

Que penser... ...de l'innovation scolaire ?

Olivier Maulini & LIFE
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2026

La série « Que penser... ? » s'adresse à des personnes intéressées par les questions pédagogiques hors du cercle des professionnels. Chaque thème est traité à l'occasion d'une demande formulée par un-e journaliste ou un autre relais d'opinion, et sous la forme d'un texte bref répondant à quelques questions clefs. L'intention de la série est de résumer les résultats de la recherche en conciliant complexité des enjeux et simplicité du propos.

« Change is indubitable, whereas progress is a matter of controversy. »
Bertrand Russell, *Unpopular Essays*, 1950

Qu'est-ce qu'une innovation scolaire ?

L'école est un lieu expressément créé pour transmettre aux nouvelles générations les savoirs de celles qui les ont précédées. Cela en fait un espace *a priori* conservateur, comme l'indiquent par exemple l'existence de *conservatoires* de musique, de danse ou des arts et métiers. Mais les élèves ne sont scolarisés que pour préparer un avenir, le leur et celui de la société. L'enseignement a donc toujours anticipé un monde désiré, proche ou éloigné du monde hérité. Il pourrait même avoir contribué à l'avènement de la modernité, et à sa quête accélérée d'innovation.

D'une part, les savoirs changent, se développent, se remettent en question, se densifient et se ramifient activement. Notre rapport à ces savoirs évolue également, nous en abandonnons certains (les langues mortes), en retrouvons d'autres (le yoga), nous les hiérarchisons en fonction de notre présent et de ce qu'il nous incite à juger important (l'orthographe ou sa révision, les travaux manuels ou l'informatique, la stabilité ou le changement...). Production, transmission et stratification de la culture sont interdépendantes. Comme toutes les pratiques humaines, elles aussi sont capables d'innovation, c'est-à-dire d'une pratique plus ou moins raisonnée de renouvellement des pratiques en cours. Innover, pour le dictionnaire, c'est ainsi « introduire du neuf dans quelque chose qui a un caractère bien établi ». Il est possible d'enseigner la lecture (un savoir ancien), même celle des hiéroglyphes (un langage disparu), en faisant évoluer les méthodes d'apprentissage, mais aussi les objectifs eux-mêmes, par exemple en insistant sur le déchiffrement ou la compréhension des textes, ou en ajoutant la récréation au décodage de cartouches égyptiennes. Du neuf est chaque fois introduit dans l'ancien : c'est ainsi que l'école et l'éducation transforment leurs façons de transmettre un patrimoine lui-même changeant de génération en génération.

Pour les spécialistes, une innovation (scolaire) est donc une invention qui réussit son implantation. Il ne suffit pas de créer pour innover. Encore faut-il que l'élément nouveau soit « introduit dans quelque chose d'établi », pour devenir à son tour une norme stabilisée. Les salons des inventions exposent maints « gadgets » (ainsi jugés inutiles) qui ne durent que le temps d'une lubie parce qu'ils ne sont ni socialement, ni durablement adoptés. Rien

n'empêche de faire par exemple réviser ses élèves sur des planches à roulettes ou sur des vélos (des expériences l'ont tenté...), mais si la trouvaille fait long feu, elle disparaîtra avant même d'avoir fait référence où que ce soit. Elle devra au moins convaincre son auteur-e pour devenir, dans sa classe, puis dans d'autres, une innovation.

Nous devons donc prendre trois précautions. Premièrement, l'innovation scolaire (comme les autres) se caractérise par l'invention de quelque chose de neuf, qui est ensuite adopté et devient en somme (et provisoirement au moins) une nouvelle habitude. C'est ainsi que l'enseignement simultané, le tableau noir ou le manuel scolaire furent un jour des innovations, avant de se fondre peu à peu dans l'imaginaire collectif comme des évidences. Deuxièmement, le double critère invention/implantation est nécessaire et suffisant pour désigner l'innovation : il serait absurde de séparer « vraies » et « fausses » innovations, au prétexte (normatif et donc idéologique) que les premières apportent un progrès, les autres une régression. Toutes innover. À quoi elles servent est une autre question. Troisièmement, innover peut se pratiquer à toutes les échelles : une professeure peut le faire seule dans sa classe (en changeant sa manière de corriger les cahiers), un établissement peut à son niveau se transformer (en instaurant des conseils d'élèves dans tous les degrés), un système scolaire peut vouloir se réformer (en remplaçant ces degrés par des cycles pluriannuels et des parcours flexibilisés). Certaines innovations peuvent même être mondiales ou globalisées, par exemple lorsque les épreuves PISA placent les systèmes scolaires en situation de se comparer, ou à plus bas bruit, à mesure que l'évaluation formative ou l'apprentissage en alternance essaient petit à petit dans toutes les contrées. En résumé, l'innovation scolaire peut toucher tous les domaines, elle peut être positivement ou négativement jugée, et ceci à tous les niveaux de l'organigramme formel, des pratiques professionnelles aux structures institutionnelles.

