

DE L'USAGE SOCIAL DE LA NOTION D'INNOVATION À UNE APPROCHE COMPRÉHENSIVE DE L'ACTION

JEAN-GUY CAUMEIL*

Résumé

Au-delà d'une définition, il s'agit de comprendre ce que pourrait être, quasi structurellement, une action innovante. En effet, la seule description de la nouveauté de la situation risque de faire apparaître notre méconnaissance du travail des prédécesseurs, et la mesure des effets de notre activité risque de faire apparaître nos illusions. Pourtant « faire autrement » est une dimension forte de notre métier, c'est une exigence professionnelle mais aussi éthique. Mon angle d'attaque est donc de regarder autrement l'acte d'innover, non plus pour en rendre compte, ou pour spéculer sur son efficacité ou son degré de généralisation, mais pour l'analyser du point de vue d'une théorie du changement en pédagogie. À partir de l'étude d'une situation en éducation physique scolaire, considérée comme une innovation, j'en viendrai à proposer un modèle de compréhension de l'action innovante. Ce modèle sera étendu à la question de l'évaluation. J'aborderai enfin l'impact d'une compréhension de l'action d'innover du point de vue de l'expertise professionnelle.

Abstract

Beyond a definition what must be understood is what an innovating action might be, almost structurally. Indeed, the mere description of the novelty of the situation may reveal our ignorance of our predecessors' work and the assessment of the effects of our activity may reveal our illusions. Yet, "doing otherwise" is a strong dimension of our work, a professional but also ethical requirement. Then I shall tackle the problem by looking differently at the innovating action, no longer to give an account of it or to assess its efficiency or degree of

* - Jean-Guy Caumeil, INRP Lyon (mission « Innovation et recherche »).

generalization, but to analyse it from the viewpoint of a theory of change in teaching. From the study of a situation in physical education at school, considered as an innovation, I shall come to suggesting a pattern of understanding of the innovating action. This pattern will be extended to the question of assessment. I shall finally deal with the impact of an understanding of the innovating action from the viewpoint of professional expertise.

L'« innovation » est une notion problématique, la recherche apporte, par endroit, des éclairages précieux mais l'embrasement dans le même mouvement de sa complexité semble impossible. L'innovation appartient à ces problèmes inextricables avec lesquels nous vivons, et plus il s'applique à l'humain, par opposition à l'industriel par exemple, et plus il est problématique. Pourtant, si nous arrivions à déjouer le « piège » des mots, pour reprendre la formule de Wittgenstein, peut-être que le problème disparaîtrait de lui-même. Je propose dans cet article de contourner le problème usage social de la notion d'innovation pour réfléchir à l'action. En effet, l'action est un concept moins flou, il désigne ce qui permet au sujet d'être au monde et dans le même temps la manière dont ce rapport permet au sujet de se construire. Il s'agit alors pour moi de tenter une approche compréhensive de l'action d'innover, ce qui ne consiste pas à mésestimer les usages sociaux de la notion, ni bien entendu à me positionner comme juge des actes d'innovation.

58

On n'a pas toujours eu besoin d'innover dans le système éducatif (1), « l'innovation » a même été connotée négativement (2) durant la majeure partie de l'histoire de ce concept. La question que l'on pourrait se poser serait alors : pourquoi a-t-on tellement besoin d'innover dans l'école moderne ?

Probablement parce que le sens de l'école ne va plus de soi. Le rapport entre la société des humains et son école s'est passablement complexifié durant le XX^e siècle

1 - Nous ne parlons pas uniquement de l'école mais des institutions éducatives telles qu'une société les met en place pour éduquer sa jeunesse.

