

# Les innovations éducatives du temps présent et les ruptures dans le paradigme moderne : une analyse de la recherche en éducation de l'Université de Genève<sup>1</sup>

---

## *Inovações educacionais no tempo presente e rupturas no paradigma moderno: uma análise das pesquisas educacionais da Universidade de Genebra*

---

## *Educational innovations at the present time and ruptures in the modern paradigm: an analysis of the educational research of the University of Geneva*

Ednéia Regina Rossi\*

### RÉSUMÉ

Les années 1990 ont été configurées comme une période de déplacement dans la manière dont le travail scolaire et la formation des enseignants sont organisés et pensés. Ces changements sont associés au diagnostic selon lequel les écoles ont des difficultés à maintenir un niveau d'apprentissage souhaitable et qu'elles échouent dans leur rôle d'enseignement efficace pour tous. Ce contexte de crise est également un processus de changement. Cette étude traite des innovations dans le domaine du travail scolaire et de la formation des enseignants à partir de la production et de l'expérience des chercheurs du Laboratoire de Recherche Innovation, Formation, Éducation (LIFE) de l'Université de Genève en Suisse. De nature exploratoire et

---

<sup>1</sup> Révisé par Dominique Michèle Perieto Guhur. E-mail : [d.guhur.tradutora@gmail.com](mailto:d.guhur.tradutora@gmail.com).

\* Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná, Brasil. E-mail : [erossi@uem.br](mailto:erossi@uem.br) - <https://orcid.org/0000-0002-7551-5397>

qualitative, et utilisant la méthodologie d'analyse de contenu proposée par Bardin (1977), cette investigation a été guidée par le questionnement : de quoi traitent les productions du LIFE lorsqu'elles traitent de l'innovation des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants ? Bien que chaque innovation implique un certain degré de difficulté et de résistance, toutes n'ont pas le même degré de réaction, car elles peuvent opérer à des niveaux de changement plus ou moins complexes. Si certaines innovations souhaitent toucher aux structures qui définissent la culture d'organisation des institutions scolaires, comme le temps et l'espace qui structurent leur travail, d'autres opèrent au niveau du travail lui-même, comme les méthodologies et le matériel pédagogique.

*Mots clés* : Innovations éducationnelles. Cultures scolaires. Temps présent. Université de Genève en Suisse.

## RESUMO

Os anos de 1990 têm se configurado como de deslocamento no modo de se pensar e de se organizar o trabalho escolar e a formação de professores. As mudanças estão associadas ao diagnóstico de que a escola está com dificuldade em manter um nível desejável de aprendizagem e que falha no papel de ensinar de forma eficaz a todos. Esse contexto de crise é, também, de processos de mudanças. Este estudo trata de inovações no campo do trabalho escolar e da formação de professores, a partir da produção e da experiência de pesquisadores do Laboratoire de Recherche Innovation, Formation, Éducation (LIFE) da Universidade de Genebra na Suíça. De cunho exploratório e qualitativo e utilizando a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), esta investigação foi guiada pelo questionamento : Do que tratam as produções do LIFE quando discutem a inovação das práticas pedagógicas e da formação de professores? Embora toda inovação envolva algum grau de dificuldade e de resistência, nem todas possuem o mesmo grau de reação, uma vez que podem operar em níveis de mudanças mais ou menos complexos. Enquanto há inovações que desejam tocar nas estruturas que definem a cultura da organização das instituições escolares, como o tempo e o espaço que estruturam o seu trabalho, outras operam no plano do próprio trabalho, como as metodologias e os materiais didáticos.

*Palavras-chave*: Inovações educacionais. Culturas escolares. Tempo presente. Universidade de Genebra na Suíça.

## ABSTRACT

The 1990s have been configured as a time of shift in the line of thought and of organizing schoolwork and teacher training. These changes are associated

with the diagnosis that schools are having trouble to maintain a desirable level of learning and that they have failed in their role of teaching in an effective way for all. Such context of crisis is also of processes changing. This study brings about innovations in the field of schoolwork and teacher training from the production and experience of researchers at the Laboratoire de Recherche Innovation, Formation, Éducation (LIFE), in the University of Geneva, in Switzerland. Of exploratory and qualitative nature and utilizing the content analysis methodology as proposed by Bardin (1977), this study was guided by means of questioning : what do the productions of LIFE bring about when discussing innovation of pedagogical practices and teacher training? Despite all innovation having a degree of difficulty and resistance, not all possess the same level of reaction, since they can operate within different levels of change, being complex to different degrees. While certain innovations wish to reach the structures themselves, which define the organizational culture of schooling institutions such as the time and space that shape their work, others operate on the work itself, as methodologies and course material.

*Keywords:* Educational innovations. School cultures. Present time. University of Geneva in Switzerland.

## **Introduction**

Caractérisées par la mise en œuvre de changements dans les systèmes éducatifs de différents pays, les années 1990 ont été une période de clivage dans le domaine de l'éducation. Ces changements ont des contextes spécifiques dans leurs pays et régions, mais sont soutenus par des arguments similaires tels que le fait que l'école a des difficultés à maintenir un niveau d'apprentissage souhaitable et qu'elles échouent dans le rôle d'un bon enseignement pour tous, avec la désapprobation et l'évasion comme problèmes à combattre. C'est un contexte de crise vécu par différents pays de culture occidentale, bien qu'à des niveaux d'aggravation très différents.

Si les contextes de crise sont aussi des processus de changement (RICOEUR, 1988), il convient de s'interroger sur ce qui a été produit de nouveau dans le domaine éducatif pour répondre aux problèmes mentionnés ci-dessus. Il s'agit d'appréhender l'aspect dynamique ou la production de ruptures dans la réalité scolaire, bien que ce mouvement ne soit pas progressif et linéaire et que son contraire soit également présent, le mouvement statique ou de permanence qui travaille à préserver l'ancien.

Produire une intelligibilité pour ce mouvement de changement est un défi pour les chercheurs et les chercheuses en éducation. Cet article veut contribuer à cette construction en analysant la production du Laboratoire de Recherche Innovation, Formation, Éducation (LIFE)<sup>2</sup>, lié à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Genève en Suisse. Cette option est due à deux facteurs principaux. Le premier est que l'impact de ses idées a eu un effet de capillarité non seulement à Genève ou dans les pays francophones. Une partie de sa production a été traduite en portugais, ce qui a favorisé sa diffusion dans les pays lusophones. Au Brésil, par exemple, les concepts développés par ses chercheurs et chercheuses ont eu une influence sur les chercheurs et chercheuses dans le domaine de l'éducation, les enseignants et les politiques éducatives. Le second facteur concerne la manière particulière dont le phénomène de l'innovation scolaire est appréhendé, dans son propre mouvement de construction, par la participation de ses chercheurs et chercheuses à des projets d'innovation scolaire à Genève. L'approche de l'innovation, telle que définie par ses chercheurs et chercheuses, est constructiviste, interactionniste et anthropologique, ce qui permet d'observer l'aspect procédural et social du phénomène.