Cette définition extensive est-elle un fourre-tout ? Elle cherche au contraire à bien définir ce qu'est ou non une innovation, pour pouvoir ensuite se demander clairement lesquelles servent à quoi, et qui en décide finalement.

Scolairement, à quoi sert l'innovation ?

À l'école comme ailleurs, l'innovation est donc un changement qui s'établit socialement. Et cet établissement, puisqu'il est social, ne s'opère ni automatiquement, ni spontanément : il se négocie, parfois se débat, dans un mélange de rapports de force et de coopération. En somme, il s'installe plus ou moins conflictuellement. En démocratie en particulier, quelle pratique nouvelle pourrait faire l'unanimité ?

L'antagonisme est parfois difficile à vivre, mais il fait partie de la modernité et de sa complexité. Il montre qu'au moins deux positions sont indéfendables, quoique régulièrement dénoncées lorsque des camps opposés se caricaturent l'un l'autre pour mieux se profiler : le premier travers serait l'« activisme » ou le « bougisme », lorsqu'innover n'est plus une tentative de faire mieux, mais un but en soi, forcément meilleur que la continuité ; la seconde serait le « conservatisme » ou l'« archaïsme », lorsque l'innovation devient au contraire à bannir par principe, parce qu'elle affaiblit forcément l'école et son ancrage dans le passé. Adorer ou diaboliser ainsi le changement n'a guère de sens si ce que l'on cherche est le meilleur dosage entre anciennes et nouvelles bonnes idées. À quoi sert-il donc de militer en bloc pour ou contre le fait d'innover, si ce faux débat ne fait que masquer un refus de trier sérieusement le bon grain de l'ivraie ?

La question, en somme, serait plutôt « à quoi sert quelle innovation ? » Certaines apportent des améliorations, d'autres font empirer les situations, d'autres encore sont juste anecdotiques et sans impact sur les vrais intérêts en jeu. Encore faut-il, pour faire un classement, disposer

de critères de jugement. Car toutes les innovations – ce n'est guère surprenant – se *prétendent* positives. Même sans le dire, elles s'imposent parce que celles et ceux qui les adoptent leur trouvent plus de valeur que le *statu quo*. Mais que les pionniers et pionnières croient aux vertus de ce qu'ils font ne veut pas dire que celles et ceux qui les voient à l'œuvre ne jugent pas les choses autrement, et décident ainsi de leur sort, socialement.