2 Le lecteur peut se reporter à un numéro précédent de *Recherche et Formation* (n° 31, 1999) dans lequel, Françoise Cros montrait à partir d'une étude sur les définitions du terme innovation que la valeur positive n'est attribuée que récemment à l'innovation : « Le fait de dire que l'innovation est bienfaitrice et améliorante est récent. Il est né avec l'idée que l'homme peut se passer de Dieu voire peut se substituer à lui dans l'ordre de la création [...] C'est parce que nos sociétés ont placé l'homme au-dessus ou en dehors de Dieu que l'innovation possède un caractère éminemment positif. » (p. 129)

et les deux systèmes ne semblent pas évoluer à la même vitesse. L'écart entre l'individu, le groupe social et les institutions, s'exprime dans l'aspiration de chacun à se réaliser. En ciblant la moyenne en toute chose, l'institution pense répondre au plus grand nombre, or l'aspiration de chacun doit être respectée. Il ne s'agit plus de dispenser une éducation moyenne et un savoir minimum, mais de permettre à chacun de s'éduquer aux savoirs de ses pairs. L'écart, la perte de sens, l'incompréhension, dont nous mesurons en cette fin de siècle l'ampleur dans les phénomènes de violence, d'intégrisme, de pauvreté ou d'exclusion, n'inaugurent cependant pas la vacuité des rapports entre l'individu et le groupe. Ces indicateurs nous invitent au contraire à rechercher un sens commun moins substantiel mais certainement pas vide (3). Dans l'école, l'aspiration d'être soi-même une totalité agissante « harmonieuse », passe par la construction d'un rapport au savoir parce que l'école est l'institution qui vise à réconcilier l'homme et le monde. Autrement dit, à quoi sert le savoir des poirs si ce n'est à se socialiser, c'est-à-dire à s'inscrire dans la communauté des humains échangeant une certaine vision du monde ?

Faire autrement est le lot de toute éducation soucieuse de s'adapter aux temps et aux mœurs. L'incantation quasi magique à l'innovation représente l'espérance en des lendemains plus radieux, innover est une dimension essentielle du changement ; encore faut-il savoir de quoi l'on parle.

Le Monde de l'éducation (4) rend compte d'une enquête menée auprès d'élèves d'une certaine de classes de la Seine-Saint-Denis. La question est la suivante : « C'est quoi un "bon prof" ? ». Accompagnée de dix commandements, la réponse est claire : c'est un professionnel qui ne se contente pas de reproduire la manière dont il a lui-même été enseigné, mais qui s'adapte aux personnes lui faisant face. Transformer sa pratique semble donc être une obligation tant sur le plan de l'adaptation des procédures au public concerné, qu'au plan d'une certaine éthique professionnelle. Innover est un verbe d'action signifiant l'activité d'un agent institutionnel inventant des modes d'intervention pour s'adapter aux évolutions sociétales tiraillé par l'injonction paradoxale qu'il faut répondre aux intérêts de la société pour le bien de chacun. Le texte qui suit voudrait outiller cette réflexion.

En effet, il ne semble pas suffisant de définir l'innovation, même généralement et provisoirement, pour acquérir une autorité sur la question. L'usage social de la notion

3 - Dosse F., *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, Éditions La Découverte, 1995, p. 353. « Le sens est à ressaisir [...] grâce à une remise en situation contextuelle. Il fait donc appel aux ressources de la pragmatique. La formation du sens commun, des processus d'entente et d'intercompréhension définit la singularité des situations selon le processus communicationnel. » (p. 353)

4 - *Le Monde de l'éducation*, n° 282, juin 2000, p. 69.

l'illustre par le fait que le terme est employé à tout propos pour qualifier des actions qui sont souvent des rénovations de procédures déjà anciennes, pour ne pas parler des illusions concernant la novation d'une situation que l'on croit inventer. Si bien que le manque d'autorité sur la question de savoir ce qui est, ou n'est pas innovant du point de vue de la structure de l'action, est la clé de la transformation des pratiques. Prenons l'exemple des pédagogies actives, en quoi sont-elles des innovations? L'usage de l'imprimerie en classe est une pratique remontant au XVIII^e siècle (5); Rousseau ou Pestalozzi prônaient déjà une pédagogie prenant appui sur les activités concrètes de l'enfant permettant de « donner du sens » aux apprentissages scolaires; l'éducation jésuite faisait du théâtre la situation pédagogique première de l'apprentissage des rôles sociaux; etc. Si bien que l'innovation dans la pédagogie active tient moins aux méthodes qu'à la volonté de les appliquer à tout un groupe d'enfants alors qu'elles sont, pour l'essentiel, issues de l'éducation préceptorale.

