



HAL
open science

L'innovation pédagogique aux Antilles

Maurizio Ali

► **To cite this version:**

| Maurizio Ali. L'innovation pédagogique aux Antilles. 2017. hal-04147553

HAL Id: hal-04147553

<https://hal.science/hal-04147553>

Preprint submitted on 30 Jun 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Projet de recherche

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE AUX ANTILLES

Maurizio ALI'

ATER à l'ESPE de la Martinique – Université des Antilles



Résumé

Le projet de recherche « L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE AUX ANTILLES » a pour objectif de dresser une cartographie sociale des pratiques innovantes en éducation et formation en Martinique et en Guadeloupe. En premier lieu, il s'agira d'établir un état des lieux autour de la question « qu'est-ce que l'innovation pédagogique ? ». Deuxièmement, des cas d'étude répondant aux critères d'innovation et de performance pédagogique (les « bonnes pratiques ») seront identifiés. Troisièmement, un échantillon suffisamment significatif et représentatif sera étudié à partir d'un travail ethnographique visant à décrire les interactions, les logiques et les pratiques éducatives observées. Les données seront analysées grâce aux outils propres à la socio-anthropologie et à la psychologie sociale de l'éducation, à partir d'une approche écosystémique qui permettra de comparer les postures, les stratégies et les outils pédagogiques observés, en fonction du contexte socio-économique. Finalement, les données seront systématisées pour alimenter une base de données interactive et ouverte destinée aux chercheurs et professionnels intéressés.

Mots-clés : innovation pédagogique, interactions éducatives, pratiques éducatives, performance pédagogique.

Sommaire

1. INTRODUCTION	3
2. L'INNOVATION : UN OBJET PÉDAGOGIQUE NON IDENTIFIÉ.....	4
2.1. L'innovation dans les sciences humaines et sociales : un sujet d'étude polyédrique.....	4
2.2. Les politiques publiques pour l'innovation pédagogique	6
2.3. La normativité en matière d'innovation et d'expérimentation.....	7
2.3. L'innovation pédagogique aux Antilles : état de l'art.....	9
3. HYPOTHÈSE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	11
4. MÉTHODOLOGIE	13
4.1. Programmation.....	14
5. ACTIONS PARALLÈLES	15
5.1. Formation à la recherche par la recherche	15
5.2. Promotion de l'innovation pédagogique.....	15
5.3. Développement de partenariats	16
5.4. Contribution à l'activité du CRILLASH	17
5.5. Publications, séminaires, colloques et visibilité de la recherche	17
6. RÉSULTATS ATTENDUS ET PROLONGEMENTS POSSIBLES.....	19
6.1. Plan de développement professionnel.....	19
6.2. Pistes pour le futur	19
BIBLIOGRAPHIE	21

1. INTRODUCTION

L'une des missions assignées aux Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) par la loi 2013-595 « d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » est la promotion de l'innovation pédagogique comme facteur de développement d'une culture scientifique et technologique, ainsi que comme outil de soutien à la différenciation pédagogique et aux apprentissages « augmentés » grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Les ESPE, en tant que composantes universitaires, sont désignées pour devenir des lieux propices à la formation à l'innovation pédagogique et à sa diffusion. Si la logique du législateur est de promouvoir le dialogue entre la recherche et les pratiques pédagogiques (soit la « clé » de la refondation de l'École), son objectif final est la réussite scolaire des étudiants des établissements éducatifs français.

Cependant, la notion même d'innovation est polysémique et se prête à différentes interprétations¹, ce qui rend parfois compliqué la définition d'une dynamique comme innovante ou pas. À l'heure actuelle, le même Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE) – organisme rattaché au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) – n'est pas parvenu à dresser un constat initial de l'état de l'innovation pédagogique en France, en raison des difficultés rencontrées pour recenser de manière scientifiquement significative les expériences innovantes sur le territoire de la nation² (CNIRE, 2017).

Cette difficulté est encore plus évidente dans les outremer, souvent à cause de la situation d'isolement et de dispersion géographique de ces territoires. Pour ce qui concerne les Antilles françaises, il n'y a pas encore eu d'études de grande ampleur sur l'innovation pédagogique pouvant nous permettre de répondre aux questions « qui sont les acteurs de l'innovation pédagogique aux Antilles ? Où agissent-ils ? Comment le font-ils ? » et à leur corollaire : « quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l'innovation pédagogique dans le contexte antillais ? ».

¹ Qui plus est, il s'agit d'une notion qui se prête aux approches transdisciplinaires. Il est utile de souligner que presque toutes les disciplines scientifiques (de l'économie à la théologie, de la linguistique aux sciences de l'éducation) ont développé des réflexions sur « l'innovation » en tant que sujet d'étude propre à leurs domaines respectifs. Par exemple, très récemment, la prestigieuse *Revue de métaphysique et de morale* – publiée par les Presses Universitaires de France – a consacré un numéro thématique à l'innovation (il s'agit du numéro 83, dans le volume 4, paru en 2014. Voir Jacques, 2014).

² Le CNIRE a pour mission d'identifier, évaluer, soutenir et impulser les initiatives innovantes. Aussi, il est chargé de dresser un état des lieux de l'innovation au sein de l'éducation nationale, en s'appuyant sur les données obtenues grâce au réseau national de conseillers académiques recherche, développement, innovation et expérimentation (CARDIE), qui dépendent du Département recherche, développement, innovation et expérimentation (DRDIE) du MENESR. Le Haut conseil pour l'éducation (HCE) a, par contre, la mission de centraliser l'information autour des expériences menées dans le cadre de l'article 34 de la loi 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 (article inséré désormais dans le Code de l'éducation au titre L. 401-1). Toutefois, sur le terrain, le processus de recueil des données reste très inégal, la moitié des projets recensés par les CARDIE étant pilotés par seulement cinq académies alors que, jusqu'en 2011, une académie sur trois n'avait fait remonter aucune expérimentation. Ainsi, par exemple, les initiatives réalisées dans l'enseignement primaire semblaient fortement sous-représentées (Reuter *et al.*, 2011 et 2013).

2. L'INNOVATION : UN OBJET PÉDAGOGIQUE NON IDENTIFIÉ

Il existe encore, à l'heure actuelle, une confusion entre ce que l'on appelle « innovation pédagogique » et « expérimentation pédagogique ». Si ces deux notions peuvent paraître synonymes, l'innovation relève pourtant nécessairement d'un jugement (l'acte cognitif qui permet d'en valider le caractère novateur) alors que l'expérimentation relève plutôt de l'expérience sensible (c'est-à-dire du phénomène)³. En d'autres termes, l'innovation est une construction culturelle qui s'appuie sur des critères partagés par les membres d'un groupe tandis que l'expérimentation est construite par un agissement concret mais qui n'est pas nécessairement innovant.

Cette confusion a déjà été signalée, entre autres, par Jean Pierre Béchard et Denis Gregoire, lesquels écrivaient que « les promoteurs des innovations pédagogiques ont des difficultés à définir le contenu de leurs initiatives avant que celles-ci ne voient effectivement le jour [...]. De leur côté, les chercheurs qui s'intéressent à ces questions ne voient pas comment comparer et différencier les innovations soumises à leur examen, et pourquoi certaines sont plus performantes dans certains contextes, ou sous la contrainte d'objectifs particuliers. Dans ces conditions, il est difficile pour les éducateurs de tirer parti des expériences pédagogiques ayant réussi dans d'autres institutions. En conséquence, nous pensons que, sans une meilleure compréhension des liens qui unissent les différentes innovations pédagogiques, peu de progrès peuvent être réalisés dans l'enseignement [...] » (2009 : 38).

En effet, la source du problème semble être avant tout conceptuelle : bien qu'il existe désormais un consensus pour dire que l'innovation pédagogique est fondamentalement une « discontinuité » dans une dynamique éducative particulière, les approches divergent dès lors qu'il s'agit de définir quels sont les éléments de cette dynamique qui rentrent en action et comment ils agissent.

2.1. L'innovation dans les sciences humaines et sociales : un sujet d'étude polyédrique

Si le besoin d'une « révolution pédagogique » – s'appuyant sur un renouvellement des pratiques et des dispositifs éducatifs et de formation – est, depuis plus d'un siècle, le leitmotiv de ce qu'on a l'habitude d'appeler « les pédagogies nouvelles »⁴, les premiers travaux scientifiques sur la question de l'innovation pédagogique sont en revanche bien plus récents puisqu'ils datent de la fin du XX^{ème} siècle (Bonami et Garant, 1996 ; Cros, 1998).

En général, la plupart des chercheurs reconnaissent qu'il s'agit d'une dynamique qui s'alimente non seulement d'objets nouveaux (les TICE) mais aussi de processus complexes (notamment ceux qui s'appuient sur les TICE). Bien que beaucoup d'études dans le domaine soient centrées sur le rôle des nouvelles technologies en tant qu'outils pour améliorer les performances des apprenants⁵, d'autres soulignent plutôt le rôle central des dynamiques éducatives qui investissent à la fois la sphère

³ De la même manière, le philosophe Francis Jacques appelle à « distinguer deux formes de novation, l'innovation et l'invention. L'innovation vient après l'invention. L'invention est lisible à l'intérieur d'une discipline. L'innovation la "réalise", l'installe dans le réel » (2014 : 5).

⁴ Voir à ce propos les travaux de Jean-Paul Resweber (1981 et 2015).

