence exige que l'on donne à l'improvisation des limites rationnelles et fonctionnelles, et que les éléments du plan soient manifestement reliés entre eux. Les tensions, les conflits, les paradoxes et les pièges inhérents à une planification cohérente de l'éducation peuvent faire croire que la planification de l'innovation est une tâche difficile, voire impossible.

On peut réagir en élaborant des plans hautement cohérents à l'intérieur d'un système de contrôles étroitement surveillés. Cette tendance à structurer et à simplifier la complexité de l'innovation peut rendre la planification de l'innovation moins complexe, mais risque en même temps de compromettre l'application des solutions potentielles. Etant donné le peu de structuration de l'éducation, la souplesse de ses assemblages et la complexité des problèmes qui s'y posent, un système étroitement maîtrisé y est inapplicable si l'on veut aboutir à l'innovation. Plutôt que de réduire la difficulté et les possibilités de l'innovation, il faut favoriser une augmentation de l'engagement personnel. L'engagement personnel est aux plans cohérents ce que le contrôle est aux plans uniformes. La recherche de la cohérence va de la recherche d'une « réponse » à la création de possibilités par la volonté de persévérer. Il s'agit ici de créer et de mobiliser les intentions communes et d'unifier la volonté.

Dans les chapitres suivants, on étudiera certains grands concepts novateurs qui intéressent le passage d'une méthode plus rationnelle de planification à une orientation plus interactive, et de l'uniformité à la cohérence qui repose en grande partie sur le développement de l'imagination et la communication des symboles. A partir de ces bases, on formulera des propositions visant à organiser des systèmes de soutien, à considérer l'improvisation comme un autre mode d'action permettant d'avoir des idées novatrices et de les traduire par l'action menée au niveau de l'école.

II. L'innovation – du plan à la vision

La planification : du rationalisme à l'interaction

Depuis des années, on voit avant tout dans la planification de l'éducation une activité de fixation des objectifs, systématique, suivie et chiffrée (Hamilton, 1991). On la considère comme une démarche rationnelle, fondée sur l'idée que les événements futurs peuvent être planifiés, que les plans peuvent se traduire en actions et que, pour peu que la mise en oeuvre suive fidèlement le plan, les objectifs futurs seront atteints. La planification de l'éducation a trop souvent été enfermée dans une rhétorique naïve qui consiste à « atteindre les plus pauvres et les aider », sans que l'on tienne compte des contradictions idéologiques inhérentes à cette idée (Morales-Gomez ; Torres, 1992). L'idée optimiste qui voulait que l'on puisse résoudre les problèmes scolaires en appliquant les techniques appropriées a fait l'objet de nombreuses critiques quand les méthodes de programmation « mathématique », « économétrique », « informatique » ou « linéaire » ont été dénoncées et accusées d'être des techniques fantaisistes qui ne menaient pas nécessairement à une amélioration des politiques et de la planification de l'éducation (Psacharopoulos, 1986). L'argument selon lequel les aspects quantitatifs occultent trop souvent les aspects qualitatifs de l'éducation contribuent à battre en brèche la confiance (Lynch ; Tason, 1984). Les actions entreprises pour planifier l'éducation de façon aussi rationnelle que possible semblent donc ne pas être nécessairement utiles, et même parfois nuisibles (Adams, 1991).

Il n'est pas question ici d'abolir ou d'invalider la nécessité d'une planification rationnelle dans certains contextes et certaines situations. Le défi à relever est celui d'une planification inspirée par l'adaptation souple à l'incertitude et, dans ce contexte, nous explorerons au premier chef les degrés auxquels les méthodes de planification

« traditionnelles » répondent aux besoins spéciaux de l'innovation en matière d'éducation. Pour ce faire, nous chercherons à voir :

- (i) jusqu'à quel point l'innovation peut reposer sur des activités planifiées à l'avance ;
- (ii) compte tenu de la nature de l'innovation en matière d'éducation, quels sont les rapports entre les caractéristiques du cadre scolaire et les possibilités du processus de planification ;
- (iii) quelles sont les activités de planification possibles et suffisantes, susceptibles de faire face à la question de l'innovation en matière d'éducation, dans le cadre très particulier qui est le sien.

Les innovations étant caractérisées par la complexité et l'imprévisibilité, elles ne peuvent jamais être pleinement prévues et maîtrisées. La planification pour l'innovation ne peut être considérée comme un exercice simple. La protection dont le milieu scolaire bénéficie de la part de la société vient à l'appui de l'idée que la planification est une méthode apte à répondre aux questions soulevées par l'innovation. On part du principe que les écoles sont des systèmes protégés et peuvent donc se livrer à des opérations de planification, couvertes comme elles le sont par le système social qui a tout intérêt à ce qu'elles continuent à fonctionner, sans presque tenir compte des véritables résultats de la planification. Qui plus est, l'échec des écoles et des individus est souvent récompensé, à condition qu'ils participent à une démarche qui semble rationnelle. Mais on peut aussi faire valoir que l'environnement protégé n'encourage pas non plus la mise au point d'opérations de planification du fait qu'il protège tout autant les situations non planifiées.

Si l'on considère le deuxième point, le cadre intérieur de l'éducation, parce qu'il se caractérise par un système peu structuré, comprenant plus d'« éléments « flottants » que d'éléments « amarrés », n'est pas vraiment le système « parfait » permettant le plein exercice de la planification rationnelle. Le relâchement des liens entre les objectifs et les méthodes, entre cause et effet, et l'absence d'un contrôle étroit ne sont guère de nature à répondre à une planification globale et rationnelle, fondée sur une suite d'étapes maîtrisées.

La réponse à la troisième question sur les activités de planifications qui conviennent apparaît désormais clairement. L'idée même d'innovation, qu'il s'agisse du contexte ou de la démarche, appelle l'abandon des modèles de planification rationnels au profit des plus

interactifs. Au lieu de s'appuyer sur l'accumulation systématique d'information et de connaissances organisées, l'innovation en matière d'éducation exige des modèles de planification qui mettent l'accent sur la créativité, l'imagination et l'improvisation. L'innovation a besoin d'une approche différente, d'une optique différente, d'un changement de paradigme.

Diez-Hochleitner (1964) donne de la planification la définition suivante : c'est une attitude qui reflète le désir d'un changement méthodique et la mise en place d'une stratégie permettant d'instaurer ce changement. Si l'on adapte cette définition à la planification de l'innovation, on peut dire qu'il s'agit d'une attitude qui reflète le désir d'un changement *créatif*, tout en acceptant les changements *non méthodiques* et la mise en place d'une stratégie permettant à ces changements de voir le jour.

La planification de l'innovation ne doit pas être perçue comme une « ordonnance » pour le changement ou comme un manuel de montage de la mise en oeuvre. Il ne faut pas confondre les plans qui concernent l'innovation en matière d'éducation avec l'idée assez ennuyeuse qu'ils ne sont guère plus qu'une suite de dispositions connues qui doivent être appliquées à l'avenir. La planification de l'innovation scolaire doit être traitée comme un processus social complexe destiné à proposer, favoriser, organiser et suivre les changements. Ce processus doit encourager l'innovation et laisser les individus libres de réfléchir en faisant preuve de créativité, tout en faisant en sorte qu'ils aient moins peur de prendre des risques. Pour ce faire, la planification novatrice doit créer un système de soutien qui favorise et protège les initiatives novatrices.

La planification novatrice suppose l'adoption de mentalités nouvelles, orientées vers la pensée créative et la volonté de prendre des mesures non séquentielles. Elle répond à la mise en place d'une nouvelle série d'actions et de symboles de la planification, des symboles qui contiennent l'idée d'innovation. Quels sont ces symboles ? Quels sont leurs rapports avec l'innovation ?

Planification, plans et symboles

Le changement dans l'éducation n'est jamais une démarche isolée ; il suppose toujours un processus continu de communication. La communication est inhérente à toutes les étapes du processus, au moment de l'élaboration des objectifs, des délibérations qui visent à

transformer les objectifs en cibles de la planification, pendant la mise en oeuvre, l'évaluation, la remontée de l'information et les enseignement que l'on en tire. La communication repose sur un échange de symboles. Le symbole peut être un mot, un signe, un graphique, un nombre ou tout objet ou expression qui représente autre chose et sert à attirer l'attention sur un programme social, une idée, un mouvement ou un service. Dans cette optique, la planification peut être vue comme une création de symboles porteurs d'un sens qui amène au changement souhaité. La planification en général et les plans en particulier deviennent les messages du changement.

Une fois la planification reconnue comme symbole du changement, il faut admettre qu'elle se prête à des interprétations diverses. La planification en vue de l'innovation, phénomène complexe, est caractérisée par de hauts niveaux d'ambiguïté, de flou et d'incertitude ; en effet, par l'utilisation même de symboles on évoque souvent une multiplicité de sens. Les symboles provoquent des réactions similaires mais jamais identiques à celles de l'objectif initial. Ils se prêtent toujours à des interprétations diverses. Le problème posé est celui de l'écart entre l'interprétation et le sens originel que la représentation symbolique remplace. L'attribution au symbole d'un sens sans équivoque dépend de ce que représente un symbole donné, et de la mesure dans laquelle le symbole a un sens unique, partagé et reconnu. Il est rare que les gens perçoivent et reconnaissent de la même façon la plupart des symboles sociaux, et qu'ils leur confèrent le même sens. Les plans novateurs ne peuvent jamais communiquer pleinement le sens de leurs messages ; ils peuvent ne transmettre qu'un seul sens, ou seulement le contenu spécifique du message. Ils varient selon la façon dont ils sont perçus. Inspirés par le caractère de l'innovation, les plans novateurs deviennent l'exposé de sens qui dépassent tout plan d'action.

Il est donc important de savoir que la valeur de communication des symboles dépend beaucoup du sens particulier qu'on leur attribue. Il devient évident que l'une des mesures les plus importantes à prendre lorsque l'on planifie l'innovation consiste à expliciter les symboles contenus dans le plan, en s'assurant que les idées novatrices éclaireront le symbole, ou l'ensemble de symboles, dans le sens de l'objectif désiré et, en même temps, que les divers participants leur donneront le même sens. Les idées doivent aussi être assez générales pour laisser la place à la créativité, à la spontanéité et à l'improvisation. C'est l'équilibre entre le sens indicatif des symboles et la souplesse qu'ils

supposent qui se trouve au cœur du processus de planification innovante de l'éducation.

L'analyse du processus de planification se limite trop souvent à ses aspects formels et explicites. Néanmoins, la planification qui véhicule un message de changement ne doit pas se limiter à ses aspects formels, à ses objectifs explicites et déclarés, mais doit aussi être vue comme symbole du changement. Si la planification pour l'innovation est considérée comme un processus qui crée les messages annonçant les opérations nécessaires au changement, le plan lui-même est davantage qu'une série d'actions organisées sur le mode séquentiel. Il peut être perçu comme une série de symboles qui représentent certaines attitudes cohérentes et explicites à l'égard d'un changement désiré. Etant donné que la planification est une démarche censée mener au changement, elle doit resserrer l'écart entre les significations diverses des symboles de planification et en communiquer les sens et les interprétations. Cette clarification est indispensable à une mise en oeuvre réussie et exige une double démarche. Elle commence par une tentative visant à rendre les symboles moins ambigus, à réduire la diversité de leurs sens, qui peut se traduire par des opinions contradictoires et faire naître la peur de l'inconnu et de l'ambigu (Pribram, 1982). Deuxièmement, le processus est réorienté dans la direction opposée. Tout en réduisant la diversité, il faut s'efforcer de conserver au symbole un large éventail de sens, afin que les divers intéressés y trouvent assez d'espace pour donner naissance à leurs propres idées nouvelles. L'art de la création de symboles pour le changement correspond donc à un équilibre fragile entre la nécessité de disposer d'un symbole assez général pour que l'on s'y retrouve, et pourtant assez spécifique pour éviter les conflits éventuels.

La planification innovante de l'éducation n'est pas seulement l'expression de la volonté de changement, mais aussi l'impression donnée par les changements eux-mêmes. La réussite de tout le cycle de planification et de mise en oeuvre dépend en grande mesure de l'interaction entre l'expression des planificateurs et l'impression reçue par leur public (c'est-à-dire les éventuelles parties prenantes), et de la possibilité de trouver un terrain commun aux uns et aux autres. Dans la pratique, il convient d'accorder moins d'importance au plan lui-même, c'est-à-dire à sa raison d'être et à la séquence d'actions bien articulées entre elles, et davantage à une démarche de communication dans laquelle tous les participants éventuels s'intéressent à une innovation donnée. Cependant, moins le plan est « structuré », moins

il ressemble à un exercice « rationnel », plus les symboles qu'il véhicule doivent être attirants. Faute de quoi, les parties prenantes extérieures (contribuables, parents, administratifs et hommes politiques), qui s'intéressent souvent plus à la forme du plan qu'à son fond, risquent de ne pas se prononcer en sa faveur, voire de s'y opposer.

En résumé, la planification en vue de l'innovation en matière d'éducation est un processus de communication fondé sur les échanges de sens, par le biais de symboles partagés qui incitent au changement. On en arrive ainsi à la création d'images propres à communiquer entre elles.

Images et symboles dans l'éducation

En matière d'éducation, les idées novatrices complexes ne débouchent pas sur une série d'actions ou sur un processus précis de mise en oeuvre définis à l'avance. Il n'existe pas pour ces idées une procédure claire et bien établie d'évaluation et de contrôle. C'est pourquoi le passage des idées novatrices aux actions concrètes ne peut pas dépendre des méthodes ordinaires et habituelles de planification qui supposent une série d'actions bien conçues et reliées entre elles. La réalisation des idées novatrices dépend en grande mesure du désir qu'éprouvent les participants de les voir se concrétiser. Pour que les idées nouvelles prennent la forme de messages fortement motivants, elles doivent être compréhensibles, attirantes et correspondre à des objectifs accessibles. Dans leur formulation, l'idéalisme doit céder la place à la relation de cause à effet, et à la description de séries d'actions prévisibles et possibles. Elles doivent en outre prendre en compte le risque et la crainte inhérents à toute innovation.

Autrement dit, la planification doit se fonder sur des visions attirantes et réalisables. On peut dire de la vision qu'elle est « la construction de descriptions symboliques efficaces des images que l'on trouve dans le monde » (Gardner, 1985, p.298). La vision est une série cohérente d'images. Ces images comprennent à la fois la représentation des événements futurs et prévus, et les attentes qui reflètent les objectifs, c'est-à-dire, « la conception des finalités souhaitées » (Scott, 1981, p.16).

La nécessité de définir les objectifs en les insérant dans une vision cohérente et unifiée de l'avenir amène à déplacer le débat d'une planification « libérée des objectifs », c'est-à-dire d'une planification considérée comme une expérience évolutive, à une planification où la

définition des objectifs fait partie du processus de planification (Clark, 1981). Par ailleurs, la notion de vision fait sortir l'innovation du processus rigide des « paradigmes d'objectif » (Georgiou, 1973), ou du cadre de la « planification stratégique » (Steiner, 1979 ; Verstegen, Wagoner, 1989) qui exige la mise au point d'objectifs spécifiques et bien définis et de missions dont les cibles sont explicites et précises.

Les visions ne sont pas le sous-produit d'une structure bien définie d'objectifs. Mais elles ne doivent pas pour autant être un groupe d'images dispersées et dépourvues de cadre. En matière d'innovation en matière d'éducation, la vision doit être le cadre de référence des choix. Il convient de noter que, s'agissant de comportement humain, le choix ne sert pas seulement à atteindre les objectifs, mais aussi à les découvrir (March, 1976), ce qui, comme nous le verrons, confère un éclairage nouveau à l'improvisation.

La vision destinée à l'innovation en matière d'éducation doit offrir une description qui est utile mais n'est pas encombrée d'informations sans pertinence. La vision s'articule autour de certains symboles familiers et est elle-même créatrice de symboles nouveaux. On peut en prendre pour exemple le projet coréen d'un concours national de « curiosité créative » (Bureau international de l'éducation, 1993). L'idée même d'un tel concours symbolise l'importance de la curiosité et de la créativité dans le programme et le fonctionnement des écoles. Le programme « *nueva escola* » (école nouvelle) de Colombie en donne un autre exemple (Bureau international de l'éducation, 1993). L'enseignement personnalisé et les modules d'auto-information ne sont pas vraiment nouveaux, mais la « *nueva escola* » donne au mouvement une certaine signification symbolique. Qui plus est, on a constaté que l'existence à l'école d'une vision qui contribue à faire naître l'unité de vues quant aux objectifs influe de façon positive sur la résolution active des problèmes et la diminution des difficultés de mise en oeuvre (Louis ; Miles, 1990).

Les séries d'images, les descriptions de l'avenir, doivent se prêter à la communication. Il s'agit en fait d'un ensemble de symboles qui représentent les changements souhaités et créent une vision, un nouveau symbole du changement. Les visions doivent être attirantes et laisser entrevoir d'autres solutions possibles (House, 1971). Autrement dit, les visions élèvent le niveau des attentes en offrant des images nouvelles, attirantes et réalisables. Formuler des visions signifie que l'on crée une image ou un ensemble d'images représentant un mode d'organisation futur auquel on aspire (Bass, 1987). Les

visions doivent être formulées et exprimées clairement. Cette expression claire des visions montre comment les attentes et les besoins actuels peuvent être satisfaits dans la situation future. Elle suppose la construction d'un message irrésistible qui englobe des conditions très diverses, s'explique par l'action et couvre une multitude d'activités (Coger et al., 1988 ; Sashkin, 1988). Ces activités doivent avoir un intérêt et un sens pour des participants aussi divers que possible (Berlew, 1974). En sa qualité de démarche prospective, la planification doit présenter les événements futurs et introduire les symboles et les explications de manière à accroître l'engagement et la motivation des participants. Cela veut dire que la présentation de la vision doit chercher à inspirer et à encourager l'intérêt et la participation.

L'élaboration d'une vision dans la planification de l'innovation doit avoir pour objet de profiter des occasions imprévues, et de mettre en question les habitudes afin de faire naître un certain désenchantement vis-à-vis du *statu quo*. Toutefois, les idées nouvelles inspirées par les méthodes novatrices s'accompagnent souvent d'hésitations, d'inquiétudes face à l'inconnu et d'angoisse à l'idée des risques encourus. C'est pourquoi les visions doivent faire face à la peur de l'inconnu en inspirant confiance et en assurant la liaison avec les systèmes de soutien.

En résumé, en tant que démarche de communication, la planification innovante doit être une incitation à la créativité, s'ouvrir aux actions nouvelles, encourager l'improvisation et favoriser la mise en place d'une structure de soutien. La planification innovante doit profiter de la structure souple du système éducatif et de la protection dont il bénéficie de la part de la société. En même temps, elle a la possibilité d'élaborer des cadres d'action qui rendent possible d'aborder la complexité des problèmes éducatifs.

III. L'innovation – le processus de mise en oeuvre

Vers la mise en oeuvre : actions et structures

Pour traduire les idées en actions, il faut disposer d'une infrastructure et organiser l'action de façon à créer une situation propice à l'innovation. Les dispositions prises peuvent être relativement uniformes, mais les activités peuvent être suffisamment diverses pour que les procédures de mise en oeuvre ne soient pas les mêmes que celles généralement utilisées. L'innovation peut exiger de nouvelles modalités d'action administrative.

Pour réussir, le processus d'innovation nécessite l'utilisation simultanée de deux types de mécanismes de mise en oeuvre. Le premier encourage les gens à accepter l'idée novatrice et à s'engager dans la voie de son application en se montrant prêts à prendre des risques. Le second est destiné à maintenir l'intégrité de l'organisation qui pourrait être menacée par des changements hasardeux nés de l'innovation (Ettle ; Reza, 1992). La nécessité d'assurer la bonne marche du système peut être oubliée au moment du mouvement d'enthousiasme qui accompagne souvent l'innovation. Etant donné que celle-ci peut intervenir au niveau de la classe, de l'école ou de la circonscription scolaire, il se peut que le problème le plus épineux de la gestion de l'innovation soit celui du maintien et de la coordination de la communication entre les différents niveaux, afin d'assurer la cohésion de l'organisation (Peters ; Waterman, 1982). A mesure que le champ couvert par l'innovation et sa fréquence augmentent à tous les niveaux, celle-ci a de plus en plus de mal à y faire face (Lewin ; Stuart, 1991).