Par transformation des pratiques il faut entendre ce qui modifie radicalement la façon de comprendre l'acte éducatif au-delà de la transformation des situations. Je serais tenté de faire une hypothèse extrême: les échecs de toutes velléités à transférer les innovations et à promouvoir les réussites tiennent essentiellement à notre difficulté à dire ce qui est innovant (transformant) dans une pratique.

Parler de l'innovation dans une visée pragmatique

Innover c'est donc faire son métier en adaptant au jour le jour son projet d'enseigner aux contraintes de la situation pédagogique.

60

L'innovation serait alors une dimension de la compétence professionnelle, elle se concevrait dans l'adéquation du processus d'enseignement et du produit de cette activité. En d'autres termes, il y aurait innovation quand une procédure jamais encore utilisée (on peut moduler en précisant « utilisée comme cela ») produirait des résultats supérieurs à ceux obtenus par des procédures traditionnelles. Mais suffit-il d'inventer de nouvelles procédures plus efficaces pour innover? Probablement, oui, puisque l'usage social du terme semble renvoyer l'innovation à cette dualité nouveauté/efficacité.

Pourtant si l'on regarde de plus près, l'invention en pédagogie est chose plutôt rare. Il paraît préférable de parler d'aménagement d'anciennes procédures, de redécouverte de manières de faire, voire de révélation au sens de l'expérience des prédé-

5 - Il faut se reporter au très bon article de A.-M. Chartier dans ce numéro de *Recherche et Formation*.

cesseurs. Quant à l'efficacité des procédures, quiconque s'est essayé à évaluer en situation la portée de telle ou telle façon de faire s'est très vite trouvé face à une complexité de laquelle il est bien difficile de faire ressortir des conclusions. Faut-il pour autant renoncer ? Sûrement pas, mais il faut dépasser l'illusion de la définition lexicale et les errements de l'usage social de la notion, pour construire un modèle compréhensif de l'action d'innover, seul susceptible, selon moi, de permettre le transfert. Autrement dit, il ne s'agit pas d'introduire des objets didactiques nouveaux (un ordinateur, un animal, des graines de ricin dans du coton, la vidéo, etc.) pour révolutionner la pédagogie. La pédagogie est vraiment innovante quand elle invente contre quelque chose d'existant pour être plus efficace dans un temps donné. Cette conception dépasse la dualité nouveauté/efficacité. Innover c'est avoir l'intention de mieux répondre aux attentes des enfants et de l'institution, c'est tenter de réduire l'écart irréductible entre l'évolution sociétale et les transformations de l'école. De ce point de vue l'innovateur est toujours en avance sur les transformations de l'institution, d'où sa situation souvent difficile.

Tout en mettant en doute l'intérêt d'une définition de l'innovation (6), je dirais, synthétisant en cela des avis déjà formulés : il y a innovation quand, de l'intention de l'acteur se crée un décalage avec des pratiques canoniques en vue de reformuler plus justement le rapport entre les visées de l'institution et les visées de l'enfant à éduquer. L'innovation est en cela moins tangible que la pratique elle-même ; ceci dit, elle est loin d'être vide de sens puisqu'elle anime un rapport au combien capital, celui du service public et des usagers.

Pour cet ensemble de raisons je ne crois pas en l'exemplarité des pratiques innovantes, en tous les cas si on en reste à leur dimension procédurale, c'est-à-dire en considérant l'innovation comme une solution applicable. Nous avons tous constaté le phénomène un peu déstabilisant d'une situation réussissant bien avec un groupe d'élèves mais échouant lamentablement avec un autre groupe d'élèves pourtant du même niveau de classe. Ceci laisse à penser que l'expérience acquise ne sert à rien si elle n'est pas analysée en termes de signification par rapport au contexte pour avoir des chances d'être re-contextualisée dans un autre temps, un autre lieu, une autre relation éducative. Il s'agit là d'un jeu de déconstruction et de reconstruction dans lequel je situe la maîtrise de l'innovation.

