

## L'INNOVATION, ÉPOPÉE OU HISTOIRE ?

Annie Barthélémy  
Université de Savoie et IUFM de Grenoble

L'innovation n'est pas uniquement dans les idées nouvelles mais bien dans la façon dont elles se déclinent concrètement et dans la façon dont elles sont reçues dans le tissu social (F. Cros)<sup>1</sup>.

Les temps de formation initiale et continue autour des innovations, outre leur fonction de contribuer à la construction des compétences nécessaires à la mise en œuvre des innovations, sont des temps privilégiés d'échanges sur ses enjeux et ses effets. Les confrontations sont parfois vives, révélant les différentes facettes et conditions du changement à l'œuvre dans l'innovation : changement en quoi ? en référence à quoi ? dans quel contexte ? pour qui ? Il est essentiel de considérer ces débats à la lumière des diverses temporalités dans lesquelles s'inscrit l'innovation, c'est l'hypothèse que nous voudrions développer ici. Notre analyse s'appuiera sur l'accompagnement de deux innovations soutenues officiellement à deux moments historiques de la politique éducative que nous caractériserons à l'aide de la périodisation établie par F. Cros :

– Les actions de formation continue sur l'aide au travail personnel de l'élève durant la Rénovation des Collèges (1980-1985) : elles se situent à un moment où l'innovation devient affaire d'Etat, le ministère stimule et soutient les initiatives de la base ;

---

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

– Les actions de formation initiale ou continue actuellement mises en place autour des nouveaux dispositifs interdisciplinaires (TPE, PPCP, IDD)<sup>2</sup>. Elles s’inscrivent dans la phase<sup>3</sup> où l’innovation est devenue un instrument de la politique éducative, le ministère faisant de l’innovation la réponse aux problèmes de l’École.

En quoi ces formations à l’innovation en appellent à une théorie du changement ? Quelles sont les conséquences d’une occultation de cette perspective ? Pour répondre à ces questions, nous insisterons d’abord sur le fait que les innovations sont indissociables des interprétations des acteurs qui s’en emparent, quel que soit le niveau de décision où ils se placent. Ensuite nous montrerons que l’innovation s’inscrit dans une triple temporalité : l’histoire du système éducatif, l’histoire des établissements et l’histoire des personnes : élèves, bénéficiaires des innovations et enseignants, acteurs de l’innovation.

## L’INNOVATION, UN CONFLIT D’INTERPRÉTATIONS

Il est commode de circonscrire l’innovation à l’introduction d’un élément sensé nouveau par ses propriétés intrinsèques : cet élément peut être un outil (ordinateur) ou un dispositif (études dirigées, TPE...). Cette vision donne le primat à l’objet de l’innovation, elle assimile l’innovation sociale à une innovation technique, sans doute elle-même considérée de façon très schématique. Il s’agirait, dans cette perspective, de faire adopter l’innovation en la valorisant et la diffusant à la manière dont on fait la promotion du téléphone portable, par exemple. Cette conception ignore tout ce que F. Cros appelle le processus de construction sociale de l’innovation, c’est-à-dire qu’elle fait l’impasse de l’inscription de l’innovation dans le contexte institutionnel et psychologique où elle est plus ou moins bien reçue et la déconnecte des valeurs et des buts que les innovateurs engagent dans l’innovation. Nous insisterons sur ce second aspect, intégrant l’étude du premier à la partie consacrée à l’histoire des établissements.