⁵ Comme, par exemple, dans les travaux de Charlier et Peraya (2003 et 2007), de Bonnel et ses collègues (2005) ou encore de Bonicoli (2011).

individuelle (la performance de l'enseignant/formateur ou de l'étudiant/apprenant)⁶, la socioculturelle (le contexte de référence)⁷ et la sphère institutionnelle (les dynamiques propres à l'organisation)⁸. Hugues Chopin et ses collègues nous rappellent que, « flous et difficilement prévisibles, ces processus transforment les conceptions et les pratiques sociales, les modes de relation entre acteurs et, davantage encore, l'organisation, les valeurs et les finalités éducatives d'une institution » (2007 : 486). L'existence de ce processus – et des facteurs qui le génèrent, à savoir la créativité, l'expérimentation et la prise de risque – est donc la condition nécessaire à l'innovation pédagogique (Bourgeois, 1996 ; Enriquez, 1992).

Denis Bédard et Jean-Pierre Bécharde (2009a) considèrent l'innovation pédagogique comme une création originale de services et de moyens inédits (ou perçus comme tels) capables de modifier un système. Il s'agit d'un processus de déconstruction d'habitudes, de dogmes, de principes et de valeurs, qui ne se limite pas à une simple réorganisation des contenus mais qui vise plutôt un véritable changement de paradigme (Pardue, 2005). En d'autres termes, dans les sciences sociales, il semble désormais acquis qu'une « véritable » innovation pédagogique engendre une transformation majeure non seulement dans la façon d'enseigner aux étudiants mais aussi dans la façon d'apprendre de ces derniers. Pour ce qui est des domaines d'application des innovations, les témoignages des chercheurs et praticiens sur le terrain montrent que celles-ci peuvent porter sur les stratégies éducatives, les approches d'enseignement, les activités des différents acteurs ou encore sur les programmes et la technologie qui peuvent les soutenir.

Bien souvent, dans le domaine de l'enseignement, toute activité éducative autre que la performance magistrale est considérée comme innovante. Cependant, on parle davantage d'innovation pédagogique lorsque la stratégie d'enseignement est basée sur des situations d'interaction pour améliorer la qualité des apprentissages (Bédard et Bécharde, 2009b). C'est par exemple le cas de la classe inversée (et son corollaire, l'organisation en « îlots bonifiés »), de la pédagogie réflexive et du débat philosophique, des *serious games* et de la gamification, des exercices d'intégration, des cartes mentales, du portfolio numérique, des espaces numériques de travail (comme *moodle*), des tableaux blancs interactifs (TBI), des logiciels didactiques interactifs (et les supports qui vont avec, comme les tablettes et les *smartphones*), des simulations « à haute-fidélité », ou encore de la formation à distance en ligne (FOAD-EL)⁹.

Comme on vient de le voir en filigrane, les TICE occupent une place importante dans certains environnements d'apprentissage qui se veulent « innovants » puisqu'on considère qu'elles favorisent le lien entre la théorie et la pratique, ainsi que les communications en temps synchrone ou asynchrone, même lorsque la distance est un enjeu (Dunn, 2000 ; Kenny, 2002 ; Haigh, 2004 ; Choplin et Paquelin, 2006 ; Laferrière et Gervais, 2008 ; Lietart, 2015). En ce sens, plusieurs chercheurs ont mis en évidence leur contribution au partage des pratiques par le biais de communautés électroniques (Beyerlein *et al.*, 2005 ; Pardue, 2005 ; Marlow *et al.*, 2008). Cependant, d'autres auteurs considèrent

⁶ Bourgeois, par exemple, souligne le rôle performatif de l'identité culturelle dans l'interaction éducative (1996). Buisson-Fenet (2003), de son côté, met en évidence le rôle de l'engagement professoral. Choplin et ses collègues (2001), finalement, privilégient le rôle de la motivation et de l'inclusion des élèves.

⁷ Comme dans les travaux de Dalley et ses collègues (2008).

⁸ Étudiées, entre autres, par Axelrod (2001) et Daviau et ses collègues (2012).

⁹ Bien évidemment, cette liste n'a pas l'ambition d'être exhaustive. Nombreux organismes qui s'occupent de l'innovation dans le domaine de l'éducation et de la formation (au niveau national ou international) proposent leurs propres listes. Récemment, le CNIRE (2016) a essayé de définir une typologie des stratégies pédagogiques innovantes (qui privilégie celles centrées sur l'activité – ou la performance – de l'enseignant). L'Open University, de son côté, publie chaque année un rapport sur les innovations pédagogiques qui sont en train de « changer le monde » (et celles qu'y sont mentionnées se basent toutes sur l'utilisation des TICE). Voir Sharpes *et al.*, 2016.

les TICE comme un outil parmi d'autres¹⁰ et préfèrent mettre l'accent sur les approches d'enseignement, notamment celle centrée sur l'étudiant, l'approche humaniste ou encore la constructiviste, visant toutes trois le développement d'environnements d'apprentissage adaptés, bienveillants et efficaces (Gibbs, 1990 ; Kala *et al.*, 2010). Lebrun (2004) précise que ces nouvelles approches ont contribué à passer de l'enseignement vertical (la classe magistrale) au tutorat horizontal, avec des groupes d'apprentissage plus restreints qui collaborent pour atteindre un objectif commun – soit la logique des ateliers et des travaux pratiques. Cette transformation a permis, entre autres choses, de promouvoir le partage du travail entre les étudiants selon leurs compétences et intérêts respectifs, leur engagement et le rôle d'accompagnement de l'enseignant.

Nombreux sont les chercheurs qui ont souligné le rôle prépondérant de la posture de l'éducateur dans la genèse de l'innovation, soulignant que seul un « praticien réflexif » (cet idéaltype dont parlait Donald Schön, 1993) est capable de dépasser son rôle traditionnel d'expert de contenu pour devenir facilitateur des apprentissages grâce à la mise en place d'une communauté de pratique (Andrew *et al.*, 2008). Finalement, en ce qui concerne les curricula, Denis Bédard et Jean-Pierre Bécharde (2009) mettent en évidence le fait que l'innovation pédagogique intervienne lorsque les contenus éducatifs se transforment, notamment grâce aux processus transdisciplinaires (qui provoquent un véritable décloisonnement disciplinaire), à la contextualisation des apprentissages et aux dispositifs d'évaluation innovateurs (voir aussi Gibbs, 1990 ; Dalley *et al.*, 2008).

2.2. Les politiques publiques pour l'innovation pédagogique

Si les discussions des praticiens et des chercheurs en sciences de l'éducation autour de la notion d'innovation pédagogique ont cours depuis plusieurs années, ce n'est qu'en 2013 – avec l'arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (qui a précédé d'une semaine la promulgation de la loi 2013-595) – que le MENESR introduit cette notion dans le domaine juridique. Cet arrêté stipule que tout enseignant et personnel d'éducation doit pouvoir « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques » et « se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant l'amélioration des pratiques »¹¹. Avec ce référentiel, le MENESR indique à ses fonctionnaires et au législateur que l'innovation est un outil au service de la performance éducative (et de la réussite scolaire).

Cependant, les premiers bilans autour de l'impact du dit référentiel sur la réussite scolaire des élèves et étudiants français ont été plutôt mitigés, et la compétence 14 a fait l'objet d'un vif débat. Un récent rapport des inspections générales de l'éducation nationale met en garde sur les dangers de ce qui pourrait être vécu comme une « injonction à l'innovation », car « dire à un enseignant qu'il doit innover, c'est suggérer qu'il ne le fait pas d'ordinaire et limiter en même temps l'autonomie propre à l'innovation » (IGEN-IGAENR, 2015 : 22). Ce même rapport propose de penser l'innovation non pas comme un outil mais comme le résultat de l'inventivité des enseignants : un travail créatif qui est partagé, débattu et diffusé au sein de l'équipe pédagogique.

¹⁰ C'est le cas de Lewis et ses collègues (2005).

¹¹ Il s'agit de la compétence numéro 14, à savoir « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Cette même compétence implique aussi de « réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et [de] réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles » (Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Annexe 1 : 11994).

Le CNIRE (2016 et 2017), à son tour, a mis en évidence le caractère systémique de la dynamique innovante. Dans ses travaux, le Conseil distingue la méso-innovation (qui se réalise au niveau de l'établissement), qui se nourrit des apports du niveau micro (individuel) et est propulsée ou contrainte par le niveau macro (l'institution ou le « système »). Aussi, il souligne l'importance de la « démarche de recherche » (dans le sens de « démarche scientifique » basée sur des expérimentations) des enseignants comme « déclencheurs » de l'innovation. Les membres du Conseil présentent une vision très claire de la question : « innover n'est pas un but en soi mais un moyen » et « on peut et on doit même se méfier des innovants solitaires qui pensent tout seul – ou presque – avoir trouvé LA bonne méthode et auraient perdu tout sens réflexif. On devrait, nous semble-t-il, parler plutôt de droit à l'expérimentation que d'innovation. Expérimenter, chercher, plutôt qu'à tout prix innover... » (CNIRE, 2017 : 10).