Genève a une tradition historique de rapprochement entre la recherche en éducation et le domaine des pratiques scolaires, bien que cette conduite puisse être observée dans d'autres pays, notamment en ce qui concerne la recherche et la formation des enseignants. Ainsi, à Genève, depuis le début du XXe siècle, s'est développée, tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui de la recherche, une culture considérée comme tributaire de la pensée du philosophe allemand Immanuel Kant (1724-1804), selon laquelle si d'une part l'expérience sans le concept est aveugle, d'autre part le concept sans l'expérience est vide.

C'est à partir de ce lieu fortement marqué par la tradition de coopération entre la recherche en éducation et les pratiques scolaires que les chercheurs et les chercheuses de l'Université de Genève, notamment du LIFE, ont produit des connaissances sur l'innovation éducative dans le cadre des réformes des systèmes éducatifs de la fin du XXe siècle, mobilisées dans plusieurs pays. S'interroger sur ce que disent les productions du LIFE lorsqu'elles traitent de l'innovation des pratiques pédagogiques et de la formation des enseignants est une façon de contribuer à la production d'une intelligibilité sur les innovations dans le domaine de l'éducation du temps présent.

2 Recherche réalisée pendant le stage post-doctoral. Ce laboratoire compte parmi ses préoccupations la recherche sur l'innovation dans l'éducation et la formation des enseignants.

## La sémantique de l'innovation

Si dans le temps présent tout est temporaire comme le considère Bauman (2001), et la métaphore de la « liquidité » qualifie l'expérience d'une vie sociale incapable de maintenir une forme. Si ses institutions, croyances et modes de vie changent avant de s'enraciner et de solidifier leurs coutumes et habitudes (BAUMAN, 2001), et si le rythme effréné inaugure une autre expérience de la temporalité (ROSA, 2010), il faut se demander si tous les changements obéissent au même rythme et à la même intensité et s'ils concernent, dans la même proportion, les différentes dimensions de la vie sociale. D'autre part, si tout change tout le temps (HERACLITO, 1989), il faut se demander si l'expérience et la signification du changement sont les mêmes à des époques et dans des cultures différentes.

Le concept d'« innovation » dans le temps présent a une singularité en rapport avec d'autres temporalités, aussi, un recul dans le temps devient important pour mieux le préciser. Le comportement innovant des siècles précédents, comme les XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles par exemple, a non seulement été dévalorisé, mais a aussi été identifié comme menaçant. L'importance du concept contemporain d'innovation s'étend sur deux cents ans et, au XX<sup>e</sup> siècle, l'innovation est devenue un mot clé et était présente dans le discours public des dirigeants et dans les formulations théoriques de différents domaines de la connaissance, tels que l'histoire, la psychologie, la sociologie, l'économie, l'anthropologie, l'éducation, la politique et l'administration. Ce que l'on appelait autrefois le changement et la modernisation est devenu une innovation, inaugurant ainsi un sens complètement nouveau du terme (GODIN, 2015).

L'analyse des changements dans le champ sémantique du terme « innovation » contribue à préciser sa signification dans le temps présent. Au cours de la période moderne, l'innovation faisait référence à cinq concepts. Le concept de « changement » était considéré comme un processus naturel déclenché par la volonté divine et socialement accepté ; les concepts de « réforme » et de « rénovation », eux aussi plus acceptés, qui étaient compris comme intentionnels, cependant, ayant lieu progressivement et basés sur ce qui existait déjà ; l'« innovation » et la « révolution », également comprises comme des processus intentionnels, provoquaient une rupture avec les pratiques existantes et pouvaient être radicales, violentes et totales et donc non désirées. Cependant, le champ sémantique de l'« innovation » a changé au cours du XX<sup>e</sup> siècle. L'innovation est désormais considérée comme un changement intentionnel et planifié, qui exige stratégie et investissement. Il maintient l'idée de révolution,

exerçant un impact sur la société, mais l'innovation est devenue souhaitée et une nouvelle sémantique a émergé. L'innovation est désormais utilisée dans trois sens : comme « différence », parce qu'elle inaugure une nouveauté ; comme « créativité », parce qu'elle combine ou recompose des idées ou des choses d'une manière nouvelle, et ; comme « originalité », pour avoir initié une pratique inédite (GODIN, 2015).

La nouvelle approche du vocabulaire s'insère dans le réseau des significations et permet d'identifier la créativité comme une signification différenciée, propre au contexte de la fin du XXe siècle. Ce n'est pas pour rien que l'école française d'éducation de base a établi la créativité comme un principe de formation et veut que chacun puisse s'approprier et redéfinir la culture héritée, en l'adaptant à son propre contexte, comme le démontrent les études de Li et Maulini (2016). Le sens de l'innovation en tant que créativité est une essence socialement souhaitée à la fin du XXe siècle et que l'école, mais pas seulement, souhaite développer.

À ces significations du temps présent s'ajoute une dimension conceptuelle, qui permet de comprendre que toute nouveauté n'est pas une innovation. L'invention, bien qu'elle soit une nouveauté, ne concerne pas le processus de mise en œuvre de quelque chose dans l'environnement social, au contraire, « l'innovation est l'application d'idées, d'inventions et de la science » (GODIN, 2015, p. 24). Ainsi, l'innovation est le mouvement pour l'utilisation pratique de quelque chose. Elle touche donc à des structures sociales établies, et peut présenter un conflit avec l'ordre et ses défenseurs, ce qui rend son succès incertain. De même, la nature de l'innovation est procédurale, puisque l'appropriation de la nouveauté ne se fait jamais de manière totale, immédiate et définitive par la société (ALTER, 2010 ; GODIN, 2015). Les sujets font des choix, s'adaptent, font du bricolage, utilisent puis abandonnent, tout varie en fonction de nombreuses situations, certaines prévues, d'autres non. On peut dire que l'innovation est plus qu'un processus, « c'est l'histoire d'un état de tension permanente entre les possibilités que représente l'invention et les choix collectifs qui en sont progressivement tirés » (ALTER, 2010, p. 14).

Ce qui mobilise un processus innovant est associé à un autre concept : celui d'utilité, compris en termes de « modernisation », de « progrès » et de « développement ». Dans le domaine économique, le concept est associé à la « croissance », la « productivité », la « compétitivité » et les « bénéfices ». Dans le domaine des organisations, elle est liée à l'« efficacité ». Dans le domaine social, elle est liée aux « besoins » (GODIN, 2015, p. 25). À l'école, on peut dire que l'innovation est associée à la fois aux besoins et à l'efficacité.

## La problématique de l'innovation dans l'éducation

Un processus d'innovation ne commence pas pour suivre une mode, mais découle de la nécessité d'adapter l'école à sa fonction sociale (MAULINI, 1997 ; PERRENOUD, 1995). Bien que ce phénomène se produise, la traduction de l'innovation en un objet de recherche dans le domaine de l'éducation est complexe.