La position de formateur est un bon observatoire du conflit des interprétations autour de l’innovation. En formation initiale, des stagiaires vivent à leur échelle

2. Les Travaux Personnels Encadrés sont introduits dans les classes de première en 2000-2001, puis à la rentrée suivante en Terminale ; les Projets Personnels à Caractère Professionnel sont introduits à la rentrée 2000-2001 en terminale BEP et en Bac Pro ; Les Itinéraires de Découverte sont intégrés aux programmes du cycle central (cinquième-quatrième) en 2002. Dans tous les cas, il s’agit d’acquérir des connaissances et des compétences par une démarche de projet, en réalisant, sur un sujet, une production (écrite, audiovisuelle, informatique, théâtrale...) qui mobilise pour sa réalisation deux disciplines ; les enseignants des deux disciplines concernées accompagnent la conception et la réalisation des projets interdisciplinaires des élèves. En lycée, le sujet est défini par les élèves, organisés en petits groupes, à partir de thèmes nationaux pour les lycées d’enseignement général et à partir des compétences du champ professionnel du diplôme pour les lycées professionnels. En collège, les enseignants de deux disciplines au moins ont l’initiative (thème, principales étapes prévues, productions finales envisagées) mais doivent associer les élèves dans la démarche de projet.
3. Vu les ambiguïtés des textes officiels récents qui cadrent ces dispositifs (*cf.* circulaire de la rentrée 2003 qui demande d’intégrer les Itinéraires de Découverte dans les grilles horaires et qui permet que les moyens dévolus à ces IDD soient utilisés pour de l’aide individualisée), on pourrait se demander, sans vouloir prédire l’histoire, si nous ne serions pas dans une phase terminale de cette dernière période que recense F.Cros.

l'introduction du travail de groupe comme une innovation en fonction de la flamme de leur conviction, de leur courage de débutant ou de la prudence sceptique de leurs réticences ; la formation leur permet aussi de croiser plusieurs valeurs de référence, en questionnant, par exemple, l'impact de pratiques de groupe sur les élèves en échec. La valorisation ou la dévalorisation d'une pratique en fonction du sens donné au métier participe de la définition qu'ils donnent du travail de groupe en pratique.

Quels conflits d'interprétation se sont noués au sein des formations autour de l'aide au travail dans les années 80 et quels sont ceux qui se jouent actuellement dans les formations autour des dispositifs officiels promouvant les démarches de projet interdisciplinaire ? Nous avons montré en 1986<sup>4</sup> que les enseignants qui s'impliquaient dans les dispositifs d'aide au travail personnel au collège n'avaient pas tous le même horizon. Certains y voyaient une fonction de suppléance pour soutenir des élèves perdus en classe ou insuffisamment suivis chez eux. D'autres les considéraient comme des compléments du travail effectué en classe à double sens : les objectifs des études dirigées étant définis à partir des observations en classe et l'enseignement en classe tenant compte des objectifs méthodologiques et articulations entre disciplines, visés dans les temps d'aide individualisée. D'autres enfin percevaient ces dispositifs comme un levier pour reconsidérer l'organisation du travail personnel de l'élève dans l'établissement et sa nature au sein des différentes disciplines : ils visaient à terme une intégration de l'aide au travail personnel dans les pratiques pédagogiques en classe. Ces enseignants innovateurs débattaient en formation avec les défenseurs du soutien disciplinaire et les adversaires de ce qui était à leurs yeux un dévoiement du rôle de l'enseignant. Ces prises de position n'étaient pas de simples joutes oratoires, encore que certains stages de formation aient pu être le théâtre d'âpres discussions, elles configuraient au sein des établissements des espaces de négociation, d'alliances, de luttes autour de la définition de l'emploi du temps, des heures de service, des activités, des élèves concernés.

Vingt-cinq ans plus tard sont introduits des dispositifs officiels de projet interdisciplinaire : nouveaux enjeux, autres conflits d'interprétation ? La confrontation s'est faite plus musclée sans doute en raison d'affrontements qui dépassent ces innovations. Il faut en effet tenir compte de la nouvelle position officielle : l'intégration des innovations aux programmes rend plus manifestes les implications du changement dans les pratiques pédagogiques et les politiques d'établissement. Il est plus facile de s'accommoder d'un changement s'il se cantonne à la périphérie que s'il touche aux heures de cours et qu'il donne lieu à évaluation aux examens. C'est aussi la conséquence des ambiguïtés d'un cadrage officiel qui tout à la fois contraint à innover mais soutient timidement. Du coup, en formation initiale et en formation continue, la discussion tourne au champ de bataille. Les distances se creusent entre des enseignants. Les uns récusent les entrées interdisciplinaires, y voyant une mise en question de leur spécialité ou s'estimant déjà polyvalents dans le cadre de leur discipline. D'autres sont prêts à tenter la poursuite d'objectifs disciplinaires dans ce nouveau cadre mais réticents à accompagner une démarche de projet de la part des élèves. Face à eux, des

