

L'autonomie des enseignants : quels éléments caractérisent l'enseignant autonome et comment ils influent sur la décision de la mise en œuvre d'une innovation pédagogique ?

Androniki Charitonidou

ahariton@gmail.com

Gina Ioannitou, Université du Maine

gina.va@wanadoo.fr



Synergies France n° 9 - 2012 pp. 51-59

Résumé : L'innovation est un concept souvent utilisé dans le champ de l'éducation, dont les définitions sont nombreuses. Plutôt que choisir parmi les définitions existantes ou d'en proposer une nouvelle, les auteurs de cet article tentent de questionner quels sont les éléments qui caractérisent l'enseignant autonome, ainsi que les liens potentiels de ces caractéristiques avec la décision - ou non - de ces derniers à mettre en œuvre une innovation en éducation.

Mots-clés : autonomie, choix, éducation, enseignants, innovation

Abstract: Innovation is a concept often used in the field of the education, the definitions of which are numerous. Rather than to choose among the existing definitions or to propose a new one, the authors of this article try to question what are the elements which characterize the autonomous teacher, as well as the potential links of these characteristics with the decision - or not - of these last ones to implement an innovation in education.

Key words: autonomy, choice, education, innovation, teachers

1. Introduction

La littérature qui concerne le concept d'innovation est variée et aborde différents aspects de l'innovation, tels que l'innovation liée à l'entreprise, au politique ou plus généralement aux découvertes scientifiques. A l'encontre du discours dominant sur l'innovation, Norbert Alter (2000) montre que celle-ci est un processus social quotidien, imprégné de normes et de croyances.

Plus spécifiquement, pour ce qui intéresse cette étude qui porte sur l'innovation pédagogique, « ce qui caractérise l'activité professionnelle est dorénavant bien plus la capacité à trouver des solutions novatrices à une multitude de problèmes qu'à appliquer des règles, des textes ou modes opératoires qui ne traitent pas ces problèmes » (Alter, 2000 : IX). L'innovation est donc conçue comme une pratique apportant une solution à des problèmes envisagés au quotidien dans le domaine social, politique, professionnel ou même personnel, réalisée via

le changement de processus ou de stratégies mis en place pour atteindre les objectifs qu'on a posés. De ce point de vue, l'innovation constitue « une forme de déviance au quotidien » (Alter, 2000 : IX), ce qui met en jeu nécessairement « une prise de risque » (Alter, 2000 : IX).

Cette « forme de déviance au quotidien », créée par l'innovation et le conflit qui en résulte avec l'état antérieur, paraît menaçante pour l'acteur. Selon Moscovici, « ils auront un effet perturbateur et engendreront l'incertitude » (Moscovici, 1984 : 59). Suivant cette conception, les individus confrontés à deux situations incompatibles, l'état antérieur stable qui rassure et l'innovation qui représente l'inconnu et provoque l'incertitude, soit perdront confiance dans ce qu'ils voient ou pensent (en tant qu'innovateurs) soit se préoccuperont de la validité de ce que l'autre voit ou pense (en tant que défenseur de l'ordre établi). En tout cas, le sentiment d'incertitude et la peur qui se développent chez un individu devant la mise en œuvre d'une innovation, sont souvent à l'origine de la résistance au changement ou à l'innovation.

2. L'innovation éducative

Dans le domaine éducatif la notion d'innovation emprunte des éléments tant au domaine économique/technologique qu'au domaine social. Ainsi, l'innovation à l'école est envisagée d'un point de vue économique, en ce qui concerne sa rentabilité, son efficacité, et d'un point de vue social, du fait que les acteurs de l'innovation, agissant dans un contexte social précis, mettent en jeu des caractéristiques politiques et idéologiques propres à une innovation tentant de trouver des réponses à des objectifs sociaux non remplis par les institutions actuelles.

Françoise Cros (1997) propose certaines hypothèses sous forme d'attributs accordés à l'innovation éducative, dont aucun ne pourrait définir à lui seul l'innovation. On doit les considérer selon une approche globale voire additionnelle pour avoir une vision plus complète de ce que pourrait constituer une innovation en éducation.