Dans le domaine de l'éducation, ce qui est considéré comme une innovation peut ne pas être une nouveauté au sens réel de son existence, mais au sens relatif de qui l'utilise, autrement dit dans un sens anthropologique selon lequel il s'agit d'une innovation pour le groupe impliqué dans le processus (CROS, 1997 ; GODIN, 2015). D'autre part, les études historiques américaines sur les innovations éducatives identifient qu'elles sont une réinvention de mouvements anciens (PERRENOUD, 1995). De même, les idées lancées comme nouvelles à notre époque étaient des idées et des rêves des générations passées et cette réalité a résisté, soit par le biais des institutions, des enseignants, des étudiants, des familles, de l'administration ou des politiques (PERRENOUD, 2002). Si c'est une re-création, un mouvement de reformulation du passé, alors il faut se demander ce qui existe du présent dans tout cela, ce qui est inédit, qui crée un autre sens et qui transforme le déjà existant en quelque chose de non seulement différent, mais de nouveau.

Dans le domaine de l'éducation, le terme d'« innovation » est lié à plusieurs concepts, et peut se référer à la fois au micro espace d'un établissement scolaire et au système éducatif d'un État ou d'un pays. Les termes « changement », « réforme » et « rénovation » sont largement utilisés dans la littérature analysée. Les mots « changement » et « innovation » sont utilisés pour désigner divers phénomènes du macro et du micro espace. D'autre part, le terme « réforme » est généralement utilisé pour désigner un changement opéré au niveau du système éducatif ou d'un sous-système. Il s'agit d'un acte politique et intentionnel, et il est inhabituel de faire référence à des changements dans un établissement ou une classe. Au contraire, le concept de « rénovation » fait référence à un changement local et continu. Il s'agit de changements qui se produisent dans la vie d'un établissement d'enseignement ou dans les pratiques d'une classe, car « le renouveau participe de la nature même des systèmes vivants, donc aussi des établissements scolaires » (PERRENOUD, 1999).

L'école fait partie de l'ensemble des institutions qui ont leurs racines dans la tradition. Cependant, en tant que lieu de formation et de préparation des individus à la vie en société, on attend également d'elle un mouvement de changement et de nouveauté. L'école vit cette ambiguïté en tant que gardienne

de la tradition et participante au changement (CROS, 1997). On peut identifier « l'existence d'une concurrence entre la logique de l'innovation, qui suppose d'accepter de vivre l'incertitude des moyens et des fins, et la logique de l'organisation, qui suppose au contraire de parvenir à éradiquer l'incertitude, en prévoyant, en programmant, en standardisant » (ALTER, 2010, p. 3). Ainsi, les institutions scolaires changent, mais en conservant une identité, une structure, une culture, même lorsque les acteurs se renouvellent. La rupture et la continuité sont les deux faces d'une même réalité. La complexité des processus d'innovation exige une analyse qui prenne ses distances par rapport aux simplifications et aux représentations qui polarisent d'une part la tradition comme obsolète et médiocre, et d'autre part l'innovation comme synonyme de dépassement du conformisme et de succès assuré. Une innovation ne signifie pas toujours l'amélioration du monde, puisque le nazisme et la bombe atomique étaient des innovations en leur temps. Ainsi, tout dépend des contextes culturels, des valeurs en jeu, des idéaux produits et validés par la collectivité (MAULINI, 1997).

Afin d'identifier des modèles communs observables dans le phénomène de l'innovation scolaire du temps présent, on a cherché à examiner les productions du LIFE sur le sujet, notamment en ce qui concerne les changements dans les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants.

## Aspects méthodologiques

Afin de sélectionner *le corpus* d'analyse, les productions LIFE ont été collectées à partir du dépôt du laboratoire en ligne, ainsi que sur les pages en ligne de ses chercheurs et chercheuses responsables. Le premier critère de sélection du matériel était que le titre de la production devait comporter un ou plusieurs des mots clés suivants : « innovation » ; « rénovation » ; « nouveau(x) » ; « transformation » ; « évolution » ; « changement » ; « créativité » et « réforme ». Ainsi, la sélection initiale s'est faite en lisant les titres, en écartant ceux qui n'avaient pas les mots clés définis et mentionnés ci-dessus. Après l'application de ce premier filtre, 99 productions ont été trouvées.

Pour intégrer la présente étude, les productions ainsi trouvées ont répondu par la suite aux critères suivants : a) il devait s'agir d'articles scientifiques ou professionnels, ou chapitres de livres, ou notes critiques, publiés dans des revues scientifiques ou non, dans des journaux ou sur le site web internet de



l'Université de Genève<sup>3</sup> ; b) le phénomène analysé devait correspondre au contexte de l'éducation de base ; c) la démarche devait se référer à des pratiques pédagogiques, mais sans préciser une discipline particulière, ou à des politiques éducatives mises en œuvre, ou au travail de directeurs, de gestionnaires et d'enseignants ; d) les études devaient analyser des contextes à partir de 1990 ; e) la date de publication de la production devait se situer entre 1990 et 2019.

Pour l'affinement des productions potentiellement éligibles, en plus de la lecture des titres, une « lecture flottante » a été effectuée qui comprenait les résumés, l'introduction et les considérations finales. Après cette lecture, les doubles références et les articles qui ne correspondaient pas aux critères établis et expliqués ci-dessus ont été exclus. Après l'application de ces critères, il restait 74 productions qui composaient le *corpus* documentaire de la recherche et qui ont été analysées dans leur intégralité.

Pour l'analyse de la documentation, la méthodologie d'analyse de contenu de Bardin (1977) a été appliquée, les contenus étant codés et ensuite regroupés en catégories pour la discussion. Les résultats sont présentés ci-dessous.

## **Ruptures dans les pratiques et les concepts dans le domaine de l'éducation scolaire dans le temps présent**

L'analyse de l'ensemble des productions a permis de proposer une classification de leurs approches en quatre grands axes d'innovation (pour lesquels il serait possible de dresser des sous-classifications selon l'objet spécifique abordé) à savoir : les pratiques et théories pédagogiques, la professionnalisation des enseignants et des directeurs, la gestion des institutions scolaires et le fonctionnement des systèmes éducatifs. Il est important de considérer que la gestion de l'innovation éducative au sein des institutions scolaires était un thème abordé par les chercheurs et chercheuses qui ont suivi le processus de mise en œuvre de la réforme éducative dans les années 1990. Cependant, dans cet article, la priorité a été donnée à la présentation des résultats relatifs aux deux premiers axes mentionnés ci-dessus.