Ces deux orientations (la prise de risques et le maintien du système) doivent avoir le même poids. Les enseignants, chefs d'établissements, administrateurs et autres membres du personnel de l'éducation peuvent être amenés à adopter des modes de fonctionnement qui s'écartent sensiblement de leurs rôles habituels.

Mais en mettant l'accent en priorité sur l'application d'une idée novatrice, on risque de provoquer de vives résistances et de créer des factions parmi les intéressés. D'autre part, en insistant exagérément sur le maintien de l'intégration au sein de l'organisation, on risque de la surprotéger et d'aboutir à l'immobilisme. Kolakowski résume le double défi posé par l'innovation et l'intégration en faisant observer que « nos vies sont ligotées par des allégeances contradictoires entre lesquelles nous sommes obligés de faire des choix dans certaines situations concrètes. Il nous faut couper un lien en faveur d'un autre, sans pour autant mettre en doute le premier » (1968, pp.218-219).

De nouvelles modalités d'organisation peuvent être nécessaires mais non suffisantes pour mettre en oeuvre l'innovation. Les structures ne peuvent, à elles seules, susciter les engagements et les compétences voulues si elles ne sont pas pilotées par des individus qui en maîtrisent la vision et sont capables de diriger les autres. Il faut autre chose pour orienter l'énergie humaine vers l'innovation. Il faut à la fois l'engagement et la compétence permettant d'instaurer et de mettre en oeuvre l'innovation, et la capacité de créer des systèmes de soutien spéciaux, adaptés aux besoins et aux problèmes propres à une opération novatrice donnée. Ces activités correspondent à deux fonctions: veiller à la cohérence de l'organisation, et encourager l'individu ou le groupe qui procède à l'innovation tout en le protégeant.

Il est indispensable de créer un réseau assez souple pour s'adapter au caractère exploratoire de l'innovation, d'encourager les gens à s'y engager, et de mettre en place le système de soutien nécessaire pour supporter les incertitudes et des risques qui sont inséparables de toute innovation. Ce réseau doit aussi inclure les procédures essentielles au maintien de l'intégrité des structures. Il est difficile de mettre sur pied une stratégie globale et rationnelle pour planifier l'innovation dans des situations incertaines et face aux problèmes complexes de l'éducation. Il importe donc de chercher différentes modalités de planification et d'autres nouveaux moyens d'encourager l'innovation. Deux modes d'action sont proposés.

Dans les pages suivantes, on présentera une *démarche d'innovation en cinq étapes*, et les fonctions et structures de *trois systèmes de soutien* – un système de réparation, un système d'encouragement et un système de renforcement – seront discutées, analysées et illustrées par des exemples. Ensuite, *deux modes d'action* en vue de l'innovation seront proposés et étudiés : la « stratégie de

liaison » et la « méthode d'improvisation », l'accent étant mis sur cette dernière. Pour résoudre le problème du choix entre changement et conservation, deux fonctions structurelles distinctes intègrent les différentes exigences de l'organisation, mise en présence de l'innovation, à savoir : la cristallisation et la fluidité. Enfin, la planification étant liée à la capacité de changement de l'établissement, nous nous attarderons sur cette notion.

L'innovation en matière d'éducation : une démarche en cinq phases

L'innovation revêt en général un sens différent selon les individus et les groupes, et ce qui paraît très novateur pour les uns sera perçu par les autres comme un renforcement du statu quo. C'est pourquoi, la plupart des définitions de l'innovation sont extrêmement vagues (Weiler, 1985 ; on trouvera une étude des nombreuses définitions de l'innovation dans CERI, 1973, Partie IV). Pour les besoins de cette étude, on estime que l'innovation est une idée qui est considérée comme « nouvelle » par les intéressés et, de ce fait, met en question l'ordre structurel ou procédural en vigueur (Zaltman, Duncan ; Holbek, 1973).

La démarche qui consiste à passer des idées novatrices à l'action peut être envisagée comme une suite de phases. Il y a plusieurs façons de définir ces séquences, les différents types d'innovation, les catégories de stratégies de changement, et de classer les groupes de phases, mais il n'est pas de notre propos de les récapituler ici, car d'autres l'ont fait ailleurs (Zaltman, Duncan ; Holbek, 1973). Il faut toutefois souligner que l'idée que les procédures novatrices comportent des phases distinctes résulte de l'imposition de divisions arbitraires à l'intérieur d'un processus continu. Le cycle d'innovation et de mise en oeuvre doit être perçu dans sa globalité. Les phases seront considérées davantage comme des éléments qui caractérisent le processus et révèlent les postulats qui le sous-tendent que comme un mode d'emploi détaillé. En conséquence, les phases suivantes sont des concepts de base qui servent à clarifier la complexité du processus et ne représentent pas nécessairement une suite linéaire d'opérations. En outre, les phases elles-mêmes deviennent fonctionnelles en réponse à la situation unique dans laquelle elles se produisent. Les cinq phases proposées sont les suivantes: compréhension, vision d'ensemble, attentes, responsabilisation et soutien.

1. *Compréhension.* Cette phase est axée sur *l'appréciation des besoins et la définition des problèmes*. Au-delà des analogies extérieures, les organisations et les établissements scolaires présentent des différences importantes. L'appréciation des besoins suppose la compréhension des réalités culturelles et administratives locales, des fonctions du personnel enseignant et administratif dans l'établissement, et de la composition des effectifs scolarisés.

La complexité relative de nombreux problèmes éducatifs rend la définition des problèmes difficile. Il faut donc dépasser l'aspect superficiel de tout problème pour trouver sa signification et ses incidences internes, profondes, et souvent cachées. A titre d'exemple, l'excellence de l'éducation ne concerne sans doute pas uniquement un meilleur enseignement ou une élévation du niveau des attentes des élèves, mais suppose parfois la sélection des élèves et les stratégies de sélection. La pleine compréhension du problème dans le cadre qui lui est propre est un premier pas important de la démarche novatrice.

2. *Vision d'ensemble.* La deuxième phase concerne l'acquisition de la vision nécessaire et les symboles de la planification. L'importance de cette phase mérite d'être soulignée. C'est au cours de cette phase que l'on fixe les finalités qui susciteront la motivation et que l'on confère aux actions leur but et leur sens. La vision englobe l'action, la recouvre et contribue à développer la capacité de « penser globalement tout en agissant localement » (Van Den Ven, 1986). Pour ce faire, on assortit chaque objectif d'une métaphore correspondante, en faisant par exemple des écoles des « pépinières de génies » ou du personnel scolaire un « orchestre symphonique », ou encore en traitant les bons résultats d'« olympiades de l'excellence ». On peut aussi transformer les objectifs en images : un « taux d'abandon nul » par exemple, ou « les écoles en tant que communautés ». Mais comme les visions et les symboles doivent se prêter aisément à la communication et contribuer à la motivation, ils doivent être accessibles à tous les membres du personnel en tenant compte de leurs réalités culturelles respectives. Elles doivent aussi concerner la première phase, celle de la compréhension du cadre et du problème. Concrètement, la vision donne un aperçu de l'avenir possible et mobilise les individus en vue de sa réalisation. A cette fin, il faut que chacun prenne conscience du but à atteindre et l'estime accessible, l'accent étant mis sur les résultats personnels et sur l'alliance de la raison et de l'intuition (Kiefer ; Stroh, 1983). Mais, comme nous le verrons, la prudence s'impose car

les notions générales qui servent à l'instauration de la vision peuvent produire des résultats indésirables. Par exemple, « l'éducation pour tous » ou « l'égalité dans l'éducation » risque de se traduire par une situation où les élèves reçoivent ce que d'autres possèdent déjà plutôt que ce dont ils ont eux-mêmes besoin.

3. *Attentes.* Il est regrettable que les visions et les symboles restent souvent au niveau conceptuel et ne parviennent pas au stade de l'action. La nécessité de transformer les visions et les symboles en action ne peut pas être considérée comme acquise. La troisième phase de la démarche novatrice consiste donc à traduire les visions et les symboles en attentes claires et bien définies. C'est ainsi que des concepts tels que « l'efficacité de l'école » sont traduits en termes concrets de résultats, ou que des objectifs tels « qu'une meilleure compréhension de l'univers technologique » sont intégrés aux attentes réalistes et réalisables des enseignants et des élèves qui souhaitent utiliser l'ordinateur en classe. En définissant des attentes qui correspondent à des objectifs souhaités et accessibles, on peut façonner et renforcer les attitudes positives qui sont si nécessaires à l'action novatrice. Ces attentes doivent être adaptées à la situation et au cadre de l'établissement tels qu'ils ont été déterminés au cours de la Phase. Faute de rendre opérationnels les visions et les symboles, on risque de déboucher sur un manque de motivation, sur une certaine confusion au sujet de la réalisation des objectifs, et sur des tensions entre participants dont les attentes et les interprétations ne sont pas les mêmes.

4. *Responsabilisation.* Les actions novatrices ne peuvent être menées à l'intérieur d'un système de contrôle étroit. Les incertitudes et les complexités inhérentes à l'innovation rendent inutilisables les procédures précises, faciles à suivre et à contrôler. Les actions doivent reposer sur la motivation et l'engagement, et non uniquement sur l'intention originelle exprimée par le plan. La mise en place d'une démarche de responsabilisation favorise l'engagement du personnel de l'enseignement qui doit à la fois s'investir et se sentir « propriétaire » de sa démarche pour que se comble le fossé entre les nouvelles attentes et la réalité telle qu'il la perçoit. Enseignants, chefs d'établissements et autres membres du personnel scolaire doivent être en mesure de mettre de nouvelles idées à l'épreuve, de les essayer et d'en parler. Qui plus est, les individus sont limités par les

connaissances, les ressources et l'autorité dont ils disposent. En augmentant leur connaissance de l'innovation, on les rend capables d'utiliser plus efficacement leurs ressources, dans les limites de leur autorité. La responsabilisation ne signifie pas qu'on les laisse lutter seuls pour réussir. Elle suppose de la part du planificateur des fonctions supplémentaires de formation et d'animation.

5. *Encouragement.* L'incertitude étant une caractéristique de l'innovation, elle comporte toujours un certain risque. En matière d'innovation, la difficulté commence quand on élabore des idées et que l'on commence de les appliquer, et continue pendant qu'on les mène à leur terme. Cette situation peut être aggravée si elle s'assortit d'une responsabilisation complète qui fait que les gens sont seuls à confronter l'incertitude et les risques. C'est pourquoi, comme nous le verrons, la mise au point d'un système de soutien adapté à l'innovation et à la situation est nécessaire.

En résumé, ces cinq phases reposent sur les aspects fonctionnels de la démarche d'innovation. On peut y voir la structure interne des distinctions classiques entre planification-recherche-développement-et-diffusion ou mise en route-crétion-mise en oeuvre et institutionnalisation. Pour relever le défi de l'innovation, il faut activer les cinq phases, car chacune a son rôle à jouer dans l'innovation. Les cinq phases constituent un ensemble de conditions nécessaires dont aucune n'est, à elle seule, suffisante. En outre, elles sont interdépendantes. L'incidence principale de cette série de phases est la nécessité pour le planificateur de planter le décor de l'innovation et d'en suivre l'accomplissement.

Les systèmes de soutien en matière d'éducation

L'innovation en matière d'éducation et le temps qu'il fait ont trop souvent des points communs. On en parle beaucoup, de nombreuses personnes participent à la discussion, les prévisions sont nombreuses, mais on ne fait pas grand chose. Les systèmes éducatifs doivent être ouverts et capables d'être influencés par des facteurs venus de l'extérieur. Il faut cependant éviter une attitude « d'importation illimitée » de l'innovation. L'innovation doit être issue en grande partie des initiatives locales et bénéficier du soutien et de la légitimité conférés par les niveaux supérieurs. L'expérience démontre que, bien

des fois, des innovations qui étaient conçues pour devenir des réformes, ont fait naître de grands espoirs pour finir par s'estomper et disparaître (Adams ; Chen, 1981). L'innovation dans l'enseignement est une démarche qui doit être soigneusement encouragée et soutenue sans trêve une fois qu'elle est enclenchée. Pour demeurer intacte, elle doit être légitimée par le système éducatif. Il est donc indispensable de créer des systèmes de soutien.

L'important n'est pas l'organisation des systèmes de soutien en tant que tels, aussi difficile soit-elle, mais bien plutôt leurs différentes fonctions. Il n'est donc pas question ici de mettre au point un ensemble de structures de soutien envisageables, telles que les conseils scolaires, les centres pédagogiques locaux, les centres de perfectionnement de l'enseignement, les centres de recherche-développement, de recherche et d'information, les réseaux nationaux d'information ou les conseils nationaux pour l'innovation dans l'enseignement. Ces organisations, et d'autres, ont été abondamment évoquées dans les rapports succincts du Centre pour le recherche et l'innovation dans l'enseignement (1973).

Nous nous attacherons plutôt aux différentes fonctions des systèmes de soutien, en proposant trois grands prototypes d'action : *soigner, encourager* et *renforcer*. La structure de l'établissement peut freiner l'innovation ou la favoriser. La principale fonction du système de soutien consiste à permettre au système éducatif de s'engager avec succès dans la voie de l'innovation. Chacun des trois prototypes va dans le sens d'un mode de fonctionnement particulier qui est capable de s'accommoder des conditions dans lesquelles se produit l'innovation. Bien que les intentions précèdent généralement l'action, les actions révèlent souvent les intentions qui les inspirent et le mode de fonctionnement du système de soutien révèle les finalités, les objectifs, la confiance, la reconnaissance, l'encouragement et la sécurisation. Les différentes solutions et leur fonctionnement doivent donc refléter l'esprit particulier du système de soutien.

La classification des systèmes de soutien selon qu'ils appartiennent à l'une ou l'autre de ces trois catégories répond à deux objectifs principaux : (i) elles expriment l'idée que la capacité individuelle d'innovation, l'aptitude du groupe à l'encourager et la capacité institutionnelle à la faciliter se développent pas à pas et (ii) elles offrent une vue d'ensemble des besoins nombreux et variés auxquels les systèmes de soutien doivent répondre au cours de la démarche novatrice (*Figures 1, 2 et 3*).

Figure 1: SOIGNER

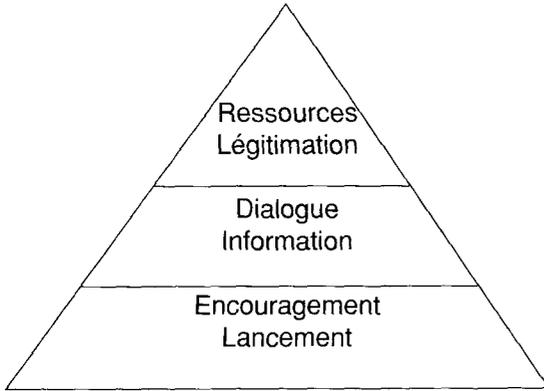


Figure 2: ENCOURAGER

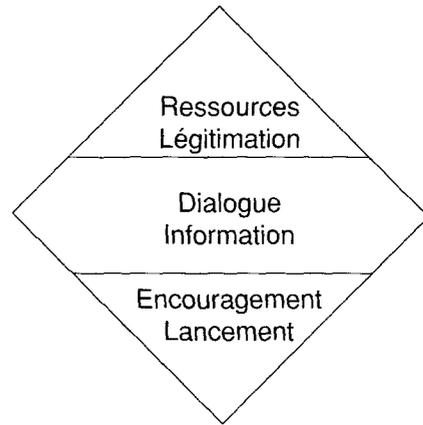
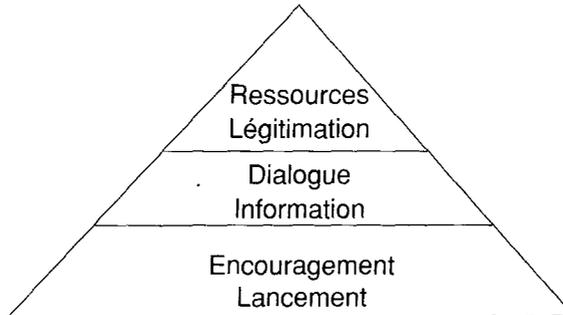


Figure 3: RENFORCER



Comme le montrent les figures, chacun des prototypes de soutien, le soin, l'encouragement et le renforcement, doit faire face à tous les besoins, mais avec une orientation différente, comme nous le verrons ci-dessous.

Soigner

Les principales notions contenues dans le prototype de soin sont l'encouragement et la mise en route. Dans sa conception extrême, le prototype repose sur l'idée que l'individu, l'école ou l'organisation manque de maturité ou de la capacité institutionnelle de lancer, développer et maintenir seul les innovations, sans un soutien étroit venu de l'extérieur. Dans le système de réparation, on s'attache à fournir une orientation et une supervision étroite tout au long des diverses phases de la mise en place de l'innovation (compréhension, vision, attentes, autonomisation et soutien). C'est une démarche proche du tutorat, où l'on aide à définir les problèmes, à élucider la nature complexe des problèmes éducatifs, et à évaluer les besoins de l'individu et de l'école. Un « soin » efficace suppose une connaissance intime du cadre particulier. Elle a pour objet de donner aux participants la confiance en eux-mêmes qu'il leur faut pour entreprendre une démarche de changement, et de réduire la crainte des incertitudes et des risques qui sont des aspects inévitables de l'innovation. C'est un processus qui fait une large place à l'aide et à l'encouragement des phases de vision, de compréhension et de clarification des attentes.

Cependant, si l'orientation et la supervision peuvent certes être étroites et attentives, elles ne doivent pas faire peser la menace du contrôle et de la critique. Il arrive souvent qu'en cas de supervision étroite, de nombreux enseignants se sentent menacés par le superviseur. Pour contribuer à la motivation, l'orientation et la supervision doivent être sensibles aux différences personnelles, au caractère unique de la situation locale et aux modalités de l'organisation. En outre, et c'est là un aspect fondamental de l'idée des trois prototypes de soutien, il s'agit d'aider l'individu, l'école ou l'organisation à être capable de faire constamment preuve de plus de maturité, à devenir plus indépendant et d'améliorer sa capacité institutionnelle. Les prototypes sont conçus en fonction de l'idée que la croissance et la maturation comportent des étapes. Au fil du temps, la nécessité d'appliquer le principe de « soin », avec l'intervention

directe qu'il comporte, doit être réduite ou faire place à la fonction plus collective d'encouragement, pour ensuite parvenir au niveau de capacité institutionnelle qui ne requiert que l'assistance minimale du prototype de renforcement.

Encourager

Les idées-force du prototype d'encouragement sont le dialogue et l'information. Ce prototype est conçu selon l'idée que l'individu, l'école ou l'organisation a un niveau de maturité raisonnable et que la capacité de l'établissement est assez forte pour lui permettre de lancer et de développer lui-même des innovations, sans avoir besoin d'une supervision étroite. Les participants se sentent capables de s'engager dans la voie de l'innovation et de faire face aux incertitudes et aux risques qui sont des attributs inévitables de l'innovation.

Il n'en reste pas moins qu'ils pourraient tirer profit d'une information plus diversifiée, du soutien nécessaire pour poursuivre l'innovation dans le temps, ainsi que de conseils et d'encouragements. Dans le prototype d'encouragement, on s'attache au dialogue issu de la reconnaissance par chacun de l'indépendance et de la maturité de l'autre. L'innovation peut s'amorcer de l'intérieur ou répondre à des suggestions extérieures, bien que l'acceptation et le développement dépendent de la collaboration et de la négociation. L'encouragement consiste à établir un dialogue continu à propos de la définition des problèmes, du traitement des besoins et des idées novatrices. C'est une négociation au sujet des ressources et de l'information nécessaires. Cela signifie que l'on reconnaît le pluralisme et le droit à l'exception, et que l'on tire parti de la souplesse de l'organisation de l'éducation qui permet l'adoption par certains de l'innovation et du changement, sans qu'il soit nécessaire de les imposer au système éducatif tout entier. L'orientation et la supervision étroites ne sont pas nécessaires, même s'il faut prévoir quelques conseils et des actions de soutien.

Dans ce prototype, on fait une très large place à l'aide qu'il faut accorder à la transformation des symboles en attentes bien définies, et à l'élaboration et la promotion d'une vision cohérente de l'innovation, si importante pour intégrer des improvisations et rassembler des projets novateurs très divers. On insiste sur la mise en place des conditions nécessaires et sur la reconnaissance des possibilités.