D'après cette conception, le premier attribut de l'innovation est le « nouveau ». En ce sens « l'innovation définit le nouveau et est définie par le nouveau » (Cros, 1997 : 2) Le deuxième attribut accordé à l'innovation éducative est celui de « produit ». Avec ce terme, F. Cros montre l'introduction dans le processus d'enseignement/apprentissage d'un certain nombre d'outils, comme l'ordinateur, ou pour ce qui nous intéresse, une approche différente de l'enseignement/apprentissage des langues. C'est à ce produit qu'on attribue une vertu novatrice car il entraînerait par la suite des changements et des transformations tant dans les pratiques que dans les conceptions de la production et de la réception du savoir et des compétences d'apprentissage.

Le troisième attribut accordé à l'innovation éducative est celui de « changement ». En faisant, de plus, la distinction entre changement positif et négatif, nous nous trouverions confrontés à la considération que l'innovation constitue un changement, mais pas forcément un changement positif. Le

quatrième attribut est l'innovation comme « une action qui a des objectifs et dont l'effet serait produit conformément à l'objectif de ses auteurs » (Cros, 1997 : 2).

Le cinquième et dernier attribut accordé à l'innovation éducative est celui de « processus ». Par le terme de processus, Françoise Cros entend « une démarche de résolution de problèmes, à savoir une démarche en transformation sous différentes formes, une série de mises en problèmes et de mises en solutions, le tout à l'intérieur d'un espace temporel provisoire » (Cros, 1997 : 3).

En outre, un autre élément que nous prenons en compte pour étudier les choix des acteurs pour l'innovation est : la situation. C'est seulement dans des situations concrètes que les individus mettent en œuvre leurs choix et qu'ils concrétisent leurs pensées. La situation n'est pas neutre, ni objective, mais subjective. Par situation, « nous entendons nous, en tant que personnes qui agissent et disposent d'un certain savoir sur l'agir- une relation unissant des personnes entre elles et avec des choses [...] qui est toujours comprise par la ou les personne(s) concernée(s) comme une invitation à faire ou à ne pas faire quelque chose ». (Bohler D., cité in Joas J., 1992, La créativité de l'agir : 170)

Cette invitation à faire ou à ne pas faire quelque chose dépend effectivement des valeurs propres à l'individu qui entreprend l'innovation, des objectifs que l'innovateur vise à atteindre par l'innovation pour lui-même et pour le public impliqué.

En fonction de cet enjeu central qui est l'innovation, cet article se donne comme objet global de recherche, l'innovation en éducation en tant que choix individuel, dont il s'agit de chercher à expliquer les ressorts. Notre hypothèse est que la décision de la mise en œuvre d'un projet innovant dans la classe, a un lien potentiel avec le comportement de l'acteur/enseignant qui doit faire des choix concernant son propre enseignement.

3. Le contexte de l'étude

Notre recherche s'inscrit dans l'enseignement primaire et secondaire en Grèce, où la Zone d'Innovations Interdisciplinaires (ZII) a été appliquée comme programme innovant introduite à titre d'application facultative en 2001.

La Zone d'Innovations Interdisciplinaires constitue un programme du Ministère de l'Éducation Nationale en Grèce qui a été introduite à titre d'application facultative dans l'enseignement primaire et au gymnase (collège) durant la réforme éducative de 2001. Ce programme innovant, visant à la revalorisation du rôle culturel et social de l'école grecque se fonde : sur une approche interdisciplinaire du savoir ; promeut le développement d'un processus d'enseignement/apprentissage par l'élaboration de projets de travail (projets) ; introduit et encourage le travail par groupes ; renforce un enseignement/apprentissage de créativité et d'investigation ainsi que le développement chez les élèves de l'esprit critique et propose dans une de ses thématiques l'Éveil aux Langues.