De son côté, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) – la même organisation qui gère le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (*Program for International Student Assessment - PISA*) – a commencé, vers la fin du XX^{ème} siècle, à s'intéresser à l'innovation comme outil de coopération et de développement économiques. Depuis 2005, sa Direction pour la science, la technologie et l'industrie (DSTI) développe des enquêtes périodiques autour de l'état de l'innovation dans les pays membres de l'organisation. Son approche situe le « moteur » de l'innovation au niveau macro : ce sont les politiques publiques qui promeuvent des environnements propices aux expérimentations et à l'innovation. Il s'agit là d'une hypothèse que justifierait l'échec des expériences innovantes, qui restent à leur stade embryonnaire en raison du déficit de pouvoir accordé aux acteurs de terrain : selon l'OCDE, dans les systèmes éducatifs, un contrôle bureaucratique trop important peut conduire à des changements temporaires (les expérimentations) mais s'oppose au changement durable (l'innovation). Ce même dirigisme, associé à une forte centralisation et à une bureaucratie particulièrement lourde, constitue, toujours selon l'OCDE, le principal frein à la promotion de l'innovation en France, et plus encore dans les outremer (OCDE, 2014).

2.3. La normativité en matière d'innovation et d'expérimentation

Bien que les premières normes sur l'innovation pédagogique n'apparaissent en France qu'en 2013, la législation aborde pour la première fois la question des expérimentations en contexte scolaire avec l'article 34 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (article L.401.1 du code de l'Éducation)¹² et les décrets 2005/1145 et 2005/1178 des 9 et 13 septembre 2005 respectivement¹³.

Ces normes élargissent le champ d'application des expérimentations en milieu scolaire et précisent que, dans le champ défini par la loi et avec l'approbation préalable des autorités académiques, des dérogations à la réglementation nationale peuvent être accordées aux projets d'expérimentation pédagogique. L'article 34 précise que ces dérogations peuvent être accordées pour une durée maximale de 5 ans. Elle indique aussi la nature des expérimentations concernées, qui devront porter sur un ou plusieurs des domaines suivants : l'enseignement des disciplines ; l'interdisciplinarité ; l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement ; la coopération avec les partenaires du système éducatif ; et les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers

¹² Qui s'appuie sur l'article 37-1 de la Constitution de la cinquième République du 4 octobre 1958 et qui affirme que « la loi et le règlement peuvent comporter, pour un objet et une durée limités, des dispositions à caractère expérimental ».

¹³ On devrait aussi ajouter la circulaire du MENESR n° 2005-156 du 30 septembre 2005, qui rend ces deux décrets opérationnels.

d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle et, chaque année, le Haut Conseil de l'Éducation établit un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

Les circulaires du MENESR n° 2006-051 du 27 mars 2006 et n° 2007-011 du 9 janvier 2007 détaillent le processus administratif qui doit être suivi afin que ces dérogations soient effectivement accordées :

- Phase 1 : les propositions d'expérimentation (réalisées par les enseignants ou tout autre personnel de l'éducation nationale) sont portées à la connaissance du conseil pédagogique qui en vérifie la cohérence avec le projet global de l'établissement et qui définit un contrat précisant la durée des actions liées à l'expérimentation, leurs objectifs, l'accompagnement dont elles bénéficient et les modalités d'évaluation prévues au regard des objectifs visés et des moyens mis en œuvre. Les académies et le MENESR pourront également proposer aux équipes pédagogiques des dispositifs expérimentaux de niveau national ou local.
- Phase 2 : en fin d'année, chaque académie produit un rapport sur les différentes expérimentations mises en place (avec une évaluation des performances), qui sera transmis au Haut Conseil de l'éducation, lequel, à son tour, établit un bilan national annuel.

La circulaire prévoit aussi que, pour parvenir à une analyse comparée des expérimentations mises en place (des moyens mis en œuvre, des solutions explorées et de leur impact sur la réussite des élèves), un cahier des charges, un calendrier et des modalités d'évaluation soient fournis. Cependant, jusqu'à présent, très peu d'académies ont harmonisé leurs pratiques et les critères de systématisation des données inhérents aux expérimentations mises en place, de sorte qu'il est difficile, pour les chercheurs et les praticiens, de réaliser des analyses comparées valides et significatives.

La circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 n° 2013-060 du 10-4-2013 attribue une grande importance à « l'innovation au service de la refondation » pour favoriser la réussite éducative. L'innovation, « démarche de conduite du changement et d'accompagnement des nouvelles organisations et des nouvelles pratiques, peut y contribuer. Il s'agit d'aider les acteurs de l'École, à tous les niveaux, dans leur développement professionnel, de mutualiser les expériences et de développer des ressources sur les grandes thématiques de la refondation » (section III. 6). La circulaire définit les rôles et les fonctions des CARDIE, qui assistent les recteurs pour le pilotage pédagogique, et du CNIRE, à qui on assigne la mission d'impulser « l'esprit d'innovation en matière de réussite scolaire et éducative et de proposer des orientations en ce sens, de faire recenser, évaluer et diffuser les pratiques innovantes de terrain les plus pertinentes ». La Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) est responsable du pilotage du réseau des CARDIE et doit remettre au gouvernement un rapport annuel sur ses travaux et propositions.

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République reconnaît le rôle joué par l'innovation pédagogique pour renforcer l'efficacité des apprentissages. S'il est vrai que cette loi privilégie l'aspect technologique des expérimentations (conformément aux missions du service public du numérique éducatif définies dans son article 16), elle élargit aussi le champ d'application de l'innovation pédagogique aux expérimentations « hors article 34 ». Par ailleurs, la loi assigne au ministère de l'Éducation nationale (et donc à ses circonscriptions administratives, soit les académies) la responsabilité de prendre « des initiatives, s'appuyant sur les milieux associatifs, souvent à l'origine de la mise en place d'actions innovantes, afin de repérer et de diffuser les innovations les plus pertinentes » (annexe de la loi, section I). À l'heure actuelle, cette disposition continue à rencontrer nombre d'obstacles et ce travail de repérage hors des structures de l'éducation nationale reste encore à mettre en place.

Pour conclure, en dépit de certaines incohérences entre les différentes normes en vigueur, il est toutefois possible de parvenir à une définition juridiquement valable des innovations et des expérimentations pédagogiques. En effet, dans les deux cas, il s'agit de dynamiques qui visent la réussite des élèves et qui sont générées à partir d'initiatives des acteurs du terrain. Les expérimentations présentent cependant des spécificités importantes :

- elles peuvent déroger à la réglementation nationale ;
- elles sont inscrites dans le projet d'établissement ;
- elles s'inscrivent dans la durée, même si les équipes qui les mettent en œuvre sont modifiées ;
- elles bénéficient d'une reconnaissance et validation académique ;
- les modalités des actions mises en œuvre sont stabilisées ;
- il existe un dispositif d'évaluation négocié et accepté.

2.3. L'innovation pédagogique aux Antilles : état de l'art

En Martinique et en Guadeloupe, il est encore difficile de repérer les expériences pédagogiques qui sont menées au sein des établissements éducatifs antillais mais aussi dans les autres milieux (celui de l'associatif ou des syndicats, celui des mouvements de la société civile, celui des autres organismes d'État – comme les ministères de l'Agriculture, de la Santé, de la Défense ou de l'Intérieur – et celui des organismes intergouvernementaux).

Le CARDIE de la Martinique a recensé, pour l'année scolaire 2016-2017, 75 projets scolaires « labélisés », c'est-à-dire validés par la commission académique *ad hoc* sur l'innovation. Bien que cette dernière n'ait pas encore mis ses rapports à disposition du public, elle a mis en ligne une carte interactive (basée sur la technologie Google Maps) des expérimentations pédagogiques « labélisées ». On peut toutefois regretter que cette plateforme en ligne ne permette pas de connaître les détails des projets. Pour prendre connaissance de ces détails, on doit se diriger vers la base de données EXPERITHEQUE, gérée par la DGESCO, dans laquelle sont recensées les expérimentations pédagogiques réalisées dans le cadre de l'article 34 à partir des données communiquées par les responsables des projets. EXPERITHEQUE permet, en effet, de s'informer non seulement du titre et du responsable du projet, mais aussi, de manière très synthétique, des aspects pédagogiques et didactiques. Cependant, la plateforme n'est pas mise à jour régulièrement et, au moment d'écrire ce projet de recherche, seules 28 expérimentations y étaient recensées pour l'académie de la Martinique. L'académie de la Guadeloupe semble, en revanche, être un environnement plus propice à l'innovation en contexte scolaire, puisqu'elle a déjà labélisé 130 expérimentations. Elle aussi a mis en ligne une carte interactive des projets labélisés (dans ce cas aussi à partir de la technologie Google Maps) et met régulièrement à jour les métadonnées insérées sur EXPERITHEQUE.

En revanche, mes observations sur le terrain et mon expérience en tant que formateur et tuteur des fonctionnaires stagiaires à l'ESPE de la Martinique m'amènent à formuler l'hypothèse que ces chiffres pourraient ne représenter que la pointe émergée de l'iceberg, puisqu'elles ne recensent que les expérimentations « labélisées » et ne tiennent pas compte des expériences à caractère innovant (mais « hors article 34 ») promues par les enseignants, les autres personnels de l'éducation nationale, les formateurs des organismes publics et privés, mais aussi les éducateurs. Les mémoires des étudiants des différents masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), les écrits réflexifs des étudiants du Diplôme Universitaire « Formation Adaptée à l'Enseignement » (DU FAE), ou encore les mémoires professionnels des candidats aux certifications académiques (le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur,

CAFIPEMF ; le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique, CAFFA ; le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive, CAPPEI¹⁴) montrent une réalité beaucoup plus dynamique. Toutefois, ils mettent aussi en lumière un contexte apparemment peu enclin à promouvoir les expérimentations, puisque la majorité des projets concernés n'envisagent pas d'entamer le processus de « labélisation » à cause des contraintes administratives et logistiques que celui-ci impliquerait (notamment le suivi administratif du projet, l'obligation de rédiger des rapports périodiques et de maintenir le contact avec le CARDIE, mais également la peur de devoir « rendre des comptes » et de faire l'objet d'inspections ou de visites pédagogiques souvent perçues comme intrusives ou, pire, comme inopportunes).

