ISSN: 3105-8485 (L) / 3105-8493 (P)
https://perspectivesplurielles.net/

Perspectives PLURIELLES

Revue scientifique

ARTS, LETTRES ET LANGUES | SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

N°3 – Août 2026

TOME II – SÉRIE 2

Sciences Humaines et Sociales

Éditeur :

UFR Communication et Société

Université Alassane Ouattara

(Côte d'Ivoire)

PERSPECTIVES PLURIELLES

Tome II — Série 2
(Sciences Humaines et Sociales)
Savoirs, éducation et représentations

N°3 — Août 2026

ISSN : 3105-8485 (L) | 3105-8493 (P)

Adresse postale : BP v 18 Bouaké 01
Contact : +225 0757504341
https://perspectivesplurielles.net/
revueperspectivesplurielles@gmail.com

RÉFÉRENCEMENT ET INDEXATION

Scientific Journal Impact Factor

TOGETHER WE REACH THE GOAL

https://sjifactor.com/passport.php?id=24999

SJIFactor

Scientific Journal Impact Factor

CERTIFICATE OF INDEXING (SJIF 2026)

This certificate is awarded to

Perspectives Plurielles
(ISSN: 3105-8485 (E) / 3105-8493 (P))

The Journal has been positively evaluated in the SJIF Journals Master List evaluation process
SJIF 2026 = 5.147

SJIF (A division of InnoSpace)

SJIFactor Project Manager
International Advisory Services
INNOSPACE INTERNATIONAL

SJIFactor Project

HAL science ouverte	https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/1529502
ISSN INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER INTERNATIONAL CENTRE	https://portal.issn.org/resource/ISSN-L/3105-8485

ÉDITORIAL

Ce troisième numéro de *Perspectives Plurielles* prolonge la dynamique éditoriale amorcée en décembre 2025 et confirme la vitalité d'un projet scientifique pluridisciplinaire désormais solidement établi. L'ampleur des contributions reçues, la diversité des laboratoires et des institutions représentés, ainsi que l'exigence maintenue de l'évaluation par les pairs ont conduit le comité de rédaction à reconduire, en l'approfondissant, le choix opéré lors de la précédente livraison : le numéro paraît en deux tomes, le second se déployant lui-même en deux séries. Cette architecture respecte l'identité de chaque grand champ disciplinaire tout en préservant l'unité d'un projet résolument intégratif.

Le Tome I rassemble les travaux relevant des Arts, Lettres et Langues : littératures africaine, francophone, hispanique et anglophone, sémiotique, sociolinguistique et analyse du discours, didactique des langues, lexicologie et terminologie, études culturelles et postcoloniales. Le Tome II, consacré aux Sciences Humaines et Sociales, se déploie en deux séries. La série 1, « Territoires, sociétés et développement », réunit les recherches en géographie humaine et physique, en aménagement du territoire, en sociologie, en économie et en développement. La série 2, « Savoirs, éducation et représentations », accueille les sciences de l'éducation, la psychologie, les sciences de la communication, la philosophie, l'histoire, l'anthropologie et les études culturelles.

La diversité des terrains étudiés : Côte d'Ivoire, Sénégal, Bénin, Burkina Faso, Mali, Togo, Guinée, Niger, Cameroun, Gabon, République du Congo et République démocratique du Congo, illustre la portée continentale de cette livraison. Plusieurs lignes de force s'en dégagent : la résilience environnementale et sanitaire des territoires, les recompositions urbaines et foncières, la gouvernance des ressources naturelles et des biens communs, l'inscription du numérique dans les pratiques sociales et politiques, les transformations des systèmes éducatifs, ainsi que la place des savoirs endogènes dans la régulation des sociétés contemporaines.

Le comité de rédaction adresse sa profonde reconnaissance aux auteurs, aux évaluateurs et au comité scientifique, ainsi qu'à l'UFR Communication et Société de l'Université Alassane Ouattara, partenaire fidèle de cette aventure. Que ce numéro confirme Perspectives Plurielles comme un espace de référence où s'élaborent, en dialogue, des savoirs ouverts sur les sociétés contemporaines et leurs mutations.

Bonne lecture.