Suite à une observation attentive de la mise en œuvre de cette innovation, nous constatons qu'en 2004, trois ans après son application pilote et à titre facultatif, 934 écoles de l'enseignement primaire sur 1713 ont décidé de se retirer. Par ailleurs, dans les autres écoles un certain nombre d'enseignants exprimaient leurs réticences à l'égard de sa mise en œuvre. Ce phénomène nous incline à poser la question suivante : puisque la Z.I.I. apparaît comme un programme innovant prometteur au sein du système éducatif grec, pourquoi bon nombre d'enseignants du primaire expriment-ils des réticences, voire des résistances parfois, à l'égard de sa mise en œuvre ?

4. La méthodologie de l'étude

Le recueil des informations a été effectué auprès de treize enseignants du primaire œuvrant dans des écoles différentes, toutes situées en Attique. Le milieu est identifié comme étant de classe moyenne. Cette décision a été prise afin de préserver une certaine homogénéité sur le plan de la dynamique pédagogique. Le critère fondamental du choix des enseignants a été leur implication active dans la Z.I.I. Ces enseignants ont été choisis sur la base du volontariat car, pour engager des enseignants dans un processus d'entretien, il faut des acteurs qui sont d'accord avec ce processus et qui en sentent le besoin. Il s'agit donc d'un échantillon de type théorique qui, quoique restreint, nous permet un recueil de données privilégiées, ce qui justifie sa valeur. En recherche qualitative, c'est plutôt la richesse des données recueillies pour éclairer la problématique qui prévaut sur la quantité (Deslauriers, 1991).

Presque tous les entretiens que nous avons eus avec les sujets de notre recherche ont été enregistrés sur cassettes audio (11 sur 13, car deux enseignants de notre échantillon n'ont pas accepté que leur discours soit enregistré). En effet, l'enregistrement permet d'entendre à nouveau le déroulement de l'entretien et évite les oublis. En plus, l'enregistrement permet de mieux contrôler l'observateur et l'interprétation des données.

Selon, Blanchet A. et Gotman A., « le choix du type d'analyse de contenu, comme le choix du type de collecte, est subordonné aux objectifs de la recherche et à sa formulation théorique [...]. L'analyse de contenu n'est pas neutre. En tant qu'opération de production des résultats, elle représente l'ultime étape de la construction de l'objet » (Blanchet et Gotman, 1992 : 94).

Nous avons trois outils à notre disposition lors de l'analyse des données : l'écriture, la lecture critique et le classement. En ce qui concerne l'écriture, nous nous référons à la transcription qui transforme les entretiens en documents et qui permet la mise à distance et le recul. Chaque entretien est analysé à partir des transcriptions de verbatim (nous avons travaillé surtout sur le verbal). Les deux entretiens qui n'ont pas été enregistrés sont restitués à l'écrit à partir de notes prises tout au long de l'entretien avec les enseignants. Avec la lecture critique, nous essayons de rapporter les documents à leur contexte, de repérer et décrypter les allusions, les malentendus, les contradictions, les références croisées. Par le terme de classement, nous entendons la procédure d'une analyse thématique (repérage de thèmes et classification des données) qui fait apparaître les relations entre les informations tirées des entretiens différents.

Chaque entretien reflète les représentations de l'individu/enseignant ainsi que l'engagement concret de la personne dans le programme éducatif innovant en question. Dans un premier temps, nous essayons de suivre l'articulation interne donnée par chaque personne à son vécu : elle propose le sens que prend cette expérience pour elle et l'essence qu'elle en dégage. Dans un deuxième temps, nous comparons les matériaux entre eux pour faire émerger les points aussi bien communs que différents entre le discours des différents locuteurs. Le but est de confronter les documents les uns aux autres, de découper des unités d'information, d'isoler des sous-groupes dans l'ensemble d'entretiens sur le même thème, ensuite de classer les informations qu'on en a tirées par thèmes selon un ordre logique. Nous nous laissons plutôt guider par le travail interprétatif sur nos matériaux. Nos cas singuliers, à savoir les personnes interviewées, sont des points d'appui pour tester, approfondir ou abandonner les hypothèses émises sur la problématique de notre étude.