Le balayage des bases de données mises à disposition par la Bibliothèque de l'Université des Antilles (notamment CAIRN, JSTOR et EBSCO) confirme l'existence d'un vide dans la littérature scientifique concernant l'innovation pédagogique et les expérimentations scolaires en Martinique et en Guadeloupe¹⁵.

¹⁴ Qui se substitue, depuis la rentrée 2018, au certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap, CAPA-SH, et au certificat complémentaire pour l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés, 2CASH.

¹⁵ En effet, je n'ai trouvé aucune ressource dans les archives mentionnées. Pour élargir la recherche, j'ai mobilisé des filtres « souples », en utilisant plusieurs termes de recherche (« innovation pédagogique », « expérimentation pédagogique », « Martinique », « Guadeloupe », « Antilles ») en les conditionnant avec la variable booléenne inclusive « OR » (« ou »).

3. HYPOTHÈSE ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Ce projet de recherche est animé par la question de départ suivante : « qui fait l'innovation pédagogique aux Antilles ? Où ? Et comment ? ». Le constat surgit de l'exploration de la situation problématique – présentée dans la section précédente – qui semble nous indiquer que le travail de recensement des initiatives innovantes peine à être mis en œuvre par les organismes concernés (les CARDIE, l'HCE et le CNIRE) et, bien que des efforts aient été faits, le peu de données dont nous disposons se limitent aux expérimentations « selon l'article 34 ».

L'hypothèse générale de ce projet est donc que les données à notre disposition sur les Antilles (dont les plateformes de géolocalisation des expérimentations scolaires réalisées par les CARDIE) nous offrent une vision imparfaite de la situation. Premièrement, l'innovation ne se limite pas aux seuls établissements scolaires, et les personnels de l'éducation nationale ne sont donc pas les seuls acteurs de l'innovation. Deuxièmement, on peut aisément supposer qu'il existe une corrélation entre la localisation des expériences pédagogiques innovantes et l'existence d'un contexte socio-économique (et d'une culture organisationnelle) propice à la prise de risque : mes observations préliminaires indiquent que, en effet, la majorité des expériences sont concentrées dans certaines zones géographiques¹⁶. Troisièmement, la plupart de ces expériences sont mises en œuvre grâce à l'initiative personnelle de certains acteurs de l'éducation et de la formation, sans qu'il existe un cadre de référence prédéfini et sans que soient alloués des moyens conséquents. Or, cela implique bien souvent que le responsable de l'action doive s'occuper de la survie de « son » projet sans disposer d'un appui concret de la part des institutions et ne pouvant compter que sur ses ressources personnelles et l'implication de ses partenaires.

La réponse à la question posée précédemment pourra aussi aider à mieux comprendre « quels sont les facteurs qui facilitent ou freinent l'innovation pédagogique dans le contexte antillais ». Ma revue de la question et mon constat initial confirment que la recherche en sciences de l'éducation a pu déterminer les éléments qui constituent le « socle commun » des expériences innovantes (notamment l'approche centrée sur le développement humain, la transdisciplinarité, la gestion collaborative du projet, l'engagement des acteurs, le soutien des partenaires externes, le leadership participatif, ou encore le dialogue avec la recherche scientifique). Toutefois, peu de chercheurs se sont intéressés à étudier les autres facteurs déterminés par les spécificités propres à chaque contexte local, à savoir l'organisation géographique du territoire, la culture (les usages, la coutume, les croyances) et les formes d'organisation sociale. Ces facteurs géographiques, culturels et sociaux constituent l'écosystème de développement des expériences innovantes¹⁷ ; et pouvoir en comprendre les dynamiques internes nous aiderait à concevoir au mieux des projets pédagogiques « contextualisés ».

¹⁶ Citons par exemple ce que l'on appelle « l'effet établissement », qui explique l'existence et la persistance de dynamiques internes (plus ou moins vertueuses) propres à chaque établissement scolaire (Cousin, 1993). On peut ainsi supposer que, en ce qui concerne l'enseignement primaire, les dynamiques internes aux différentes circonscriptions pédagogiques (qui dépendent fortement des stratégies propres à chaque inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription du premier degré, IEN-CCPD) puissent avoir un impact sur la mise en place ou la continuité de certaines expérimentations.

¹⁷ À l'aube du XX^{ème} siècle, le sociologue Max Weber (1904) reconnaissait déjà, dans ses travaux sur l'impact d'une croyance locale (la religion protestante) sur la dynamique de progrès propre au capitalisme (l'accumulation des capitaux), l'importance de ce type d'expériences innovantes. Soixante-six ans plus tard, Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron (1970), poursuivant cette piste, déterminent l'impact de l'idéologie bourgeoise « à la française » (une version locale du « bourgeoisisme » universel dont parlait Werner Sombart,

Pour confirmer mon hypothèse, l'objectif général de cette recherche est d'établir une cartographie sociale des pratiques innovantes et performantes en éducation et formation aux Antilles. Pour atteindre ce but, les objectifs spécifiques et « opérationnels » seront les suivants :

- Objectif 1 : définir les critères qui nous permettent d'établir si et quand une pratique pédagogique est innovante et efficace.
- Objectif 2 : recenser les expériences en Martinique et en Guadeloupe répondant aux critères définis dans le cadre de l'objectif 1 (les « bonnes pratiques »).
- Objectif 3 : identifier les pratiques, interactions et logiques éducatives récurrentes et spécifiques aux expériences recensées.
- Objectif 4 : identifier les facteurs individuels, organisationnels et socio-économiques qui facilitent ou qui freinent l'innovation pédagogique.
- Objectif 5 : systématiser les résultats obtenus et les mettre à disposition des chercheurs, des professionnels, des étudiants et des décideurs par le biais d'une plateforme numérique en ligne de simple utilisation, gratuite et ouverte.

1913) sur la construction d'une culture scolaire « républicaine » et progressiste (mais aussi dangereusement élitiste et capitaliste).

4. MÉTHODOLOGIE

De manière très générale, ce projet vise à la construction d'un objet d'étude (l'innovation pédagogique) à partir d'une approche transdisciplinaire permettant d'accueillir, entre autres, les apports de la sociologie et de l'anthropologie de l'éducation, de l'éducation comparée, de la géographie humaine, de l'histoire de l'éducation, mais aussi de la psychologie culturelle.

Pour atteindre l'objectif 1, il sera donc nécessaire de dresser un état des lieux autour de la question : « qu'est-ce l'innovation pédagogique ? » en interpellant la littérature scientifique non seulement dans le domaine des sciences de l'éducation mais aussi dans les autres domaines disciplinaires. Ce regard interdisciplinaire et comparatif nous permettra de proposer une définition « opérationnelle » de l'innovation, ainsi que des critères qui serviront à établir à quel moment et pourquoi une pratique pédagogique est innovante et efficace. Pour ce faire, nous interrogerons non seulement les bases de données scientifiques françaises (nationales, comme CAIRN ou HAL, et locales, comme MANIOC) et internationales (JSTOR, EBSCO, SSOAR, DOAJ, ScienceDirect), mais aussi la littérature « grise » déposée dans les archives des organismes publics (notamment les rapports et dossiers statistiques des CARDIE, des académies, de l'HCE, du CNIRE et du MENESR) et intergouvernementaux (OCDE, UNESCO, UNICEF et PNUD).

Pour atteindre l'objectif 2, je développerai un protocole de recensement visant à identifier les « bonnes pratiques » innovantes et performantes. Pour ce faire, j'établirai un « carnet d'adresses » avec les contacts de toutes les personnes qui pourraient m'aider à connaître, dans une première phase « exploratoire », des expériences innovantes qui répondent aux critères choisis. Cette liste inclura les personnels de l'éducation nationale, les responsables des départements ou sections dédiés à la formation du personnel dans les organismes publics (notamment la CTM, les ministères de l'Agriculture, de la Santé, de la Défense et de l'Intérieur, les Chambres de Commerce), les associations, les syndicats et les entreprises privées de la Martinique et de la Guadeloupe. Deuxièmement, je construirai un outil (une grille) de recueil de données qui sera distribué par voie électronique (sous forme de sondage en ligne à partir d'une plateforme adaptée, comme SurveyMonkey ou Google Forms) aux contacts sélectionnés afin de recueillir certaines informations de base autour des expériences innovantes dont ces contacts pourraient avoir connaissance¹⁸. Troisièmement, je sélectionnerai les expériences qui répondent au requis d'innovation et de performance afin de déterminer l'univers d'étude qui sera pris en compte pour le recueil des données demandé par l'objectif 3.