6 - Cros F., *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael (coll. Pédagogie en Développement), 1996, p. 41. « L'innovation [...] est à la fois incantatoire et mythiquement opérationnelle. [...] Le flou de la notion, parfois même est-elle appelée « notion valise », sied à son efficacité sociale. C'est bien parce qu'elle est floue qu'elle peut conduire aux changements collectifs. Et je serais assez favorable à un éloge des notions floues [...] » (p. 41)

La dimension contextuelle de l'innovation m'apparaît comme un déterminant fort de l'analyse et comme un frein, tout aussi fort, du transfert. Si l'on veut penser le transfert des innovations il faut, selon moi, mettre à jour, dans la pratique, ce qui ressort de l'intention (réelle, pas affichée ou supposée) et ce qui ressort des moyens utilisés pour le faire. Mais cela ne suffit pas toujours, il faut encore avoir autorité sur le rapport entre les deux.

Il n'y a pas de « bonnes pratiques » transférables, il y a des pratiques atteignant leur but dans un temps et dans un lieu dont les chances qu'ils se reproduisent à l'identique sont très faibles. Nous avons donc besoin de comprendre les situations pour acquérir l'autorité nécessaire au transfert des éléments significatifs de l'innovation.

Préciser dans la description d'une action présentée comme une innovation ce qui permet de statuer sur la conformité avec les intentions

Introduire une pratique nouvelle n'est pas systématiquement innovant.

Prenons l'exemple d'une pratique introduite en cours d'éducation physique scolaire : le frisbee (7). Cette pratique n'est pas présente dans les programmes de la discipline, elle est donc nouvelle. Par ailleurs, elle intéresse les élèves qui adhèrent plus volontiers à cette activité qu'au lancer de poids ou à la course de longue durée. Elle est de ce fait plus efficace pour ce qui touche à la quantité de pratique effective des élèves. À première vue le frisbee en cours d'éducation physique scolaire est une pratique innovante, elle est nouvelle et efficace. Pourtant, si nous tentons d'aller plus loin nous dirons : ce cours est innovant,

– si l'intention de l'enseignant est réellement innovante par rapport à des pratiques physiques traditionnelles (8). Programmer le frisbee « pour faire plaisir aux élèves », « pour leur faire découvrir une activité nouvelle » ou pour tenter de les « re-motiver » sont autant d'intentions peu innovantes dans le sens où elles sont le pain quotidien de l'enseignant. Par contre, utiliser le frisbee pour développer des capacités perceptives réutilisables dans d'autres activités physiques et sportives est innovant. Est-ce révolutionnaire ? Probablement pas, mais c'est innovant dans le sens où l'enseignant se décentre des contenus (la technique du frisbee) et de la transmission culturelle (le frisbee pour lui-même), pour toucher dans le même temps le développement personnel des élèves. L'enseignant réalise donc au travers

7 - Jeu consistant à s'envoyer un disque (appelé aussi frisbee) légèrement bombé en le faisant planer. Il existe des formes compétitives, individuelles ou collectives, le but étant d'empêcher les autres de renvoyer l'engin.

8 - La natation, l'athlétisme, la gymnastique et les sports collectifs.

de son intention une unification entre des dimensions du savoir scolaire difficilement réunies (9) dans les propositions didactiques de l'éducation physique scolaire ;

- **si l'enseignant a un projet clairement identifiable.** En effet, utiliser une activité nouvelle est souvent présenté comme motivant. Ce n'est pas faux, mais cette assertion est à moduler. Choisir une activité dans laquelle l'élève n'a pas d'expérience c'est courir le risque, justement, de la démotivation. En effet, proposer du volley-ball ou de la course renvoie toujours l'élève à une expérience passée, plus ou moins positive j'en conviens, mais toujours rassurante. Si bien que le choix de placer l'élève dans une situation « à risque » (10) doit se justifier par autre chose que la motivation. Ce que travaille l'intention pédagogique dont je parle c'est la potentialité de transfert des capacités. Elle n'est plus comprise comme une vague coïncidence, mais comme une maîtrise propre à l'apprenant dans son parcours de formation. Le transfert devient alors une composante de l'auto-formation ;
- **si l'on peut identifier le procès pédagogique** (11). Dans cette situation particulière le re-lanceur (le réceptionneur) doit « lire » la trajectoire préalablement à tout déplacement. En effet, l'engin peut revenir exactement à son point de départ et il n'est donc pas nécessaire de se déplacer. L'hypothèse pédagogique tient au développement de la capacité d'anticipation et de décision. Elle se bâtit grâce à la lecture précoce des intentions du lanceur figurées par les caractéristiques de la trajectoire. Elle permet de statuer sur le point de coïncidence le plus sûr entre soi et l'engin. Il est escompté par la suite que cette capacité d'anticipation et de décision soit transférable à la pratique d'autres activités physiques et sportives. Où l'on voit une proposition dépassant la simple mise en place d'une pratique (situation) nouvelle pour questionner, dans le fond, le choix pédagogique.