Le Comité de rédaction

COMITÉ DE RÉDACTION

Directeur de Publication :
M. Konan Thiery St Urbain YEBOUE, Maître de Conférences

Secrétariat de rédaction

Dr (MC) KANGA Kouakou Hermann Michel, Université Alassane Ouattara
Dr (MC) YOMAN N'goh Koffi Michael, Université Alassane Ouattara
Dr (MC) KOUAMÉ Koaténin, Université Alassane Ouattara
Dr KONAN Aya Suzanne, Université Alassane Ouattara
Dr AKABLAH Tchoumou Léopold, Université Alassane Ouattara
Dr Kouamé Alain SARAKA, Université Alassane Ouattara
Dr Kanhoun Baudelaire KOUAME, Université Alassane Ouattara
Dr Kouakou Camille GOLI, Université Alassane Ouattara

Comité Scientifique et de Lecture :

Prof. Lazare Marcelin POAME, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Prof. Doh Ludovic FIÉ, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Prof. Pierre KAMDEM, Université de Poitiers, France ;
Prof. Joseph P. ASSI-KAUDJHIS, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Prof. (Dir. Rech.) Kouadio Raphaël OURA, Université Alassane Ouattara-CRD, Côte d'Ivoire ;
Prof. Atta Jacob BRINDOUMI, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Prof. SOW Ndioro, Université Gaston Berger, Sénégal ;
Prof. Fabio VITI, Université Aix-Marseille, France ;
Prof. François LAMBOTTE, Université Catholique de Louvain, Belgique
Prof. Konan Arsène KANGA, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Prof. Kacou GOA, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ;
Prof. Yao Jean-Aimé ASSUE, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
Prof. Eveno Emmanuel, Université Toulouse Jean-Jaurès, France ;
Prof. Kouakou Désiré M'BRAH, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.
Prof. Göbel Christof, Universidad Autónoma Metropolitana de Mexico, Mexique ;
Dr (MC) Kouassi Ernest YAO, Université Jean Lorougnon Guédé de Daloa, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Jean Joêl BAHI, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Dhédé Paul Éric KOUAMÉ, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Yao Jean Julius KOFFI, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Adjoua Pamela N'GUESSAN, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Abiba DIARRASSOUBA, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Koffi Syntor KONAN, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Ehua Manzan Monique BEIRA, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;
Dr (MC) Konan Hubert KOUADIO, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

SOMMAIRE

Sciences de l'éducation, psychologie / Communication, médias et information

GNAHORE Batty Gervais

1. Analyse exploratoire des contraintes des collèges de proximité en Côte d'Ivoire.....1-18

Flora NTSAME MBA

2. L'effet de la coopération verbale entre enfants sur une tâche de communication référentielle.....19-34

Pénédjotêh Jean-Paul COULIBALY et Kahou Albert DJE BI

3. Formes et stratégies de la construction de soi politique en période de campagnes électorales en Côte d'Ivoire.....35-49

Ardjouma TUO, Dramane Nibé SILUE et Adam Lego KONE

4. Enjeux de la communication numérique dans la santé de la reproduction en milieu urbain : perception des jeunes mères du quartier Air France (Bouaké, Côte d'Ivoire).....50-62

DAO née ADJE Antcho Anicette, DIARRASSOUBA Be Simplice et SOMDA Kubertezie Eric

5. Moyens de revendication et qualité de la formation à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan.....63-77

Djiessi MAKOUAM, Debora MNOUMABEU et Sephora DEMGNE

6. Comportement de gestion financière et initiative de croissance personnelle des femmes des ménages de la Mefou-et-Afamba (Cameroun).....78-94

Roger KABATA MULUNDU

7. Quelles écoles primaires et secondaires spécialisées pour une éducation relative à l'environnement en RDC ?.....95-114

Roger KABATA MULUNDU

8. Which Specialized Primary and Secondary Schools for Environmental Education in the DRC?.....115-133

OUATTARA Souleymane et COULIBALY Mamadou

9. Du règlement subi au règlement approprié : le suivi de l'inspecteur d'orientation comme levier du rendement scolaire des élèves de sixième au lycée moderne d'Issia (Côte d'Ivoire).....134-150

Topra Guy-Venance GNAKO

10. Dynamiques participatives et développement touristique dans la commune de Korhogo en Côte d'Ivoire.....151-165

DIAKITÉ Mahamadou Lamine et KONÉ Raoul Porna

11. Les conflits armés et l'éducation dans la région de Mopti au Mali : impacts et défis.....166-183

Benjamin NGOMA

12. Mots et chiffres en titraille : les codes alphanumériques du Jubilé des indépendances africaines.....184-203

Falonne Staylaure MAROUNDOU KOMBILA, Haurene ARONDO NANDA et Théodore KOUMBA

13. Rituels religieux et traditionnels comme médiateurs de résilience chez les personnes âgées institutionnalisées au Gabon : une étude qualitative au Centre national de gérontologie-gériatrie de Melen.....204-221