Pour atteindre l'objectif 3, je confectionnerai un deuxième outil de recueil de données sous forme de sondage qui sera distribué aux responsables des expériences sélectionnées afin d'identifier leurs attitudes et leurs représentations autour de l'innovation en éducation et formation. Le sondage sera élaboré de manière à pouvoir obtenir des informations mesurables sur des pratiques et interactions éducatives récurrentes et spécifiques aux expériences recensées, mais aussi afin de déterminer les logiques subjacentes à l'action pédagogique (l'idéologie qui soutient l'acte éducatif) et les stratégies mises en place par les éducateurs et les formateurs. Aussi, l'échantillon adopté ici sera plus restreint, tout en restant représentatif et significatif, et fera l'objet d'une enquête ethnographique visant à

¹⁸ Dans le cadre de cette recherche, les personnels, les usagers et les formateurs des ESPE de la Martinique et de la Guadeloupe (notamment les responsables de parcours et les tuteurs des fonctionnaires stagiaires) seront considérés comme des « informateurs experts ». Il s'agit, en effet, d'un public composé de praticiens de l'éducation et de la formation, de décideurs et de chercheurs qui partagent un langage commun et qui disposent souvent de contacts et d'informations concernant les pratiques innovantes sur le terrain.

décrire ces mêmes éléments (pratiques, interactions, logiques et stratégies éducatives) à partir de données observables.

Pour atteindre l'objectif 4, j'analyserai les données recueillies par le biais des questionnaires et du travail sur le terrain grâce aux outils propres à la socio-anthropologie et à la psychologie sociale de l'éducation, à partir d'une approche écosystémique qui permettra de comparer les postures, les stratégies et les outils pédagogiques observés, en fonction de leur contexte socio-économique. Ce travail d'interprétation sera aussi un moyen d'identifier les facteurs individuels, organisationnels et socio-économiques qui facilitent ou freinent l'innovation pédagogique.

Finalement, pour atteindre l'objectif 5, je systématiserai les données et les résultats obtenus, avant de les déposer sur une plateforme numérique en ligne d'utilisation simple, gratuite et ouverte (qui pourrait être développée en partenariat avec le service numérique de l'ESPE de la Martinique), et qui puisse être accessible aux chercheurs, aux professionnels, aux étudiants et aux décideurs intéressés.

4.1. Programmation

Ce projet de recherche se développera sur quatre ans divisés comme suit :

- La première année (2018/2019) sera dédiée au lancement du projet, à la révision de la littérature scientifique, au développement de la problématique de recherche, à la prise de contact avec d'autres chercheurs et laboratoires de recherche (en France et à l'étranger) qui s'intéressent aux thématiques liées à l'innovation pédagogique et à la construction d'outils de recueil de données (questionnaires et grilles d'observation).
- La deuxième année (2019/2020) sera consacrée au recensement et à l'étude des expériences innovantes sélectionnées en Martinique.
- La troisième année (2020/2021) visera à recenser et à étudier les expériences innovantes sélectionnées en Guadeloupe
- La quatrième année (2021/2022) sera dédiée à la systématisation finale des données, à la mise en ligne de la version définitive de la base de données prévue par l'objectif 5 et à la divulgation des résultats dans un rapport conclusif du projet.

5. ACTIONS PARALLÈLES

Dans son dernier rapport annuel, le CNIRE (2017) souligne que la manière dont les enseignants sont formés peut favoriser l'innovation ou, au contraire, la résistance au changement. Selon les membres du Conseil, les ESPE ont un rôle à jouer dans la construction d'une culture commune de l'innovation, transdisciplinaire et professionnalisante, c'est pourquoi ils proposent de valoriser, dans ces composantes universitaires, les activités formatives qui développent les compétences liées au travail en équipe et au partenariat, à l'analyse de pratiques et au développement de postures réflexives, ou encore à la démarche scientifique et à l'expérimentation. Dans le cadre de ce projet, il me semble donc important d'inclure des actions parallèles destinées à la formation à la recherche des usagers des ESPE, à la promotion d'une culture de l'innovation pédagogique et à la diffusion et valorisation des résultats de cette recherche.

5.1. Formation à la recherche par la recherche

Pour promouvoir la formation à la recherche des usagers des ESPE de l'Université des Antilles, l'équipe de recherche sera composée d'étudiants – notamment des masters MEEF (parcours PDG, SDG, EED CPE et PIF FFAP) et du DU FAE –, mais aussi d'enseignants qui préparent les certifications CAFIPEMF, CAFFA et CAPPEI. L'intégration à l'équipe se réalisera à partir d'un projet de mémoire « clé en main » qui contribuera à un ou plusieurs volets de cette recherche, notamment :

- La recherche documentaire ;
- La passation des questionnaires et l'analyse statistique des données ;
- L'enquête ethnographique ;
- La systématisation des données ;
- L'analyse géographique et la réalisation d'une cartographie sociale ;
- Le développement d'une base de données et d'une plateforme en ligne.

Je compte intégrer entre 5 et 10 étudiants par an, ce qui permettrait de former aux thématiques liées à l'innovation pédagogique entre 15 et 30 personnes au total. Cette expertise partagée pourra contribuer à créer une communauté de pratiques, à développer un réseau de contacts professionnels et à diffuser non seulement les savoirs résultants de l'activité de recherche, mais aussi et surtout les valeurs qui sont propres à la démarche scientifique, à savoir la curiosité, la créativité, la valorisation de l'erreur et l'esprit collaboratif.

5.2. Promotion de l'innovation pédagogique

La stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES) – inscrite dans la loi 2013-660 pour l'enseignement supérieur et la recherche du 23 juillet 2013 – a pour ambition de définir les objectifs nationaux engageant l'avenir à l'horizon des dix prochaines années et de proposer les moyens de les atteindre. La StraNES, qui s'appuie sur cinq axes stratégiques (construire une société apprenante et soutenir l'économie, développer la dimension européenne et l'internationalisation de l'enseignement supérieur, favoriser une réelle accession sociale et agir pour l'inclusion, inventer l'éducation supérieure du XXI^{ème} siècle, répondre aux aspirations de la jeunesse) vise, avant tout, à dessiner un nouveau paysage pour l'enseignement supérieur au travers d'innovations pédagogiques

accompagnées d'adaptations et d'améliorations sur le plan architectural et urbain (Bejean et Monthubert, 2015). Dans un récent rapport, le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR, 2015) – qui, dans ce texte, accepte le principe selon lequel les environnements physiques d'apprentissage ont une influence sur la manière d'enseigner et d'apprendre (et que la configuration traditionnelle des salles de classe tend donc à conduire les usagers à reproduire des pratiques pédagogiques plutôt verticales, transmissives et peu interactives) – souligne l'importance de transformer les modalités d'enseignement et d'apprentissage pour développer, chez les étudiants du supérieur, des compétences dites « du XXI^{ème} siècle » : collaboration, communication, compétences liées aux technologies de l'information et des communications, habiletés sociales et culturelles, citoyenneté, créativité, pensée critique, résolution de problèmes et capacité à développer des produits de qualité.

En ce qui concerne les ESPE, au vu de leur mission – qui vise à la fois la professionnalisation, la recherche et la réflexion pédagogique –, la question du réaménagement des espaces d'apprentissage revête donc une importance capitale. Rares sont les ESPE qui disposent d'espaces appropriés pour permettre à leurs usagers de se « mettre en situation professionnelle », de tester leurs activités pédagogiques ou leurs supports didactiques. Á l'heure actuelle, aucune ESPE ne dispose d'une véritable « salle de classe modèle » qui puisse servir de « terrain de jeu » pour les formateurs, les étudiants ou les enseignants stagiaires. Il est donc fondamental de créer des espaces de ce type à partir d'une vision innovante qui puisse faciliter la construction et la transmission des savoirs.

Dans le cadre de ce projet de recherche, je souhaite donc développer à l'ESPE de la Martinique une « salle de classe modèle » qui serait à disposition des usagers, dans le but de développer des solutions didactiques innovantes dans un espace aménagé de manière créative. Ce volet du projet permettrait à l'Université des Antilles de se positionner comme le premier établissement offrant cette opportunité et de servir de modèle pour les autres ESPE ou les Universités françaises et étrangères. Cet espace pourrait être piloté en collaboration avec le Service Numérique de l'ESPE de la Martinique, porteur du projet FABLAB, ce qui permettrait de disposer de deux espaces créatifs inter-reliés : un atelier de création et de réflexion (le *fablab*, qui disposera de matériels et outils permettant, entre autres choses, de « fabriquer » *in situ* des ressources pédagogiques innovantes) et un laboratoire (la salle de classe modèle) où l'on pourra tester l'action pédagogique « en contexte ».

5.3. Développement de partenariats

Dans le cadre de cette recherche, des contacts visant à l'échange d'informations seront établis avec les CARDIE des académies de la Martinique et de la Guadeloupe, le secrétariat de l'HCE, la DRDIE, le CNIRE, la DSTI de l'OCDE, les instituts de recherche de l'UNESCO (notamment l'IIEP, l'IBE, l'ILL, l'IITE, l'IICBA, l'IESALC et l'UNEVOC) et les laboratoires universitaires travaillant sur des projets similaires (par exemple, l'Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation, LCF-ICARE, de l'Université de la Réunion ; le Laboratoire d'innovation pédagogique, LIP, de l'Université de Fribourg ; le Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation, LIFE, de l'Université de Genève ; le Laboratoire d'innovation pédagogique, LIP, de l'École Centrale de Lyon).

Aussi, on définira des partenariats (et des accords de coopération) avec les organismes publics (les académies de Martinique et de Guadeloupe, les ministères de l'Agriculture, de la Santé, de la Défense et de l'Intérieur), les entreprises privées et les associations qui donneront leur accord afin que les membres de l'équipe de recherche puissent recueillir les données nécessaires (par le biais des questionnaires et/ou de l'observation ethnographique).