L'observation des conflits (parfois explicites, lorsqu'il y a débat ; parfois implicites, lorsque les arbitrages se négocient tacitement) montre bien comment les critères de la « bonne » ou de la « mauvaise » innovation s'affrontent empiriquement. Toutes innover, toutes prétendent bonifier plus ou moins l'existant, mais toutes ne sont pas prises pour argent comptant. Soit on pense qu'elles servent à faire mieux qu'avant, et ce sont des « progrès » connotés positivement. Soit on juge qu'elles mènent à pire, et ce sont des « régressions », donc des changements effectifs mais qualifiés négativement. Que dire, par exemple, d'une innovation comme l'école unique jusqu'à 16 ans ? Historiquement, l'instruction publique a regroupé tous les enfants à l'école primaire pour guider une partie d'entre eux vers le secondaire, avant d'ouvrir à tous ce second degré, mais sous forme de filières parallèles (et hiérarchisées) les prédestinant à des formations, des emplois et des statuts sociaux plus ou moins valorisés. Certains pays ont innové en fusionnant les sections d'hier en un tronc commun voire une école unique, supposée créer davantage d'égalité et de solidarité, d'émulation et d'interdépendances positives, de culture commune et de lien démocratique dans l'école et la société. D'autres préfèrent conserver (voire renforcer) une sélection précoce, au motif qu'elle serait mieux à même d'ajuster les pratiques pédagogiques aux capacités des élèves et à leurs perspectives d'orientation. Qui a tort et qui a raison ? La Finlande (sans filière), la Suisse (qui les pratique dès 12 ans) ou la France (dont le collège unique tolère une répartition interne par options) ? Tout dépend de ce que vous jugez bon ou non. Vue de Suisse, la Finlande a sans doute innové en unifiant jadis son enseignement secondaire, mais une telle réforme serait-elle un progrès pour le système local de formation duale, auquel le pays attribue une large part de sa prospérité et que la filiarisation précoce a pour rôle d'anticiper ? Vu de Finlande, le choix genevois de resserrer récemment sa filiarisation fut peut-être et à l'inverse une régression, explicitement chargée d'anticiper la sélection, mais en se targuant d'innover par un système complexe de passerelles censées offrir des exceptions. Non seulement l'échelle des valeurs varie-t-elle culturellement, mais dans chaque contexte l'oxymore de l'« innovation conservatrice » entremêle-t-elle échelons : si une nouveauté sert de cache-misère à une antiquité, il est même possible de la trouver bonne parce qu'elle dissimule ce qu'il serait mauvais d'assumer...

Cette ambiguïté peut régner partout. L'uniforme à l'école : progrès ou régression ? Le français rectifié : déclin ou amélioration ? La pédagogie différenciée : renoncement ou ambition ? L'intelligence artificielle : bienfait ou malédiction ? Trois controverses au moins peuvent se mêler dans un seul débat sur l'innovation : premièrement, va-t-elle ou non de l'avant ; deuxièmement, où se trouve donc l'avant ; troisièmement, le comble du progrès est-il d'appeler (honnêtement) les choses par leur nom ou de faire (habilement) diversion ? Il faudrait, pour trancher, choisir son éthique entre substantialisme (« *On ne ment pas !* ») et conséquentialisme (« *Sauf pour la bonne cause...* »). Voilà un dilemme typique de la complexité, aux issues toujours discutables en réalité. Toutes les nouveautés (y compris les nouvelles manières d'en parler) n'ont pas les mêmes effets, elles ne servent pas toutes les mêmes buts, elles n'ont pas toutes (volontairement ou non) les mêmes fonctions, bref, elles servent de bonnes ou de mauvaises causes suivant les places et les opinions. On ne peut penser l'innovation scolaire qu'en rapportant ce que les publics en pensent à leurs critères variables de jugement, conscients ou non. Et derrière ces critères, aux pouvoirs qui décident (eux-mêmes plus ou moins délibérément) de leur hiérarchisation.

Politiquement, qui gouverne l'innovation ?

Car innover est une chose, prétendre progresser une deuxième chose, se demander *qui le décide* le troisième acte essentiel pour penser pleinement (donc sans naïveté) un phénomène aussi disputé que l'innovation, en particulier en matière d'éducation. Si nos mœurs, nos techniques, les sciences, les lois, les arts propres à l'humanité sont tous capables de se perfectionner, l'éducation est la pratique singulière par laquelle nous devenons humains en partageant avec d'autres ce que nous jugeons valables conjointement. L'école inclusive, le code vestimentaire, l'expression libre, la pédagogie de projet ou l'école en forêt peuvent tous nous séduire ou non. Nous pouvons les trouver légitimes ou non à désirer, possibles ou pas à mettre en œuvre, bénéfiques ou dangereux pour la société, sympathiques ou menaçants pour nos intérêts : tout cela ne dit pas qui les initie, où est le pouvoir de décider, donc finalement s'ils apportent plus ou moins de démocratisation.