<sup>3</sup> Les publications du LIFE ne se limitent pas aux revues scientifiques. D'autres moyens de diffusion sont également utilisés, dans lesquels des dialogues sont établis avec des publics non universitaires, et qui révèlent une identité du groupe. Ils opèrent dans la pratique de la recherche avec le concept de coopération discuté théoriquement. La recherche se caractérise par la coopération entre les sujets qui occupent différentes places dans le système éducatif genevois, développant un processus de recherche qui élargit et renforce les connaissances de tous les acteurs.

## **Le domaine pédagogique : conceptions, pratiques et organisation du travail**

Nous regroupons dans cette catégorie les innovations du domaine pédagogique, c'est-à-dire tout ce qui touche à la structure des pratiques éducatives, telles que les théories et les concepts pédagogiques, la didactique et les pratiques d'enseignement, le curriculum, l'organisation du travail pédagogique et l'évaluation.

Dans le domaine des conceptions pédagogiques, une reprise de l'éducation nouvelle est identifiée. La centralité de l'étudiant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage est repositionnée en partant de l'intention de construire une « pédagogie différenciée » comme alternative pour dépasser une procédure d'enseignement uniforme. Une école démocratisée est une école dont les publics et les demandes sont très différents, ignorer cette réalité serait accroître les inégalités. Le principe qui s'en suit est ainsi défini :

Pédagogies différenciées : pour un même objectif, les itinéraires peuvent varier, les apprentissages être pilotés en fonction des effets de formation et de l'écart restant entre ce qui est acquis et ce qui reste à travailler. Des modules et des cycles de formation permettent d'individualiser les parcours et de chercher pour chaque élève – et avec lui – des ressources appropriées (MAULINI ; PERRENOUD, 2005, p. 164).

Pour un même objectif, des parcours différents. La pédagogie différenciée est une nouvelle mentalité éducative ouverte aux possibilités et à la construction d'une pratique d'enseignement et d'apprentissage encore inexistante. Elle se traduit par une organisation des programmes et une gestion des classes basée sur l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement, ainsi que de différents moments d'apprentissage.

On peut la retrouver sous les dénominations de pédagogies coopératives, de pédagogies institutionnelles, de pédagogies centrées sur la personne, d'école active, de pédagogie interactive, d'approche par projet, entre autres. Le fait est que les principes préconisés par l'éducation nouvelle ont été révisés par un ensemble de propositions éducatives dans les dernières décennies du XXe siècle et au début du XXIe. Des éducateurs, sociologues et psychologues de différents pays ont réexaminé les principes de la pédagogie axée sur l'apprenant, défiés par le contexte qui a démocratisé l'accès à la scolarité de base et atteint des

niveaux d'inclusion significatifs, couvrant presque tous, sinon tous, les enfants d'âge scolaire. Ces élèves n'ont pas tous « le même niveau de développement, le même capital culturel et linguistique, les mêmes ressources et attitudes, les mêmes rythmes d'apprentissage » (PERRENOUD, 1991) et ne peuvent donc pas profiter, de la même manière, d'une action éducative uniforme. Les nouvelles pédagogies sont fortement appelées à s'opposer à l'école qui sélectionne en excluant le différent. C'est une autre façon d'observer les particularités ou les individualités, autrefois défendues par l'éducation nouvelle. Bien que leur signification psychologique originelle ne soit pas exclue, elles sont associées au débat sur les droits humains et la justice sociale. Le principe de l'étudiant comme acteur et pas seulement comme usager dans le processus d'enseignement-apprentissage est maintenu. Cependant, le principe de l'élève actif semble ajouter une autre signification. La participation prend un autre sens. Si, au début du XXe siècle, l'élève était invité à participer par l'expérience, il reproduisait pourtant la même logique des connaissances consolidées et transmises par l'enseignant. À la fin de ce siècle, il est mis au défi de recomposer ses connaissances d'une manière nouvelle. Le développement des compétences nécessite la participation active à un autre niveau, à une expérience qui exige non seulement de maîtriser les connaissances existantes, mais aussi les traduire en un savoir-faire ou les signifier dans le contexte vécu. La participation active acquiert une dimension dans la relation avec les connaissances accumulées ; à ce niveau, les élèves s'engagent dans l'expérience collective qui consiste à donner un nouveau sens aux connaissances existantes.

Bien que la différenciation des processus d'apprentissage soit une innovation, on peut constater que l'école, même organisée sous la forme traditionnelle de groupements uniformes et de classes homogènes, a déjà identifié la nécessité de travailler sur les différences d'apprentissage. L'accompagnement pédagogique est une facette de l'action éducative diversifiée et c'est une réelle stratégie de l'école, bien qu'elle maintienne la même logique d'organisation du travail existant et fasse une intervention localisée et sans continuité (PERRENOUD, 1991).

Quoique la pédagogie différenciée souhaite prendre en compte les différents besoins des élèves pour produire une meilleure inclusion et une meilleure égalité, tant la recherche que l'expérience ont montré qu'une différenciation mal comprise peut aggraver ce que l'on désire compenser, car la différenciation ne signifie pas figer le sort de l'élève au niveau où il se trouve, mais le dépasser (MAULINI, 2014). « Différencier, ce n'est pas 'respecter' le rythme de chacun », mais offrir de meilleures situations pour faire avancer (PERRENOUD, 1998). Tout cela suggère une approche complexe, capable de placer la diversité des élèves au centre de l'action pédagogique, mais sans manquer de partager des

significations et des expériences communes, en rendant les stratégies et les temps plus flexibles, mais sans masquer les difficultés des élèves. Concentrer les efforts là où c'est nécessaire sans provoquer de nouvelles discriminations.

Quels seraient les dispositifs en jeu dans la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ? L'introduction de l'organisation de l'enseignement en cycles, d'une temporalité plus longue, a rompu avec la logique des degrés annuels au profit d'un apprentissage à long terme. Les cycles étaient organisés sur la base d'objectifs qui maintenaient le principe d'expansion et de dépassement entre eux. L'échec scolaire annuel a été supprimé et de nouvelles procédures ont été définies pour le passage entre les cycles, soutenues par des objectifs bien définis.

Dans le cas de Genève, l'organisation du travail pédagogique a cherché à rompre avec l'isolement du travail d'enseignement et s'est développée à partir du travail d'équipe et de la gestion conjointe des élèves. Dès lors, plusieurs enseignants pourraient travailler ensemble pour tenir compte d'un grand groupe d'élèves, avec des ressources didactiques et en jouant différents rôles. Une partie du programme d'enseignement a été organisée selon une architecture modulaire et en alternant des groupes de projets ou de nécessités ; par exemple, lorsque cela était nécessaire, un groupe pouvait être organisé avec quelques élèves pour permettre de répondre à des difficultés plus spécifiques, tandis qu'un autre enseignant dirigeait un atelier ou une approche par projet qui, en raison de son caractère, se déroulait avec un plus grand nombre d'élèves car il nécessitait un autre type d'interaction dans la relation enseignement-apprentissage (GATHER THURLER, 1998a ; MAULINI, 2000 ; PERRENOUD, 1995). Les modules d'apprentissage ont été distribués tout au long de l'année, d'une durée d'environ vingt heures chacun et organisés en deux ou trois semaines. L'inscription s'est faite en fonction des nécessités et/ou des compétences, indépendamment de l'âge ou du niveau de l'élève. Les projets ont été développés en équipe, axés sur des objectifs spécifiques, tels que la correspondance graphophone ou l'argumentation orale, et dirigés par l'un des enseignants. Le temps d'enseignement était proche du temps d'apprentissage, où chaque élève suivait d'une manière particulière et non linéaire pendant le cycle (WANDFLUH ; MAULINI, 2011).