Finalement, en ce qui concerne les modes de financement, je compte faire des demandes d'aide financière à des organismes externes à l'ESPE de la Martinique. Pour ce qui concerne les frais de fonctionnement, je souhaite présenter notre dossier à la Collectivité Territoriale de la Martinique et au ministère des Outremer. Pour ce qui est de l'intégration des jeunes chercheurs, j'envisage de déposer des dossiers à l'Agence Nationale pour la Recherche (ANR), au Conseil des Recherches Européen (ERC) et à l'Institut de Recherche Stratégique de l'École Militaire (IRSEM), mais aussi d'obtenir des fonds pour des contrats doctoraux ou de niveau post-doctorat. Des aides financières ponctuelles seront également sollicitées à l'IFE, au CIEP, au Réseau des ESPE, au Réseau CANOPE et aux Presses de l'Université des Antilles pour la publication et la diffusion des résultats de la recherche.

5.4 Contribution à l'activité du CRILLASH

Ce projet de recherche veut contribuer à l'activité du Centre de recherches interdisciplinaires en lettres, langues, arts et sciences humaines (CRILLASH - EA4095) et, en particulier, à son axe « Intercompréhension, hétéroglossie et éducation à l'échange » (qui intègre les domaines « Écologie des langues et des cultures » et « Mondialisation ») et à sa cellule de recherche « Didactique, éducation, insertion et dynamique des langues dans nos contextes », qui ont pour objectif de développer des travaux de recherche « impliqués » et capables d'alimenter le débat sur les politiques publiques en matière d'éducation et de formation dans les Antilles.

Le travail proposé ici sur l'innovation pédagogique pourra nourrir certains des thèmes privilégiés par le CRILLASH, notamment :

- théories et idéologies de la postmodernité et du post-colonialisme ;
- dépendance, indépendance, interdépendance ;
- pouvoir, centre, périphérie ;
- formes et stratégies du refus ;
- charnières et limites du territoire ;
- logique des réseaux ;
- pratiques rituelles et nouveaux lieux d'investissement des langages symboliques.

Des échanges et des collaborations sont envisagés avec les autres membres du laboratoire – en particulier avec les spécialistes en géographie, anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation et sciences politiques – afin d'alimenter un regard transdisciplinaire autour de l'innovation en éducation et formation.

Des interventions régulières seront proposées dans le cadre du séminaire méthodologique interdisciplinaire et des séminaires thématiques transversaux de l'équipe d'accueil. Les avancées de la recherche seront présentées dans les colloques organisés par (ou en collaboration avec) le CRILLASH et seront diffusés au travers d'actions de vulgarisation de la recherche réalisées en coordination avec les autres membres de l'équipe et/ou avec le service MANIOC, la bibliothèque numérique de l'Université des Antilles.

5.5. Publications, séminaires, colloques et visibilité de la recherche

Cette recherche veut contribuer au développement d'une connaissance scientifique et d'un débat citoyen ouvert et informé autour de l'innovation pédagogique aux Antilles. Des publications et des

communications scientifiques seront réalisées afin de diffuser les connaissances acquises tout au long de ce travail. De même, des ateliers de vulgarisation de la recherche seront proposés dans le cadre des futures éditions des journées académiques de l'innovation (JAI, organisées par l'académie de la Martinique), des journées nationales de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (JIPES) et de la journée « L'innovation pédagogique au cœur des universités », organisées par le MENESR.

Pour formaliser la programmation de l'activité de publication, je projette de suivre un calendrier de référence, organisé ainsi :

- À la fin de la première année : rédaction d'un article de synthèse proposant une approche multidisciplinaire (anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation) de la notion d'innovation pédagogique. Cet article pourrait être soumis pour évaluation à GAÏAC, revue de l'ESPE de la Martinique.
- À la fin de la deuxième année : organisation d'un colloque sur l'innovation pédagogique en Martinique (dans le cadre des JAI ou des JIPES, par exemple) et publication des actes. Dans le cadre du colloque, je souhaite présenter une communication résumant les avancées de la recherche. Une deuxième communication sera réalisée au congrès annuel du Réseau ESPE. Qui plus est, un article exposant les avancées de la recherche (et une synthèse des données recueillies en Martinique) sera rédigé et soumis à une revue « qualifiante » pour l'évaluation du laboratoire (celle-ci sera choisie en fonction de son inclusion dans la liste des produits de la recherche du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, HCERES, pour le domaine « sciences de l'éducation »).
- À la fin de la troisième année : organisation d'un séminaire doctoral transdisciplinaire sur l'innovation (ouvert à tous les doctorants de l'UA). Rédaction d'un article proposant les avancées de la recherche (et une synthèse des données recueillies en Guadeloupe) qui sera également soumis à une revue « qualifiante » pour l'évaluation du laboratoire.
- À la fin de la quatrième année : organisation d'un colloque sur l'innovation pédagogique aux Antilles et dans les outremer, et publication des actes. Dans le cadre de ce colloque, je souhaite présenter une communication résumant les résultats de la recherche. Une deuxième communication sera faite au congrès annuel du Réseau ESPE. De plus, un article proposant les résultats de la recherche sera rédigé et soumis à une revue « qualifiante » pour l'évaluation du laboratoire.

Par ailleurs, rappelons que, dès la première année de fonctionnement du projet, les données obtenues et les résultats de leur systématisation seront mis à disposition du public grâce à une base de données en ligne à accès ouvert et gratuit. Cette plateforme pourrait être développée en partenariat avec le Service Numérique de l'ESPE de la Martinique.

6. RÉSULTATS ATTENDUS ET PROLONGEMENTS POSSIBLES

Pour le philosophe Francis Jacques, « l'innovation est vite paradoxale : génératrice de désordre comme de fertilité » (2014 : 41). Partageant cette perspective, je souhaite que ce projet de recherche puisse contribuer à « générer du désordre » afin de déconstruire certains dogmes universalistes autour de l'innovation (comme, par exemple, le fait qu'elle soit nécessairement soutenue par les nouvelles technologies ou qu'elle se développe partout de la même manière, quel que soit le contexte culturel).

Plus largement, j'espère que ce travail, qui a pour objectif d'identifier les « bonnes pratiques » pédagogiques, puisse contribuer à une meilleure connaissance des spécificités du territoire antillais et à une meilleure programmation et gestion des politiques éducatives locales.

6.1. Plan de développement professionnel

Le travail réalisé dans le cadre de ce projet de recherche me permettra de construire une expertise dans le domaine de l'évaluation, du monitoring et de l'analyse de l'innovation pédagogique. Or, cette compétence pourra contribuer à renforcer l'offre d'expertise de l'ESPE de la Martinique, du CRILLASH et de l'UA. Pour son développement, je souhaite réaliser des échanges et des actions de formation afin d'acquérir des connaissances, des capacités et des aptitudes spécifiques :

- Pendant la première année, je souhaite suivre deux formations hybrides (semi-présentielles) proposées par le Centre de Formation de la Banque Mondiale autour de « l'évaluation des politiques éducatives » et de « l'économie de l'éducation » ;
- Pendant la deuxième année, j'espère pouvoir réaliser un échange de courte durée (1 semaine) dans le cadre du Programme Erasmus+ afin de faire un séjour d'enseignement dans une Université européenne et développer des partenariats avec d'autres chercheurs et d'autres laboratoires de recherche.
- Pendant la troisième année, je présenterai un dossier de candidature pour obtenir un *fellowship* (6 semaine) dans le cadre du programme "Thomas Alexander" à l'OCDE.
- À la fin de la quatrième année, j'envisage de participer à un programme de *visiting professorship* pour réaliser un séjour d'enseignement (4 semaines) en tant que professeur visitant et développer des partenariats avec d'autres chercheurs et d'autres laboratoires de recherche dans une des Université partenaires de l'UA.

6.2. Pistes pour le futur

Ce projet de recherche concerne un sujet d'étude délimité par des critères temporels (j'enquêterai sur des expériences « vivantes » et observables entre 2018 et 2021) et spatiaux (sur le territoire antillais). Toutefois, je compte réinvestir les données obtenues et les protocoles utilisés dans d'autres projets qui, dans le futur, pourraient accroître la portée de ces résultats. Deux pistes possibles sont envisagées :

- Poursuivre la recherche avec des enquêtes similaires ciblant les autres outre-mers français (notamment la Polynésie et la Guyane, où j'ai déjà eu l'opportunité de travailler. Voir Ali, 2016a, 2016b et 2023 ; Ailincal, Ali et Alby, 2018 ; Ailincal *et al.*, 2017. Voir aussi Weiss et Ali, 2022 ; Weiss *et al.*, 2023).

- Délimiter plus encore le champ de recherche en se limitant à certains contextes professionnels, comme, par exemple, les innovations dans la pédagogie militaire ou dans la formation du personnel médical.