---

4. Barthélémy A. (1986) « Différentes formes d'aide individualisée : Où ? Quand ? Comment ? », *Cahiers pédagogiques*, n°246, septembre 1986.

enseignants sont prêts à s'engager dans les nouveaux dispositifs au nom de valeurs qui légitiment les changements au sein du système éducatif : démocratisation (ces nouveaux dispositifs pour apprendre autrement offrent une chance aux élèves qui ont du mal à répondre aux exigences classiques du métier d'élève, ils diversifient les profils de réussite scolaire) modernisation (ces nouveaux dispositifs permettent l'acquisition de compétences transversales et disciplinaires requises par l'évolution de la société) émancipation (ces nouveaux dispositifs développent l'esprit critique en présentant les disciplines scolaires comme relatives et complémentaires et stimulent la curiosité, l'autonomie). On pourrait aussi examiner les débats autour des TPE, IDD ou PPCP à la lumière des conceptions du métier.

Quel que soit le cadre de référence auquel on se réfère pour repérer les positions des militants, des prudents, des opposants, l'important n'est pas tant l'affrontement des personnes mais ce que les rapports de force construisent comme interprétation locale de l'innovation dans un établissement. L'intérêt des actions de formation étant de pouvoir débattre de celles-ci et de les mettre en regard du référentiel officiel. Certains exemples d'IDD s'affichent ainsi comme des séquences interdisciplinaires cadrées de bout en bout par des enseignants à partir du croisement des programmes, d'autres font une place au projet des élèves avec une articulation plus ou moins nette aux compétences disciplinaires poursuivies à travers de la démarche.

L'intégration des innovations à la politique éducative a permis la diffusion d'outils, comme la plaquette sur les TPE ou les sites relatifs aux IDD et PPCP. Ils donnent une définition de l'innovation dans ses différentes dimensions : finalités, étapes du processus, conditions temporelles et spatiales de la mise en œuvre, formes de l'évaluation, ils intègrent aussi la dimension de construction sociale en livrant les interprétations des innovateurs comme des élèves bénéficiaires (cf. apports pour les élèves, apports pour les professeurs). Quand cette activité interprétative est appréhendée en contexte lors des actions de formation, elle permet de se dégager d'une conception mythique de l'innovation, ce à quoi contribue aussi la prise en compte de la temporalité longue de l'histoire du système éducatif.

## **L'HÉRITAGE SOUS LA NOUVEAUTÉ : L'INNOVATION, UNE NOUVEAUTÉ RELATIVE**

L'innovation affiche ce qu'elle introduit de neuf souvent de manière trop unilatérale alors que ses militants ont le sentiment qu'elle légitime des tentatives dispersées et minoritaires. Se lancer dans une innovation demande un souffle pour pointer contre ceux qui la banalisent (« on le fait déjà ») ce qu'elle cherche à transformer dans le travail des élèves et des enseignants ; s'y lancer avec quelque chance de succès exige aussi une dose de mémoire pour disposer de ressources lorsqu'on se risque dans l'aventure. Les racines historiques fortifient l'innovation sans la dévaluer, cela permet de rattacher le changement particulier et délibéré pour lequel on se mobilise aux expériences passées ou en cours, dans ou hors champ de l'Éducation Nationale.