Ce point de vue introduit un triptyque en lieu et place de la seule nouveauté. Il ne s'agit plus de considérer l'innovation comme une action nouvelle et efficace, mais de comprendre ce qui, dans l'action, met en relation une intention, un projet et un procès. L'innovation tient plus alors à la potentialité créative de ces relations qu'au recours à de l'inédit.

9 - Qu'elles soient juxtaposées plus ou moins artificiellement, je n'en disconviens pas.

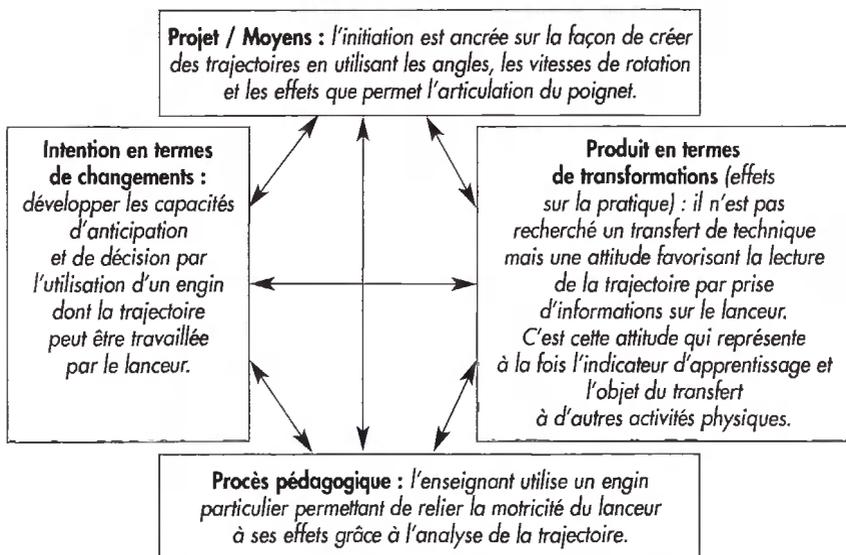
10 - Apprendre est toujours risqué. Pour apprendre il faut admettre que l'on ne sait pas, et que ce que l'on est, est en voie d'achèvement. Dans une activité connue on peut toujours renvoyer nos erreurs à quelque chose ou à quelqu'un ; dans une activité que l'on ne connaît pas, on ne peut rien cacher ; quand on débute on perd facilement la face.

11 - Le procès est une démarche réflexive visant la connaissance d'une chose (le processus est une série de phénomènes formant un tout, la procédure est une démarche).

Au-delà de l'usage social de la notion, une proposition pour comprendre l'innovation

Ces éléments d'analyse réunis, nous permettent de cerner peut-être un peu mieux certains caractères innovants d'une pratique. De même, en comprenant les caractéristiques d'une action innovante nous pouvons valider le corollaire de cette affirmation : il ne faut pas s'arrêter à des moyens conventionnels pour statuer de l'aspect non innovant de la pratique. Le conseil de classe, le cours magistral, l'exercice, le groupe classe... sont autant de pratiques anciennes (et dépassées selon certains) pouvant être revisitées par des intentions innovantes et réorganisées en projets originaux de façon à recouvrir alors une fonction d'innovation.

Pour notre exemple, utiliser le frisbee pour développer des capacités d'anticipation et de décision en utilisant un engin rapide dont les trajectoires peuvent être travaillées par le lanceur, est une proposition innovante. Je ne statue pas sur le bien fondé de cette pratique, de même que je ne revendique aucune visée normative ; je tente seulement de prendre le recul nécessaire pour acquérir une autorité sur la pratique en appliquant un modèle de compréhension.