Enfin, je souhaite que le travail réalisé dans le cadre de cette recherche puisse fédérer d'autres initiatives menées par des formateurs de l'ESPE de la Martinique et positionner cette composante de l'UA comme lieu de « production du savoir » et de « formation efficace » dans le domaine de l'innovation pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Ailincal, R. ; Ali, M. et Alby, S. (2018). « Epistemic Activities, Schooling and Parenting Styles: A Case Study in French Guiana Rural Contexts ». *Contextes et Didactiques*, 12. <https://doi.org/10.4000/ced.1119>.
- Ailincal, R. ; Bernard, F.-X. ; Alby, S. ; Ali, M. et Hidair, I. (2017). "Etude de la variabilité interactionnelle parentale en contexte multiculturel et plurilingue". Dans G. Chakroun (dir.). *Cognition sociale, formes d'expression et interculturalité*. Paris : L'Harmattan, pp. 285-302.
- Ali, M. (2016a). De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française. Thèse de doctorat en Ethnologie, préhistoire, anthropologie biologique - Sciences de l'éducation. Université de la Polynésie française, École doctorale du Pacifique (ED469).
- Ali, M. (2016b). « L'idéologie éducative Wayana-Apalai : l'identité culturelle autochtone à l'épreuve de l'écosystème ». *Nuevo Mundo Mundos Nuevos* [En ligne], mis en ligne le 10 octobre 2016. <http://nuevomundo.revues.org/69552>.
- Ali, M. (2023). *Autochtonie et question éducative dans les Outre-mer Une enquête comparative en Guyane et en Polynésie française*. Pointe-à-Pitre : Presses Universitaires des Antilles.
- Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Publié sur le JORF n°0165 du 18 juillet 2013 : 11994.
- Axelrod, R. (2001). « Terms of engagement : changing the way we change organizations ». *The Journal of Quality and Participation*, 241 : 22-28.
- Béchar, J.-P. et Gregoire, D. (2009). « Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8 (2) : 35-56.
- Bédard, D. et Béchar, J.P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bédard, D. et Béchar, J.P. (2009). « L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier ». Dans Bédard, D. et Béchar, J.P. (Eds.) *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses universitaires de France, pp. 29-44.
- Bejean, S. et Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport pour la StraNES. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Beyerlein, M. ; Beyerlein, S. et Kennedy, F. (2005). « Collaborative Capital ». Dans Beyerlein, M. ; Beyerlein, S. et Kennedy, F. (Eds.) *Advances in Interdisciplinary Studies of Work Teams*. Londres : Elsevier.
- Bonami, M. et Garant, M. (Eds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonicoli, M.-P. (2011). « La pédagogie au service de l'innovation pédagogique ». Dans Baron, G.-L. ; Bruillard, E. et Komis, V. (Eds.) *Actes du colloque Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques*. Octobre 2011, Patras, Grèce. Athènes : New Technologies Editions, pp. 49-55.

- Bonnel, W. ; Wambach, K. et Connors, H. (2005). « A nurse educator teaching with technologies course : more than technology on the web ». *Journal of Professional Nursing*, 21 (1) : 59-65.
- Bossis, J. ; Dumas, C. ; Livérato, C. et Mejean, C. (2014). *Aménager les espaces pour mieux apprendre (+ CD-Rom). À l'école de la bienveillance – Maternelle*. Paris : Retz.
- Bourdieu, P. et Passeron J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. (1996). « Identité et Apprentissage ». *Éducation Permanente*, 128 : 27-35.
- Box, S. (2009). *OECD work on innovation - a stocktaking of existing work. STI working paper 2009/2. Science and Technology Policy. DSTI/DOC(2009)2*. Paris: OECD - Directorate for science, technology and industry.
- Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) (2004). *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Brooks, M. (2011). *Free Radicals: The Secret Anarchy of Science*. New York, NY: The Overlook Press.
- Brown, S.T. ; Kirkpatrick, M.K. ; Mangum, D. et Avery, J. (2008). A review of narrative pedagogy strategies to transform traditional nursing education. *Journal of Nursing Education*, 47 (6) : 283-286.
- Buisson-Fenet, H. (2003). « Les innovations pédagogiques comme outils de gestion de l'engagement professoral : le cas des "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre ». Communication présentée au IXèmes Journées de Sociologie du travail, Centre Pierre Naville, Travail et mobilités, Paris, 27 et 28 novembre 2003.
- Charlier, B. et Peraya, D. (Eds.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie, Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B. et Peraya, D. (Eds.) (2007). *Transformations des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Choplin, H. ; Audran, J. ; Cerisier, J. ; Lemarchand, S. ; Paquelin, D. ; Simonian, S. et Jacquinet-Delaunay, G. (2007). « Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique ». *Distances et savoirs*, 5 (4) : 483-505.
- Choplin, H. ; Dubois, V. ; Galisson, A. ; Rouet, J.-F. ; Evrard, J.-M. et Paquelin, D. (2001). « Des nouveaux outils au processus d'innovation pédagogique : qui est l'élève ? ». *Spirale : revue de recherches en éducation*, 28 : 121-130.
- Choplin, H. et Paquelin, D. (2006). « Espaces-temps, collectifs, objets : trois hypothèses sur l'innovation pédagogique dans les campus numériques ». In *TICE 2006, Actes du colloque*. 25-27 octobre 2006. Toulouse : INSA.
- CNIRE – Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative. (2017). *Innover pour une école plus juste et plus efficace innover pour une école plus juste et plus efficace. Synthèse des travaux du CNIRE 2016-2017*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- CNIRE - Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative. (2016). *Pour une Ecole innovante - Synthèse des travaux du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative 2014-2016*. Paris: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

- Condette, J. (2012). « Une innovation pédagogique septentrionale : l'École unique de Saint-Amand-les-Eaux : Un « modèle » pour la réforme de l'enseignement moyen dans l'entre-deux-guerres ? ». *Revue du Nord*, 394 (1) : 91-123.
- Cousin, O. (1993). « L'effet établissement. Construction d'une problématique ». *Revue française de sociologie*, 34 (3) : 395-419.
- Cros, F. (2004). « Émergence et installation de l'innovation scolaire : pertinence de la théorie de la « traduction » ». Dans Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 59-78.
- Cros, F. (Ed.) (1998). *Dynamiques du changement en éducation et en formation*. Versailles : INRP/IUFM.
- Dalley, K. ; Candela, L. et Benzel-Lindley, J. (2008). « Learning to let go : the challenge of de-crowding the curriculum ». *Nurse Education Today*, 28 : 62-69.
- Daviau, C., Cyr, S., Charland, P. et Simbagoye, A. (Eds.) (2012). *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Diekelmann, N. et Ironside, P.M. (2002). « Developing a science of nursing education : innovation with research ». *Journal of Nursing Education*, 41 (9) : 379-380.
- Dubois, S. et Giroux, M. (2012). « L'innovation pédagogique chez les infirmières dans un contexte de début d'expérience professionnelle ». *Recherche en soins infirmiers*, 111 (4) : 71-80.
- Dunn, N. (2000). *L'innovation par la technologie et l'apprentissage : le défi d'un programme d'études à forte composante technologique*. Rapport interne du Réseau des Écoles Innovatrices (REI) du programme canadien RESCOL. [En ligne] www.rescol.ca
- Emerson, R.J. et Records, K. (2008). « Today's challenge, tomorrow's excellence : the practice of evidence-based éducation ». *Journal of Nursing Education*, 47 (8) : 359-370.
- Enriquez, E. (1992). *L'organisation en analyse*. Paris : PUF.
- Farrell, M.J. et Rose, L. (2008). « Use of mobile handheld computers in clinical nursing éducation ». *Journal of Nursing Education*, 47 (1) : 13-19.
- Garcion-Vautor, L. (2000). *L'entrée dans le contrat didactique à l'école maternelle : le rôle des rituels dans la construction d'un milieu pour apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université d'Aix-Marseille. Département des sciences de l'éducation.
- Gather Thurler, M. (2004). « Stratégies d'innovation et place des acteurs ». Dans Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 99-125.
- Gibbs, A. (1990). « Curriculum innovation and the management of change ». *Nurse Education Today*, 10 : 98-105.
- Guiney, M. (2014). « L'innovation pédagogique par le bas ? PISA et la profanation de l'école-sanctuaire par la mondialisation dans l'enseignement littéraire ». *Revue de métaphysique et de morale*, 83 (3) : 365-379.
- Gutierrez, L. (2011a). « Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle ». *Carrefours de l'éducation*, 31 (1) : 5-8.
- Gutierrez, L. (2011b). « État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'éducation nouvelle en France ». *Carrefours de l'éducation*, 31 (1) : 105-136.