Ainsi quand furent introduites dans les collèges des plages horaires consacrées à l'aide méthodologique, à l'aide au travail personnel, il fallait pour donner

consistance à ce qui allait se passer dans ce cadre, sortir du slogan moderniste « apprendre à apprendre ». Les travaux historiques d'Antoine Prost montraient fort à propos que l'enseignement secondaire ne s'était pas toujours organisé autour des cours ; au XIX<sup>e</sup> siècle, la place des heures d'études était loin d'être marginale. Ce simple rappel invitait à considérer les implications des actions innovantes sur le travail des enseignants et des élèves dans le cadre même des cours ; en formation, de façon métaphorique, les enseignants chargés de l'aide au travail disaient refuser d'être les pompiers, chargés d'éteindre des incendies sans cesse ravivés par le déroulement même des apprentissages scolaires.

Replacer l'innovation dans un temps long qui déborde le cadre temporel du projet innovant c'est aussi la relier aux évolutions en cours dans le système éducatif. Les pratiques d'aide au travail personnel de l'élève, initiées par la Rénovation des Collèges, se développent dans la décennie quatre-vingts au moment où les didactiques s'affirment et où, pour développer l'adaptabilité des personnes, les formations mettent en avant les opérations mentales transversales<sup>5</sup> à tous les apprentissages ou à des champs disciplinaires regroupant des matières proches sur le plan épistémologique<sup>6</sup>. L'innovation apparaît participer d'une évolution qui la dépasse, elle y puise une légitimité, elle bénéficie d'un contexte favorable à son adoption. Elle peut aussi en se généralisant perdre sans doute une part de son potentiel créatif. Ainsi autour de l'aide au travail, il y avait à l'origine une visée de prise en charge des apprentissages qui obligeait à repenser la place et le fonctionnement du groupe classe : la diffusion de l'innovation est plutôt allée dans le sens d'une domestication de l'aide méthodologique dans l'espace classique du travail de l'élève et des enseignants.

Actuellement, on peut s'étonner aussi de la myopie historique concernant les pratiques d'interdisciplinarité dans le cadre scolaire. Pourquoi tant de crispation dans les collèges sur les bouleversements opérés par les IDD, qui ne sont qu'une nouveauté relative (qu'on pense à ce qui s'est expérimenté autour des parcours diversifiés ou de travaux croisés) ? Certes leur intégration dans les programmes introduit une nouvelle donne, mais il faut faire la part des hiatus dans la communication des expériences novatrices et de leurs évaluations. Que s'est-il transmis réellement des pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement secondaire depuis les classes nouvelles à la Libération, en passant par les 10 % (1973, Fontanet), les Projets d'Action Éducative (1981) les acquis de la Rénovation des Collèges ? Cela interroge la culture professionnelle des enseignants et l'articulation entre les instituts de formation, les mouvements pédagogiques et les associations de professeurs.

Il est important qu'un formateur soit un passeur, en ayant cette curiosité historique : explorer, par exemple, ce que les colloques et les revues pédagogiques ont produit sur l'interdisciplinarité dans les années quatre-vingts complète heureusement la lecture des ouvrages précieux qui paraissent aujourd'hui autour des TPE, des IDD ou des PPCP. Des actions de formation construites par des équipes

---

5. Cf. occurrence de l'expression dans les textes ministériels et les postulats des méthodes dites d'éducation cognitive comme les Ateliers de Raisonnement Logique ou le Programme d'Enrichissement Instrumental.

6. C'était l'option défendue dans le Rapport Bourdieu-Gros (mars 1989) : *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, MEN.

pluri-catégorielles (IPR, Universitaires, formateurs en formation initiale et continue, chefs d'établissement et professeurs impliqués dans les premières innovations) en phase avec l'actualité des innovations peuvent être des relais intéressants<sup>7</sup>. Ces journées d'études sont aussi l'occasion de programmer des conférences qui relient les innovations scolaires aux mutations du mode de production et de communication des connaissances dans la société.