Il s'agit de conférer à l'individu, à l'école ou à l'organisation plus de maturité, plus d'indépendance ou une meilleure capacité institutionnelle, de façon à pouvoir passer d'un prototype d'encouragement à un système de soutien axé sur le renforcement.

Renforcer

Les notions essentielles du prototype de renforcement sont la légitimation et les ressources. Ce prototype repose sur l'idée que l'individu, l'école ou l'organisation est parvenu à une maturité suffisante et dispose d'une capacité institutionnelle telle que l'un ou l'autre peut s'engager dans le cycle complet de l'innovation, l'enclencher, la développer, la mettre en oeuvre, et être capable d'assurer le maintien de l'innovation dans le temps, sans supervision étroite.

Toutefois, étant donné que l'innovation n'intervient pas dans le vide social, les participants continuent d'avoir besoin que l'innovation proposée soit légitimée et qu'elle dispose des ressources nécessaires pour la faire vivre. C'est pourquoi dans ce prototype, on s'attache tout particulièrement à créer une « coque protectrice » de légitimation, qui permet à l'innovation d'attirer les ressources nécessaires et de se maintenir.

Les divers profils et niveaux de l'éducation

Toute innovation a besoin d'encouragement, est tributaire de l'information, et exige ressources et légitimation. La différence tient à la configuration de ces nécessités. Les trois prototypes doivent donc être disponibles simultanément, mais avec des dosages et des pondérations différents, conformes aux exigences particulières et mouvantes de la situation.

La différence entre les trois tient au degré d'importance accordé aux besoins des participants et de leur ordre de dépendance. Par exemple, l'aide et l'encouragement à la mise en oeuvre des innovations sont indispensables dans tous les prototypes de soutien, mais ne présentent pas partout la même importance. Il en est de même des besoins de ressources et de légitimation. Mais là encore, ce sont le caractère central et la vitalité du processus qui font la différence. Par ailleurs, le dialogue et l'information, qui sont les concepts essentiels du prototype d'encouragement, figurent parmi les principaux aspects

de tous les prototypes. Quant aux ressources, elles doivent être obtenues grâce à un dialogue constant, et non de façon autoritaire, ce qui serait contraire à l'esprit fondamental de l'innovation. Les trois prototypes de systèmes de soutien doivent exister à tous les niveaux, scolaire, régional et national, de l'éducation, comme le montre le *Tableau 1*.

Tableau 1. Orientation principale du soutien au niveau du processus

Fonctionnement de soutien	Niveau du processus		
	Niveau national	Niveau régional	Niveau de l'école
Légitimation	Vision d'ensemble	Coordination	Protection des enseignants, des individus
Ressources	Aide financière	Formation en cours de service	Conseils, tutorat
Information	Communication dans tout le pays	Centres d'amélioration	Collaboration personnelle
Enclenchement	Encouragement des initiatives locales	Coordination du travail personnel	Amélioration du contexte

D'une façon générale, les systèmes de soutien qui fonctionnent à l'échelon national sont responsables de l'encouragement, d'une vision élargie, de l'aide en matière de finances et d'organisation et de la création de réseaux de communication, mais l'une de leurs fonctions principales consiste à légitimer la méthode fondamentale d'innovation et le produit novateur. Le système central doit admettre que beaucoup de bonnes idées viennent de la base et qu'elles peuvent, à condition d'être encouragées et aidées, aboutir à de bonnes solutions. Au niveau régional, les systèmes de soutien doivent porter pour l'essentiel sur la mise en place des centres régionaux pour l'aide à la formation en cours de service, le travail personnel, la coordination et les mécanismes de coordination. Au niveau de l'école, l'angle d'approche des systèmes de soutien doit être la collaboration, la collégialité, le partage des responsabilités, le soutien en classe, les stratégies adaptées au contexte, la compréhension approfondie, les conseils personnels et le tutorat. Ces actions aident et encouragent sans cesse les individus à improviser et à mettre au point des innovations.

Même les trois prototypes semblent correspondre aux différents niveaux du système éducatif : le niveau individuel, celui de l'école et les niveaux régional ou national, il peut s'agir d'une apparence trompeuse. A tous les niveaux, tous les systèmes de soutien doivent être envisagés, mais dans des optiques différentes. Les individus ne doivent pas être seuls à être encouragés à lancer des innovations ; l'école tout entière doit aussi y être incitée. De même, le chef d'établissement doit légitimer et protéger les initiatives prises par les enseignants, à titre individuel ou collectif.

La planification en réseau

La principale difficulté en matière de planification et de mise en oeuvre de l'innovation consiste à édifier et maintenir un réseau suffisamment souple pour s'accommoder de la dynamique exploratoire de la quête d'innovation, mais assez cohérent pour appliquer l'idée de base qui sous-tend l'innovation. La planification en réseau s'inspire de plans indépendants, de modules orientés vers un objectif commun et soutenu par un système de communication. Une planification qui se sert de ces modules est l'un des moyens de surmonter quelques-uns des obstacles inhérents au processus de planification classique.

Au moyen de cette approche, les plans peuvent et doivent être mis au point à chaque échelon du système éducatif, tout en étant différents selon les contenus, et assez indépendant sur le plan de la mise en oeuvre pour que chacun d'entre eux soit une unité relativement maîtrisable. De ce point de vue, les enseignants pratiquent la planification quand ils préparent leurs cours ou travaillent ensemble pour exécuter des projets divers au niveau de la classe ou de l'école. Ces plans pourraient concerner les programmes de diverses matières ou les activités extra-scolaires de la classe. Les chefs d'établissements peuvent, eux aussi, élaborer des plans, concernant notamment la participation des parents, le perfectionnement du personnel, l'adoption de nouvelles technologies, de méthodes pédagogiques spéciales ou d'activités pour les élèves. Bien que la planification par réseaux s'efforce d'établir certains liens entre les plans, ceux-ci n'ont pas nécessairement besoin d'être inclus dans un seul plan d'ensemble. La souplesse des structures scolaires permet l'élaboration de plans indépendants. Dans les systèmes souples, les écoles jouissent d'une certaine indépendance et les changements qui interviennent dans une

classe ou une école n'exigent pas de changements analogues dans toutes les autres unités. En outre, les innovations qui sont limitées à de petites unités étroitement circonscrites, autrement dit, de « petites » innovations, peuvent être plus faciles à mettre en place et à contrôler. Il peut arriver que les changements ne se limitent pas à une seule école ou une seule classe, mais s'étendent des unes aux autres, ce qui serait une évolution souhaitable.

Il serait bon de mettre au point un mécanisme de coordination pour échanger les informations, activer les systèmes de soutien, synchroniser les différents rapports et, dans certains cas, tenter de rattacher entre eux les différents liens. Mais il est impossible d'élaborer un système de contrôle assez polyvalent pour intégrer une série complète d'innovations. De par sa nature même, l'innovation appelle un système de coordination qui repose sur l'échange d'informations et non sur le contrôle. L'intégration de liaisons indépendantes doit susciter l'engagement de ceux qui sont chargés de la mise en oeuvre. C'est ainsi que l'établissement d'un réseau de communication, d'un réseau permettant un dialogue dans les deux sens, devient une nécessité. Mais il faut préciser que, du fait que la planification en réseau ne repose pas sur une suite linéaire d'actions, il peut y avoir des plans et des idées qui feront double emploi, et qui risquent même d'être contradictoires.

L'improvisation dans l'éducation

Les innovations tirent leur dynamique de la créativité. Celle-ci peut prendre des formes diverses dont l'une est l'improvisation. Cette section a pour objet d'attirer l'attention des praticiens de l'éducation sur l'un des phénomènes les plus méconnus du changement et de l'innovation : le phénomène de l'improvisation.

L'improvisation ne doit pas être perçue comme un comportement irrationnel bien qu'elle ne présente pas toujours les signes de la rationalité. On peut dire que l'improvisation est *une démarche permettant de générer des actions qui relie le savoir à la réalisation de visions déterminées à l'avance*. On traitera de quatre dimensions fondamentales de l'action, à savoir le temps, les contraintes, le savoir et la vision, et de leurs rapports avec le processus d'improvisation, afin de les distinguer d'autres types d'action tels que la programmation, la planification et les réponses aléatoires (Inbar, 1990).

Les configurations, et les pondérations différentes de chacune des quatre dimensions de l'action (temps, contraintes, savoir et vision) constituent un moyen de distinguer les différents styles de comportement en matière de planification et de préciser la notion d'improvisation. L'improvisation se distingue de la programmation, de la planification et des réponses aléatoires. Les quatre dimensions seront utilisées pour mettre en lumière les spécificités qui distinguent l'improvisation des autres méthodes ou styles de planification, comme le montre le *Tableau 2*.

Le temps. Sur le plan fonctionnel, on peut voir dans le temps la *durée nécessaire à la préparation*, mais aussi l'intervalle entre la reconnaissance de la nécessité d'agir et l'accomplissement de l'acte proprement dit. La différence tient au temps de préparation plus ou moins long. Le délai de préparation signifie le temps de réaction ; la rapidité avec laquelle l'information est traitée et l'action est entreprise en fonction de cette information.

Les contraintes. Tout changement s'assortit de contraintes. L'idée même que des changements sont prévus suppose qu'il est envisagé de modifier quelques-unes des conditions en vigueur. Les contraintes sont *les conditions dont on estime qu'elles limitent le changement*. Elles peuvent tenir aux impératifs inhérents au changement prévu, elles peuvent être imposées de l'extérieur par des exigences sociales ou politiques, ou être fonction des capacités de l'établissement. Ces contraintes déterminent le degré de liberté dont on dispose pour élaborer des idées nouvelles, changer d'orientation en cours d'exercice et faire preuve de souplesse dans la mise en oeuvre (Inbar, 1975). Plus les contraintes seront étroites, moins il y aura de choix d'action.

Il importe de noter que les contraintes ne sont pas des entités purement objectives. La façon dont elles sont perçues détermine en grande partie la souplesse de l'action. La question n'est pas de savoir combien il existe de contraintes et de quelles sortes, mais aussi à quel point ces contraintes limitent vraiment l'action, et dans quelle mesure elles peuvent être modifiées.

Tableau 2. Dimensions des actions d'orientation du changement

Styles de changement	Temps	Contraintes	Savoir	Vision	Résultats
Programmation : changement clairement défini avec des limites explicites	Suffisant pour la tâche à accomplir	Fixes	Rationnel	Structurée et étroite	Programme de fonctionnement formel
Planification : Vision générale du changement	Long terme	Bien définies	Rationnel mais tacite	Générale et hiérarchisée	Le plan : cadre pour une action séquentielle
Réponses aléatoires : réponses rapides fondées sur peu de connaissances	Court	Non définies	Réactif	Nulle	Imprévisibles
Improvisation	Court	Fluides mais « liées »	Tacite avec un cadre rationnel	Générale, non structurée mais reliée	Orientations

Le savoir. Il est considéré comme le pivot des quatre dimensions et a donc une place de premier plan dans la compréhension de l'innovation. Etant donné que toute innovation contient un haut niveau d'incertitude, la conduite de l'innovation suppose que l'on apprenne à tolérer un certain niveau de découverte, voire d'en tirer profit. Dans ces conditions, l'imagination doit compenser le manque d'expérience structurée (March ; Simon, 1958). En matière d'innovation, on estime que le savoir va au-delà des ensembles bien formulés de propositions qui peuvent être traduites en termes opérationnels. Il faut procéder, tout en l'acceptant, à un déplacement de la conception formelle et rationnelle du savoir à quelque chose de bien plus souple. Le savoir peut aussi être obtenu par un processus mental heuristique fondé sur les essais successifs. Ce type de savoir ne se communique pas facilement : il est « personnel » ou « tacite » (Polany, 1985). Le savoir personnel est tout à fait particulier ; il est donc difficile de l'analyser et d'en définir la place et le poids exacts dans la démarche de planification. Il ne faut cependant pas sous-estimer l'importance du savoir et de la réflexion de ce type dans le fonctionnement et la prise de décision (Dror, 1968). Il ne fait pas de doute qu'en se fondant sur le savoir « personnel » et « tacite » pour alimenter la planification de l'innovation, on fait passer le poids de l'innovation du niveau de l'organisation, de la notion relativement abstraite de système, au niveau personnel, au plan concret des individus agissants. L'improvisation n'est donc pas seulement une action de l'organisation, mais aussi une responsabilité personnelle.

Vision. La vision donne une idée de l'objectif que l'innovation qui va être entreprise représente aux yeux de tous les participants. C'est la dernière des quatre dimensions de l'action qui détermine un comportement orienté vers le changement. Il n'est pas inutile de supposer que la vision se produit le long de deux continuums : dans le premier elle peut aller d'une vision générale qui englobe de nombreuses variables à une vision étroite composée de variables en petit nombre. Le deuxième continuum va d'une grappe étroitement imbriquée d'images qui, dans un cas extrême, respectent un ordre hiérarchique, à un ensemble inorganisé d'images. Comme le montre le *Tableau 2*, les quatre dimensions de l'action définissent la différence essentielle entre l'improvisation et la programmation, la planification et la réponse aléatoire.

La *programmation* est destinée à traiter d'un changement clairement défini à l'intérieur de frontières explicites. Elle se caractérise par la conception de contraintes très étroites, par l'extrême importance attribuée aux connaissances formelles et explicites au sujet du changement prévu, et par une organisation relativement étroite et hiérarchique de la vision. Autrement dit, ce processus se fonde sur des procédures connues, suppose la pleine connaissance des rapports entre les différentes contraintes, ainsi qu'une compréhension claire des relations de cause à effet, et s'efforce d'éliminer directement les incertitudes pendant le déroulement du changement.

La *planification* se caractérise pour l'essentiel *par sa conception très générale du changement et par le temps relativement long consacré à sa préparation*. La planification tente de limiter l'incertitude dans la mesure du possible, sans pour autant laisser échapper la vision d'ensemble. Toute tentative visant à accroître la probabilité d'une réussite du plan se traduit en général par une construction plus hiérarchique des images du changement. La planification repose le plus souvent sur le savoir explicite, bien qu'elle suppose aussi une part de savoir tacite et personnel.

Les réponses aléatoires sont des réponses rapides, contenues dans une vision étroite et non structurée, et reposant sur un savoir minime, voire inexistant. Les réponses aléatoires sont des réactions aux événements, qui s'accommodent des contraintes lorsqu'elles se manifestent, satisfont le besoin d'action, de réaction, sans pour autant correspondre à la volonté de résoudre un problème ou de faire advenir un changement.

L'improvisation est caractérisée par des actions rapides, dont beaucoup s'inspirent d'un savoir tacite, tandis que les contraintes semblent fluides et les incertitudes ne paraissent pas être des inconvénients. *On peut donc dire que l'improvisation est une démarche qui suscite des actions rapides qui relient entre eux les savoirs tacite et explicite, afin de créer de nouveaux liens entre les contraintes, en vue de l'accomplissement d'une vision déterminée*. Il ne s'agit pas seulement de la réaction à une situation, mais aussi d'une manière d'agir en faveur du changement. Ce style est à la fois fondé sur une vision limitée, orientée vers un objectif, ou un ensemble d'objectifs, clair, et contenu par cette vision. Un morceau joué par un orchestre de jazz donne un bon exemple d'improvisation. Bien que les musiciens ne se servent pas d'une partition, leur musique n'est ni un assemblage aléatoire de mélodies, ni un choix arbitraire. Chaque

musicien doit s'adapter aux autres en se conformant à des règles précises, en partant d'un thème central et en suivant des règles de composition claires. Cet exercice exige une grande attention aux autres, une sensibilité au changement et une souplesse dans l'exécution. Le musicien fonctionne dans un « champ de perception » qui sert de cadre et de point de départ aux images de l'improvisation. Ce cadre comprend non seulement la perception des événements extérieurs, mais aussi la réaction aux images intérieures. En d'autres termes, il prévoit l'intégration du savoir explicite et du savoir tacite.

Cet exemple montre que l'improvisation ne suppose pas la liberté d'agir sans règles et sans prise en compte du comportement des autres participants. *Il s'agit de la synthèse disciplinée de sa propre imagination obéissant à des règles bien établies en matière de contexte, avec toute la sensibilité et l'adaptation nécessaires au comportement des autres.* L'improvisation dans le plein sens du terme comporte une dimension d'harmonie ; elle est l'harmonie entre les éléments et entre les participants (Mehegan, 1962). L'improvisation permet de transcender la routine de l'expérience. Elle donne accès à l'imprévisible et au hasard maîtrisé, et débouche sur l'imagination. L'improvisation permet de mettre à l'épreuve ses propres intuitions.

Si le résultat immédiat de la planification est *le plan*, celui de l'improvisation est *l'action*. L'improvisation réduit l'intervalle entre la pensée et l'action ; elle raccourcit la chaîne des actions. Bien qu'elle porte en premier lieu sur l'action, l'improvisation ne reflète pas seulement la connaissance de *la manière* d'agir, la capacité d'agir avec compétence – elle repose aussi sur *la connaissance* des modalités et *des raisons* de la mise en application d'une idée. Bien que l'improvisation ne comprenne généralement pas la phase intermédiaire de la rédaction d'un plan écrit, cela ne veut pas dire que le processus cognitif de la planification n'a pas lieu. Les actions rapides sont liées aux images cognitives, à la vision et aux actions qui doivent être sans cesse évaluées (Pressing, 1988).

En fait, le processus d'évaluation et de remontée de l'information est un élément essentiel de l'improvisation ; il ne sert pas seulement à resserrer l'écart entre l'intention et le résultat effectif, mais est directement lié à la nécessité d'une grande sensibilité aux signaux, à la capacité de regarder, d'écouter et de critiquer tout en agissant. L'improvisation tire parti de l'idée que les éléments soûplement structurés préservent de nombreux éléments de perception indépendante et peuvent donc utiliser des processus d'évaluation

immédiate qui seront organisés par la suite pour donner une vue d'ensemble plus holistique et plus complète (Weick, 1976).

L'improvisation dans le cadre de l'éducation

Dans quelle mesure l'improvisation en tant que mode d'action, convient-elle au cadre de l'éducation ? Pour répondre à cette question, il faut étudier certains aspects de ce cadre : les problèmes qui se posent, le type de structure interne, et l'importance du pouvoir de décision existant dans ce cadre.

Premièrement, les problèmes éducatifs en général, et ceux qui relèvent de l'innovation en particulier, sont complexes dans la mesure où ils ne correspondent à aucun ensemble structuré de connaissances. En outre, du fait qu'ils ne sont que le symptôme de problèmes plus importants, ils ne présentent pas de point d'intervention précis. L'improvisation pourrait s'accommoder parfaitement de cet environnement puisqu'elle tire profit du savoir personnel et de la créativité dès que l'information disponible n'est pas certaine. Cependant, il ne s'agit pas d'un processus indéfini et dénué de limites. L'improvisation intervient à l'intérieur des frontières bureaucratiques de la prise de risque.

Outre les problèmes complexes qu'elle pose, l'éducation est aussi considérée comme un système aux assemblages souples, la souplesse prenant d'ailleurs le pas sur l'assemblage. Dans cet environnement, l'improvisation est un mode d'action cohérent. Dans un système aussi souplement lié, l'interdépendance est faible entre unités, procédures et décisions. Les unités locales peuvent s'adapter aux changements locaux sans exiger que le système dans son ensemble se modifie, et ces adaptations n'affectent pas nécessairement la totalité du système dans l'immédiat – le risque est limité. Les systèmes souplement assemblés disposent d'une grande liberté intérieure et les événements y ont leurs propres connotations, leur identité et leur caractère tacite (Weick, 1976). L'improvisation peut donc tirer profit des systèmes souplement assemblés en offrant des permutations et des solutions nouvelles qui trouvent leur place grâce à cette souplesse relative. La mise en oeuvre suppose que les gens agissent suivant une ligne directe. Cette action repose en général sur le pouvoir de direction, lequel peut être considéré comme la capacité de mettre en application un changement proposé. C'est pourquoi le processus qui consiste à traduire les idées novatrices en une série d'actions est perçu comme

une série d'actions issues du pouvoir de direction. La mise en oeuvre porte sur le niveau *du pouvoir* dont dispose l'organisation, sur l'autorité conférée aux administrateurs pour faire advenir le changement.