Le principe de l'individualisation des parcours ne signifie pas l'abandon du travail en groupe. L'idée est que le travail soit fait en groupe, mais chaque élève passerait d'une situation d'apprentissage à une autre selon sa propre trajectoire. Si d'une part, le travail collectif permet d'apprendre par le biais d'interactions, principe largement défendu par la psychologie socio-cognitive, d'autre part, l'organisation du travail dans le modèle gradué a produit une standardisation didactique de l'enseignement par la mise en place de classes et de leurs hiérarchies. Tout suggère qu'il ne s'agit pas d'abandonner le groupement, mais de le réinventer en l'organisant d'une autre manière.

Dans ce sens, l'innovation réside dans une autre organisation du travail pédagogique produit sous une structure différente du temps et de l'espace. Il s'agit d'un changement dans l'organisation de la classe traditionnelle de groupes fermés et stables, avec un enseignant responsable de la salle ou des matières, développant son programme annuel et progressant par l'évaluation en échelle et la succession des degrés. L'enjeu est de recomposer les espaces et les temps de formation, soit avec des groupes de différentes tranches d'âge, soit avec la flexibilité des limites de classe et l'organisation de groupes correspondant à d'autres logiques et nécessités, telles que celles réalisées dans l'organisation par les cycles d'apprentissage.

Dans la mise en œuvre des cycles d'apprentissage, les diverses réalités locales ont conduit les équipes d'enseignants à concevoir et à exécuter différents modèles d'organisation. Certaines écoles ont progressé vers une organisation modulaire qui exigeait une coopération professionnelle avancée, tandis que d'autres ont maintenu le regroupement traditionnel en classes stables. L'organisation du travail par groupes de nécessité, par groupes de niveau, en rejoignant des classes, le travail en « duo » ou à « trois » ; des classes d'âges multiples, des cycles avec des durées différentes – 2 ans, 4 ans, 8 ans ou aucun – ont été les alternatives développées (GATHER THURLER, 2000).

La structuration du programme d'études en cycles d'apprentissage pluriannuels a gagné du terrain dans les systèmes éducatifs au niveau primaire comme au secondaire, bien que sa progression soit lente et incertaine. Des systèmes éducatifs tels que le québécois, le français ou le belge ont introduit des cycles, initiant une restructuration de l'organisation par programmes annuels et par groupes de classes traditionnels. Depuis la loi de 1989, l'enseignement primaire français a mis en place des cycles d'apprentissage avec le principe du changement d'enseignant en fin d'année scolaire, mais sans redoublement et en développant le travail en équipe dans la poursuite des objectifs de fin de cycle. L'année scolaire reste l'unité longue dans laquelle le temps scolaire est comptabilisé, et il est courant de fixer des objectifs pour la fin de l'année et d'en faire le bilan. On observe que les cycles ne sont pas uniquement régis par des objectifs de fin de cycle, mais par une structuration en étapes intermédiaires, telles que trimestrielle, semestrielle, annuelle et autres. Il est également établi que, dans la pratique, la classe a continué d'être le groupe de référence, mais dont la constitution et la disposition pour le travail ont rompu avec la distribution traditionnelle (PERRENOUD, 1999).

Dans le cadre de ces discussions, l'évaluation formative est l'un des éléments qui a accompagné le changement. Bien que ce principe ne soit pas nouveau, dans le cadre de l'innovation qui a permis d'éliminer la désapprobation traditionnelle, il s'est allié à la gestion de la classe, car il permettrait d'identifier les difficultés, de différencier les interventions et d'individualiser l'apprentissage.

L'innovation consiste à repenser l'organisation du temps et de l'espace scolaire et ses logiques fixes d'enseignement et d'apprentissage. Des organisations plus flexibles et adaptables se sont présentées comme alternatives, bien que la force institutionnelle de la tradition scolaire et les attentes sociales aient été imposées soit par des sujets à l'intérieur soit à l'extérieur de l'école. Bien qu'il existe différents facteurs qui influencent et définissent les pratiques scolaires, le temps et l'espace, en raison du fait qu'ils guident et permettent la reproduction de l'école, font partie de la base structurante du travail, à la différence, par exemple, des procédures didactiques ou de l'utilisation de matériel pédagogique, qui ont une plus grande malléabilité et plus d'acceptation au changement. Même s'ils modifient la réalité de la classe, ces derniers n'ont que peu d'effet sur la base sur laquelle le travail scolaire est structuré.

Dans le domaine plus perméable de la culture scolaire, la stratégie didactique du questionnement est repositionnée dans le scénario des débats sur la production de changements dans les interactions du processus d'apprentissage. Bien que la validité *a priori* du questionnement du maître soit reconnue, ce n'est pas la question principale. Il s'agit d'identifier, à travers un jeu interactif d'interventions et de valorisation, la validité des arguments et l'équilibre des rapports de force entre les sujets de l'interrogation (MAULINI, 2004).

En ce qui concerne les innovations dans le domaine des pratiques pédagogiques, il est pertinent de noter qu'aucune production sur l'utilisation de technologies n'a été identifiée dans le matériel sélectionné pour la recherche, bien que le débat se fasse dans d'autres productions du LIFE. Nous avons décidé de l'insérer ici car nous considérons que l'innovation technique est un thème récurrent dans la littérature éducative et que son approche est intéressante dans le contexte des innovations scolaires.

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école sont comprises comme un outil de travail qui accompagne l'histoire des pratiques scolaires et du matériel pédagogique. De l'utilisation du papier à l'utilisation de l'Internet, des inventions se produisent et provoquent la rencontre entre la technique et l'institution scolaire. Maulini (2002) rappelle que l'impact de cette rencontre n'est pas unilatéral, en s'appropriant les technologies, l'école transforme ses propres pratiques et la technologie elle-même. Ces transformations se produiraient dans au moins deux situations : lorsque les applications simulent des pratiques d'enseignement ou lorsque sont faites des adaptations

de technologies existantes aux besoins des établissements (MAULINI, 2002). Cependant, le nombre d'équipements et de connexions disponibles est moins important que la relation des enseignants et de l'école avec le monde de la science et de la technologie. C'est une position qui comprend la technologie, nouvelle ou ancienne, comme faisant partie de la culture humaine, comme le sont les autres domaines de la culture et de la connaissance (MAULINI, 2017).