Donner une perspective historique aux innovations, c'est une façon de ne pas les circonscrire trop étroitement dans une définition officielle. Il est essentiel que les dispositifs officiels soient cadrés dans leurs visées, leurs modalités et leur évaluation mais ce serait perdre un potentiel innovant que de restreindre par exemple l'interdisciplinarité à ce qui se fait dans les IDD, les PPCP et les TPE. Il y a d'autres projets possibles, d'autres façons de la pratiquer ; ces pratiques diverses n'entrent pas en concurrence avec les projets plus officiels : elles peuvent coexister avec eux, les alimenter, s'y greffer. Un inventaire avec des stagiaires PLC2, sur la base de leur vécu d'élèves, avait permis, il y a quatre ans, de répertorier six formes d'articulation interdisciplinaire : articulation de disciplines dans un champ de connaissances, articulation instrumentale, intégration interprétative, méthodologique, expressive ou en réponse à une visée sociale. La communication entre plusieurs générations d'enseignants dans un même établissement pourrait être un relais utile de cette mémoire professionnelle.

## **LE CONTEXTE DE L'ÉTABLISSEMENT : L'INNOVATION NE CIRCULE JAMAIS SEULE**

Impossible de comprendre les aléas de la diffusion d'une innovation sans considérer les politiques et les ressources des établissements où elle tente de s'implanter. La focalisation sur les seules qualités positives de l'innovation se révèle une fois de plus préjudiciable et contre productive. F. Cros<sup>8</sup> le souligne très bien lorsqu'elle remet en cause la volonté d'exporter les innovations et qu'elle oppose à cette perspective des modèles plus pertinents pour comprendre les mécanismes de diffusion d'une innovation : modèle de la recherche-action (Legrand 1977<sup>9</sup>), de la traduction (Huberman 1982<sup>10</sup>) ou de l'influence sociale (Louis & Marks 1998<sup>11</sup>). Ces trois modèles ont en commun de considérer l'innovation comme un ensemble d'éléments à inscrire dans un contexte, ils peuvent éclairer, chacun à leur manière, l'implantation des dispositifs d'aide au travail personnel dans les années 80 comme la mise en place des dispositifs interdisciplinaires à partir de la rentrée 2000. Dans les deux cas en effet, ces innovations supposent des changements dans trois

---

7. Une action de ce type a été menée à l'IUFM de Grenoble pour accompagner la mise en place des TPE et des PPCP : cf. séminaire de septembre 2000 *l'interdisciplinarité, un enjeu pour la formation initiale et continue des enseignants*.

8. Cros F. (2001), *L'innovation scolaire*, INRP, ch.7.

9. Legrand L. (1977), *Pour une politique démocratique de l'éducation*, PUF, 243-247.

10. Huberman M. (1982), « De l'innovation scolaire et son marchandage », *Revue Européenne des sciences sociales*, Droz, tome XX, n°63, 59-85.

11. Louis K.S. et Marks H.M. (1998), « Does Professional Community Affect the Classroom ? » *Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools*, *American Journal of Education*, n°106, 62-106.

directions : renouveler les démarches d'appropriation des connaissances par les élèves et les rôles de l'enseignant, reconsidérer le cadre habituel des apprentissages, c'est-à-dire les heures de cours dans l'espace-temps de la classe, développer des compétences d'organisation collective du travail pédagogique.

Ce sont ces changements induits qui souvent focalisent les craintes ou les résistances. Comment les insérer dans une dynamique d'établissement, comment faciliter la réorganisation du travail des professeurs et des élèves sous le signe de l'autonomie et de la cohérence ? Dans l'Encyclopédie, la métaphore du rapiécage est utilisée pour mettre en garde contre les tiraillements que la pièce neuve pourrait occasionner sur un tissu usé ; ne pourrait-on pas substituer à cette image celle d'un patchwork où l'innovation serait une des pièces qui s'intégrerait d'autant mieux dans le fonctionnement de l'établissement qu'elle s'ajusterait à des éléments existants avec lesquels elle pourrait produire un ensemble original ?