- Haenggeli-Jenni, B. et Hofstetter, R. (2011). « Pour l'Ère nouvelle (1922-1940). La science convoquée pour fonder une 'internationale de l'éducation' ». *Carrefours de l'éducation*, 31 (1) : 137-159.
- Haigh, J. (2004). « Information technology in health professional education : why IT matters ». *Nurse Education Today*, 24 : 547-552.
- Hameline, D. (2004). « Transformer l'école : une topique des contradictions vives ». Dans Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 219-234.
- Herriot, A.M. ; Bishop, J.A. ; Kelly, M. ; Murphy, M. et Truby, H. (2003). « Evaluation of a computer assisted instruction resource in nursing education ». *Nurse Education Today*, 23 (7) : 537-545.
- Houllier, L. (2012). « Une école en mouvement qui propulse vers l'innovation ». Dans Daviau, C., Cyr, S., Charland, P. et Simbagoye, A. (Eds.) *Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 209-219.
- Houssaye, J. (2011). « Pédagogie, le constat : le changement ne se fait pas ». *Carrefours de l'éducation*, 2 (4) : 109-121.
- IGEN-IGAENR - Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche. (2015). *Rapport annuel des Inspections générales 2015*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Ironside, P.M. (2005). « Working together, creating excellence. The experiences of nursing teachers, students, and clinicians ». *Nursing Education Perspectives*, 26 (2) : 78-85.
- Jacques, F. (2014). « *Novum* Innovation/rénovation/renouvellement ». *Revue de métaphysique et de morale*, 83 (3) : 299-310.
- Kala, S. ; Isaramalai, S.A. et Pohthong, A. (2010). « Electronic learning and constructivism : a model for nursing education ». *Nurse Education Today*, 30 (1) : 61-66.
- Kenny, A. (2002). « Online learning : enhancing nurse education ? ». *Journal of Advanced Nursing*, 38 (2) : 127-135.
- Klenke, K. (2002). « Cinderella stories of women leaders connecting leadership contexts and competencies ». *Journal of Leadership and Organisational Studies*, 92 : 18-29.
- Kraemer-Mbula, E. et Wamae, W. (2010). *Innovation and the Development Agenda*. Paris: OECD - International Development Research Centre (IDRC).
- L'Etang, G. ; Bernabé, J ; Bonniol, J.-L. et Confiant, R. (2000). *Des îles créoles aux sociétés plurielles. Mélanges offerts à Jean Benoist*. Fort-de-France : Ibis rouge - Presses universitaires créoles.
- Laferrière, T. et Gervais, F. (2008). « Teacher education and professional development : ten years of ICT integration and what ? ». *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 10 (1) : 1-24.
- Laurijssen, C. ; Gilis, A. ; Clement, M. ; Buelens, H. et Huyghe, S. (2009). « Leadership pédagogique : une vision à développer ». Dans Bédard, D. et Béchar, J.P. (Eds.) *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses universitaires de France, pp. 93-108.

- Le Masson, P. ; Weil, B. et Hatchuel, A. (2006). Les processus d'innovation. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Lebrun, M. (2004). « La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation ». *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1 (1) : 11-21.
- Lewis, M.J. ; Davies, R. ; Jenkins, D. et Tait, M.I. (2005). « A review of evaluative studies of computer-based learning in nursing education ». *Nurse Education Today*, 25 (8) : 586-597.
- Lietart, A. (2015). Les TICE et l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : comment et pourquoi les modes de l'interaction humaine évoluent-ils dans les systèmes d'information pédagogique ?. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Publiées sur le JORF n°96 du 24 avril 2005 page 7166.
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Publié sur le JORF n°0157 du 9 juillet 2013 : 11379.
- Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Publiée sur le JORF n°0169 du 23 juillet 2013, page 12235.
- Marlow, A. ; Spratt, C. et Reilly, A. (2008). « Collaborative action learning : a professional development model for educational innovation in nursing ». *Nurse Education in Practice*, 8 : 184-189.
- Marty, O. (2013). « Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante ». *Éducation permanente*, 194 (1) : 59-68.
- Maulini, O. (2004). « Un enjeu invisible de l'innovation pédagogique : l'institution du questionnement ». Dans Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 127-146.
- MENESR - Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Campus d'avenir, concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique*. Paris : DGESIP.
- Miladi, S. (2006). « Les campus numériques : le paradoxe de l'innovation par les TIC ». *Distances et savoirs*, 4 (1) : 41-59.
- Montagner H. (1998). « L'aménagement des espaces de vie pour les tout-petits. Enjeu de société pour la vie familiale, la santé publique et l'éducation ». Dans J. Clerget, H. Dutertre Le Poncin, C. Fleury *et al.* (Eds.), *L'accueil des tout-petits*. Ramonville Saint-Agne : ERES, pp. 29-68
- Mulford, B. (2003). *School leaders : challenging roles and impact of teacher and school effectiveness*. Paris : OCDE.
- Mus, M. (2013). « Quelle place pour les personnes handicapées dans la société ? ». *Le Journal des psychologues*, 1 (304) : 33-37.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *Examens de l'OCDE des politiques d'innovation : France 2014*. Paris : OCDE.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Manuel d'Oslo. Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation*. Paris : OCDE – Eurostat.

- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2012). « Public-sector innovation ». Dans OCDE (coll.), OECD Science, Technology and Industry Outlook 2012. Paris: OCDE.
- OCDE - Organisation de coopération et de développement économiques. (2007). « Innovation: Can Something New Be Measured? ». Dans OCDE (coll.), Science, Technology and Innovation Indicators in a Changing World: Responding to Policy Needs. Paris : OCDE.
- Paquelin, D. ; Audran, J. ; Choplin, H. ; Hryschuk, S. et Simonian S. (2006). « Campus numérique et innovation pédagogique : l'hypothèse de la territorialisation ». Distances et savoirs, 4 (3) : 365-395.
- Paquin, M. (2012). « Les politiques sur l'intégration des TIC au Canada et l'utilisation des ressources pédagogiques numériques chez les enseignants francophones : un constat de doubles inégalités ». Dans Daviau, C., Cyr, S., Charland, P. et Simbagoye, A. (Eds.) Écoles en mouvements et réformes : Enjeux, défis et perspectives. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 133-144.
- Pardue, K.T. (2005). « Substantive innovation in nursing education : Shifting the emphasis from content coverage to student learning ». Nursing Education Perspectives, 26 (1) : 55-57.
- Peraya, D. et Viens, J. (2005). « Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation technopédagogique ». Revue Internationale de pédagogie universitaire, 2 (1) : 7-19.
- Perino, O. (2010). Des espaces pour jouer. Toulouse : ERES.
- Raymond, A. (2011). « L'éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921-1936) ». Carrefours de l'éducation, 31 (1) : 41-60.
- Resweber, J.-P. (1981). La Méthode interdisciplinaire. Paris : Presses Universitaires de France.
- Resweber, J.-P. (2015). Les pédagogies nouvelles. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reuter, Y. (dir.) ; Bart, D. ; Boulanger, L. ; Condette, S. et Lahanier-Reuter, D. (2011). Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005. Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation le 27 juin 2011. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Reuter, Y. ; Condette, S. et Boulanger, L. (2013). « Les expérimentations « article 34 de la loi de 2005 ». Bilan et discussion d'une recherche sur des pratiques scolaires 'innovantes' ». Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 46 (3) : 13-39.
- Royse, M.A. et Newton, S.E. (2007). « How gaming is used as an innovative strategy for nursing education ». Nursing Education Perspectives, 28 (5) : 263-267.
- Schemeil, Y. ; Bouillaud, C. ; Colson, A. ; David, C. ; Fauve, A. ; La Branche, S. et Magni-Berton, R. (2014). « Quand simuler stimule. Innovation pédagogique et recherche décisionnelle ». Revue française de science politique, 64 (3) : 479-501.
- Schön, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.
- Schubauer-Leoni, M. et Dolz, J. (2004). « Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de

- l'École ». Dans Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 147-168.
- Schürch, D. (2004). « Nouvelles technologies et valeurs de l'éducation – réflexion épistémologique ». Dans Bronckart, J. et Gather Thurler, M. (Eds.) *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 169-191.
 - Sharples, M. ; de Roock, R. ; Ferguson, R. ; Gaved, M. ; Herodotou, C. ; Koh, E. ; Kukulska Hulme, A. ; Looi, C.-K. ; McAndrew, P. ; Rienties, B. ; Weller, M. et Hsiang Wong, L. (2016). *Innovating Pedagogy 2016. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers*. Open University Innovation Report 5. Milton Keynes: The Open University.
 - Sombart, W. (1913 [1928]). *Le bourgeois. Contribution à l'histoire morale et intellectuelle de l'homme économique moderne*. Paris : Payot.
 - Stanley, J.M. ; Hoiting, T. ; Burton, D. ; Harris, J. et Norman, L. (2007). « Implementing innovation through education-practice partnerships ». *Nursing Outlook*, 55 : 67-73.
 - Taylor, L. (2009). « Diffusion de l'innovation : partager au sein et entre les communautés ». Dans Bédard, D. et Béchar, J.P. (Eds.) *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses universitaires de France, pp. 213-228.
 - Trouillas, M. (2011). *Organiser l'espace de la classe au service du devenir élève en petite et moyenne sections dans un contexte de français langue de scolarisation*. Mémoire professionnel de CAFIPEMF. Session 2011. Académie de la Guyane, Circonscription du Maroni.
 - Viau, R. (2009). « L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances ». Dans Bédard, D. et Béchar, J.P. (Eds.) *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris : Presses universitaires de France, pp. 183-198.
 - Viens, J. et Peraya, D. (2004). « Une démarche de recherche-action de type Évaluation-formation pour soutenir l'innovation pédagogique en e-learning ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2 : 229-249.
 - Weber, M. (1904 [2004]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
 - Weiss, P.-O. ; Guilmois, C. ; Ali, M. et Ramassamy, C. (2023). « Les enseignants de Martinique en période de confinement : la continuité pédagogique en question ». *Carrefours de l'éducation*, 55(1), 53-74.
 - Weiss, P.-O. et Ali, M. (2022). « L'éducation aux marges en temps de pandémie : précarité, inégalité et fractures numériques ». Pointe-à-Pitre : Presses Universitaires des Antilles. <https://doi.org/10.3917/pua.weiss.2022.01>.
 - Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning meaning and identity*. Boston, MA : Cambridge University Press.
 - Wilkinson, A. ; Forbes, A. ; Bloomfield, J. et Gee, C.F. (2004). « An exploration of four web based open and flexible learning modules in post-registration nurse education ». *International Journal of Nursing Studies*, 41 : 411-424.