Prenons à nouveau un exemple : celui de l'école en plein air. Cette pratique est une tradition dans le monde anglosaxon, en Francophonie une innovation. On l'adoptera si elle paraît un progrès. On s'y opposera si elle semble une distraction, voire un retour paradoxal vers notre condition animale. Mais qui est juge, soit du côté où pencher, soit de l'équilibre à trouver ? Quoi que chacun de nous puisse en penser en privé, comment collectivement nous gouverner ? C'est ici que la démocratie pointe son nez : peu importe les orientations, elles deviendront légitimes en étant majoritairement acceptées. Ce qui vaut pour l'implantation des centrales nucléaires et des éoliennes, ou la légalisation du suicide assisté et du mariage pour tous, vaut de même (voire plus) pour la blouse d'écopier et l'enseignement de la biodiversité : ne fera norme que ce que nous normalisons *de facto*. Le peuple n'a pas toujours appelé à trancher, mais (à l'école, par exemple) il délègue cette responsabilité à des corps intermédiaires qui ont le droit de le faire parce qu'ils sont démocratiquement désignés : ministères de l'éducation, conseils de rédaction des programmes, comités scientifiques, commissions paritaires, éditeurs de manuels, associations professionnelles, directions d'établissements, institutions de formation, enseignantes et enseignants professionnellement, qualifiés... Qui d'entre toutes ces forces dira si l'école dans en forêt air mérite le statut social d'innovation, donc si (et comment) elle peut « introduire du neuf dans le caractère bien établi » d'une clôture scolaire qui a un jour voulu systématiser les apprentissages à l'abri de tout ce qui pouvait les ensauvager ?

La décision vient parfois d'en haut : un gouvernement peut ériger l'écologie en cause nationale, l'inscrire dans ses programmes scolaires, sommer son corps enseignant et ses élèves d'explorer et respecter la nature, par souci progressiste de réduire l'empreinte des anciennes générations. Mais s'il n'agit qu'autoritairement, on lui reprochera rapidement un abus de pouvoir dogmatique, un embrigadement des esprits, une régression de l'autonomie des professeurs, une disqualification de leurs compétences, voire un obscurantisme hédoniste, tournant le dos à des leçons de biologie certes davantage confinées, mais mieux à même, grâce à cela, de faire comprendre ce qu'on ne fait sinon qu'arpenter et manipuler. Comme l'abus d'un bien peut toujours se critiquer, le risque de mise en cause est partout présent (et pour tout changement). La gouvernance peut alors changer de méthode (une innovation de plus...), par exemple en confiant le choix de sortir ou non en plein air à chacune et chacun des professionnels concernés. Imaginons qu'un programme demande de faire comprendre aux élèves ce qu'est un biotope et comment il évolue, sous quelles conditions : ce savoir peut s'enseigner hors ou dans les murs, *via* une pédagogie plus ou moins immersive ou au contraire décrochée. Mais le procès peut devenir alors de laisser chaque pratique à ses choix singuliers, de créer des inéquités, de donner l'impression qu'aucune règle ni savoir cohérent

ne gouverne l'enseignement. Le risque serait de dissoudre finalement toutes les prétentions à faire société, de piloter l'école et de former les enseignantes et les enseignants dans un quant-à-soi généralisé, où chacun d'entre eux ferait ce qu'il veut par gain de paix et/ou en souffrant en silence de ne plus savoir à quelle norme se vouer. Entre les deux repoussoirs, libertaire et autoritaire, une voie étroite est à négocier : comment une innovation se légitime-t-elle en un temps où l'incertitude peut passer pour l'anomalie et la règle en même temps ?