## **Le domaine professionnel : au cœur de l'innovation dans l'éducation**

Dans le contexte de la fin du XXe siècle, les discours des organismes supranationaux et économiques, ainsi que des autorités et des professionnels de l'éducation, renforcent la relation établie entre l'efficacité des systèmes éducatifs et la professionnalisation des enseignants et des chefs d'établissement. Cette vision, bien qu'elle ne se soit pas pleinement réalisée, correspond aux principes de gestion publique de l'éducation en vigueur dans plusieurs pays occidentaux et vise une rénovation des établissements d'enseignement en les rapprochant d'une vision organisationnelle. Ce renouvellement apporte le principe de transformation du système éducatif en de nombreux sous-systèmes, afin de transformer les spécificités locales et de garantir un engagement coopératif de la communauté autour d'une cause commune ; dans ce scénario, les différents sujets assument la coresponsabilité du changement (GATHER THURLER, 1998a).

Le professionnel est considéré comme le moteur de l'innovation. On attend de lui qu'il sache à quels problèmes il devra faire face et qu'il propose de nouvelles solutions. La professionnalisation de l'enseignant est comprise comme la meilleure stratégie pour stimuler la modernisation du système éducatif. Dans cette direction, le nouveau paradigme entend passer de la réalisation de réformes éducatives à l'investissement dans la professionnalisation croissante des professionnels de l'enseignement.

## **Professionnalisation des enseignants**

Les documents analysés nous permettent d'identifier que la profession d'enseignant, dans le contexte de notre époque, fait face à des demandes complexes telles que : travailler en équipe, mais en exerçant son individualité et en faisant les choix que l'exercice professionnel exige ; enseigner pour un groupe d'élèves, mais en individualisant l'enseignement ; maintenir la légitimité de l'école, mais en tenant compte des familles et de la société. Dans ce contexte, on assiste à une réorganisation progressive des compétences professionnelles des enseignants, ce qui implique la maîtrise des connaissances spécifiques à enseigner et des éléments qui concernent l'enseignement, tels que la transposition pédagogique et le travail à l'école. Les nouvelles compétences sont définies en dix éléments :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.
2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue (PERRENOUD, 2001, p. 8-12, notre traduction).

D'autre part, la voie même pensée pour la formation continue en serait une autre. Elle serait beaucoup plus proche des connaissances et des compétences développées sur le terrain même de la pratique que des cours sporadiques proposés par des spécialistes, bien que l'importance de ce type de formation à des moments précis soit reconnue. Le principe est de développer une autorité professionnelle et un « empowerment » qui conduirait à l'autonomie des choix et des définitions requises par le contexte. Ce qui est souhaité, c'est que le professionnel et sa pratique apportent des réponses à la complexité du milieu de travail. Les connaissances capables de transformer la réalité locale ne peuvent pas être fournies par une formation prête à l'emploi, elles sont en rapport avec le développement personnel et le travail collectif des enseignants. Dans ce sens, les salles de cours ne sont pas des lieux d'application de résultats, mais des lieux de recherche et de développement de connaissances.



Perrenoud (1996) comprend ce contexte d'exigences comme une redéfinition de l'identité professionnelle. Le concept de professionnalisation s'est construit par opposition à ce que l'on appellera la prolétarianisation du métier d'enseignant. Dans le modèle actuel, le travail de l'enseignant est lié à l'exécution d'un travail prescrit par les autorités, avec peu ou pas d'autonomie du praticien. La prolétarianisation fait référence ici à une sorte d'expropriation symbolique. (PERRENOUD, 1996 ; GATHER THURLER, 2004). Ce modèle stimule, d'une part, l'isolement et la concurrence entre les sujets qui sont incités à se concentrer sur le résultat individuel de leur travail et, d'autre part, le raffinement de la division du travail, qui isole chaque unité de la force de travail dans son propre univers. La professionnalisation du XXI<sup>e</sup> siècle chercherait une autre voie. L'idée est d'un « empowerment » des professionnels, ce que Gather Thurler (2004) conçoit comme un « exercice de plein droit professionnel ». Dans ce nouveau paradigme, on aurait l'autonomie pour le choix des méthodes et des procédures, on assumerait des responsabilités pour un meilleur développement des programmes et de l'apprentissage. Le principe serait de réinventer son propre travail, de chercher des solutions à de nouveaux problèmes, d'adapter les méthodes, de donner un autre sens au contenu, donc d'innover. Cependant, il s'agit d'un modèle en construction qui nécessite du temps et des investissements.

La promotion de cette professionnalisation est la responsabilité des pouvoirs publics dans les systèmes éducatifs, mais aussi de tous les acteurs concernés. Il s'agirait de pousser chacun à assumer la responsabilité individuelle de l'engagement collectif. Dans ce nouveau modèle, l'exercice professionnel exigerait :

[...] d'identifier et de résoudre des problèmes complexes ; d'inventer des stratégies et des démarches lorsque c'est nécessaire ; de négocier des dispositifs d'action et une division du travail au sein de l'organisation scolaire ; de réfléchir sur sa pratique, de la transformer ; de gérer sa formation continue de façon autonome ; d'assumer la dimension éthique du métier ; de maîtriser les angoisses, émotions et humeurs et de gérer les conflits ; de faire face à ses responsabilités sans se retrancher derrière le système ; de coopérer à bon escient, de travailler en équipe (GATHER THURLER, 1996).

Il est à noter que la nouvelle identité professionnelle combine développement personnel et collectif, ce que Gather Thurler (1996) décrit comme « pratique coopérative ». Dans d'autres professions, il est courant de partager des connaissances basées sur l'expérience collective et de progresser

à partir du savoir existant, la recherche scientifique et les techniques agricoles en seraient des exemples. Cependant, le monde de l'éducation ne fonctionne pas comme cela. Dans une approche coopérative, les problèmes de l'école et l'apprentissage de l'élève concernent tous les sujets impliqués. Il est entendu que la construction de solutions requiert la confrontation de stratégies, approches, techniques et modèles d'analyse. Le travail collectif représente un moyen d'aller vers la professionnalisation, bien que sa construction ne soit pas simple (GATHER THURLER, 1996).

La professionnalisation est plus un désir qu'une réalité, même dans les pays développés. Bien qu'il s'agisse d'une voie importante, elle ne se présente pas sans risques et contradictions. L'autonomie de choix de la voie pédagogique implique de prendre la responsabilité du résultat. Cependant, le résultat du travail d'enseignement n'est pas une variable totalement contrôlable. À cet égard, la profession d'enseignant évolue dans l'univers d'une « responsabilité limitée », compte tenu des conditions et des limites sociales qui lui sont imposées. La pratique de l'enseignement implique l'interaction avec des élèves divers qui, en même temps, doivent atteindre des exigences individuelles différentes et des objectifs collectifs basés sur des normes générales préalablement définies (PERISSET BAGNOUD ; GATHER THURLER ; BARTHASSAT, 2006).