Mise en système possible permettant de mieux comprendre le caractère innovant d'une action pédagogique

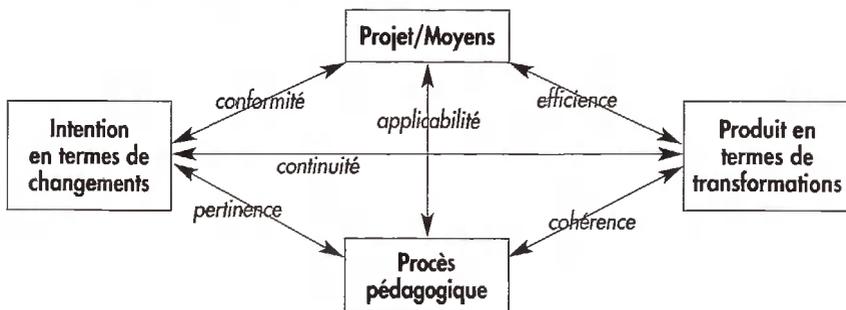
Ce modèle me permet de comprendre les relations, figurées par les flèches, entre les parties constitutives de l'action innovante. Par exemple, je vois une signification forte dans la relation entre l'intention en termes de changements et le produit en termes de transformations de l'élève. Cette relation met en discussion la notion de réussite et/ou d'efficacité de l'action pédagogique. Dans le cas présenté, l'efficacité peut être facilement référée à des critères repérables dans l'attitude de lecture de la motricité de l'adversaire. Il ne s'agit plus alors d'une appréciation estimative de la réussite mais d'un véritable dispositif d'évaluation de l'action. Nous pouvons ainsi reprendre pour les analyser toutes les relations existantes entre les pôles du système. Cette démarche permettrait de dire ce que l'on entend par maîtrise de l'innovation, de ses réussites et de son transfert.

De même, cette modélisation m'aide à penser l'innovation sur son versant opératoire. Par exemple, il me semble que je peux plus facilement (dans une cohérence d'ensemble) imaginer :

- *Des situations d'apprentissage* dont je perçois qu'elles s'appuient sur des contenus moteurs liés à la transmission de forces pour créer un mouvement. Les critères de réalisation se lisent dans les trajectoires obtenues. De plus, cet ensemble de contenus est commun au lanceur et au réceptionneur.
- *Des situations de transformation* finalisées par une attitude facilement repérable : regard fixant l'engin, temps de réaction court après que le lanceur ait lâché l'engin, interprétation correcte des effets et des points de chute de l'engin...
- *Une situation de référence* (permettant les diverses évaluations et servant de repère d'apprentissage pour l'élève). On peut imaginer un duel à distance dans un espace circonscrit consistant à mettre l'adversaire dans l'impossibilité de rattraper l'engin.

65

La question qui se pose maintenant est de savoir si le frisbee est le meilleur support disponible, le seul, le mieux adapté au contexte de l'établissement... ? L'évaluation dans l'innovation, plus que dans les pratiques traditionnelles, représente un dispositif associé dont on ne peut se passer.



Un système innovant incluant un dispositif d'évaluation

Dans la modélisation précédente, je présente à la fois les pôles qu'il s'agit d'expertiser pour définir une action innovante mais aussi la nature des relations unissant ces pôles (en italique sur le schéma page précédente). Ce modèle synthétise à la fois les caractères à identifier pour qualifier une pratique et les supports d'une évaluation des relations du système innovant, qu'il soit d'enseignement ou autre. Par exemple, entre les pôles intention et produit, sur lesquels nous pouvons exercer une évaluation quantitative, nous effectuons une évaluation de la continuité plus qualitative, de même qu'entre le procès pédagogique et les moyens utilisés nous pourrions évaluer l'applicabilité, etc.

Penser l'innovation c'est penser une forme complexe de l'activité humaine, pour cette raison, me semble-t-il, le système est mieux adapté pour la représenter que la définition.

L'impact de l'innovation sur l'expertise professionnelle

J'ai développé une réflexion sur l'activité pédagogique ; dans cette réflexion il s'agissait de penser la relation pédagogique animant le triptyque élève-enseignant-contenus. Mais l'innovation peut aussi avoir des effets sur la professionnalité.