C'est toute la difficulté : orienter le travail scolaire, donc choisir ou non d'innover dans des démocraties déconcertées. Qui a légitimité pour en décider : « le sommet » ou « la base », les pouvoirs désignés (« les élites ») ou les populations concernées (« le peuple ») ? La recherche suggère que l'ancien gouvernement ferait peu à peu place à une gouvernance plus flexible des pratiques, manière de dire que leur renouvellement devient permanent et distribué entre de multiples prétentions à la légitimité. Reprenons l'école en forêt (ou l'uniforme à l'école, ou la pédagogie différenciée...). Il est impossible qu'un système ne s'oriente que d'en haut : les plus verticaux ont aussi besoin de l'engagement, des compétences et donc de l'inventivité de leur corps enseignant. Mais le pilotage ne vient jamais non plus que d'en bas : les régimes les plus libéraux peuvent certes mettre en place un marché de l'éducation, où les familles choisissent à la limite leurs prestations (innovantes ou non), mais ils sont forcés d'instaurer un cadre (des programmes, des règles, des interdictions) pour que la concurrence s'inscrive dans un cadre non faussé. Le plus fréquent est un tâtonnement, par définition constant, entre une prescription descendante et une autre remontante, entre velléités de changement par injonction ou percolation, les deux légitimités – politique (attentes du peuple souverain) et professionnelle (besoins et contraintes du terrain) – pouvant opposer les besoins respectifs de leurs deux corps souffrants. C'est ainsi que l'école en plein air peut être initiée localement, que l'autorité de tutelle peut s'en soucier ou non, qu'elle peut hésiter entre régir ou pas la pratique, la tolérer ou la circonscrire, la soutenir ou la proscrire, se référer à des recherches militant pour ou contre son extension, faire alliance avec des parents selon leurs opinions, associer les syndicats ou les dédouaner de ses décisions... Les systèmes d'alliances sont de plus en plus étendus et mouvants. En réponse, ils cherchent la fiabilité dans des protocoles de plus en plus pointilleux et rigides d'accréditation (procédures, formulaires, standards, labels, audits, évaluations, formations à l'évaluation, évaluation de ces formations, formation à cette évaluation, etc.). L'empilement de dispositions et de dispositifs est régulièrement accusé d'épuiser le monde du travail, en particulier enseignant, mais comment le stopper tant que le surcroît de charge provoque davantage d'insécurité appelant un surplus de nouvelles procédures pour le soulager ? Le temps de l'innovation romantique (créative par rejet de l'ordre établi) peut sembler aussi éloigné que celui de l'innovation mécanique (révisant la « machine-école » par décret). On peut le regretter, mais c'est un fait. Conclusion fataliste ou au moins démoralisante ? Peut-être appelle-t-elle au contraire d'autres changements, un surplus d'imagination. Si les vieilles manières d'innover ont tendance à (se) fatiguer, serait-ce à l'innovation elle-même de se réinventer ?

Changer de changement ?

Les spécialistes du changement systémique distinguent deux transformations. La première modifie quelque chose, la seconde la modifie aussi, mais *autrement*. C'est-à-dire qu'elle « change de changement ». Nous pouvons ainsi partir des constats précédents, qui résument ce que nous savons des innovations telles qu'elles tâtonnent désormais, se discutent et parfois se diffusent d'autant mieux que personne ne songe à les mettre en question. Compte tenu de ce bilan, quelles perspectives avons-nous d'« introduire du neuf » dans le « caractère bien établi » de cette équivoque tradition : notre manière habituelle d'innover en éducation ? Si le

changement n'est plus ce qu'il était, le déplorer seulement serait fataliste, le nier, irréaliste. Que reste-t-il à celles et ceux qui cherchent à marier malgré cela engagement et lucidité, ou ce que Gramsci appelait pessimisme de l'intelligence et optimisme de la volonté ?

L'innovation est un changement délibéré. Mais comment le changement se délibère-t-il désormais ? C'est peut-être parce que la délibération évolue que l'innovation devient de plus en plus contradictoire à fixer. L'appréhender dans son épaisseur est sans doute la meilleure façon de ne pécher ni par candeur, ni par cynisme, donc de conserver l'idéal d'un progrès possible, complété de ce que les sciences humaines font pour nous déniaiser. L'enfer peut être pavé de bonnes intentions, les innovations les plus séduisantes programmer des désillusions, mais se vouloir vraiment réaliste est le contraire du renoncement : à l'imagination du but s'ajoute celle des moyens appropriés, ce qui double l'ambition au lieu de se payer de mots. Ce raisonnement peut se décliner en quatre temps :