## **Professionnalisation des directeurs d'école**

Dans le contexte de ce débat sur l'innovation, la gestion d'un établissement est également devenue une autre profession. Elle exige de combiner une pédagogie qui se concentre sur les nécessités des élèves, mais qui construit des connaissances de haut niveau ; de stimuler un climat de confiance et de tolérance dans l'équipe, bien que la construction collective produise son contraire, des tensions et des conflits, de stimuler la coopération bien que des conflits surviennent entre les disciplines, les contenus et les idéologies, de la même manière que les questionnements sur les habitudes et les privilèges personnels. La nouvelle identité et les compétences du directeur d'école sont définies à partir d'un rôle qui dépasserait la traditionnelle administration scolaire et s'orienterait vers un leadership coopératif. Cela suppose une participation à la vie quotidienne, une compréhension et l'établissement de liens entre les enseignants, les élèves, les parents et le personnel de l'école. De même, son action serait fondée sur une réflexion concernant les pratiques pédagogiques, le fonctionnement de l'établissement, la professionnalisation des enseignants

et l'orientation de l'école dans son ensemble. Cependant, la promotion d'une culture de coopération est son plus grand défi (GATHER THURLER, 1998b). La coopération serait construite par le directeur de l'école, qui s'efforceraient d'impliquer les enseignants, d'encourager le travail d'équipe, de favoriser la vision d'ensemble et de travailler selon le principe de la gestion par consensus. Le rôle du leadership local serait de gérer les complexités d'un chemin qui n'est pas tracé d'avance, de garder l'accent sur les objectifs à long terme, au cours d'un parcours fait de réussites et d'erreurs (GATHER THURLER, 1998a).

La gestion scolaire assume un sens du leadership coopératif. « Le leadership coopératif entend la direction comme une force de transformation culturelle et de développement de la dynamique de l'équipe pédagogique » (GATHER THURLER, 1993). Le rôle le plus important du directeur est de transformer la culture de l'établissement. Pour la rénovation et le dépassement de la culture existante, Gather Thurler (1993) donne quelques pistes : éviter les conclusions tirées individuellement ; commencer par de petites choses ; fixer des objectifs qui ne soient pas trop exigeants ; se concentrer sur un objectif concret et important, comme le programme d'études par exemple ; pratiquer de nouvelles attitudes, même si des risques existent, et apprendre à anticiper les conséquences et à développer des stratégies d'adaptation ; déléguer le pouvoir aux collègues ; construire une vision commune des objectifs et des processus de changement communs ; définir les limites du renouvellement ; avoir des alliés et obtenir des conseils.

## **Conclusion**

Cette étude a examiné les productions de 1990 à 2019 sur l'innovation éducative des chercheurs et des chercheuses du LIFE à l'Université de Genève. Notre objectif était d'identifier ce qui avait été abordé dans ces productions sur ce sujet. Ces innovations ne sont pas limitées aux écoles de Suisse romande, mais elles ont participé à un mouvement plus large qui s'inscrit dans le débat des instances internationales et dans la lutte contre l'échec scolaire des pays de culture occidentale. Tout en sachant que les chercheurs et chercheuses en question ont abordé les changements de manière systémique, dans cet article nous avons privilégié la discussion des deux grands axes d'innovation identifiés : celui des pratiques et théories pédagogiques et celui de la professionnalisation de ses professionnels. L'intention n'était pas seulement d'énumérer les innovations, mais de les articuler dans une ligne du temps rétrospective, en soulignant, ce qui

était possible à ce moment-là, quelle était la nouveauté observable à travers les similarités et les différences, par rapport à ce qui précédait, ce qui permet une meilleure compréhension et caractérisation du moment présent.

Ainsi, les débats et les expériences éducatives mis en place dans les années 1990 indiquent des ruptures dans différentes dimensions. En ce qui concerne les pratiques et les théories pédagogiques : une compréhension est identifiée qui s'éloigne de l'utilisation d'un modèle pédagogique unique dans les processus d'enseignement. Ainsi, la critique à l'utilisation d'un modèle pédagogique uniciste s'élargit, en encourageant l'utilisation de stratégies et de méthodologies différenciées qui garantissent la variété des parcours d'apprentissage aux étudiants. De même, d'un modèle d'enseignement organisé selon la logique de la sérialisation annuelle, de classes homogènes et ordonnées selon le principe des âges et des niveaux d'apprentissage, on passe à l'organisation curriculaire avec des temps d'apprentissage différents. En ce qui concerne le regroupement des élèves, on observe la flexibilité des limites de la classe et l'organisation de groupes qui répondent à d'autres logiques et besoins d'apprentissage. Lorsque l'accent est mis sur l'étudiant, on observe que d'une incitation à la participation active à des expériences qui lui permettraient un meilleur entendement des connaissances transmises, le conduisant à s'intégrer et à coopérer avec d'autres étudiants, on passe à une incitation à la participation active de l'étudiant pour que, à travers la coopération et l'intégration avec d'autres étudiants, il recompose les connaissances et les transforme en un savoir-faire et/ou les (re)signifie pour ses propres contextes. En ce qui concerne le curriculum, de la définition de programmes par le système éducatif, on passe à la mise en œuvre d'une flexibilité curriculaire avec la prédéfinition d'objectifs pour son organisation, mais en offrant des espaces pour les choix locaux.

En ce qui concerne la professionnalisation, on identifie une tendance à passer de professionnels peu autonomes et soumis aux définitions des autorités éducatives, à la construction d'une autonomie et d'une autorité professionnelle qui leur permet de faire des choix et d'établir des définitions. D'une tradition de formation continue réalisée à partir de cours et de formations externes et sporadiques, on marche vers une autre, développée principalement, mais pas exclusivement, sur le terrain de la pratique, par la coopération et l'intégration de tous les professionnels impliqués.

Si l'on conçoit l'innovation comme le processus de mise en pratique d'une idée, d'une invention et d'une connaissance scientifique, toute innovation implique des difficultés et des efforts pour faire face à la tradition et à des coutumes bien ancrées. Ainsi, l'innovation est comprise comme un processus, et implique la tension entre les possibilités représentées par l'invention et les choix collectifs qui sont faits. Cependant, toutes les innovations ne provoquent pas le même degré de réaction. Il est possible d'identifier que l'innovation peut

opérer à des niveaux de changement plus ou moins complexes. Si certaines innovations concernent les structures du système ou des institutions éducatives, comme les modèles d'école ou les formes d'organisation, d'autres se situent au niveau de la salle de classe, des méthodologies et du matériel pédagogique. Alors que les secondes cherchent à changer les pratiques d'enseignement, les premières souhaitent modifier les structures où ces pratiques se développent.