Le modèle de la recherche-action voit l'innovation comme une démarche de résolution de problème qui ne se traite qu'en situation, seule peut se transmettre « une méthodologie de l'appropriation »<sup>12</sup> véhiculée par les écrits des équipes innovantes qui conceptualisent les modalités de résolution du problème. Ce modèle s'applique aux innovations qui procèdent de la mobilisation d'une équipe pour résoudre un problème repéré localement et de sa capacité à faire reconnaître institutionnellement sa démarche. Citons, par exemple, la recherche-action-formation sur le travail personnel de l'élève menée au collège Gérard Philipe de la périphérie grenobloise, par une équipe de professeurs de deux classes de sixième, de 1993 à 1997<sup>13</sup>. Il s'agissait de restructurer le temps de classe pour dégager des plages consacrées au travail personnel et d'y associer des moments de dialogue afin d'améliorer la nature, la perception et l'utilité du travail à la maison, pour les élèves comme pour les enseignants. Les échanges entre les enseignants vont s'intensifier à partir des observations mutuelles dans les classes et des résultats des enquêtes et entretiens menés auprès des élèves, des parents, des collègues. L'écriture à plusieurs mains restitue bien le puzzle que constitue une innovation où les projets et les évaluations conduites interfèrent avec les décisions d'affectation des enseignants aux classes « expérimentales » ; elle présente la genèse et l'usage d'outils pédagogiques pour la classe ; elle formalise l'expérience manifestant l'évolution des représentations ; elle témoigne des réseaux professionnels activés : liens avec d'autres collèges, avec des équipes de formateurs et de chercheurs.

Le modèle de la traduction relie la tournure du changement dans un établissement aux échanges et aux négociations qui se nouent tout au long de la mise en œuvre de l'innovation. En s'implantant dans un nouveau contexte, l'innovation prend un nouveau visage en fonction des significations que lui donnent ceux qui s'y associent. C'est ainsi que les nouveaux dispositifs interdisciplinaires peuvent présenter la forme de séquences interdisciplinaires programmées par des collègues qui associent leurs disciplines pour traiter une thématique alors que dans d'autres cas, les enseignants inscriront davantage les élèves dans une démarche de projet,

---

12. *Op. cit.* p. 59.

13. Barthélémy A., Rispaïl M. (1997), *Donner du sens au travail de l'élève*, Rapport de Recherche à la région Rhône-Alpes.

pour construire des compétences transversales ou disciplinaires<sup>14</sup>. Dans cette perspective, l'empan des transformations induites par l'innovation dépend de l'histoire des équipes pédagogiques et des valeurs que les enseignants mobilisent dans l'aventure et du tour que prennent les négociations lors de l'élaboration du projet d'établissement. L'innovation est d'abord ce qu'en font ceux qui s'en emparent et bien des déceptions et des malentendus seraient levés si, dans les discussions qu'elle suscite, on prenait la peine d'en dessiner les contours locaux sous l'étiquette officielle.

Le modèle de l'influence sociale souligne le rôle décisif que jouent les relais de l'innovation dans l'établissement. Plus que les forums de l'innovation, ce qui détermine des collègues à se lancer dans une innovation, c'est l'existence, sur le terrain, de personnes qui jouent un rôle fédérateur. Ces dernières créent localement les conditions de l'efficacité de l'innovation, qui selon R. Bénévent<sup>15</sup> tiennent à trois facteurs : l'appropriation de gestes professionnels spécifiques (par exemple, création de formes de collaboration, adaptation d'outils d'évaluation...), l'investissement d'énergie au service du projet et une visée éthique. Ainsi, pour que les TPE réussissent dans un établissement, des collègues s'impliquent dans l'organisation des jurys, élargissant par là même leur champ d'activité et de compétence. Des équipes prennent du temps pour élaborer des scénarios pédagogiques et didactiques, font preuve de souplesse et de persévérance lors des ajustements réciproques nécessaires à la régulation d'un projet. Les personnes relais rendent pensables et vivables les changements à introduire. Dans ces conditions, le meilleur soutien aux innovations, c'est la reconnaissance des compétences construites dans l'innovation et le soutien logistique qui fournit les équipements, aménagements horaires et moyens suffisants pour ne pas faire de l'aventure un parcours du combattant.