C'est par cette analyse de contenu que nous avons effectué un début d'élaboration des unités du sens. En effet, l'analyse de contenu consiste à regrouper en thèmes et en sous-catégories tous les énoncés qui se rejoignent par le sens. Nous avons éliminé les redondances et effectué des liens entre les unités de sens qui ont abouti à un thème central. Enfin, nous avons effectué une synthèse et une description des éléments illuminant et clarifiant la problématique de notre étude. L'analyse de contenu est privilégiée pour l'entretien. Nous avons opté pour ce type d'analyse afin de nous permettre de traiter de manière méthodique les données recueillies qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité.

Nous croyons que, d'une part, la similitude des informations apportées par différents interviewés sur le même thème renforce la fiabilité des données de notre recherche, et, d'autre part, la diversité ou l'originalité des informations apportées renforcent la validité de notre recherche, étant donné que dans un échantillon de treize sujets, les enseignants, en tant qu'individus uniques ayant des ressemblances et des différences, ne peuvent pas tous partager des représentations et des points de vue identiques.

5. L'autonomie de l'enseignant

Selon notre hypothèse la décision de la mise en œuvre d'un projet innovant dans la classe a un lien potentiel avec le comportement de l'acteur/enseignant, c'est-à-dire que les enseignants qui décident de mettre en œuvre un programme innovant sont plus autonomes que ceux qui refusent.

La réflexion proposée ici se focalise donc sur l'autonomie ou le degré d'autonomie de l'enseignant qui entreprend un programme innovant. Dans quelle situation se trouve l'enseignant dans sa classe, quand il innove ? Pourquoi il accepte - ou non - cette situation qui, comme nous l'avons déjà dit, entraîne des changements et plus ou moins des incertitudes ?

Selon C. Martinez (1993), l'enseignant autonome :

« Accepte la responsabilité de ce qu'il vit, prend ses décisions en fonction de ses critères personnels et fait des choix sur les interventions et les méthodes pédagogiques, qu'il utilise dans la classe ;

Manifeste un degré d'assurance suffisant dans son rôle dans la classe. Ce point est important parce qu'il touche à la personne, à son identité professionnelle et à ses représentations de lui-même ;

Est capable de dépasser la confrontation au groupe-classe pour entrer en communication avec les élèves individuellement et adopter un fonctionnement créatif envers les élèves. »

Nous observons les trois caractéristiques de l'enseignant autonome donnés ci-dessus pour identifier dans quelle situation se trouve l'enseignant dans sa classe, quand il innove et pourquoi il accepte - ou non - cette situation qui, comme nous l'avons déjà dit, entraîne des changements et plus ou moins des incertitudes. Nous donnons un exemple du discours enseignant, par caractéristique retenu, à titre indicatif, parce que nous n'avons pas la possibilité d'en citer plus dans le cadre d'un article.

6. Innovation et autonomie : l'acceptation

Selon les résultats de l'analyse de notre recherche, les raisons avancées par les enseignants pour la mise en œuvre d'une innovation éducative confirment les trois caractéristiques de l'enseignant autonome qui : Accepte la responsabilité de ce qu'il vit et prend des décisions sur les interventions et les méthodes pédagogiques, qu'il utilise dans la classe.

Cet enseignant a des représentations positives de l'innovation comme une activité riche et ouverte. Ces représentations résultent d'une attitude ouverte au Nouveau ou d'une expérience positive du projet innovant :

« [La Zone d'Innovations Interdisciplinaires] nous faisait sortir des liens [limites] restreints du curriculum, apportait de la « fraîcheur » à notre vie [scolaire] de tous les jours. [...] Elle nous faisait sortir plusieurs fois de l'école. Elle ouvrait les portes de l'école afin que d'autres personnes y entrent. Elle rendait notre école ouverte à la société locale ». (Entretien 3)

L'enseignant autonome manifeste un degré d'assurance suffisant dans son rôle dans la classe.

En effet, ce qui aide beaucoup, selon les enseignants interviewés, à la mise en œuvre d'une innovation, surtout au début, c'est de se sentir capable de l'effectuer.

« ...ce qui, je crois que [ce qui] aide beaucoup au commencement [de la mise en place d'une innovation] est, d'une part, de vouloir et, d'autre part, de se sentir capable [de faire quelque chose]. » (Entretien 3)

L'enseignant autonome est capable de dépasser la confrontation au groupe-classe pour entrer en communication avec les élèves individuellement et adopter un fonctionnement créatif envers les élèves.