Chiaka SAMAKE

14. Le contrat de performance dans l'enseignement supérieur, outil de transformation ou instrument de conformité bureaucratique : le cas de l'USTTB au Mali 222-239

Kobena Séverin GBOKO

15. L'innovation pédagogique : entre promesse critique et exigence opérationnelle 240-254

TSHINDUMBA TSHIKOTA Isaac

16. Communication politique et attentes populaires dans la composition des équipes dirigeantes en République démocratique du Congo : le cas du gouvernement Sama 2 255-274

TAH Yao Kossonou Jacques

17. Visibilité numérique des jeunes abidjanais et reconnaissance sociale 275-288

ANNET N'Dah Éric et N'DRI Koffi Nestor

18. Construction et représentation de l'image de la jeune fille des quartiers SICOGI et SOGEFIHA dans la musique zouglou 289-304

HABIBOU Abdoulaye Idrissa et ATCHOUA N'Guessan Julien

19. Communication politique et crise post-électorale au Niger : perceptions des acteurs à l'égard de la communication durant la période 2020-2021.....305-318

Mamadou THIARE et Ismaïla MBODJI

20. Intérêts de l'usage des épreuves du baccalauréat pour les enseignants en classe de géographie au Sénégal.....319-331

Ousmane Chaa BEREPA

21. La fonction de communication : entre prescriptions légales et réalités pratiques dans la commune de Copargo au Bénin 332-353

Philosophie, histoire, anthropologie/ethnologie et études culturelles

N'Goran Alphonse BROU

22. Les transformations socio-économiques à Bocanda de 1893 à 1960 354-372

LAGO Blé Angelin et KOUAME N'da Thierry

23. Ville mémoire et ville projet, un couple inséparable dans la construction urbaine : cas de Daloa, Centre-Ouest de la Côte d'Ivoire (1980-2020) 373-385

MÉITÉ Méfégbé et SÉKONGO Nonhoua Thomas

24. Non-identité et *queerisme* : Adorno pour une humanité plurielle 386-400

ONDZE YANDZA Miser

25. L'optimisme symbolique en contexte logico-mathématique : approche comparative des formalismes booléen et frégéen 401-417

Tchépé Karidja SILUÉ

26. L'image de la femme dans la publicité et la critique de la société d'hyperconsommation chez Herbert Marcuse 418-431

N'gologbon Abdoulaye SILUE et Bernadette DANGO

27. La rationalité face aux défis de l'IA dans la quête de la vérité 432-445

Attchoumounan Paulin OUATTARA et Mamadou SOUMAHORO

28. La démocratie à l'épreuve de la bioéconomie de marchandage citoyen et politique : regards croisés de Montesquieu et Céline Lafontaine.....446-460

Yhattey Hervé Thierry AGUIE

29. Mutations techniques de l'exploitation aurifère à Ity : de l'orpaillage traditionnel aux innovations minières industrielles (1959-2024).....461-477

Tiasvi Yao Raoul AGBAVON et Florence BOTTI

30. La finalité organique dans les réflexions bernardiennes 478-491

Désiré MEDEGNON

31. Quête de science et combat politique chez Hountondji 492-504

KOUAMÉ Koffi

32. Terrorisme et néocolonialisme en Afrique : regard de Noam Chomsky 505-521

SY SAVANÉ Amy

33. Une lecture de l'homme-transcendé à partir des philosophies de Friedrich Nietzsche et d'Amadou Hampâté Bâ 522-539

Kan Raymond KOUAMÉ et Kouamé Kossonou Frédéric SECRE

34. L'élevage sous palmeraie : un modèle de développement de l'élevage des gros et petits bétails en zone forestière ivoirienne de 1973 à 1982.....540-554

MISSA Kouassi Innocent et SADIA Gbeu Daniel

35. « La mémoire machine » face au « palais de la mémoire » : relecture augustinienne de la crise intérieure à l'ère du numérique.....555-568

Bi-Claude Évariste ZAN, Alex Jean Ivan Ekra ALI et Fotienhoro Séraphin OUATTARA

36. Analyse de la stratégie locale de conservation des tortues marines à Ménolé (Grand-Béréby, Côte d'Ivoire) 569-589

M'bra Kouakou Dieu-donné KOUADIO et Marie Blaise MENAN

37. Savoirs endogènes de la population de Kpo-Kahankro (commune de Bouaké) face aux risques épidémiques.....590-607

Kiklan Désiré TOURE

38. Rôle des chefs traditionnels et des institutions endogènes dans la régulation sociale de la région du Gbêkê en Côte d'Ivoire 608-620

