

L'innovation qui compte en éducation, c'est long, mais ça s'apprend!

Que de **connexions** sont nécessaires, à l'**horizontale** comme à la **verticale** – en d'autres mots de façon systémique – dans un système éducatif, pour que l'innovation pédagogique vouée à la réussite scolaire et éducative des jeunes, soit conçue de manière solide, mise en œuvre avec espoir et puisse s'avérer pérenne localement et se déployer largement (Scherrer, Israel et Resnick, 2013). Ses résultats sont contingents aux différentes combinaisons d'interactions et séquences d'actions, et toute notion de linéarité laissant croire en une recette miracle est trompeuse (Bryk et al., 2010; Engeström, 2011; Penuel et al., 2011; Spillane and Healey, 2010). Des **routines organisationnelles** sont aussi nécessaires. Elles tiennent lieu de **mécanismes de couplage** reliant, dans la foulée des travaux de Banathy (1991), 1) la gouverne, 2) l'administration de l'école, 3) l'enseignement axé sur des normes communes transparentes développées de préférence en communauté de pratique, et 4) le suivi des apprentissages des élèves.

Cela s'applique, nous pensons, aux innovations en éducation en milieu québécois, incluant la plus récente réforme du curriculum de l'école québécoise qui s'est étendue sur plus d'une quinzaine d'années. Les innovations dont nous avons été particulièrement proches, soit le programme PROTIC au Collège des Compagnons (1997-2014), l'École (éloignée) en réseau (ÉER, 2002-2014) ainsi que le projet de Formation en alternance science-technologie (FAST, 2011-2014) nous ont souventes fois rappelé la valeur de la collaboration et l'importance de procéder par voie de cycles successifs.

Par exemple, depuis 2002, l'équipe de recherche-intervention (ÉRI) de l'ÉER fournit des données aux enseignants et aux intervenants hors classe et en discute avec eux afin d'éclairer leurs prises de décisions dans la coconception et la mise en œuvre des activités de l'ÉER. Les commissions scolaires participant à cette initiative ont mis sur pied des comités de suivi formés d'agents occupant différents niveaux de responsabilité. Elles ont aussi confié à des enseignants plus d'un rôle – par exemple, un ÉMI (enseignant multidisciplinaire intersite) est un membre de l'ÉRI, mais demeure enseignant à raison de quatre journées par semaine. En outre, des sessions de transfert annuelles rassemblent les agents de tout niveau qui œuvrent dans les différents sites en voie d'institutionnaliser cette innovation.

Stein and Coburn (2008) soulignent l'importance de tels mécanismes d'interaction, une sorte d'architecture appropriée pour l'apprentissage¹ qui priorise les interactions transversales inter-niveaux et inter-écoles lors de l'assignation des rôles. Coburn's (2003) avait repéré quatre **dimensions** à prendre en considération pour qu'une innovation en éducation se répande, soit son **niveau de profondeur**, sa **pérennité**, son **étendue** et son **appropriation par des tiers**. Clarke and Dede (2009) ont ajouté une cinquième dimension, soit **l'évolution de la nature de cette même innovation** par la voie, entre autres, du développement professionnel.

¹ Les architectures d'apprentissage sont des structures et mécanismes qui connectent les partenaires.

Laferrrière, Breuleux, Law et Dede sont à examiner, entre autres, l'initiative ÉER partant de ces mêmes cinq dimensions en vue d'un symposium prévu pour la rencontre de *l'American Educational Research Association*, au mois d'avril 2015.

Tout en se rappelant que le processus de scolarisation, indispensable au développement culturel et économique québécois, est muni de mécanismes très puissants pour résister au changement, il importe aussi de se rappeler que ce qui fonctionne dans un contexte n'est pas nécessairement transférable ou duplicable dans un autre contexte. C'est dire que l'innovation éducative requiert du **savoir (S)**, de la **vision (V)** et de la **persévérance (P)**. S.V.P., se le rappeler en ce 24 septembre et par la suite...

Références

- Banathy, B. H. (1991). *Systems design of education: A journey to create the future*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Clarke, J., & Dede, C. (2009). Design for Scalability: A Case Study of the River City Curriculum, *Journal of Science Education and Technology*, 18, 353–365.
- Coburn, C.E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change, *Educational Researcher*, 32, 3–12.
- Dede, C., Honan, J.P., & Peters, L.C. (eds.) (2005). *Scaling Up Success: Lessons Learned from Technology-based Educational Improvement*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory and Psychology*, 21(5), 598-628.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B., & Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331-337.
- Scherrer, J., Israel, N., & Resnick, L.B. (2013). Beyond classrooms: Scaling and sustaining instructional innovations. *National Society for the Study of Education Yearbook*, 112(2), 426-442.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.
- Stein, M. K., & Coburn, C. E. (2008). Architectures for learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583-626.

Rédigé par :

Thérèse Laferrrière

Pour l'Équipe TACT
CRIRES

Québec, septembre 2014