Quand une organisation se caractérise par des problèmes simples et clairement délimités, par une forte interdépendance des résultats, et par des actions bien organisées, il doit y exister un réseau bien défini de rôles et un système de contrôle très développé pour assurer la coordination des opérations. Dans les organisations de ce type, le comportement est strictement contenu et les opérations reposent, implicitement ou explicitement, sur les rapports contractuels étayés par les sanctions formelles, ce qui laisse peu de place à l'improvisation. Mais dans le cadre éducatif, le pouvoir de direction du système est nettement plus faible étant donné la complexité des problèmes qui s'y posent, des solutions et des structures internes. Le pouvoir direct dont le système peut se servir pour agir sur les modalités de l'enseignement dispensé en classe est limité. Les enseignants et chefs d'établissements ont donc toute latitude de se livrer à l'improvisation.

Bien que l'on ne puisse supposer que l'improvisation se produise forcément dans cette situation, on peut dire qu'elle *devrait* être plus couramment pratiquée pour tenter de s'accommoder de l'innovation. L'étude de la pratique montre que les enseignants, les chefs d'établissements, les superviseurs, les administrateurs et autres parties prenantes font bien appel à l'improvisation, mais sans qu'elle soit réellement reconnue à l'extérieur et souvent sous une forme qui semble refléter les faiblesses de la planification.

Les fonctions structurelles nécessaires à l'innovation

Pour accroître les possibilités de voir des sources centrales, régionales ou locales donner naissance à l'innovation, qu'elle soit prévue ou improvisée, le système d'enseignement doit mettre au point une organisation spéciale et adaptée. Il doit être sensible, enclin à favoriser l'innovation, et en même temps assez structuré pour protéger les enfants, les enseignants et les systèmes des risques inutiles. Deux modalités d'organisation sont proposées ci-dessous, l'une *cristallisée*, l'autre *fluide*.

Les aspects cristallisés reflètent *la continuité des résultats antérieurs et leurs rapports avec les prémisses culturelles et éthiques d'ensemble*. Ce sont les expériences accumulées du passé qui servent

de cadre de référence pour évaluer les incidences possibles des idées nouvelles. Les aspects cristallisés devraient *permettre de voir dans les dénominateurs communs culturels et éthiques de la société la référence première de la continuation du système d'enseignement.*

Les aspects fluides s'orientent vers les types de comportement, les actions et les processus nouveaux que nécessite l'adaptation aux situations nouvelles. Ils doivent être sensibles et ouverts aux situations inhabituelles qui encouragent l'innovation, l'improvisation, l'autonomisation et la responsabilité. Les aspects fluides appellent une grande sensibilité, une capacité d'écoute, d'attention et d'évaluation. Ils permettent de voir dans les innovations créatives nées de l'improvisation des actions légitimes.

La fluidité ne garantit pas les meilleures, ni même simplement les bonnes innovations. Le risque demeure toujours d'une certaine vulnérabilité aux courants de mode. La dimension de cristallisation sert de contrepoint à la dimension de fluidité. En gardant à l'esprit une image d'ensemble, on risque moins de glisser d'une solution nouvelle ou inconnue à une réponse aléatoire. En insérant l'innovation dans le cadre de la cristallisation, on prévient le risque de l'adoption d'innovations répondant aux intérêts personnels et dépassant les limites éthiques et culturelles.

Dans la pratique, on retrouve ces deux aspects dans les structures organisées par opposition aux comités *ad hoc*. Ces deux modes de fonctionnement correspondent à des individus qui ont des optiques et des orientations différentes. On peut aussi les rapprocher des procédures d'approbation qui mettent en avant la prévention des risques, par opposition à celles qui s'orientent vers les possibilités. Ce sont là deux façons distinctes d'envisager l'évaluation. Les innovations en matière d'éducation ne peuvent être évaluées uniquement selon ce qui est considéré comme bon ou mauvais par les novateurs eux-mêmes, ni par l'opinion positive ou négative des autorités centrales. Elles doivent aussi être évaluées selon ce qui apparaît juste ou faux d'un point de vue éthique et culturel.

Les aspects de cristallisation et de fluidité du milieu mettent en lumière un dilemme fondamental. En poussant l'innovation à l'extrême, on suppose une évolution des idées qui pourrait exposer le système éducatif au chaos, ce qui le mettrait en danger. En même temps, si on encadre l'innovation au moyen de limites traditionnelles, on risque de la réduire à une série d'options structurellement figées, reflétant les modalités et les objectifs actuels, ce qui revient à

supprimer l'innovation ou les idées nouvelles. Dans ce cadre conceptuel, la remontée de l'information est une composante essentielle ; elle a non seulement pour effet de combler le fossé entre l'intention et le résultat effectif, mais a aussi d'importants effets sur la motivation et l'attention. Pour exploiter les idées contenues dans ce cadre théorique, il faut une direction capable d'échapper au piège des pratiques procédurières, qui sache partir des expériences antérieures sans suivre des voies désignées à l'avance et qui soit en phase avec ses actions créatives et ses idées novatrices, et celles des autres.

La capacité de l'établissement d'enseignement

Il est indispensable, avant d'entreprendre un projet novateur, de vérifier la capacité de l'établissement scolaire. Il ne s'agit ni d'une idée abstraite, ni d'une notion d'ordre général. « Le concept de capacité institutionnelle n'a de sens que si on le rapproche d'un objectif. D'une façon générale, il est question d'en faire davantage, de faire mieux, ou des deux à la fois » (Hallar ; Tobelen, 1993, p.1). La capacité institutionnelle comporte trois composantes principales. Premièrement, il s'agit de savoir dans quelle mesure le système comprend et traite ses besoins, définit et analyse ses problèmes et y trouve des solutions élaborées et fonctionnelles. Deuxièmement, la capacité institutionnelle renvoie à l'effectif du personnel hautement qualifié, et au niveau des infrastructures techniques et aux possibilités de communication exigés par une innovation donnée, et aux ressources nécessaires pour les accroître. La troisième composante de la capacité institutionnelle concerne à la fois la possibilité de comprendre et de mettre en oeuvre l'innovation et la mise en place des mécanismes propres à en assurer le maintien dans le temps.

Pour appréhender le niveau de la capacité institutionnelle, il faut savoir dans quelles conditions l'innovation va fonctionner. Il faut rapprocher le type d'innovation et le degré de changement qu'elle suppose du niveau de cette capacité. En outre, la capacité institutionnelle doit être évaluée en tenant compte non seulement de la possibilité de mettre en oeuvre l'innovation, mais aussi de la probabilité d'instaurer les mécanismes qui en garantiront la pérennité. C'est pour cette raison que le système de soutien fait partie de la capacité institutionnelle. Le prototype de système de soutien doit être relié à la fois au type d'innovation et à la première composante de la

capacité institutionnelle, c'est-à-dire, l'aptitude du système à identifier ses besoins et à y trouver des solutions réalisables.

Il n'est pas rare de constater un écart entre la vision recherchée et la capacité qu'a l'établissement de soutenir cette vision et de contribuer à sa réalisation. Un certain écart entre la vision concernant le changement nécessaire et la capacité institutionnelle n'est pas forcément négatif. Au contraire, la reconnaissance de cet écart, à condition qu'il soit raisonnable, peut inciter à une élévation de la capacité de l'établissement. Par ailleurs, la capacité institutionnelle ne doit pas être considérée comme un frein permanent, mais plutôt comme un défi à relever. Pour ce faire, il faut que la tension née de l'écart entre la capacité et les attentes serve à motiver et non à frustrer.

IV. L'innovation – de la proposition à la pratique

L'innovation : l'orientation ascendante

L'innovation en matière d'éducation ne doit pas se composer uniquement de percées sensationnelles ou d'inventions éblouissantes ayant des retombées sur tout le pays. Elle se compose aussi de la série sans fin des petites solutions et des idées que les enseignants, les administratifs et les élèves appliquent à leur travail quotidien, que ce soit par la voie de la planification ou de l'improvisation. L'innovation qui commence sur le terrain et s'élève peu à peu, s'étendant à d'autres établissements, est l'exemple d'une innovation « ascendante » ou « de bas en haut ». Cette orientation démontre l'utilité de l'optique générale adoptée dans cette discussion. On y a sans cesse privilégié la protection de la société, la souplesse des structures, et la complexité des problèmes éducatifs. Ces spécificités de l'éducation appellent une stratégie de planification en réseau et font une large place à l'improvisation. En partant de ce point de vue, on peut dire que l'innovation ne relève pas d'une orientation « descendante » dans laquelle la direction et le contrôle viennent de l'administration centrale. Par contre, le véritable changement peut être favorisé par la diffusion d'innovations mineures, issues des écoles mêmes. Dans les passages suivants, nous verrons comment élaborer et mettre en oeuvre de petites innovations adoptées à l'école et qui suivent ensuite la voie ascendante. On insistera sur l'impérieuse nécessité de créer des réseaux de communication et des systèmes de soutien aux niveaux national et régional. Cela ne signifie pas que l'orientation « descendante », les réformes d'ensemble ou les innovations instaurées à l'échelon national ne puissent être pertinentes et valables. Les notions de base présentées ici pourraient aussi servir de cadre de référence à l'orientation « de haut en bas ».

La culture de l'innovation

L'innovation s'étiole dans une ambiance d'hostilité et de suspicion où chacun a peur de la nouveauté. Une atmosphère encourageante, une culture propice à ce qui est nouveau sont les conditions préalables dont elle a besoin.

La culture définit les attentes. Elle confère un sens aux activités pédagogiques et constitue le pont symbolique qui relie l'action aux résultats. La culture de l'école est un appareil de sens et de symboles, si étroitement intriqués dans les activités et les événements quotidiens de l'école qu'ils sont tout simplement considérés comme acquis (Erickson, 1987). C'est de cette culture de l'école que provient le « liant » qui assure la cohésion des systèmes souplesment structurés. Trois éléments sont nécessaires pour créer et maintenir une culture novatrice : l'aspect visionnaire, le contexte novateur et les mécanismes de soutien. Par l'articulation de la visio et la mise au point de valeurs communes, le personnel de l'éducation s'oriente vers une identité et une direction précises. L'orientation visionnaire doit être synergique, mue par les valeurs et l'inspiration, elle doit montrer le chemin sans exercer de contrôle, encourager et stimuler l'intuition parallèlement à la planification (Cunningham ; Gresso, 1993). Elle trace les frontières à l'intérieur desquelles les éclairs d'imagination, si indispensables à l'innovation, peuvent avoir libre cours. Cette culture peut aussi être développée par les rituels et cérémonies qui reposent sur un répertoire de comportements répétitifs permettant de mettre en évidence les valeurs et les actions réussies (Deal, 1993). La culture novatrice qui fait de l'innovation un point de convergence à l'intérieur de l'école, est en soi un message symbolique, un message porteur de sensibilité, d'idées, d'écoute et de renouveau. C'est par le jeu des actions quotidiennes menées à l'école, par la mise en oeuvre des idées novatrices, que le noyau du contexte novateur se développe, à mesure que l'on remplit le cadre visionnaire d'actions réelles et que l'on passe des mots aux actes. La création et l'instauration des modes de soutien nécessaires, orientés vers le perfectionnement du personnel et la croissance professionnelle, deviennent partie intégrante de la culture novatrice elle-même. A condition d'être soutenus, les individus et les groupes novateurs ont la possibilité de se faire connaître, de mettre leurs idées à l'épreuve et de les appliquer.

L'énergie de la culture novatrice ne s'applique pas uniquement à l'amélioration directe de l'école mais s'efforce plutôt de

responsabiliser davantage son personnel. Car c'est ce personnel qui donne l'impulsion au mouvement qui va vers le changement et le renouveau. Sans l'articulation active du soutien, qui va des conseils à l'encouragement et à la légitimation, même l'innovation la plus soigneusement planifiée échouera en cours de mise en oeuvre.

Le personnel de l'éducation

Les principaux acteurs du changement de l'école sont les membres du personnel et, au premier rang, le personnel enseignant. Ce sont eux qui le mettent en place, ils peuvent aussi l'amorcer et en être les vigiles. La participation des enseignants à l'innovation doit donc être implicite. Mais cela révèle un paradoxe bien connu. Le mouvement de réforme des années 80 reposait en grande partie sur l'idée que les enseignants constituaient à la fois le problème de l'enseignement et les raisons de ses mauvais résultats (Wise, 1988). A cette époque, on les accusait de tous les maux ; tous les torts de l'éducation étaient le fait d'enseignants et d'administrateurs incompétents, agissant sans égards et pour leur propre compte (Shulman, 1987). En définitive, on était amené à accuser les victimes. C'est la culture de l'école et des lieux où l'on enseigne qui nourrit ou étouffe la vitalité intellectuelle (Glickman, 1990). Le fait même de la participation des enseignants aux démarches novatrices, l'idée qu'ils sont capables d'innover dans leur pratique quotidienne, ouvrent la voie au perfectionnement professionnel. Il faut pour cela changer l'esprit de l'école, lui faire abandonner la routine, le contrôle, l'isolement et la tension au profit d'une culture qui encourage les initiatives des enseignants, et favorise la responsabilité, la collaboration et l'ouverture. Dans un environnement de ce type, les enseignants peuvent devenir les créateurs du changement et l'école une communauté de spécialistes oeuvrant de concert. Il faut prévoir toute une série de procédures, allant de la formation des enseignants, tant initiale qu'en cours de service, à leur responsabilisation, pour aménager la culture de l'école dans le sens de la collégialité, de l'action collective et de l'innovation.

La formation des enseignants

La planification de l'innovation devrait faire partie des programmes de formation des maîtres, de même que les innovations

concernant les méthodes pédagogiques, l'élaboration des programmes d'études, la coopération entre enseignants, la technologie, la participation des parents et d'autres aspects devraient faire partie intégrante des programmes de formation. Les compétences et les techniques propices à l'innovation devraient être incluses dans les programmes de formation des maîtres qui bénéficieraient ainsi de l'instruction et de l'expérience nécessaires à la conception et à la mise au point des innovations.

L'enseignement de l'innovation ne doit pas en faire une solution, un ensemble de concepts tout faits, ni une liste d'idées à mettre en oeuvre, mais bien plutôt un angle d'approche à développer et adapter au cadre particulier dans lequel l'enseignant est appelé à exercer ses fonctions. Il s'agit de donner à l'enseignant une mentalité novatrice, de le rendre réceptif à l'innovation. Il n'est pas question de prêcher la nécessité de l'innovation ou d'en parler, mais de faire réellement participer les élèves à la création de l'innovation et de leur offrir l'occasion de la vivre. Les programmes de formation pédagogique devraient permettre aux élèves-maîtres de côtoyer l'innovation et d'innover à leur tour, même dans des proportions modestes. Il peut s'agir d'étudier et de recommander le changement de programmes ou d'idées qui sont en vigueur depuis longtemps, tels l'assouplissement des effectifs de la classe, l'intégration des matières du programme, l'enseignement par équipe et les domaines d'activité (CERI, 1973). Ce sont là des notions encore vivaces dont la mise en oeuvre peut répondre à l'influence d'une adaptation et d'une innovation particulières.

L'audace nécessaire en vue d'apporter des améliorations et les faire légitimer, faire preuve de créativité, devraient être les éléments essentiels dans les programmes de formation des maîtres. Au cours de l'évaluation des projets et des dissertations des élèves-maîtres, l'originalité devrait être systématiquement remarquée et récompensée. De plus, l'enseignement de l'innovation peut se faire de façon novatrice. Par exemple, l'exploitation des méthodes d'évaluation traditionnelles et l'adoption de méthodes nouvelles ne doivent pas seulement être enseignées sous la forme d'une série de compétences, mais faire l'objet de stages d'initiation pratique en cours de formation. On peut, pour ce faire, demander aux élèves-maîtres de planifier et de conduire une évaluation sur le terrain. Les enseignants néophytes se trouveront ainsi en présence de situations qui ne sont pas contrôlées et qui exigent des solutions novatrices. Par exemple, s'ils constatent

que le programme d'études à évaluer n'a pas été enseigné aux élèves comme prévu, ou qu'il leur a été enseigné dans des classes différentes et selon des modalités très diverses, ils devront trouver des interventions novatrices pour mener à bien l'évaluation. En permettant aux futurs enseignants de « faire leurs gammes » dans l'environnement, relativement exempt de risque, de la formation, on les conforte dans l'idée que l'innovation est une solution viable, tout en réduisant les risques encourus par le nouveau maître. Il est en outre probable que la technique de l'innovation fera partie de l'arsenal des nouveaux enseignants quand ils feront leurs débuts dans la profession. De même, l'enseignement par équipe doit faire l'objet de travaux pratiques, ce qui donnera à l'élève-maître une expérience directe de ses avantages et de ses inconvénients. On peut citer comme autre exemple, l'introduction de l'ordinateur personnel dans le programme de formation, permettant au candidat de planifier et d'appliquer l'exploitation de l'ordinateur en classe, de manière à les intégrer pleinement à l'enseignement et à insérer l'intégration technologique à l'expérience du métier.

Les enseignants en formation qui ont la satisfaction d'apporter une solution nouvelle à des problèmes difficiles et s'attendent que la possibilité d'exercer leur créativité fasse partie de leur travail ne renonceront pas de gaieté de coeur à cette éventualité. Ils seront habitués à rencontrer l'innovation dans leur milieu de travail.

Le perfectionnement en cours de service

La formation à l'innovation doit faire partie intégrante du perfectionnement habituel des enseignants en cours de service. Les objectifs de cette formation comprendront non seulement le perfectionnement cognitif des enseignants et des administratifs et l'acquisition d'informations nouvelles, mais aussi la promotion de l'innovation, la création et le maintien d'une mentalité propice à l'innovation, et les stratégies propres à sa mise en oeuvre. La mise en oeuvre de l'innovation est un objectif important de la formation du personnel, susceptible de modifier le comportement, la mentalité et les résultats des enseignants, tout en améliorant sensiblement le milieu scolaire (Crandall ; Loucks, 1983).

Ces programmes peuvent revêtir trois formes principales :

1. La première comporte des réunions régulières du personnel ainsi que des ateliers spéciaux. Ces réunions donnent l'occasion d'identifier les besoins les plus urgents. Elles doivent avoir une orientation pratique pour faire face aux dilemmes qui émaillent le processus de transformation des idées en actes, et faire partie du système de soutien.
2. Chaque école se dote d'une équipe de création novatrice orientée vers les réflexions à long terme qui s'intègrent au processus de vision. Ce groupe a pour principal objet d'encourager les enseignants, les administratifs et autres parties prenantes à participer aux programmes novateurs, à prendre connaissance des idées novatrices émanant d'autres écoles et qui peuvent être adaptées, notamment celles qui pourraient faire partie du programme de formation en cours de service de l'établissement. L'organisation de ces équipes sera verticale ou diagonale plutôt qu'horizontale et leurs membres viendront des différents niveaux de l'école (Capezio ; Morehouse, 1993). Ils seront sélectionnés en fonction de trois grands critères : la capacité d'adaptation, l'expérience et l'autorité (Owens, 1970). Ceux qui ressentiront les effets de l'innovation, ceux qui ont les connaissances et l'autorité nécessaires pour mener à bien le travail de l'équipe, devront y être inclus. L'équipe pourrait comprendre le chef d'établissement, les administrateurs, les chefs de départements, les enseignants, les parents et les élèves, ainsi que les membres du conseil d'établissement le cas échéant. Les systèmes complexes, notamment ceux que l'on dit souplement assemblés, qui posent des problèmes et des dilemmes compliqués, ne peuvent se limiter à un seul échelon de l'organisation. Par ailleurs, les efforts de mise en oeuvre exigent de la part de la société un soutien qui dépasse largement le groupe d'individus appartenant à un seul niveau de l'organisation (Cunningham ; Gresso, 1993).
3. Il est important de créer une équipe chargée de l'étude du programme, comprenant parmi ses membres des spécialistes des programmes. Cette équipe serait responsable du programme propre à l'établissement, des programmes spéciaux ou de ceux qui correspondent à des classes différentes. Elle serait chargée d'élaborer de nouveaux programmes, d'encourager les

enseignants à en faire de même, de mettre en place à l'école des équipes qui travailleront de concert sur des thèmes communs, et de conseiller et guider les enseignants en la matière. Il appartient à l'équipe chargée de l'étude du programme de traduire la vision partagée en actions effectives d'enseignement et d'apprentissage.

Les trois types d'équipe se chargent des différents aspects de l'innovation, comme le montre le *Tableau 3*. La division du travail entre les différentes équipes est faite pour que l'innovation ne soit pas perçue comme une idéologie abstraite, mais se traduise par une série de démarches bien réelles.