Les réflexions menées ici ont exploré les connaissances sur l'innovation éducative développées par le Laboratoire. Élargir leur portée à d'autres universités et laboratoires de recherche des cantons romands serait intéressant pour explorer non seulement les résultats et les approches d'autres réalités, mais permettrait une analyse plus sûre de l'observation de l'existence ou non de régularités dans les stratégies et solutions imaginées dans les différents contextes. De même, la comparaison entre pays est une ressource importante d'observation et, de manière fondamentale, pour identifier et comprendre les différentes appropriations et utilisations que les peuples et leurs cultures font des politiques et paradigmes transnationaux.

## RÉFÉRENCES

- ALTER, Norbert. *L'innovation ordinaire*. 3e éd. Paris : Quadrige – PUF, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa : Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 2001.
- CROS, Françoise. L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 118, p. 127-156, 1997.
- GATHER THURLER, Monica. Renouveau pédagogique et responsabilités de la direction de l'établissement. In : COLLOQUE LE DIRECTEUR, LA DIRECTRICE D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE, 1992, Coppet, Suisse. *Actes* [...]. Morges, Suisse : AFIDES, 1993. Disponible en : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes1993/MGT-1993-03.html>. Accès le : 15 oct. 2019.
- GATHER THURLER, Monica. Innovation et coopération entre enseignants : liens et limites. In : BONAMI, Michel ; GARANT, Michèle (dir.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck, 1996. p. 145-168.

GATHER THURLER, Monica. La rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In : CROS, Françoise (dir.). *Dynamiques du changement en éducation et en formation* : considérations plurielles sur l'innovation. Paris : INRP/IUFM, 1998a. p. 229-258. (Collection Horizons pour la Formation).

GATHER THURLER, Monica. Savoirs d'action, savoirs d'innovation des chefs d'établissement. In : PELLETIER, Guy (dir.). *Former les dirigeants de l'éducation* : apprentissage dans l'action. Bruxelles : De Boeck, 1998b. p. 101-131.

GATHER THURLER, Monica. L'innovation négociée : une porte étroite. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, v. 130, p. 29-42, 2000.

GATHER THURLER, Monica. Stratégies d'innovation et place des acteurs. In : BRONCKART, Jean-Paul ; GATHER THURLER, Monica (ed.). *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2004. p. 99-125.

GODIN, Benoît. *Innovation* : A Conceptual History of an Anonymous Concept. Project on the Intellectual History of Innovation. Working Paper n. 21. Montréal, Québec, 2015. Disponible en : <http://www.csiic.ca/PDF/WorkingPaper21.pdf>. Accès le : 15 oct. 2019.

HERÁCLITO. Fragmentos. In : OS PRÉ-SOCRÁTICOS. Tradução de José Cavalcanti de Souza *et al.* São Paulo : Abril, 1989. (Coleção Os Pensadores).

LI, Ting ; MAULINI, Olivier. Vertu en Orient, vice en Occident? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, Université de Genève, H.s. n. 1, p. 51-62, 2016. Disponible en : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86369>. Accès le : 15 oct. 2019.

MAULINI, Olivier. Le paradoxe de l'innovation « Changer l'école » : pour éloigner ou rapprocher les familles? *Educateur*, Martigny, n. 5, p. 12-15, 1997.

MAULINI, Olivier. Généraliser la pédagogie différenciée : un paradoxe et un défi pour les institutions scolaires. L'exemple de la rénovation de l'école primaire genevoise. In : COLLOQUE DIVERSITÉ ET DIFFÉRENCIATION EN PÉDAGOGIE, 1999, Lisbonne, Portugal. *Conférence presentation*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2000. Table ronde Différenciation, curriculum et pratiques éducatives. Disponible en : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41214>. Accès le : 15 oct. 2019.

MAULINI, Olivier. *La scolarisation des technologies* : questionnement didactique, questionnement pédagogique. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'Éducation, 2002. Disponible en : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41108>. Accès le : 15 oct. 2019.

MAULINI, Olivier. Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement. In : BRONCKART, Jean-Paul ; GATHER THURLER, Monica (ed.). *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck, 2004. p. 127-146. (Raisons Éducatives).

MAULINI, Olivier. *Différencier pour inclure? L'organisation du travail scolaire en question*. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'Éducation, 2014. Disponible en : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:85548>. Accès le : 15 oct. 2019.

MAULINI, Olivier. *Que penser... de l'école numérique?* Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'Éducation, 2017. Disponible en : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109218>. Accès le : 15 oct. 2019.

MAULINI, Olivier ; PERRENOUD, Philippe. La forme scolaire de l'éducation de base : ensions internes et évolutions. In : MAULINI, Olivier ; MONTANDON, Cléopâtre (ed.). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, 2005. p. 147-168. (Raisons Éducatives).

PERISSET BAGNOUD, Danièle ; GATHER THURLER, Monica ; BARTHASSAT, Marie-Ange. De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In : AUDIGIER, François ; CRAHAY, Marcel ; DOLZ, Joaquim (ed.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2006. p. 231-248.

PERRENOUD, Philippe. *Du soutien pédagogique à une vraie différenciation de l'enseignement : évolution ou rupture ?* Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'Éducation, 1991. Disponible en : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_16.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_16.html). Accès le : 15 oct. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Questions pour une rénovation. Vers Le Changement... Espoirs et Craintes. In : PREMIER FORUM SUR LA RENOVATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, 1995, Genève. *Actes [...]*. Genève : Département de l'Instruction Publique, 1995. p. 101-108.

PERRENOUD, Philippe. Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, Paris, v. 26, n. 3, p. 543-562, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Les cycles d'apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation. *Educateur*, Martigny, n. 14, p. 23-29, déc. 1998.

PERRENOUD, Philippe. *De la gestion individuelle d'une classe à la gestion collective d'un cycle d'apprentissage pluriannuel : une nouvelle corde à l'arc des enseignants*. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'Éducation, 1999. Disponible en : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_06.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_06.html). Accès le : 15 oct. 2019.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio : Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Négocier l'orientation, les conditions et le rythme du changement, une culture à construire*. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et Des Sciences de l'Éducation, 2002. Disponible en : <http://www.unige.ch>

ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\_main/php\_2002/2002\_20.html. Accès le : 15 oct. 2019.

RICOEUR, Paul. Será a crise um fenómeno especificamente moderno ? *Revue de Théologie et de Philosophie*, [s.l.], v. 120, p. 1-17, 1988. Disponible en : [https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_ricoeur/crise\\_fenomeno\\_moderno](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/crise_fenomeno_moderno). Accès le : 14 nov. 2019.

ROSA, Hartmut. *Accélération* : une critique sociale du temps. Traduit de l'allemand par Didier Renault. Paris : Éditions La Découverte, 2010.

WANDFLUH, Frédérique ; MAULINI, Olivier. Lutte contre l'échec et nouvelles formes de travail scolaire : le cas d'un établissement de la banlieue genevoise. *Recherches en Éducation*, Nantes, n. 10, p. 92-104, 2011.

---

Text reçu le 14/01/2021.

Text approuvé le 08/05/2021.