Plus précisément, ce qui conduit ces enseignants à mettre en œuvre une innovation éducative c'est l'intérêt, la joie et l'enthousiasme exprimés par leurs élèves lors de l'application des activités innovantes en classe, ainsi que le fonctionnement créatif de la classe. En effet, l'éducation à la citoyenneté, la découverte de l'autre via la mise en lumière d'aptitudes et de talents particuliers des élèves, le développement de la confiance en eux, présentés par les enseignants de notre échantillon comme des valeurs importantes développées lors de la mise en application de la Z.I.I., incitent ceux-ci à effectuer ce programme innovant auprès de leurs élèves. L'enseignant autonome ne se sent pas stressé ni contraint du programme détaillé. Il accorde donc du temps pour la mise en œuvre d'activités innovantes en classe qui plaisent à ses élèves et qui les rendent plus créatifs. :

« Oui, ce qui m'intéresse le plus c'est que mes enfants s'amuse. Lorsque donc j'ai constaté que ce programme les intéressait et qu'il leur faisait plaisir et qu'il... était créatif pour eux, c'est-à-dire qu'ils produisaient, qu'ils imaginaient, qu'ils réfléchissaient, qu'ils posaient des questions, qu'ils faisaient des interviews auprès de leurs parents. Toute cette procédure leur plaisait beaucoup,... » (Entretien 1)

7. Innovation et autonomie : le refus

Selon les résultats de l'analyse de notre recherche, les raisons avancées par les enseignants pour le non mise en œuvre d'une innovation éducative confirment les trois caractéristiques de l'enseignant non autonome qui :

N'accepte pas la responsabilité de ce qu'il vit et ne prend pas de décisions sur les interventions et les méthodes pédagogiques, qu'il utilise dans la classe.

Cet enseignant considère l'innovation comme une activité difficile :

« ...euh, on avait séparé les enfants en groupes qui étaient des groupes très flexibles et qui changeaient à intervalles régulières... [...] Euh, on apprend [l'enseignant] à travailler avec des groupes [dans le cadre de ce programme], ce qui est extrêmement difficile de faire des groupes, il faut y avoir de l'art [gestion intelligente] derrière tout ça. » (Entretien 5)

L'enseignant non autonome ne manifeste pas un degré d'assurance suffisant dans son rôle dans la classe. Ce point est important parce qu'il touche à la personne, à son identité professionnelle et à ses représentations de lui-même.

Si l'enseignant n'a pas confiance en lui, il a besoin de maîtriser de plus en plus son cours, et ne peut pas aller vers une démarche innovante. Etre maître de la situation, est important pour l'enseignant dans sa vie quotidienne avec ses élèves :

« Pourtant, je ne me sens pas avoir offert assez de choses aux enfants, que j'aie eu à donner des choses qui les [les élèves] exciteraient, les enthousiasmeraient, comme par exemple d'autres collègues [l'avaient fait]. Cela est dû, à mon avis, à un manque de confiance en moi, ainsi qu'au manque de contribution par l'Etat de sorte que j'y arrive mieux. » (Entretien 12)

Ce qui en résulte de ce manque de confiance sont des sentiments de peur du nouveau, comme cet enseignant en témoigne :

« Au début, à l'écoute de la Zone d'Innovations Interdisciplinaires et de nouvelles pratiques, il a été créé de la peur et de l'incertitude chez nous les enseignants» (entretien 13)

L'enseignant non autonome n'est pas capable de dépasser la confrontation au groupe-classe ni au groupe collègues pour entrer en communication et adopter un fonctionnement créatif envers les autres.