Amélie MOGOA BOUSSENGUI et Hermine GNAMA

39. *Gnama ya tônò* chez les Mitsogho : entre interdit alimentaire, discrimination et domination.....621-641

Zolou Goman Jackie Élise DIOMANDÉ

40. Déconstruire la gouvernance environnementale : à partir des cosmogonies africaines.....642-653

ISSN : 3105-8485 (L) / 3105-8493 (P)
https://perspectivesplurielles.net/

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE : ENTRE PROMESSE CRITIQUE ET EXIGENCE OPÉRATIONNELLE

PEDAGOGICAL INNOVATION: BETWEEN CRITICAL PROMISE AND OPERATIONAL REQUIREMENT

Kobena Séverin GBOKO
Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)
E-mail : kobena.severin@gmail.com

Résumé : *Cet article propose une analyse conceptuelle approfondie de la notion d'innovation pédagogique, concept largement mobilisé dans les discours éducatifs contemporains mais dont les contours théoriques demeurent souvent imprécis. Le fil directeur de cette analyse est celui d'une tension constitutive : l'innovation pédagogique n'a de valeur que si elle échappe à la fois à la réduction managériale et à l'effet de mode, pour s'affirmer comme un processus intentionnel, situé et évalué. À partir d'une revue de la littérature en sciences de l'éducation, enrichie par des travaux théoriques et empiriques récents (2024-2026) portant notamment sur l'enseignement supérieur africain et marocain, l'article examine les fondements théoriques de la notion, ses caractéristiques distinctives, les typologies proposées par les chercheurs, ainsi que le processus par lequel une innovation émerge, se diffuse et, éventuellement, s'institutionnalise. Une attention particulière est portée aux facteurs organisationnels et humains qui favorisent ou freinent l'innovation, aux apports récents de la recherche en sciences de l'implémentation, ainsi qu'aux limites et critiques adressées au concept, notamment le risque d'un « innovationnisme » et les difficultés liées à la généralisation des pratiques innovantes. L'article conclut sur la nécessité d'une approche à la fois critique et opérationnelle de l'innovation pédagogique, assortie de recommandations concrètes pour le pilotage de la qualité dans les systèmes universitaires relevant de l'espace CAMES.*

Mots-clés : *changement éducatif ; diffusion des innovations ; innovation pédagogique ; institutionnalisation ; intelligence artificielle éducative.*

Abstract: *This article proposes an in-depth conceptual analysis of pedagogical innovation, a notion widely used in contemporary educational discourse but whose theoretical boundaries often remain imprecise. The analysis is organized around a single guiding tension: pedagogical innovation only has value insofar as it escapes both managerial reduction and mere fashion, asserting itself instead as an intentional, situated, and evaluated process. Drawing on a review of the literature in educational sciences, enriched by recent theoretical and empirical work (2024-2026) on African and Moroccan higher education, the article examines the theoretical foundations of the concept, its distinctive characteristics, the typologies proposed by researchers, and the process through which an innovation emerges, diffuses and, eventually, becomes institutionalized. Particular attention is paid to the organizational and human factors that foster or hinder innovation, to recent contributions from implementation science, and to the limits and criticisms addressed to the concept, notably the risk of an "innovationism" and the difficulties associated with generalizing innovative practices. The article concludes on the need for an approach to pedagogical innovation that is both critical and operational, together with concrete recommendations for quality governance in university systems within the CAMES area.*

Keywords: *educational change; diffusion of innovations; educational artificial intelligence; institutionalization; pedagogical innovation.*

Introduction

Depuis plusieurs décennies, l'innovation pédagogique occupe une place centrale dans les discours institutionnels, médiatiques et scientifiques portant sur l'éducation. Qu'il s'agisse de la promotion des pédagogies actives, de l'intégration du numérique éducatif, de la différenciation pédagogique ou de la personnalisation des apprentissages, le terme « innovation » qualifie de façon quasi systématique toute transformation des pratiques enseignantes présentée comme porteuse d'amélioration. Les exemples mobilisés dans cet article relèvent aussi bien du contexte scolaire que de l'enseignement supérieur : l'analyse conceptuelle proposée se veut transversale à ces deux niveaux, avec une attention particulière portée, dans les recommandations finales, aux établissements d'enseignement supérieur relevant de l'espace CAMES.