L'étude de la quête et de la passion de l'excellence (Peters ; Waterman, 1982 ; Peters ; Austin, 1985) montre qu'il est essentiel pour assurer la réussite que l'on s'intéresse aux gens et aux initiatives innovantes, qu'elles soient individuelles ou collectives. L'importance accordée à l'aspect humain de l'entreprise compte davantage que les installations et les structures. Le chef d'établissement ne doit pas être seul responsable de la définition, de la mise en oeuvre et de l'évaluation des programmes de formation en cours de service. L'entreprise doit être menée conjointement avec le personnel de l'école. La participation du personnel à la création de programmes de formation en cours de service fait partie d'une démarche de longue haleine qui aboutit à l'engagement et au soutien collégial. C'est sous la direction du chef d'établissement que le perfectionnement professionnel devient partie intégrante de la culture de l'école. La formation continue doit être vue comme une structure d'information supplémentaire, comme une « structure d'information parallèle » (Bush ; Shani, 1990). Cette structure d'information parallèle débouche sur l'amélioration des pratiques en vigueur, l'élaboration d'idées nouvelles, la résolution des problèmes, l'innovation et la compréhension de la réalité de l'éducation.

Les normes et procédures de fonctionnement des structures d'information parallèle, notamment de l'équipe chargée d'élaborer l'innovation, ne sont pas les mêmes que celles de la structure officielle. Elles favorisent les relations non hiérarchiques de coopération et la résolution collective des problèmes. L'organisation, à moins d'avoir intégré une culture de l'innovation mise en route par une direction dynamique, a tendance à se transformer en une bureaucratie qui évolue lentement. Dès lors, la direction doit s'efforcer de relier entre elles la structure d'information parallèle et

l'organisation officielle. L'impulsion donnée par la direction sert à mettre en valeur une culture innovante, à mobiliser les individus et à établir des structures souples à l'intérieur desquelles les individus peuvent se réaliser.

Tableau 3. Les étapes de l'innovation et les diverses équipes de travail

Activités du personnel			
Etapes de l'innovation	Réunions régulières du personnel	Equipe chargée d'élaborer l'innovation	Equipe chargée d'étudier le programme
Compréhension	Diagnostic de la situation	Analyse du processus de changement	Analyse des besoins d'information des élèves
Vision	Appréciation des besoins	Création d'une image globale	Conceptualisation et application des objectifs et des images
Attentes	Création du consensus	Mise en symboles des objectifs	Choix d'un programme dynamique
Responsabilisation	Coordination des rôles	Travail en équipe et choix personnels ad hoc	Participation et évaluation de la formation des enseignants
Soutien	Légitimation	Encouragement à l'engagement	Conseils spécialisés

Participation et responsabilisation

Le passage de la vision à la mise en oeuvre en cas d'ambiguïtés, de finalités multiples et d'une orientation nouvelle, ne peut s'effectuer au moyen d'un contrôle structuré. Les innovations en matière d'éducation ne reposent pas sur des plans dont les composantes sont étroitement liées et interdépendantes. Des plans très structurés exigent une structure correspondante d'acceptation et d'obéissance à l'autorité, faite pour diriger le comportement et régler les événements futurs en fonction d'un plan détaillé. Un contrôle strict est incompatible avec la structure souple du système éducatif. L'imposition de ce

contrôle risque de se traduire par un dysfonctionnement. C'est pourquoi le cycle de l'innovation et de la mise en oeuvre dans les écoles doit reposer sur la volonté et la motivation des participants, elles-mêmes issues de leur identification à la vision qui leur est présentée et à l'intériorisation des valeurs qu'elle véhicule. Les innovations en matière d'éducation dépendent de la possibilité de choisir et de résoudre les problèmes, même dans une situation mouvante, en cas de conflits et de nouvelles contraintes. Il faut un cadre capable de s'adapter à un univers de problèmes instables et mal délimités, et de suivre les problèmes complexes tandis qu'ils se modifient (Inbar, 1992). Ce cadre doit inclure la participation aux procédures adaptées, et être assez structuré pour protéger l'intégration institutionnelle, mais doté de mécanismes assez souples pour favoriser l'innovation.

L'innovation en matière d'éducation n'est pas un processus de changement imposé mais se réalise par la coopération et la participation. Encore faut-il que la participation soit réelle. Elle peut se concevoir comme un continuum sur six niveaux (Havelock ; Huberman, 1977) : de la prise de conscience, à l'information, au consentement par procuration, au consentement direct, à la participation déléguée, à la participation complète. Il s'agit d'aller au-delà de la participation des premiers niveaux qui consiste à fournir l'information, à attirer l'attention ou à organiser des consultations à intervalles réguliers. La participation peut être le moyen de transformer les innovations en un symbole collectif du changement, et ensuite de transformer les idéaux et leurs objectifs en une réalité dont les incidences sont précises.

Dans la pratique, la participation doit donner à ceux qui sont affectés par l'innovation la possibilité de devenir autonomes et d'entreprendre par eux-mêmes des activités destinées à créer l'innovation et à la mettre en oeuvre. Elle doit par exemple permettre à un enseignant dans sa classe de relier la responsabilisation nécessaire à l'expérimentation à une méthode d'information fondée sur la découverte et correspondant au programme de science officiel, ou donner à une équipe d'élaboration de l'innovation le pouvoir nécessaire à la mise en place d'un programme de formation du personnel orienté vers l'innovation.

L'action ne devient autonome que si les participants ont été dotés de la responsabilisation dont ils ont besoin. La responsabilisation est un mécanisme social qui génère l'énergie requise par l'évolution

sociale, et qui utilise l'énergie sociale pour élaborer et réaliser des visions nouvelles. Les participants n'agissent de façon autonome que s'ils se sentent investis de la puissance, qu'ils se perçoivent comme les créateurs de l'action et non comme des pions, capables de façonner le résultat au lieu d'être eux-mêmes façonnés. La responsabilisation dans ce contexte signifie la capacité de faire un véritable choix, quand ce choix est le moyen de découvrir et d'atteindre les objectifs (March, 1976). On pourrait citer comme exemple d'une responsabilisation acquise à l'intérieur des frontières de l'organisation l'adoption d'un programme d'études conçu à l'école, elle-même incluse dans un système éducatif centralisé. La responsabilisation peut exister même en petite quantité. Les enseignants peuvent, par exemple, faire preuve de leur responsabilisation dans une fraction de leur travail qui peut ne pas dépasser 10 pour cent, celle qui porte sur les domaines du programme où ils se sentent en pleine possession de leurs moyens ou qui les intéressent le plus, ce qui leur permet de démontrer et de développer leurs divers talents (Garrett, 1990). Rien ne permet de croire qu'en assignant simplement aux enseignants de nouveaux rôles on déclenche nécessairement leur engagement, ni d'ailleurs qu'ils soient capables de bien s'acquitter de leur rôle (Newmann, 1993). La responsabilisation repose sur l'intériorisation, c'est-à-dire que les actions sont indépendantes des sources extérieures directes, relèvent d'un pouvoir intérieur, sont en elles-mêmes gratifiantes, et dépendent en grande partie de la crédibilité apparente de la vision. La responsabilisation s'oriente vers l'engagement personnel vis-à-vis des nouveaux objectifs, sans rapport avec la situation formelle de la structure institutionnelle. On en revient donc au rôle important que joue la direction dans l'innovation, principalement lorsque son style se prête à la transformation.

Enfin, la responsabilisation doit aller plus loin en reconstituant la vision à la lumière des faits nouveaux. Vue sous cet angle, la responsabilisation est un moyen de consolider les objectifs, de renforcer le processus de changement et de privilégier le rôle important que les parties prenantes peuvent jouer en faveur de l'innovation et, partant, d'améliorer les résultats de l'éducation.

Ceux qui sont les plus indispensables à la réussite du changement novateur, notamment le personnel enseignant, doivent être suffisamment maîtres de leurs actions pour se sentir directement intéressés. Les individus qui travaillent à l'école doivent être libres d'agir de façon autonome, ce qui signifie que les acteurs les plus proches de la

démarche éducative doivent détenir le pouvoir qui leur est nécessaire. Mais la participation et la responsabilisation ne doivent pas se limiter à l'école seule. Il faut adopter une attitude d'ouverture, élargir les frontières de l'école pour y faire entrer les idées nouvelles et obtenir le soutien du milieu ambiant. Sachant que la plupart des innovations qui concernent l'éducation au niveau local sont davantage centrées sur les hommes et les femmes que sur la technologie, et que même les innovations à fort contenu technologique, telles que l'ordinateur, l'enseignement par télévision ou à distance, dépendent étroitement de l'élément humain, « sans consensus, notamment au niveau local, il est très difficile de mettre en oeuvre une innovation » (Havelock ; Huberman, 1977, p.83).

Diriger l'enseignement dans le sens de la responsabilisation

Faire advenir le changement face à la controverse est l'une des plus grandes difficultés d'une fonction de direction. Le changement est, pour l'essentiel, la redistribution des priorités et le changement planifié introduit la notion d'autorité dans cette redistribution (Inbar, 1980 ; 1993). On y voit souvent le résultat d'une redistribution du pouvoir social. Dès que les décisions relatives à l'innovation prévue supposent des changements qui vont à l'encontre des droits acquis, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes, l'opposition au changement est inévitable. En outre, d'un point de vue psychologique, « la difficulté la plus universelle tient sans doute à la crainte qu'éprouvent les gens à l'égard du changement planifié... ils ne veulent pas être changés par d'autres gens, par exemple par les planificateurs » (Ewing, 1969, p.44).

Habituellement, la mise en oeuvre est liée à l'utilisation du pouvoir social et en dépend. C'est de la probabilité de surmonter la résistance au changement et de la force de l'opposition potentielle que dépend l'intensité du pouvoir exercé (Inbar, 1975). Le recours au pouvoir social pour favoriser le processus de changement nous rapproche de l'approche transactionnelle de la direction (Burns, 1978). Dans cette optique, on estime que le comportement d'acquiescement des « subalternes » aux désirs des « chefs » dépend d'un échange de biens, qui sont en général spécifiques, concrets, tangibles et chiffrables. Par une série d'échanges ou de marchandages implicites, chacun cherche à savoir ce qu'il peut tirer du changement. Quand l'innovation proposée, la « nouveauté » attendue, ne donne pas la motivation,

l'orientation et la satisfaction attendues, le « chef » peut, par son comportement, réussir à dédommager les « subalternes ». Ces relations transactionnelles n'existent qu'aussi longtemps que les deux parties en cause sont satisfaites par ces échanges continus.

Le problème tient au fait que l'utilisation du pouvoir comme lien entre l'incertitude et l'action, comme moyen de réduire les variations du comportement et le maîtriser, n'est pas entièrement compatible avec l'univers de l'éducation. Le caractère d'assemblage souple du système éducatif, la faiblesse des contrôles et la complexité des problèmes rendent peu probable que puisse s'y mettre en place un réseau d'obéissance, voire de soumission, capable d'obtenir de tous les participants au processus de changement qu'ils fassent ce que l'on attend d'eux. L'innovation en matière d'éducation et la réalisation du changement dépendent donc de la volonté et de la motivation des enseignants, des élèves, des parents et des administrateurs. En outre, même s'il était possible d'obtenir le comportement désiré par la coercition extérieure, cette façon d'agir irait, à long terme, à l'encontre des valeurs dont s'inspire l'éducation. L'incertitude est inhérente à l'innovation. La direction exercée ne doit pas être un moyen de légitimer les échecs, mais bien plutôt de diriger et de promouvoir le changement en le rendant moins vulnérable aux incidents de parcours.

Il faut donc, pour innover, mettre au point une méthode de direction différente et adaptée aux circonstances et aux contenus propres à l'école. En matière d'éducation, la direction exige autre chose qu'une transaction fondée sur le pouvoir social. Il semble nettement préférable de pratiquer une direction centrée sur la transformation, dans laquelle la vision, les attentes et la responsabilisation sont intégrées de façon dynamique (Bradley, 1988 ; Roberts ; Bradley, 1988), tandis que les perceptions, les aspirations, les méthodes pédagogiques, les structures, et même les objectifs des « subalternes » seraient transformés (Burns, 1978). Il faut espérer une direction qui ne présente pas au personnel un itinéraire prédéterminé menant aux objectifs définis à l'avance, mais adopte une démarche continue, qui permet au dialogue de s'instaurer au sujet des priorités et des moyens de la mise en oeuvre. Ce processus devient « un échange complexe entre des individus qui recherchent la diversité » (Georgiou, 1973, p.308). En partant de ce point de vue, la direction de l'éducation doit fixer les conditions dans lesquelles un dialogue continu et sans fin peut avoir lieu pour définir l'ampleur des attentes sociales.

La direction qui vise la transformation crée un contexte culturel qui favorise l'innovation et suscite l'engagement et l'intérêt. Elle donne aussi la possibilité de surmonter les frontières structurelles existantes. A titre d'exemple, pour innover en faisant de l'enseignement agricole un système d'acquisition des connaissances, il a fallu transcender la distinction entre enseignements formel et informel afin de créer une interface entre les deux (Wallace, 1992).

L'innovation en matière d'éducation comporte un important aspect social. Le désir de participer et la volonté d'agir peuvent être satisfaits par la participation à la mise en place d'une innovation prévue, et sont d'ailleurs des éléments indispensables d'une direction transactionnelle. Toutefois la participation ne peut pas se limiter à un apport, ni à un monologue à sens unique. Ce qui s'impose n'est pas une participation impérativement limitée, mais une implication fondée sur des symboles communs et visant à élaborer des significations reconnues par les uns et les autres : « un dialogue permanent entre des groupes et des intérêts divergents » (Gross, 1967, p. 14). Le processus de participation contribue à la création des symboles du changement et à l'engagement partagé. Si l'innovation peut provenir au départ d'un individu, sa réalisation est en général une oeuvre collective. L'une des spécificités propres au processus d'innovation est qu'il faut des fonctions, des ressources et des disciplines multiples pour transformer une idée novatrice en réalité concrète (Van den Ven, 1986). La gestion de l'innovation passe donc par la gestion des problèmes humains de l'attention, de l'engagement et de la coopération.

Une mise en garde est toutefois nécessaire. Dans la meilleure des hypothèses, le dialogue resserre l'écart entre les finalités, les attentes, et les éventuels résultats de l'éducation. Mais dans la pratique, le contraire est aussi possible : parler continuellement sans s'entendre sur les objectifs à atteindre ni fixer les priorités, arriver à une solution de compromis qui n'a guère de contenu, lancer un changement sans mener le dialogue à son terme ou ne pas tenir compte des arguments avancés – toutes ces façons de faire risquent d'aggraver le scepticisme au sujet de la participation.

La formation des chefs d'établissement

De tous les individus qui composent la hiérarchie administrative, le chef d'établissement est sans doute celui qui a le rôle le plus crucial

à jouer dans la mise en oeuvre effective de l'innovation, une fois que le principe en a été adopté (Havelock ; Huberman, 1977). En fait, il ressort d'une des conclusions du rapport international de l'OCDE sur la qualité des écoles (1989) que le directeur d'école est à lui seul le facteur le plus important de la réussite. Des études en nombre croissant révèlent les activités auxquelles les chefs d'établissement peuvent avoir recours pour façonner l'enseignement et l'apprentissage dans leurs écoles, et tout porte à croire qu'ils sont des agents essentiels du changement (Bossert, 1988 ; Leithwood ; Cousins ; Begerly, 1990). La reconnaissance de l'importance de leur fonction se retrouve dans les efforts tentés dans le monde entier pour mettre au point des programmes nouveaux et améliorés pour leur préparation (OCDE, 1989 ; Murphy, 1992 ; Milstein, 1993). Il convient de reconnaître le paradoxe inhérent au pouvoir du chef d'établissement. Il dispose, en vertu de sa fonction, d'un *réel* pouvoir pour barrer la route à toute idée nouvelle ou novatrice, mais ne dispose que d'une influence *indirecte* pour adopter et stimuler le changement et l'innovation qui seront appliqués par d'autres. La formation doit donner aux directeurs d'école l'habitude de savoir quand et comment utiliser les deux types de pouvoir, c'est-à-dire, bloquer une idée dénuée d'intérêt, ou appliquer et soutenir celles qui sont de nature à enrichir l'enseignement.

L'innovation doit devenir partie intégrante de la formation des chefs d'établissements qui doit comporter la possibilité de voir de près et de diriger de véritables innovations. Les expériences de première main doivent englober le cycle complet de l'innovation : compréhension, vision, attentes, responsabilisation et mise en place des mécanismes de soutien. Au cours de la formation, les chefs d'établissements doivent prendre en compte les spécificités de leurs écoles, afin de prévoir les modes de soutien qui y sont le mieux adaptés. En même temps, ils doivent être amenés à percevoir la nécessité et les avantages de la formation et de la responsabilisation, des modes de soutien (soigner, encourager, renforcer). En leur qualité de gestionnaires habiles de l'innovation, les chefs d'établissement doivent s'assurer que les participants ne se font pas une représentation contradictoire de l'innovation à laquelle ils concourent. C'est à eux qu'il incombe de créer à l'école l'équipe d'élaboration de l'innovation et de mobiliser les diverses équipes de travail pour s'assurer que la communication ouverte devient une caractéristique de base de l'école. C'est en outre au directeur que revient la responsabilité de susciter, comme nous le

verrons plus loin, les attitudes qui conviennent à l'égard de l'évaluation et qui soient conformes à la culture novatrice.

Les programmes de formation destinés aux chefs d'établissements devraient favoriser l'établissement de liens entre l'innovation et l'esprit d'entreprise (Drucker, 1985), et les interactions de l'esprit d'entreprise et les aspects bureaucratiques de l'administration scolaire (Kerchner, 1988). Il est étonnant qu'une sensibilisation à l'esprit d'entreprise, considéré comme complément d'une attitude favorable à l'innovation et au changement, soit absente de la plupart de ces programmes de formation. En outre, on ne trouve pas grand chose dans ces programmes à propos de l'utilité de l'improvisation et des moyens de l'encourager à l'école. L'improvisation dans l'enseignement requiert un nouveau type de direction, qui puisse former des directeurs capables d'échapper aux pièges de la routine, qui ne commencent pas toujours par se conformer aux structures existantes et ne suivent pas les chemins imposés lorsqu'ils s'en écartent. Les dirigeants qui sont en phase avec leur propre créativité et capables de tolérer les initiatives créatives prises par d'autres sont en mesure de créer le genre d'environnement où l'innovation et l'improvisation prospèrent.

L'innovation : tirer profit de l'expérience

Le risque est un aspect inhérent à l'innovation, et l'est d'autant plus que les innovations sont issues de l'improvisation. En outre, la complexité des innovations qui interviennent dans l'éducation augmente encore l'incertitude qui plane sur les résultats à long terme et les rend vulnérables aux conséquences inattendues. Même si l'innovation a été soigneusement planifiée, les résultats en restent donc incertains. La crainte de voir l'innovation déboucher sur des conséquences négatives se traduit par la demande d'une évaluation constante qui a pour objet d'en élucider quatre grandes fonctions possibles : le maintien, l'adaptation, l'information et la persuasion.

Pour que l'évaluation procure une information de qualité, un processus de *feedback* permanent lui est incorporé. On estime que cette remontée de l'information est indispensable car elle permet des ajustements constants tout au long du processus de mise en oeuvre. On privilégie une méthode formative d'évaluation qui porte davantage sur le processus que sur les résultats et laisse toute la place voulue aux ajustements en cours d'exercice. L'évaluation formative est favorable

aux améliorations, elle est sensible aux aspects quantitatifs du processus mais tient aussi compte de certains aspects qualitatifs « mous » tels que les impressions des individus, leur mentalité, leur satisfaction et leurs craintes. Cette forme d'évaluation s'oppose à l'évaluation sommative conçue pour répondre par oui ou par non et prendre des décisions définitives. L'évaluation sommative met l'accent sur la nécessité de rendre des comptes et sert souvent à prendre des décisions en matière de financement ou d'achat (Scriven, 1991). Les incertitudes de l'innovation, la nécessité de favoriser la démarche en temps réel et de calmer les craintes font que l'évaluation formative est la méthode préférée en matière d'innovation.