La réflexion sur la diffusion de l'innovation montre bien la dialectique des rapports entre ses caractéristiques et les potentialités locales. Les dispositifs innovants se développent sur un terrain qu'ils contribuent à modifier. Lorsqu'un l'établissement s'approprie les visées d'une innovation, définit localement un dispositif réaliste, et mutualise les résultats de l'expérience au sein d'un réseau d'établissements, il se produit ce qu'à propos des TPE, R. Pantanella nommait une « révolution minuscule »<sup>16</sup>.

## **EN CONCLUSION, L'INNOVATION : HISTOIRES CROISÉES D'ÉLÈVES ET D'ENSEIGNANTS**

Les changements engendrés par l'innovation concernent, au premier chef, les personnes, élèves ou enseignants, partenaires dans l'aventure. Les évaluations sont là pour témoigner des bénéfices scolaires pour les élèves et professionnels pour les

---

14. On peut, pour illustrer la différence de perspective, se reporter à la présentation de deux IDD dans *L'École des Lettres collèges* : « IDD 4<sup>e</sup> Arts et Humanités. L'enfant » (XVII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles (n°1 2003-2004) et « IDD Français Physique 4<sup>e</sup>. Des photographies. Pourquoi ? Comment ? » (n° 3 2003-2004).

15. Bénévent R. (2001), « Qu'est-ce qui opère dans l'innovation ? » in Cros F. (2001), *L'innovation scolaire*, INRP

16. Pantanella R. (2000), *Les TPE, vers une autre pédagogie*, CNDP, p. 15.



enseignants. Elles élargissent les référentiels de l'évaluation, introduisant des critères habituellement sous-estimés et des formes d'évaluation centrées sur les processus. Citons un extrait du bilan d'une élève de BEP du Lycée L. de Vinci à Pierrelatte, rédigé au terme d'un PPCP *Production d'un livre d'anthologie de la poésie* : « Personnellement, écrit-elle, j'ai eu une expérience très enrichissante, car c'est la première fois que les professeurs nous laissent en autonomie complète, c'est très encourageant de voir un livre fait par nous-mêmes, c'est un peu la récompense de longs mois de travail... Le conseil que je pourrais donner aux élèves qui travaillent dans le PPCP l'an prochain, c'est que comme moi au début ça va leur paraître ennuyant, trois heures c'est trop long, mais bien au contraire, au fil de l'année, ils vont se rendre compte que trois heures c'est pas suffisant, car tellement qu'on est motivé par ce qu'on fait, on ne voit pas l'heure passer »<sup>17</sup>. Le PPCP lui a permis de vivre un apprentissage de la durée nécessaire à l'aboutissement d'une œuvre personnelle où elle a mis d'elle-même, elle exprime le désir qui l'a poussée et la satisfaction finale. L'innovation donne une autre perspective au temps scolaire. Sans l'élan de l'innovation, il est difficile à certains élèves d'inscrire leur scolarité dans une histoire personnelle et aux enseignants de résister aux motifs de désenchantement au long de leur vie professionnelle. De ce point de vue, les évaluations à court terme ne rendent pas compte de tout ce qui se joue dans les trajectoires des élèves et des équipes pédagogiques grâce à l'innovation.

---

17. Delamare C., Quainon S. (2003), *Les PPCP : pourquoi, comment ?* [http://www. ac-versailles.fr/cepeg/ppcp/dossiers/pourquoi.pdf](http://www.ac-versailles.fr/cepeg/ppcp/dossiers/pourquoi.pdf)