1. Rêver d'un Grand Soir, et pourquoi pas d'un monde et d'une école parfaite. Mais ce genre d'imaginaires peuvent soit paralyser l'action (« *Résignons-nous...* »), soit la priver de modération (« *Soumettez-vous !* »). Méfions-nous donc de trop ou pas assez demander à l'éducation : ce sont deux manières – apparemment concurrentes mais objectivement alliées – de nous désorienter. C'est l'enjeu de la bonne visée.
2. Car la route n'est pas tracée. C'est en cheminant que nous la créons. Si le cap est de plus en plus difficile à délibérer, c'est qu'aucune transcendance ne peut dicter sa loi à un monde sécularisé. La démocratie aura un avenir si elle sait se montrer déterminée, donc ouverte à de nouvelles idées. Ses valeurs régulatrices seront de moins en moins substantielles. Elles se négocient au mieux réflexivement, continuellement, pour gagner en impact ce qu'elles perdent en lyrisme, au fil du processus de démocratisation. Voilà plutôt une bonne nouvelle pour l'enseignement, à condition qu'il assume son projet fondateur : égaliser les conditions en généralisant l'accès à l'instruction. En période de doute, comment innover mieux qu'en remontant aux fondamentaux ? C'est l'enjeu de la bonne progression.
3. Car nos repères sont à dépoussiérer. Les pères de l'école publique étaient des mâles blancs et dominants, se targuant de régir le peuple en normalisant la formation des régents. Dans l'histoire du pouvoir, le patriarcat a d'abord voulu faire le bien d'autrui en surplomb : trône, chaire, tribune, estrade ont tous incarné une dénivellation. Mais on ne libère pas les esprits sans qu'ils contestent un jour l'autorité surélevée. Les femmes, les nations colonisées, les classes populaires ont toutes pu retourner leurs consciences contre leurs donneurs de leçons, y compris les mieux intentionnés. La recherche montre un enseignement public aujourd'hui relativement décontenancé, assez sûr de décliner là où il fut jadis sacralisé. C'est que l'émancipation ne va pas sans coûts marginaux. Ce que produit un processus rétroagit sur lui, volontairement ou non. Démocratiser est donc un projet *a priori* plaisant, mais une épreuve fatigante quand se contrarient la démocratie réelle et la démocratie espérée, la participation telle qu'elle est et la convivialité qu'on aimerait. Toute salle des maîtres, conseil de direction ou assemblée syndicale est exposé à cette tension : certains aimeraient changer (donc agir), d'autres veulent encore délibérer (discuter, réfléchir) ; qui prendra le temps de concilier les camps, si le temps (gagné ou perdu) est le motif même de l'affrontement ? C'est l'enjeu de la bonne discussion.
4. Impossible de progresser hors de cette équation. Sauf à rêver bien sûr d'une dictature éclairée ou d'une harmonie autorégulée, deux utopies abstraites qui ne feraient que nous dérouter. Des utopies concrètes – des innovations à la fois désirables et atteignables – seraient donc à imaginer, mais en acceptant de composer pour cela entre les buts poursuivis et les empêchements constatés. C'est au fil du changement que se

négocieraient et s'équilibreraient le souhaitable et le possible, nos expériences et nos savoirs, nos essais et leurs effets. Trop se projeter risque l'excès de zèle, l'épuisement, le décrochage tôt ou tard désenchanté. Pas assez abdiquer d'emblée, nous prive de découvertes et de créativité. Ceci vaut pour les personnes comme pour les institutions, les unes prenant par moment les autres en défaut : les enseignants peuvent faire échouer des réformes, des réformes mettre à mal les enseignants, d'autant plus qu'aucun succès intermédiaire ne restaure régulièrement l'accord. Il est banal de dire qu'on ne progresse vraiment qu'en acceptant de changer mais aussi de se tromper, qu'il serait insensé de tout croire connaître d'avance alors que c'est notre ignorance qui nous entraîne à explorer. Mais tenons-nous assez compte de cette évidence ? Si les échéances sont trop rapprochées, il manque le temps d'expérimenter. Et si elles sont distantes, on augmente celui de s'inquiéter. C'est ainsi que le contrôle devient soit aliénant, soit angoissant, et parfois les deux choses s'il oscille entre ces positions. L'idéalisme espère tout ou ne rien piloter par l'évaluation, le pragmatisme la met au service de l'ambition, de la progression, et donc finalement de la délibération. C'est l'enjeu de la bonne régulation.

Bien viser, progresser, discuter, réguler. À l'école en particulier, l'innovation n'advient pas sans but, sans travail, sans négociation, sans expérimentation. Et de moins en moins à mesure que le monde s'aplatit, qu'il se problématise, que l'espèce humaine a le choix entre la modération ou la surchauffe, voire la déflagration. Ces quatre composantes sont donc des options. La démocratisation du monde n'est pas le scénario le plus probable. Les changements qui viennent risquent bien d'être nombreux autant que dangereux, mais seront-ils délibérés, par qui et dans quelles conditions : là pointe l'enjeu de la bonne innovation.

En savoir plus



Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Lyon : INRP.

Perrenoud, Ph. & Gather Thurler, M. (2003). *Innovation*. In D. Groux, S. Perez, V. D. Rust & N. Tasaki (Ed.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 315-322). Paris : L'Harmattan. Version préimprimée 2002, URL : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_32.html