Etant donné les tensions inhérentes à l'innovation du fait de son caractère dualiste, l'évaluation doit être examinée de plus près. Comme nous l'avons vu, l'adaptation de l'innovation exige pour réussir l'utilisation simultanée de deux mécanismes, à savoir l'encouragement et la protection. L'encouragement a pour objet de motiver et d'aider les individus qui entreprennent l'application et le maintien de l'idée novatrice. En même temps, l'adaptation nécessite un moyen de protéger l'organisation contre les risques que lui font courir les changements. Il faut à la fois pousser au changement et faire preuve de prudence envers d'éventuelles conséquences négatives de l'innovation. Cette dualité nécessite un examen approfondi de la procédure d'évaluation pour savoir quel aspect du processus de changement est évalué et comment cette évaluation a lieu. Qu'elle soit formative ou sommative, c'est en fonction de son but et de son utilisation que l'évaluation favorise ou freine le processus d'innovation. Nous explorerons quatre fonctions de l'évaluation dans la section suivante.

Les fonctions de l'évaluation

L'évaluation peut avoir quatre fonctions : le maintien, l'ajustement, l'information et la persuasion. Ces fonctions occupent une place particulièrement importante lorsqu'il s'agit d'évaluer l'innovation étant donné les difficultés imputables aux tensions dualistes de l'innovation et à la nécessité de surmonter les craintes. (voir le *Tableau 4*).

Tableau 4. Quatre fonctions de l'évaluation formative du processus d'innovation

	Maintien	Ajustement	Apprentissage	Persuasion
Objectif	Préserver l'équilibre et l'intégrité de l'organisation	Faire en sorte que la mise en oeuvre soit conforme au plan d'innovation	Utiliser les informations acquises pour modifier les objections, s'adapter aux changements de situation ou modifier cette situation	Rendre l'innovation crédible aux yeux des intéressés
Présupposés	La cohésion et la stabilité de l'organisation ne doivent pas être compromises par l'incertitude	Le plan proposé représente le meilleur choix, ou le choix unique, qui convienne au changement	Une innovation à elle seule ne peut apporter qu'une réponse partielle aux problèmes complexes de l'éducation	Cette fonction est nécessaire parce que les innovations reposent sur des connaissances incertaines et leur efficacité est difficile à « prouver »
Avantages	La protection est assurée vis-à-vis des tendances « à la mode » grâce aux actions de suivi et de contrôle	Transmission de normes claires et possibilité d'ajustements à mi-parcours	La réflexion maintient la dynamique du changement	Contribue à obtenir l'aide nécessaire à l'innovation et à la légitimer
Limites	A trop compter sur cette fonction, on risque de supprimer toute initiative et de réduire l'innovation	Ne sert pas à valider la conformité du plan initial	Risque de correction excessive intervenant trop précocement	Risque de ne pas répondre de façon appropriée aux questions issues de l'expérience vécue

La fonction *d'ajustement* de l'évaluation sert à réguler le cheminement du changement et du progrès et cherche à le rendre conforme au processus prévu. Cette orientation repose sur l'idée que l'innovation proposée est un bon choix, voire le meilleur ou le seul, et qu'une mise en oeuvre qui adhère aussi étroitement que possible au plan en garantira le succès. Elle est facilitée par la mise au point et la communication de normes claires qui représentent ce que les écoles et chaque partie prenante doivent faire pour que les résultats prévus soient obtenus. Les rapports et les résultats intermédiaires sont examinés pour s'assurer que les choses avancent comme prévu et savoir si des événements imprévus sont intervenus. La fonction *d'ajustement* tente de limiter toute déviation par rapport au plan qui pourrait gêner ou retarder la mise en oeuvre, et prévoit l'exécution immédiate des ajustements nécessaires.

La fonction *d'apprentissage* du processus d'évaluation offre la possibilité d'apprécier les progrès intermédiaires, de modifier les objectifs, de s'adapter aux changements de situation ou de modifier la situation elle-même. Cette orientation repose sur le postulat qu'une innovation ne peut, à elle seule, satisfaire les besoins de l'éducation et que les innovations ne sont que les moyens partiels d'atteindre les fins souhaitées. En conséquence, l'évaluation a une fonction *d'apprentissage* et permet de suivre l'expérience, de l'accumuler et d'y réfléchir. Dans ce contexte, l'idée *d'apprentissage* signifie aussi que l'on se familiarise avec les conditions dans lesquelles s'accomplit l'innovation et avec le fonctionnement du processus d'innovation. La discussion et la réflexion au sujet de l'innovation, la mise en question de ses objectifs et des conditions dans lesquelles elle se fait sont les principaux éléments de cette orientation. L'expérience montre que l'innovation peut perdre son élan premier, se calcifier, devenir inadaptée ou incommode (Wallace, 1992). C'est pourquoi la réflexion, l'information empirique, le renouvellement et l'ajustement donnent aux dirigeants l'occasion de conserver l'innovation bien vivante.

La fonction de *persuasion* de l'innovation est d'autant plus nécessaire que les innovations sont instaurées alors que l'incertitude règne. Les indicateurs de l'efficacité de l'innovation sont souvent lointains, intangibles et difficiles à démontrer. Par suite de la complexité des problèmes éducatifs, il est rare que l'on puisse répondre aux questions d'évaluation par « vrai » ou « faux » ; elles appellent plutôt des jugements de valeur. L'évaluation dans sa fonction de persuasion ne prétend pas à la certitude mais cherche à rendre

l'innovation crédible (House, 1977). Dans cette optique, l'évaluation a pour objet de rendre l'innovation à la fois plausible et crédible aux yeux des participants. En outre, elle cherche à engager un public particulier sur une voie bien définie. La persuasion s'efforce donc de mettre au point les arguments convaincants qui vaudront à l'innovation le soutien et la légitimité dont elle a besoin.

L'évaluation persuasive peut être sommative ou formative. Mais, dans un cas comme dans l'autre, on procédera par comparaison en essayant de convaincre les différents publics de ce que les résultats sont meilleurs que ceux d'autres systèmes et d'autres plans, ou meilleurs qu'ils ne l'ont été auparavant.

Dans la pratique, les fonctions sont utilisées toutes les quatre, associées de diverses manières et avec des pondérations différentes. Cette classification est importante parce qu'on reconnaît que des configurations différentes des quatre fonctions donneront des orientations différentes aux processus d'évaluation. Ces processus ont, à leur tour, la possibilité d'influer sur la culture novatrice. L'importance excessive accordée à une seule fonction, par exemple quand le maintien par le contrôle, l'ajustement et la persuasion est la fonction première, risque de freiner la culture novatrice. En insistant sur l'apprentissage, qui comprend un dosage bien équilibré de contrôle, de reddition des comptes et de persuasion, on risque moins d'inhiber l'innovation. La fonction d'évaluation doit être considérée comme faisant partie des systèmes de soutien que sont le soin, l'encouragement et le renforcement. En insistant sur la fonction de contrôle, on nuit à l'aspect « thérapeutique » du soutien, car il ne peut y avoir de développement sans possibilité d'apprendre. Par ailleurs, la nécessité constante de légitimation fait de la fonction de persuasion une partie intégrante de l'évaluation. Il est paradoxal de constater que si les participants se voient refuser la capacité d'entreprendre des actions novatrices de façon autonome, ou si la capacité institutionnelle est faible, il semble que l'on ait besoin de plus, et non pas de moins, de contrôle. Or c'est précisément ce haut degré de contrôle qui nuit d'emblée à l'autonomie des participants. De même, en faisant trop de place à la fonction de persuasion, on risque de susciter des comportements ritualistes, comme nous le verrons au *Chapitre V*. On attend du dirigeant orienté vers la transformation qu'il soit conscient de l'effet différentiel de l'évaluation, de l'apport essentiel qu'un processus d'évaluation bien équilibré peut contribuer à la culture innovante et au système de soutien.

Les réseaux de l'innovation éducative

L'un des problèmes de l'innovation dans l'enseignement tient au fait que les écoles sont des structures relativement isolées. On peut donc admettre que la création de réseaux de communication autour de l'école contribue puissamment à l'innovation et à sa réussite. Ces réseaux ont plusieurs objets. L'une des principales justifications de la création d'un réseau d'information est qu'il serait de nature à rendre moins disparate la population à laquelle s'adresse la planification de l'éducation (Windham, 1993). Les réseaux ont une fonction didactique réciproque car ils permettent de mettre en commun l'expérience et de révéler les difficultés rencontrées. Les réseaux de communication sont en outre un moyen important de légitimation de l'innovation. Par le partage des idées, par la prise de conscience de la similitude des problèmes auxquels d'autres sont confrontés, on parvient à la légitimation du contenu et à la légitimation officielle des autorités de l'éducation. De plus, ces réseaux s'orientent vers la diffusion des idées nouvelles, vers la mise en commun d'idées qui réussissent, et vers leur pénétration dans le domaine public. Une large diffusion permet aux changements de passer d'une région à l'autre et d'attirer l'attention de ceux qui cherchent des solutions de même ordre à leurs problèmes. Enfin, le réseau de communication peut servir à créer un système de soutien local et régional. Ces réseaux doivent inclure les organisations non gouvernementales, les parents, les services d'information et les établissements, tous désireux de faciliter et de transmettre les changements novateurs. S'il repose sur les réunions régulières des représentants des écoles et d'autres groupes intéressés, le réseau de communication aura un impact symbolique en s'intégrant au processus de soutien et de légitimation.

V. Planifier l'innovation – les risques et les pièges

L'opposition à l'innovation

L'innovation est complexe et suscite problèmes et conflits ; elle n'offre ni une panacée, ni un soulagement rapide. Pour légitimer une idée novatrice, il faut expliciter l'intérêt qu'il y a à faire les choses autrement, et demander un soutien sans pouvoir donner de preuve sans équivoque de l'efficacité future. L'innovation comporte souvent des solutions de remplacement difficiles, ce qui fait que certains de ses principaux aspects peuvent aller à l'encontre des structures traditionnelles de l'éducation, des méthodes pédagogiques, ou des comportements administratifs. L'innovation met donc en question la validité des activités et des pratiques coutumières. On peut considérer qu'en légitimant la nouveauté, on abolit la légitimité des actions traditionnelles.

Aussi longtemps que les innovations ont des effets limités et ne touchent que certains aspects et certains participants, le système ordinaire réagit habituellement en reconnaissant les idées innovantes et en les admettant dans la mesure où elles représentent la possibilité d'apporter une solution nouvelle aux problèmes éducatifs. Mais à mesure que les idées et les programmes novateurs deviennent plus visibles et que leurs effets s'étendent, l'attitude du système à leur égard risque de changer et on peut s'attendre à voir se manifester l'opposition. Plus le champ couvert par l'innovation est vaste, plus la résistance risque d'être forte. C'est ce qui explique en partie que nombre d'individus et d'établissements hésitent à adopter des innovations de grande portée.

Les innovations significatives susciteront très probablement l'opposition, exposeront au grand jour les conflits existants ou en créeront de nouveaux. Mais si les innovations sont appréciées et considérées comme les indices d'une direction efficace et progressiste,

les organisations auront l'énergie nécessaire pour rechercher l'innovation, ou tout au moins pour paraître la rechercher. La prise de conscience de la tension entre la nécessité de l'innovation et l'opposition qu'elle provoque mène directement à l'analyse de pièges, des rites et des cérémonies qui entourent toute activité innovante.

La double nature de la planification

La planification de l'innovation comporte des actions et des structures qui se suivent dans le temps et se situent dans l'espace. Ces aspects influent sur la cadence des actions prévues. La planification de l'innovation crée donc des rapports nouveaux entre le temps, le lieu, et les modalités de ce qui se passe dans le cadre de l'éducation (Inbar, 1985). L'établissement des rapports entre le temps, le lieu et l'action a une logique qui lui est propre. Les décisions relatives au temps, si importantes en matière de planification, et celles qui concernent les actions et les lieux, de même que les rapports entre elles, ne sont ni fortuits, ni arbitraires. Les décisions sont prises conformément aux idées que l'on se fait des conséquences possibles de l'action et résultent d'une opinion prédéterminée de la relation de cause à effet qui s'inspire de l'expérience, du savoir ou de la croyance. L'élaboration des calendriers, l'emploi des contraintes de temps et la définition des limites chronologiques sont organisés de façon à pouvoir maîtriser la succession des événements. Compte tenu des incertitudes nées de la complexité de l'innovation en matière d'éducation, il s'agit là d'une démarche rationnelle dans laquelle la planification a pour fonction de diminuer l'incertitude en réduisant le nombre des actions imprévues. C'est pourquoi l'on peut dire que la planification de l'éducation a deux faces. Il ne s'agit pas seulement de la recherche d'occasions et de possibilités nouvelles, mais aussi un processus qui mène à la structure et à l'institutionnalisation. Cependant, la planification innovante, considérée comme un processus rationnel, légitime cette dualité.

La nature double de la planification est à l'origine d'un certain nombre de pièges et de rites. Toute démarche est exposée aux pièges, aux risques et aux dangers cachés, et aucune analyse de la planification innovante de l'éducation n'est acceptable si elle ne les reconnaît pas, n'en comprend pas l'origine et ne tente pas de les résoudre en toute conscience. L'étude des principaux pièges et rituels auxquels est exposée la planification innovante peut aider à comprendre, et sans

doute à réduire, les risques que comporte la planification du changement.

Les pièges : les erreurs « intelligentes »

L'écart est souvent considérable entre les attentes suscitées par une innovation prévue et l'accomplissement des promesses. Les innovations sont trop souvent évaluées d'après leurs résultats et non en fonction des démarches qui les ont précédées. Si l'on peut dire qu'une erreur est une erreur, quelle que soit la manière dont elle a été faite, l'analyse du moment et du lieu où elle est intervenue et de son impact peut avoir des effets aussi importants que ceux que l'on cherchait à obtenir au départ. C'est ce que l'on entend par l'exploitation « intelligente » de l'erreur : tirer des enseignements de ce qui n'a pas marché pour renforcer les chances de succès à l'avenir.

Il est possible de faire une distinction entre divers types d'erreur. Certaines sont imputables au jugement, aux illusions et aux préjugés qui font partie du processus cognitif de l'homme (Kahnemann ; Tversky, 1972 ; Tversky ; Kahnemann, 1973). Ce sont des erreurs relevant des particularités humaines et des variations de la perception qui retentissent sur les choix et les comportements et se produisent quand des émotions différentes aboutissent à des résultats cognitifs dissemblables (Inbar, 1976). Le dénominateur commun de ces erreurs est qu'elles sont faites *en dépit* d'une démarche rationnelle, et lui sont même parfois imputables. Ce sont les échecs du processus même.

Certaines erreurs viennent d'une mauvaise exploitation de l'information, de sa méconnaissance ou d'une application erronée de méthodes et de procédures bien connues. Elles peuvent aussi relever de problèmes structurels, tels que l'insuffisance des infrastructures, du personnel ou des réseaux de communication, de l'inadéquation des compétences des planificateurs, des décideurs ou de ceux qui sont chargés de la mise en oeuvre (Waterston, 1965). Le dénominateur commun de ces erreurs est qu'elles tirent leur origine de la faiblesse des infrastructures ou de la capacité institutionnelle.

Enfin, certaines erreurs résultent des contradictions inhérentes au processus de planification. Il faut choisir entre plusieurs alternatives de faible qualité, et même si elles sont intéressantes, elles sont perçues de façon contradictoire par les uns et les autres. En conséquence, ces processus aboutissent à des situations où toute action risque d'avoir des conséquences indésirables pour une personne ou un groupe.

Les efforts entrepris pour venir à bout de ces trois types d'erreurs et de situations peuvent déboucher sur des pièges et des rituels qui relèvent de l'interaction entre l'incertitude, le savoir, l'information et le choix. La série des pièges inhérents au processus de planification dont il est question ici sont ceux dans lesquels les planificateurs semblent condamnés à tomber.

Le piège politique

Dans certains cas, la planification innovante peut devenir un acte politique plutôt qu'une démarche visant à faire advenir le changement. Cet état de choses n'a rien pour surprendre. Après tout, les problèmes de la planification ne se posent pas dans l'abstraction. Dans bien des cas, les décisions concernant le calendrier, le contenu, ou le choix des implantations sont prises en fonction de considérations sociopolitiques, telles qu'une élection imminente ou la nécessité de donner satisfaction à tel ou tel groupe d'intérêts. Ces considérations sociopolitiques font partie intégrante du processus de planification et constituent des facteurs et des contraintes qu'il importe de prendre en compte. La question est de savoir à quel point ces considérations sont en contradiction avec les caractéristiques inhérentes à l'innovation prévue. Le piège est constitué, d'une part par la contradiction entre la nécessité inévitable de tenir compte des considérations sociopolitiques, et de l'autre, la nécessité de rester centré sur les impératifs de l'idée nouvelle.

Le piège de l'interprétation

La planification en vue de l'innovation en matière d'éducation est une démarche qui repose sur la communication sociopolitique, qu'il s'agisse d'innovations globales telles qu'une réforme nationale des programmes scolaires, ou que l'on cherche à transmettre des visions et des symboles novateurs à divers groupes d'intérêt au niveau de l'école, par exemple la participation des parents à la politique de l'école. La planification de l'innovation en matière d'éducation s'adresse généralement à des publics pluralistes plus que monolithiques. Les processus de communication sociopolitiques sont fortement influencés par une structure informelle dont l'attitude à l'égard de l'information n'est pas la même que celle des structures plus officielles. Par conséquent, les symboles de la planification ne peuvent

véhiculer le contenu complet de leur message, et la compréhension de leur sens dépend en grande partie des variations de la perception, ce qui peut mener droit au piège de l'interprétation. Par exemple, la réforme des programmes peut être vue comme un moyen de préparer les élèves aux impératifs du XXI^{ème} siècle et/ou comme une mesure de centralisation et de nationalisation. De même, la participation des parents peut être considérée comme un moyen d'obtenir leur engagement, mais en même temps comme une ingérence.

Le piège de la relation de cause à effet

Toute planification repose sur la relation entre les moyens et la fin, entre une série d'événements consécutifs. Autrement dit, la planification se fonde sur certains postulats concernant la relation de cause à effet. Les planificateurs adoptent en général un plan unifié et tentent de réduire ses espaces de liberté (Inbar, 1975), en partant du principe que plus le plan est hermétique (et se base sur une coordination contrôlée), plus on peut réduire les incertitudes. La structure hermétique est une tentative visant à assurer le lien de causalité supposé exister à l'intérieur du plan.

Cependant, même si chacun des événements que le plan cherche à relier entre eux se produit bel et bien, la probabilité de réussite globale risque d'être très faible si le nombre de ces événements est trop élevé. Il n'en reste pas moins que les gens ont davantage tendance à prévoir la réussite du plan d'ensemble que celle de chacun des événements qui en font partie, ce qui, bien entendu, va directement à l'encontre de la loi fondamentale de la probabilité.

L'introduction d'une nouvelle méthode pédagogique illustre ce propos. Il s'agit d'une démarche de longue durée qui repose sur une modification de la mentalité et du comportement des enseignants, et qui peut aussi exiger des changements de l'organisation. L'une des méthodes propres à favoriser les changements nécessaires consiste à réunir les enseignants par petits groupes pour présenter les nouvelles méthodes et en débattre. Si ces réunions sont bien préparées et organisées pendant la journée scolaire, elles peuvent attirer une assistance nombreuse ; l'organisation proprement dite des réunions d'enseignants, qui constitue une étape importante du plan, peut se faire grâce à une planification réfléchie. Mais la participation de tous les enseignants au programme de formation ne signifie pas pour autant que les changements de mentalité et de comportement souhaités se

produiront. Par contre, l'ensemble du programme donne l'impression que, par sa structure et ses détails, il a abordé tous les problèmes et a donc de bonnes chances d'être mis en oeuvre avec succès. On a d'ailleurs souvent tendance à introduire dans les plans compliqués des méthodes connues et des procédures bien définies, ce qui augmente la probabilité apparente de succès au-delà de toute réalité. Une fois le plan établi et les modalités de temps, de lieu et de méthodes définies, l'ensemble donne un fort sentiment de causalité, ce qui fait que les prévisions de réussite deviennent peu réalistes.

Le problème tient au fait que la conception d'un programme dense, renforcé par les efforts visant à faire adhérer la mise en oeuvre aussi étroitement possible au plan, risque d'aboutir à des comportements trop structurés qui referment les options et les possibilités au lieu de les ouvrir, et rendent d'autant moins probable l'obtention des résultats souhaités. Il s'agit là d'un des grands pièges auxquels sont confrontées les idées novatrices. En transformant l'innovation en une procédure bien établie et restreinte, on risque de nuire à son caractère spécifique de créativité. L'imposition de procédures bureaucratiques rigides fait courir un risque grave à la planification innovante.