D'abord les enseignants qui ne manifestent pas une certaine autonomie font preuve de manque de motivation et d'adoption d'un fonctionnement créatif envers les élèves :

« En plus, il y a un manque total de motivation. Total ! En conséquence, (pause) [si] on réfléchit logiquement et de façon « fonctionnariste » on se dit : pourquoi me compliquer la vie ? Qu'est-ce que je vais y gagner ? Il vaut mieux suivre la voie toute tracée pour arriver encore à la fin de cette année scolaire (entretien 3)

Parfois l'enseignant croit que le contexte est hostile à toute démarche innovante, à cause de la charge curriculaire et du climat négatif au sein de l'équipe pédagogique. L'enseignant qui n'a pas un degré d'autonomie suffisant dans son œuvre éducatif, accorde une grande importance à son groupe collègues et il est très affecté par les appréciations de ses collègues à l'égard de son implication dans une innovation éducative.

« Personne n'ose s' [en] occuper et celui qui échappe à la règle et qui le fait, entend son collègue et ami d'à côté lui dire «pourquoi t'en occuper, puisque tu n'en vas tirer aucun profit, ni argent tu ne vas prendre, ni quelque motivation ne t'est offerte, personne non plus ne va apprécier ton travail... pourquoi tu t'en occupes donc ? ». Tout cela influence n'importe qui. » (Entretien 12)

Conclusion

Il nous semble évident que l'hypothèse du départ est validée. L'enseignant autonome met en place plus facilement une innovation pédagogique. Ayant eu recours aux raisons que les enseignants donnent pour leurs choix nous pouvons constater le suivant :

Les raisons pour innover présentes dans le discours enseignant confirment que pour accepter l'innovation pédagogique l'enseignant doit manifester d'un certain degré d'autonomie :

Les raisons pour innover présentes dans le discours enseignant concernent :

- a. les représentations de soi-même : être capables
- b. les représentations de l'innovation : riche
- c. les relations entre les enseignants et leurs classes : élèves intéressés
- d. les valeurs : citoyenneté, découverte de l'autre, reprendre confiance

Les raisons pour ne pas innover présentes dans le discours enseignant concernent :

- a. les représentations de l'innovation : difficile
- b. les représentations de son groupe : besoin de maîtriser sa matière, âge
- c. les représentations de soi-même : manque de confiance
- d. les sentiments : peur
- e. les moyens : la formation inadaptée, le matériel pédagogique non fourni

Les enseignants qui manifestent un degré d'autonomie plus élevé acceptent en général leurs décisions sur les méthodes pédagogiques utilisés en classe, manifestent un degré d'assurance sur leur rôle enseignant et sont capables d'entrer en communication avec les élèves. L'innovation suppose, pour les individus qui les mettent en œuvre, une transgression des normes et des vérités générales existantes. La logique innovatrice suppose aussi un engagement des acteurs, qui mettent en avant des valeurs du progrès de l'élève. En définitive, la réussite d'une innovation ne réside pas dans ses qualités intrinsèques, mais dans sa faculté à entrer dans les usages sociaux.

Ainsi, pour qu'une innovation réussisse, il faut que les individus soient autonomes et acceptent, des pratiques non prévues, des représentations non partagées, des moyens insatisfaisants qui leur permettront de construire le nouveau. Ce nouveau une fois construit a besoin de s'institutionnaliser et de se stabiliser.

Bibliographie

Alter, N., 2000. *L'innovation ordinaire*. Paris : PUF.

Cros, F. (dir.), 1998. *Dynamiques du changement : considérations plurielles sur l'innovation*. Paris : INRP/IUFM.

Ioannitou, G., 2008. « Les politiques linguistiques éducatives des familles en Grèce: croyances et actions » in *Synergie Nord Est Européen* No 1, pp. 63-72.

Joas J., 1992, *La créativité de l'agir*, Paris : Cerf.

Martinez, C., 1993, *L'autonomie de l'enseignant dans sa classe : quelles compétences ?* http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/L_autonomie_de_l_enseignant_dans_sa_classe_.pdf [consulté en avril 2012].

Moscovici, S., (dir.) 1984. *Psychologie Sociale*. Paris : PUF fondamental.

Schutz, A., 1998. *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

Verdis, A., Papadopoulou, A. & Chalkiadaki, A., 2006. « Zone d'Innovations Interdisciplinaires : Le rêve inaccompli », in : G. Bagakis, (dir.), *Réformes éducatives, l'intervention de l'enseignant et de l'école*. Athènes : METAICHMIO, pp. 238-246.