L'activité professionnelle prend son sens autour d'une « situation à changer » que l'on va dévoiler grâce à des stratégies d'intervention faisant naître des intentions conduisant à des changements dans l'activité. D.A. Schön développe cette idée et démontre que dans le domaine de l'intervention on insiste trop sur le processus de résolution de problème (*problem solving*) alors que l'efficacité de l'intervention dépend plutôt de la problématique (12) (*problem setting*). Cela signifie que dans l'intervention, les solutions au problème apportées à un moment donné, n'ont pas de caractère d'exemplarité et ne constituent surtout pas des recettes. À partir de cette constatation, la solution n'a que peu d'intérêt pour acquérir une autorité dans l'intervention, il apparaît plus efficace de travailler à expertiser la « situation à changer » du point de vue du problème qu'elle révèle. Le bénéfice visé est l'intégration d'une « réflexion dans l'action » systématisée permettant au professionnel, non pas d'avoir un répertoire de solutions à appliquer, mais d'identifier le plus justement possible la nature et la qualité du problème auquel il doit faire face et répondre, non pas en différé mais dans l'action.

12 - Néologisme de la traduction voulant souligner l'aspect dynamique du terme américain *problem setting* probablement en opposition au formalisme du terme français « problématique ».

Pour Schön (13), l'expertise de l'action est une démarche visant une plus grande maîtrise de l'intervention et elle peut s'énoncer comme suit :

- À partir d'une situation à changer, les acteurs (l'enseignant-innovateur, l'équipe pédagogique, ou les innovateurs-chercheurs) travaillent à la problémation. Ce que l'intervention ne nécessite pas systématiquement ; en effet, on pourrait dire un peu trivialement que dans l'action on agit d'abord on réfléchit ensuite. Comme on peut se satisfaire d'une conception simple de l'innovation rapportée au dualisme nouveauté/efficacité.
- La réflexion dans l'action, conduit à l'élaboration de la théorie d'action la plus élégante, c'est-à-dire celle contenant le moins d'erreurs. Dans cette partie de la démarche, l'élément de base sera la recherche des causes de l'inefficacité (*problem solving*).
- Cette théorisation, causale ou plus ou moins causale, aboutit au recadrage de la situation de départ, c'est-à-dire à la transformation de la situation en fonction des intentions de l'acteur insatisfait.

Personnellement je rajouterais une étape à la démarche :

- La transformation produite est alors interprétée selon deux développements. D'abord comme résultat, elle valide (ou invalide) la théorie ; la plus élégante n'est pas forcément la plus efficace. Ensuite, comme maîtrise du processus systématique, puisque la transformation non valide réamorçe le mécanisme en boucle pour viser un second niveau de compréhension de la situation de départ.

Il apparaît clairement que le pouvoir de généralisation des produits de cette démarche est inférieur au pouvoir de généralisation des produits d'une recherche par exemple. Ceci dit, ils recouvrent un plus grand pouvoir de compréhension de l'activité humaine. En ce sens, l'analyse de l'action et la recherche fondamentale ne se concurrencent pas, ils ne se complémentarisent pas non plus, ils représentent deux façons de voir dont la première me semble mieux adaptée aux recherches complexes.

En guise de conclusion, provisoire comme il se doit...

J'ai tenté de défendre l'idée que l'innovation tient plus aux personnes qu'aux moyens utilisés. Dans ce sens, analyser l'innovation c'est faire référence à une activité humaine et au savoir qu'elle recouvre. Ce *savoir d'action*, comme l'appelle

13 - Schön D.A., *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Les Éditions Logiques (Formation des maîtres), 1987 (1994, traduction française).

J.-M. Barbier (14), perturbe notre culture intellectualiste en nous obligeant à plus de pragmatisme. Ceci étant dit, j'ai aussi voulu montrer que nous n'avons rien à perdre à cette ouverture, bien au contraire, elle est féconde et nous permet de penser autrement l'innovation qu'en termes de définition, de référence ou de transférabilité plus ou moins possible. La recherche compréhensive modélise de façon heuristique notre réflexion sur l'innovation en produisant des caractéristiques et des rapports sur lesquels nous pouvons créer une évaluation « en profondeur », quasi structurale, des actions innovantes.

14 - Barbier J.-M. (sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF (coll. Pédagogie d'aujourd'hui), 1996.