Le piège de la faisabilité

On peut admettre que le lien entre une idée novatrice et sa réalisation est le talon d'Achille de tout le processus de planification innovante. Beaucoup de problèmes de planification éducative et d'idées novatrices sont complexes, ce qui fait que les choix des définitions, des limites et des solutions de rechange sont faits moins souvent de façon objective qu'en tenant compte de préférences subjectives, ce qui expose l'innovation aux pièges de la faisabilité. Il arrive trop souvent que l'on choisisse l'explication d'un problème et que l'on retienne ensuite les solutions de mise en oeuvre qui semblent les plus réalisables. En conséquence, le principal effort de planification et de mise en oeuvre s'investit dans l'aspect qui est le plus facile à mettre en oeuvre et qui est relativement certain. En outre, sachant le rôle central des coûts dans tout projet, les aspects simples et structurés sont plus faciles à traduire en termes de coûts et d'avantages, ce qui risque d'orienter les décisions vers les choix les plus simples. Etant donné qu'il est difficile de comparer le coût de la résolution de problèmes simples et structurés aux avantages que l'on peut espérer

de la résolution des plus complexes, les pièges de la faisabilité sont quasiment inévitables.

Quand le plus gros des efforts porte sur les aspects simples et structurés du problème, les aspects plus complexes, qui peuvent être tout aussi critiques, sont négligés. Par exemple, la démarche qui va de la formulation initiale du problème, à savoir les mauvais résultats en science, à la stratégie recommandée pour le résoudre, en passant par l'idée novatrice, telle que l'élaboration et l'adoption d'un nouveau programme d'études en science, est très complexe. Cette complexité risque de renforcer la tendance au compromis et de mettre en lumière les aspects les plus facilement réalisables du plan ou de l'idée, par exemple l'utilisation d'un programme existant plutôt que l'élaboration d'un programme nouveau. Par ailleurs, on risque de ne pas tenir compte de la compétence des enseignants ou de leurs motivations. On a tendance à s'attacher aux questions mineures, tendance souvent renforcée de l'intérieur dans les systèmes bureaucratiques, pour faire porter l'action sur les images relativement faciles à atteindre et sans véritable risque, sur les aspects plus malléables d'un problème, tels que l'adoption d'un nouveau programme d'études, au lieu de prévoir les mesures – infiniment plus complexes – qui amélioreraient les capacités des enseignants et les motiveraient.

Etant donné que les problèmes complexes ne s'assortissent pas de directives faciles pour recueillir l'information ou élaborer des critères d'évaluation, l'un des moyens de réduire les incertitudes consiste à fixer les limites du problème. Dans la pratique, le problème est le plus souvent « construit » au niveau de la solution la plus facile à mettre en oeuvre. C'est souvent le seul moyen de traiter le problème, de donner réalité à une vague idée. L'inquiétant est qu'au cours de cette construction, les aspects novateurs sont réduits, sacrifiés au profit de la faisabilité apparente du programme. On risque ainsi d'aboutir à un programme qui peut être appliqué mais qui n'a plus grand chose à faire avec le concept novateur d'origine.

Le piège du temps

La planification novatrice de l'éducation encourt le plus souvent des risques. L'innovation concerne des situations dans lesquelles il est difficile de comparer les différentes solutions possibles ce qui fait que l'incertitude au sujet des résultats est grande. Dans ces situations, le choix s'assortit du risque qui accompagne la planification. Dans ces

conditions, on cherche généralement à mettre au point des dispositifs tampons pour se protéger des situations dangereuses et des échecs. Le temps est l'une des grandes composantes de la planification. Le postulat de base de la planification est qu'en investissant du temps dès maintenant, on augmente les chances de réussir à l'avenir. L'un des dispositifs tampons les plus fréquemment utilisés est le temps. Le temps offre un moyen de remettre l'action à plus tard, un dispositif de transition que l'on adopte par crainte de la confrontation ou de l'échec. La raison avancée au cours de la planification est qu'il faut plus de temps pour rassembler l'information nécessaire. Il arrive d'ailleurs que la peur de perdre une information répondant à des besoins futurs se traduise par une collecte et une accumulation excessives de renseignements (Feldman ; March, 1981). En outre, les changements issus de l'innovation risquent de susciter l'opposition, voire la confrontation. On est donc amené à prendre plus de temps pour organiser des coalitions de soutien, pour procéder à l'examen approfondi des conséquences et pour établir un système de contrôle (Inbar ; Milstein, 1987). On peut ainsi tomber dans le piège *du retard* : en essayant de viser le bon moment pour changer, dans l'atmosphère qui convient, on risque de laisser passer complètement le temps de l'innovation.

Le piège de la modélisation

Des connaissances complètes, inscrites dans un cadre cohérent, donnent l'impression d'un contrôle plus efficace, d'une réduction de l'incertitude et d'une diminution des risques. La mise au point de modèles et de plans abstraits et trop élaborés est une conséquence de cette illusion. La modélisation est souvent entreprise pour convaincre les hommes politiques ou les administrateurs qui veulent une certitude avant d'autoriser le changement planifié et cherchent souvent la perfection plutôt que l'amélioration. Une apparence de rationalité étant appréciée et récompensée, les modèles complexes et les cadres conceptuels subtils revêtent une qualité quasi magique de vérité et d'objectivité. C'est pourquoi on pousse à la rationalité, ce qui veut dire que l'on s'efforce de mettre au point des modèles polyvalents qui risquent de ne guère contribuer au processus de changement, au lieu de développer les contacts humains, la participation et l'engagement qui sont les véritables fondements de l'innovation.

Cette discussion a pour principal objet d'identifier et d'analyser quelques-uns des principaux pièges et d'en comprendre l'origine pour être prêts à les affronter, ce qui diminue le risque d'échec. La liste qui en est faite ici n'est pas exhaustive et ne sert qu'à faire voir les phénomènes. Ils ont cependant été choisis parce qu'ils reflètent certains éléments essentiels de la planification innovante.

Il serait sans doute fort utile de reconnaître ces phénomènes et d'en faire l'étude systématique pour comprendre la démarche innovante. Mais il ne s'agit pas uniquement d'éviter les pièges. En effet, le fait de ne pas y tomber ne garantit qu'une norme de qualité minimale, et rien de plus. Il ne suppose ni l'originalité, ni la profondeur, ni aucune des autres qualités qui distinguent les innovations lumineuses de celles qui ne sont qu'efficaces (Malone ; Quade, 1980). Mais la compréhension des pièges peut réduire les aspects ritualistes de l'innovation.

Les aspects ritualistes de la planification et de l'innovation

L'innovation en matière d'éducation est considérée comme une action positive, une démarche souhaitable, un objectif vers lequel les écoles doivent tendre. L'existence d'une démarche de planification novatrice est souvent le signe d'une gestion rationnelle et efficace. Les signes de l'innovation se transforment en symboles du bien. La simple idée qu'une idée est novatrice en élève le statut. Il s'ensuit que la planification de l'innovation est souvent considérée comme l'indice d'une bonne gestion. Dans bien des cas, l'innovation renforce la légitimité de l'établissement scolaire ou du système éducatif, en donnant l'impression qu'il est dynamique, adapté aux besoins et capable de changer. En conséquence, on consacre beaucoup d'efforts à mettre en valeur les actions entreprises en faveur de l'innovation, ce qui ouvre presque certainement la voie au ritualisme.

Rituels et cérémonies

Le ritualisme se caractérise par une nette déconnexion entre les objectifs annoncés et les résultats réels. Il ne s'agit ni d'une mauvaise gestion ni d'une accumulation d'erreurs, mais plutôt d'une incompatibilité immédiate entre les objectifs et les perspectives réelles ou supposées de la mise en oeuvre. Les plans ou les innovations ritualistes fixent des objectifs inaccessibles. Ils ont peu de chances d'être

atteints par suite des limites de la population visée ou à cause des moyens et des processus propres au système, c'est-à-dire, la capacité institutionnelle. L'activité a l'aspect extérieur de l'innovation, mais pas de passage à la réalité. Le ritualisme permet aux décideurs et aux administrateurs d'échapper au triple dilemme posé par la mise au point et à l'élaboration de l'innovation. Le dilemme tient en premier lieu à la nécessité d'adopter une attitude propice au changement et à l'innovation et qui même les encourage. Le besoin de protéger la légitimité et l'intégrité du système éducatif ordinaire, qui sont mises en question par les idées nouvelles, constitue le deuxième élément du dilemme. Le troisième est la nécessité de rendre des comptes au sujet de l'efficacité des changements et des innovations proposés (Inbar ; Sever, 1989).

A court terme, les plans et les innovations ritualistes ont de nets avantages sociaux et politiques. Le ritualisme peut avoir un effet tranquillisant. Il permet de faire des promesses mais élimine le risque inhérent à la planification de l'éducation et à l'innovation. Il donne l'impression de respecter les promesses sans rien changer dans la réalité, et sert aussi à faire croire que des changements innovants sont proposés, sans pour autant menacer le système ordinaire. A long terme, le ritualisme est un moyen de préserver, de protéger le système scolaire des risques imprévus inhérents à l'innovation. On peut citer comme exemple d'un rituel l'analyse d'un grand nombre de programmes informatiques qui sont adoptés dans les écoles. L'entrée de l'ordinateur à l'école est perçue comme l'indice du progrès, d'un enseignement moderne, de l'adaptation aux impératifs de l'avenir et de la mise à jour de la formation d'une main d'oeuvre qualifiée dans les domaines scientifiques. C'est pourquoi on assiste souvent à l'investissement des écoles dans la technologie et à l'ouverture de laboratoires informatiques alors que dans la pratique, il n'y a sans doute rien de très nouveau dans le comportement de l'enseignement. Les ordinateurs servent souvent aux exercices et ne débouchent pas sur de nouvelles manières d'intégrer l'enseignement et l'apprentissage en classe. L'entrée de l'ordinateur à l'école bénéficie d'un préjugé très favorable et peut être considérée comme une « politique symbolique » qui fait plus de place au nombre d'ordinateurs qu'à l'amélioration fondamentale des résultats de l'éducation.

L'innovation considérée comme une démarche chronologique dans la mesure où la vérification effective de sa réussite, à savoir les résultats scolaires, est remise à plus tard, est particulièrement exposée

aux risques du ritualisme. Planificateurs et novateurs sont souvent pris en tenaille entre la nécessité de faire des plans en fonction des attentes sociales, éducatives et politiques, et l'urgent besoin de démontrer que ces promesses sont tenues, ou le seront très bientôt. Les pressions qui s'exercent en faveur de l'innovation peuvent donc aboutir à l'utilisation du ritualisme et des cérémonies qu'une institution doit organiser à intervalles réguliers pour préserver sa légitimité. Par conséquent, des écoles et des établissements d'enseignement en grand nombre annoncent l'adoption d'idées nouvelles, ou promettent même des innovations sans leur donner beaucoup de chances d'entrer dans la réalité. Il ne s'agit, que l'on en ait conscience ou non, que de cérémonies ou de rituels.

Étiquettes et appellations

Le mot « innovation » inclus dans un titre confère aux programmes ordinaires un sens différent. Le simple usage de mots tels que « nouveau », « développement » ou « novateur » dote le programme d'une aura. Il suffit, par exemple, de donner à un groupe le titre d'« Equipe pour l'élaboration d'un programme novateur » pour que l'on en attende des résultats supérieurs, mais il ne faut surtout pas supposer que le fait de nommer un programme ou de donner une étiquette nouvelle à de vieilles méthodes constitue une solution. L'étiquetage peut devenir une partie du problème, lorsque l'on crée par exemple une « force d'intervention pour les élèves à risque », ou des « programmes de la deuxième chance ». En classant les élèves dans des catégories telles qu'« élèves à risque » ou « élèves de la deuxième chance », on risque d'aggraver le problème (Cuban ; Tyack, 1988). En même temps, la notion d'innovation peut perdre son sens originel et servir simplement à remplacer les programmes en vigueur, en leur donnant un titre nouveau et attirant, mais sans faire grand chose pour en modifier l'effet actuel.

Les effets de ces nouvelles appellations peuvent être considérables. Elles donnent l'impression de la nouveauté sans rien changer à la réalité. Elles laissent entrevoir la notion, l'image d'une organisation dynamique, alors qu'elle stagne. Un nouveau titre peut être appréhendé comme un effort spécial tenté pour résoudre un problème, alors que le fait même de l'étiquetage risque de faire de la solution une partie du problème.

Les aspects ritualistes de l'improvisation

On a pu dire que l'improvisation était une méthode complémentaire à la planification novatrice. Mais l'improvisation ne garantit nullement le succès ni la mise en pratique des idées. Elle ne débouche pas nécessairement sur les meilleures solutions, ni même sur les bonnes. L'improvisation risque toujours de donner lieu à l'adoption d'une solution à la mode qui remplace la réflexion sérieuse au sujet de l'innovation et légitime l'abolition de la planification entreprise aux fins d'innovation.

L'improvisation peut devenir le bouc émissaire des activités de non planification, un moyen d'éviter une réflexion sérieuse et de longue haleine sur l'avenir. Les activités d'improvisation peuvent se transformer en comportements ritualistes au cours desquels les enseignants et les administrateurs se livrent à des activités qui font l'effet d'innovations nées de l'improvisation et donnent l'impression de dynamisme et de souplesse, alors que ce ne sont que des réponses rapides et aléatoires qui n'aboutissent nullement au changement réel et sérieux. L'improvisation peut devenir une cérémonie à laquelle les gens participent, dont la réussite est difficile à mesurer, et qui est de ce fait relativement à l'abri d'une véritable évaluation. Au lieu de tirer profit de l'environnement exceptionnel que constitue le système éducatif pour favoriser l'innovation, elle peut légitimer l'incapacité de s'engager dans une démarche rationnelle de planification systématique.

VI. Résumé

L'absence de mise en oeuvre est elle-même un résultat de la prise de décision. L'innovation ne suppose pas seulement la mise en oeuvre mais l'*exige* dans la mesure où elle prouve que l'innovation s'est bien produite. Dès lors que l'on fait de la mise en oeuvre la norme, on peut avoir une tendance naturelle à éviter les idées compliquées, plus difficiles à réaliser, ou à entourer l'innovation de plans rigides pour tenter de réduire l'incertitude et rendre la mise en oeuvre plus probable. Bien que le résultat de l'innovation soit la principale mesure de son efficacité, les innovations dans l'éducation ne doivent pas être considérées uniquement dans cette optique. La décision de tenter l'innovation et la manière d'appliquer le plan comportent aussi de nombreux avantages, ce qui tient à la nature complexe de l'innovation. A un problème d'arithmétique, on ne peut répondre que par « juste » ou « faux ». La correction ou l'incorrection de la réponse est tout à fait indépendante des démarches suivies pour y parvenir. Des individus différents utilisant des techniques dissemblables (un crayon, une calculatrice, un boulier) peuvent arriver au même résultat par des moyens différents, sans influencer sur l'exactitude du résultat. Il n'en est pas de même pour l'innovation en matière d'éducation car elle n'est pas aussi détachée des moyens utilisés pour la réaliser. La décision même d'accepter et de tenter l'innovation, la forme qu'elle revêt, le lieu où elle s'instaure, font partie de l'innovation proprement dite. *La démarche de l'innovation en matière d'éducation n'est pas moins importante que ses résultats. L'innovation devient à elle seule un symbole.*

L'innovation et le changement reposent sur un plan d'action, mais aussi sur la volonté et la capacité de ceux qui participent à l'édification d'un système qui laisse la place nécessaire aux idées et aux actions novatrices, que ce soit par la planification ou par l'improvisation. L'engagement des professionnels est indispensable. Les individus engagés et responsabilisés qui font preuve de volonté sont capables de résoudre des problèmes difficiles.

Pour que l'innovation en matière d'éducation réussisse, il faut, pour l'essentiel, être en mesure de donner aux individus le pouvoir nécessaire pour s'engager dans la voie de l'innovation. Au niveau des établissements, la volonté de responsabiliser les individus amène à constituer un réseau de responsabilité et de volonté, aux dépens d'une structure strictement hiérarchique. La planification du changement appelle à la fois l'action structurée et la tolérance à l'égard de certaines imprécisions résiduelles. Elle suppose le rassemblement d'un nombre suffisant d'idées maîtresses et de connexions personnelles pour déboucher sur l'élaboration d'un message cohérent, mais avec la souplesse nécessaire pour ne pas limiter la création d'actions nouvelles et novatrices. Une telle structure, à la fois cohérente et souple, ne suppose pas une pyramide ou une hiérarchie de rapports entre causes et effets (Lindblum, 1990), et s'accorde donc avec le caractère complexe des questions relatives à l'éducation. La planification innovante de l'éducation doit reposer sur l'optique d'une structure cohérente.

Il est nettement plus difficile d'exercer des fonctions de direction dans cette structure que dans une hiérarchie stricte. La difficulté consiste à créer une culture qui tolère l'erreur et encourage l'innovation tout en préservant l'intégrité institutionnelle, une culture qui encadre la possibilité de parvenir à la cohérence mais ne la « fabrique » pas (adapté de Buchman ; Floden, 1992). *Pour favoriser l'innovation, il faut une direction dynamique capable d'exercer ses fonctions au milieu de l'incertitude et des situations non structurées.*

Sachant que la planification est exposée au risque d'une structuration rationnelle excessive qui freine les avancées novatrices et créatives, il faut prévoir d'autres modes d'action. Les actions se fondent aussi sur l'intuition, la perspicacité, et le comportement non structuré. *L'improvisation doit être envisagée comme mode d'action complémentaire.*

Toutefois, dans une situation d'incertitude et face à la complexité des problèmes éducatifs, on court toujours le risque de passer de l'improvisation aux réponses aléatoires. C'est là qu'une vision claire prend toute son importance. Le risque de l'improvisation ritualiste tient à l'importance de garder présentes à l'esprit les diverses dimensions de l'improvisation, sans cesser de s'auto-évaluer. C'est exactement le but de la direction qui, en favorisant la responsabilisation, suscite l'engagement et décourage les réponses aléatoires. *Dans le milieu très particulier de l'éducation, dont l'assemblage est flou, où*

se posent des problèmes complexes, et qui voit l'improvisation comme l'un de ses modes d'action, il est indispensable d'élaborer et de formuler une vision claire et cohérente pour pouvoir procéder à des changements novateurs.

Dans ces conditions, l'innovation s'accompagne de risques, parfois même graves, dont les élèves sont les grands gagnants ou les grands perdants. Aucun système d'enseignement ne peut passer un tel risque sous silence. Tout changement, et à plus forte raison un changement novateur, doit être considéré dans une optique double et équilibrée, l'optique cristallisée qui tend à protéger le système existant, et l'optique fluide qui est souple et adaptée aux idées novatrices et créatives qu'elle recherche. *La planification de l'innovation doit se faire selon une double optique, à la fois cristallisée et fluide.*

Pour les enseignants eux-mêmes, cette structure est déroutante. En outre, les incidences dangereuses de l'innovation, et le courage qu'il faut à l'individu, au groupe ou à l'organisation pour lancer l'innovation rendent évidente la nécessité de disposer d'un système de soutien. Mais les divers niveaux des capacités individuelles, collectives et individuelles appellent différents types de systèmes de soutien. *Chaque innovation doit être aidée par un soutien et des dispositions structurelles qui lui conviennent.*

Cependant, les individus, les groupes et les organisations ne sont pas des entités figées ; ils changent et se développent. De plus, la maturation et l'augmentation des capacités des individus et des organisations sont en elles-mêmes des objectifs. *Les différents types de soutien, le soin, l'encouragement, et le renforcement, doivent être utilisés de façon dynamique pour s'adapter aux spécificités de la situation et favoriser le progrès.*

Tout système doit justifier ses actions en fonction de leur efficacité à long terme, ce qui exige le recours aux processus d'évaluation. Mais l'évaluation ne doit pas être utilisée au premier chef comme moyen de légitimation, ni être conçue de manière à garantir la réussite, ce qui n'en ferait qu'une fonction de maintien. Elle doit, notamment dans ses aspects formatifs, s'orienter vers l'ajustement et l'apprentissage. Mais l'un des grands problèmes que pose le changement, et plus encore l'innovation en matière d'éducation, est que les coûts sont certains et immédiats, alors que les avantages sont lointains, moins certains, et plus difficiles à mesurer. En outre, alors que d'autres en tireront sans doute profit, c'est le

novateur qui en supportera presque certainement les coûts. *L'évaluation permanente doit faire partie du cycle de l'innovation.* Elle doit être centrée sur les processus, apte à susciter des prises de conscience et créer des possibilités d'apprentissage, faire partie de la culture innovante et de son système de soutien, et ne pas être utilisée pour contrôler ou limiter les individus ou l'innovation.

Il arrive trop souvent que les idées novatrices restent dans l'air et ne soient que de « bonnes idées » qui n'ont jamais été mises à l'épreuve ou au défi. La transformation des idées en actions, soit par le jeu d'une planification cohérente, soit par l'improvisation, dépend beaucoup de la direction et d'un personnel qualifié, dont les actions sont coordonnées au moyen de procédures structurelles dynamiques. *L'innovation doit être une partie concrète de la formation des chefs d'établissements et des enseignants.* Il faut mettre au point, au niveau de l'école, de la région ou du pays, des procédures dynamiques spéciales et un travail d'équipe, pour encourager, aider et légitimer les programmes novateurs.

L'innovation est considérée comme un renouveau des idées, comme un changement et comme l'indice d'une direction dynamique. De même, la planification est perçue comme le symbole d'une réflexion à long terme, de la rationalité et de la bonne gestion. Il ne serait donc pas étonnant que de nombreux programmes cherchent à être considérés comme novateurs alors que rien n'a vraiment changé, tout comme bien des actions sont dites planifiées pour donner une impression de rationalité. C'est ce qui amène à la conclusion finale : *la planification de l'innovation doit être prise au sérieux, avec les changements qu'elle exige, afin de ne pas tomber dans le piège de l'étiquetage et du ritualisme.* L'innovation ne demande pas une action unique et uniforme ; la planification de l'innovation relève davantage de l'esprit dont on s'inspire que d'une structure à laquelle on s'adapte.

En dernière analyse, la planification de l'innovation en matière d'éducation passe par une nouvelle orientation. La théorie newtonienne de la planification considérée comme la « mécanique des variables », qui suppose la relation de cause à effet et la répétition des résultats dans des situations similaires, ne débouche pas sur l'innovation. Il vaut mieux adopter l'optique de la « mécanique quantique », selon laquelle les réponses obtenues dépendent dans une certaine mesure des questions posées.

Les difficultés et les inconséquences caractérisent toute action sociale. Si les difficultés sont présentées avec précision, elles constituent un défi à relever plutôt qu'un obstacle. C'est l'acceptation de l'incertitude qui s'impose : « Quel que soit le soin apporté par l'individu à l'étude des résultats de l'action, et à ce qui rend la vie digne d'être vécue, il doit toujours rester accessible aux surprises, aux découvertes et aux incertitudes. Il peut, par une expérience fortuite, découvrir en lui une prédisposition qu'il n'imaginait pas, ou constater qu'une activité qu'il trouvait triviale et inintéressante, prend un sens profond et devient une source d'illumination. On peut savoir *a priori* ce qui est superficiel et ce qui est profond du point de vue de l'évolution et d'une imagination libre » (Hampshire, 1989, p.133). L'équilibre à trouver entre la sécurité que donne une planification contrôlée et les avantages de l'exploration des risques de l'imagination novatrice est le défi à relever pour faire advenir le changement.

Références

- Adams, D. 1991. "Planning models and paradigms". Dans Carlson, R.V. ; Awkerman, G. (eds.) *Educational planning, concepts, strategies, and practices*, pp. 5-20. New York. Longman.
- Adams, R. ; Chen, D. 1981. *The process of educational innovation: an international perspective*. Paris.UNESCO/Institut International de Planification de l'Education. Presse de l'UNESCO.
- Bass, B.M. 1987. *Charismatic and inspirational leadership: what's the difference?* Proceedings of the International Symposium on Charismatic Leadership and Management. Montréal. McGill University.
- Berlew, D.E. 1974. "Leadership and organizational excitement". Dans *California Management Review*, Vol. 17, No.2, pp. 305-315.
- Bidwell, C.E. 1965. "The school as a formal organization". Dans March, J.G. (ed.) *Handbook of Organization*, pp. 972-1022. Chicago. Rand McNally.
- Bossert, T.S. 1988. "School effects". Dans Boyan, N.J. (ed.) *Handbook of Research in Educational Administration*, Ch. 17, pp. 341-352. New York: Longman.
- Bradley, R.T. 1988. *Charisma and social structure: a study of love and power, wholeness and transformation*. New York. Paragon House.

- Buchmann, M. ; Floden, R.E. 1992. "Coherence, the rebel angel". Dans *Educational Researcher*, Vol. 21, No. 9, pp. 4-9.
- Burns, J.M. 1978. *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Bush, G.R. ; Shani, A.B. 1990. "Parallel learning structure interventions in bureaucratic organizations". Dans *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 4, pp. 167-194.
- Capezio, P. ; Morehouse, D. 1993. *Taking the mystery out of TQM: a practical guide to total quality management*. Hawthorne NJ. Career Press.
- Carlson, R.O. 1964. "Environmental constraints and organizational consequences: the public school and its clients". Dans Griffiths, D.E. (ed.). *Behavioral Science and Educational Administration*, The 63rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago. The Society.
- Carnegie Forum. 1986. *A nation prepared: teachers for the 21st century*. New York. Carnegie Forum on Education and Economy.
- Carnoy, M. ; Samoff, J. 1990. *Education and social transition in the Third World*. New Jersey. Princeton University Press.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) 1973. "Case studies of educational innovation: at the central level; at the regional level; at the school level". Dans *Strategies for Innovation in Education*. Paris. OECD.
- Chubb, J.E. ; Moe, T. 1990. *Politics, markets and America's schools*. Washington. The Brookings Institute.
- Clark, D.L. 1981. "In consideration of goal free planning: the failure of traditional planning systems in education". Dans *Educational Administrative Quarterly*, Vol. 17, No. 3, pp. 42-60.
- College Entrance Examination Board. 1983. *Academic preparation for college*. New York. The College Board.

Références

- Conger, J.A. ; Kanungo, R.N. and Associates (eds.) 1988. *Charismatic leadership, the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Crandall, D.P. ; Loucks, S.F. 1983. *People, policies and practices: examining the chain of school improvement*, Vol. X. Executive Summary: a roadmap for school improvement. Andover, MA. The Network.
- Cuban, L. 1984. *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. New York. Longman.
- Cuban, L. 1988. *The managerial imperative and practice of leadership in school*. Albany. State University of New York Press.
- Cuban, L. 1990. "Reforming again, again, and again". Dans *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 1, pp. 3-14.
- Cuban, L. ; Tyack, D. 1988 *'Dunces', 'shtikers', and 'forgotten': historical description and cures for low achievers*. Stanford Conference paper, Accelerating the education of at-risk students, novembre 17-18.
- Cunningham, W.G. ; Gresso, D.W. 1993. *Cultural leadership: the culture of excellence in education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Deal, T.E. 1993. "The culture of schools". Dans Sashkin, M. ; Walberg, H. (eds.) *Educational leadership and school culture*. Berkeley. McCutchan Publishing Corp.
- Diez-Hochleitner, R. 1964. "Educational planning". Dans *Economic and social aspects of educational planning*, p. 86. Paris. UNESCO.
- Dror, Y. 1968. *Public policy making reexamined*. San Francisco. Chandler Publications.
- Drucker, P.F. 1985. *Innovation and entrepreneurship – practice and principles*. New York. Harper and Row.

- Erickson, F. 1987. "Conceptions of school culture: an overview". Dans *Educational Administrative Quarterly*, Vol. 23, No. 4, pp. 11-24.
- Ettle, J.E. ; Reza, E.M. 1992. "Organizational integration and process innovations". Dans *Academy of Management Journal*, Vol. 35, No. 4, pp. 795-827.
- Ewing, D.W. 1969. *The human side of planning*. New York: Macmillan.
- Feldman, M.S. ; March, J.G. 1981. "Information in organization as signal and symbol". Dans *Administrative Science Quarterly*, Vol.6, pp. 171-186.
- Gardner, H. 1985. *The mind's new science*. New York. Basic Books.
- Garrett, R.M. 1990. "The introduction of school-based curriculum development in a centralized education system: a possible tactic". Dans *International Journal of Educational Development*, Vol.10, No. 4, pp. 303-309.
- Georgiou, P. 1973. "The goal paradigm and notes towards a counter paradigm". Dans *Administrative Science Quarterly*, Vol. 18, pp. 91-310.
- Glickman, C.D. 1990. "The norm: why schools are as they are". Dans Glickman, C.D. *Supervision of instruction: a developmental approach*, pp. 27-44. Massachusetts. Allyn and Bacon.
- Goodland, J.I. 1983. *A place called school: prospects for the future*. New York. McGraw-Hill.
- Graham-Brown, S. 1991. *Education in the developing world, conflict and crisis*. London. Longman, WUS.

Références

- Gross, B.M. 1967. "Activating national plans". Dans Gross, B.M. (ed.) *Action under planning: the guidance of economic development*, Ch. 7. McGraw-Hill Series in International Development, New York. McGraw Hill.
- Hallak, J. ; Tobelen, A. 1993. « La capacité institutionnelle interne au secteur de l'éducation ». Dans *La Lettre d'information de l'IIPE* Vol. XI, No. 1, pp. 1-4. Paris. UNESCO/IIPE.
- Hamilton, D.N. 1991. "An alternative to rational planning models". Dans Carlson, R.V. ; Awkerman, G. (eds.) *Educational planning, concepts, strategies, and practices*, pp. 21-47. New York. Longman.
- Hampshire, S. 1989. *Innocence and experience*. Cambridge. Harvard University Press.
- Havelock, R.G. ; Huberman, A.M. 1977. *Solving educational problems: the theory and reality of innovations in developing countries*. Paris. UNESCO, International Bureau of Education.
- Holmes Group. 1986. *Tomorrow's teachers*. East Lansing MI. The Holmes Group, Michigan State University.
- House, E.R. 1977. "The logic of evaluation argument". Dans *CSE Monograph Series in Evaluation*, No. 7. Los Angeles. Center for the Study of Evaluation, UCLA.
- House, R.J. 1971. "A path-goal theory of leadership effectiveness". Dans *Administrative Science Quarterly*, Vol. 16, pp. 321-338.
- Husen, T. 1980. "Foreword". Dans Simmons, J. (ed.) *The education dilemma. Policy issues for developing countries in the 1980s*. Oxford. Pergamon Press.
- Inbar, D. 1975. "Educational planning, power and implementation: the concept of degrees of freedom". Dans *Educational Planning*, Vol. 2, No. 1, pp. 1-12.

- Inbar, D. 1976. "Educational planning from taxonomic to transformative". Dans *Educational Planning*, Vol. 3, No. 1, pp. 46-57.
- Inbar, D. 1980. "Planning by becoming". Dans Bilski, R. ; Galnoor, I. ; Manor, Y. ; Sheffer, G. (eds.) *Can planning replace politics?* Nijhof, Amsterdam. Holland and Van-Leer Foundation.
- Inbar, D. 1985. "An insight into planning. Toward a theory of transformation". Dans *Educational Planning*, Vol. 4, No. 4, pp. 17-24.
- Inbar, D. 1990. "Planning and improvisation in educational change". Dans: Carlson, R.V. ; Awkerman, G. (eds.) *Educational planning: concepts, strategies and practices*, pp. 65-80. Longman, Inc.
- Inbar, D. 1992. "Planning for choice: the educational socio-technological challenge of the future". Dans *Educational Policy*, Vol. 6, No. 1, pp. 3-18.
- Inbar, D. 1993. "Educational planning: the transformation of symbols, frames of reference and behavior". Dans *Educational Policy*, Vol. 7, No. 2, pp. 166-183.
- Inbar, D. ; Milstein, M. 1987. "The ABC of organizational behavior". Dans *Personnel*, Journal of the American Management Association, June, pp. 51-56.
- Inbar, D. ; Sever, R. 1989. "The importance of making promises: an analysis of second-chance policies". Dans *Comparative Education Review*, Vol. 33, No. 2, pp. 232-242.
- International Bureau of Education. 1993. *Educational innovation and information*. No. 76, septembre.
- Kaestle, C.F. 1985. "Education reform and the swinging pendulum". Dans *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, pp. 422-423.

Références

- Kahneman, D. ; Tversky, A. 1972. "Subjective probability: a judgement of representativeness". Dans *Cognitive Psychology*, Vol. 3, pp. 430-454.
- Kerchner, C.T. 1988. "Bureaucratic entrepreneurship: the implication of choice for school administration". Dans *Educational Administrative Quarterly*, Vol. 244, No. 4, pp. 381-392.
- Kiefer, C. ; Stroh, P. 1983. "A new paradigm for organizational development". Dans *Training and Development Journal*, April.
- Kolakowski, L. 1968. "In praise of inconsistency". Dans Peel, J.Z. *Toward a Marxist humanism: essays on the left today*. New York: Grove. As quoted by Buchmann, M. ; Floden, R.E. 1992. "Coherence, the rebel angel", Dans *Educational Researcher*, Vol. 21, No. 9, p. 6.
- Leithwood, K.A. ; Cousins, B. ; Begerly, P. 1990. "The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research". Dans *Journal of Educational Administration*, Vol. 28, No. 4, pp. 5-31.
- Lewin, K.M. ; Stuart, J.S. 1991. *Educational innovation in developing countries. Case studies of changemakers*. London. Macmillan.
- Lindblum, E.C. 1990. *Inquiry and change*. New Haven: Yale University Press.
- Louis, K.S. ; Miles, M.B. 1990. *Improving the urban school, what works and why*. New York. Teachers College.
- Lynch, P.D. ; Tason, M. 1984. "Research on educational planning: an international perspective". Dans Gordon, E.W. (ed.) *Review of Research in Education*, pp. 307-367. Washington D.C. American Educational Research Association.
- Malone, G. ; Quade, E.S. 1980. *Pitfalls of analysis*. New York. John Wiley and Sons.

- March, J.G. 1976. "The technology of foolishness". Dans March, J.G. ; Olsen, J.P. (eds.) *Ambiguity and choice in organizations*, pp. 69-81. Bergen, Norway. Universitets-Forlaget.
- March, J.G. ; Simon, H.A. 1958. *Organization*. New York. John Wiley and Sons.
- Mehegan, J. 1962. *Jazz rhythm and the improvisational line*. New York. AMSCO Music Publication Company.
- Milstein, M.M. 1993. *Changing the way we prepare educational leaders: the Danforth experience*. Newbury Park, CA. Corwin Press, Inc.
- Morales-Gomez, D.A. ; Torres, C.A. 1992. *Education, policy and social change: experiences from Latin America*. London. Praeger.
- Murphy, J. 1992. *The landscape of leadership preparation: reframing the education of school administrators*. Newbury Park, CA. Corwin Press, Inc.
- Murphy, J. ; Hallinger, P. 1987. *Approaches to administrative training*. Albany. Suny Press.
- National Commission on Excellence in Education. 1983. *A nation at risk*. Washington D.C. U.S. Government Printing Office.
- National Science Board. 1983. *Educating America for the 21st century*. Washington D.C. National Science Foundation.
- Newmann, M.F. 1993. "Beyond common sense in educational structuring. The issue of content and linkage". Dans *Educational Researcher*, Vol. 22, No. 2, pp. 4-13.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 1989. *Schools and quality: an international report*. Paris. OECD.
- Orton, D.J. ; Weick, K.E. 1990. "Loosely coupled systems: a reconceptualization". Dans *Academic Management Review*, Vol. 15, No. 2, pp. 203-223.

Références

- Owens, R.G. 1970. *Organizational behavior in schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Peters, T.J. ; Austin, N. 1985. *A passion for excellence*. New York. Random House.
- Peters, T.J. ; Waterman, R.H. 1982. *In search of excellence*. New York. Harper and Row Publishers.
- Polany, M. 1958. *Personal knowledge*. Chicago. University of Chicago Press.
- Popham, W.J. 1975. *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Pressing, J. 1988. "Improvisation: methods and models". Dans Sloboda, J.A. (ed.) *Generative processes in music*. Oxford. Clarendon Press.
- Pribram, K.H. 1982. "Brain mechanism in music". Dans Clynes, M. (ed.) *Music, mind and brain: neuropsychology of music*, pp. 21-35. New York: Plenum Press.
- Psacharopoulos, G. 1986. "The planning of education: where do we stand?" Dans *Comparative Education Review*, pp. 560-573.
- Rittel, H. ; Webber, M.M. 1973. "Dilemmas in general theory of planning". Dans *Policy Science*, Vol. 4, No. 2, pp. 155-196.
- Roberts, N.C. ; Bradley, R.T. 1988. "Limits of charisma". Dans Conger, J.A. ; Kanungo, R.N. and Associates (eds.) *Charismatic leadership, the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sashkin, M. 1988. "The visionary leader". Dans Conger, J.A. ; Kanungo, R.N. and Associates (eds.) *Charismatic leadership, the elusive factor in organizational effectiveness*, pp. 122-160. San Francisco. Jossey-Bass.

- Scott, R.W. 1981. *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Scriven, M. 1991. "Beyond formative and summative evaluation". Dans Mclaughlin, M.W. ; Philips, D.C. (eds.) *Evaluation and education: at quarter century*. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 19-64. Chicago. The University of Chicago Press.
- Shulman, L. 1987. *Teaching alone, learning together: needed agendas for the new reforms*. Document présenté a la Conférence sur « *Restructuring Schooling for Quality Education* », San Antonio.
- Steiner, G.A. 1979. *Strategic planning: what every manager must know*. New York. The Free Press.
- Terborg, J. ; Miller, H. 1978. "Motivation, behavior and performance: a closer examination of goal-setting and monetary incentives. Dans *Journal of Applied Psychology*, Vol. 63, pp. 29-39.
- Tversky, A. ; Kahneman, D. 1973. "Availability: a heuristic for judging frequency and probability". Dans *Cognitive Psychology*, Vol. 5, pp. 207-232.
- Twentieth Century Fund. 1983. *Making the grade*. New York. Twentieth Century Fund.
- Van Den Ven, A.H. 1986. "Central problems in management of innovation". Dans *Management Science*, Vol. 32, No. 5, pp. 590-607.
- Verstegen, D.A. ; Wagoner, J.L. 1989. "Strategic planning for policy development: an evolving model". Dans *Planning and Changing*, Vol. 20, No. 1, pp. 33-49.
- Wallace, I. 1992. "Agricultural education as a learning system in Africa: enhancing effectiveness through innovations at the formal/nonformal interface". Dans *International Journal of Educational Development*, Vol. 12, No. 1, pp. 51-64.

Références

- Waterston, A. 1965. *Development planning: lessons from experience*. IBRD, Baltimore, Md. The Johns Hopkins Press.
- Weick, K.E. 1976. "Educational organization as loosely coupled systems". Dans *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 2, pp. 1-19.
- Weiler, H.N. 1985. "Politics of educational reform". Dans Merritt, R.L. ; Merritt, A.J. (eds.) *Innovation in the Public Sector*, pp. 167-212. Beverly Hills. Sage.
- Windham, D.M. 1993. "Strategies for decentralization data use". Dans D.W. Chapman ; Mählick, L.O. (eds.) *From data to action: information systems in educational planning*. Paris. UNESCO/Institut International de Planification de l'Éducation, Oxford. Pergamon Press.
- Wise, A.E. 1988. "The two conflicting trends in school reform: legislated learning revisited". Dans *Phi Delta Kappan*, Vol. 69, No. 5, pp. 328-333.
- Zaltman, G. ; Duncan, R ; Holbek, J. 1973. *Organization and innovation*. New York. Wiley Intersciences.

Publications et documents de l'IPE

Plus de 1.120 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Ils figurent dans un catalogue détaillé qui comprend rapports de recherches, études de cas, documents de séminaires, matériels didactiques, cahiers de l'IPE et ouvrages de référence traitant des sujets suivants :

L'économie de l'éducation, coûts et financement.

Main-d'oeuvre et emploi.

Etudes démographiques.

La carte scolaire, planification sous-nationale.

Administration et gestion.

Elaboration et évaluation des programmes scolaires.

Technologies éducatives.

Enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Formation professionnelle et enseignement technique.

Enseignement non formel et extrascolaire : enseignement des adultes et enseignement rural.

Groupes défavorisés.

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à l'Unité des publications de l'IPE.