Cette actualité n'est pas seulement discursive : l'Union africaine a fait de 2024 l'Année de l'éducation, réaffirmant l'urgence de transformer les pratiques d'enseignement face à la jeunesse la plus nombreuse du continent (UNESCO, 2024, p. 1). Dans l'espace francophone, le colloque international AfricaDigitalEdu, organisé à Abidjan en octobre 2024 autour de l'intelligence artificielle et des futurs numériques de l'apprentissage, illustre combien cette question déborde désormais le seul cercle académique pour investir l'agenda des politiques d'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire et dans la sous-région (Colloque AfricaDigitalEdu, 2024, pp. 7-8). C'est dans ce contexte continental et local que s'inscrit la présente analyse, dont l'ambition est de fournir un cadre conceptuel suffisamment rigoureux pour résister à l'usure rhétorique du terme. Cette omniprésence discursive s'accompagne cependant d'une relative imprécision conceptuelle. Le terme est utilisé de manière extensive pour désigner des réalités hétérogènes : l'adoption d'un nouvel outil numérique, la modification de la disposition spatiale d'une salle de classe, la mise en place d'une évaluation par compétences, ou des réformes systémiques de grande ampleur. Cette polysémie invite à un travail de clarification conceptuelle, condition nécessaire à toute analyse rigoureuse des phénomènes d'innovation en contexte scolaire, exigence qui constitue le fil conducteur de l'ensemble de l'article.

L'objectif de cet article est double : proposer une analyse conceptuelle de la notion d'innovation pédagogique, en la situant par rapport aux notions voisines de changement, de réforme et de nouveauté, et examiner ses dimensions opérationnelles : typologies, processus de déploiement, facteurs facilitateurs et obstacles, critiques adressées au concept. Ces deux volets ne sont pas juxtaposés par commodité : le second n'a de sens que rapporté au premier, la définition conceptuelle établie en section 1 permettant, en section 3, de distinguer une innovation authentique d'une opération de communication institutionnelle.

Cet article s'appuie sur une démarche d'analyse conceptuelle et de synthèse de la littérature francophone et anglophone consacrée à l'innovation éducative,

mobilisant les travaux fondateurs de la sociologie de la diffusion des innovations (M. Rogers, 2003, p. 12), de la sociologie du changement organisationnel appliquée à l'école (A. M. Huberman, 1973 ; M. Bonami et M. Garant, 1996, pp. 21-29), les travaux consacrés à l'innovation en éducation et en formation (F. Cros, 1997, pp. 127-156 ; N. Alter, 2000, pp. 211-240), les apports de la recherche en sciences de l'implémentation (D. L. Fixsen et al., 2005, pp. 2-5) et de la théorie du management de l'innovation (C. M. Christensen, 2008, pp. 77-94), ainsi que des analyses récentes sur les discours contemporains de l'innovation pédagogique (D. Lemaître, 2018, pp. 1-20) et sur ses recompositions à l'ère du numérique et de l'intelligence artificielle (OCDE, 2018 ; H. Many et al., 2024, pp. 161-175 ; H. Izmar et M. L. Hasnaoui, 2026, pp. 651-662). La structure de l'article suit une progression logique : clarification terminologique et théorique, caractéristiques et typologies, processus d'innovation et acteurs, facteurs facilitateurs et obstacles, discussion critique et conclusion sur les enjeux actuels. Cette progression doit être lue comme la démonstration cumulative d'une même thèse, double et symétrique : refuser l'enthousiasme managérial qui traite toute nouveauté comme une innovation, et refuser tout autant le scepticisme paralysant qui, à force de dénoncer les effets de mode, nierait la possibilité même d'une transformation authentique des pratiques éducatives.

1. Démarche méthodologique

Cet article procède d'une démarche d'analyse conceptuelle, telle que définie dans la tradition de la recherche qualitative en sciences sociales : il ne s'agit pas de rapporter les résultats d'une enquête empirique originale, mais de clarifier, à partir d'une lecture ciblée et non exhaustive de la littérature scientifique, les significations, les usages et les limites d'un concept largement mobilisé dans le champ éducatif.

La démarche s'appuie sur trois opérations complémentaires : une clarification terminologique distinguant l'innovation pédagogique des notions voisines de changement, de réforme et de nouveauté ; une synthèse des principaux cadres théoriques mobilisés pour rendre compte des phénomènes d'innovation en contexte scolaire, issus de la sociologie de la diffusion, de la sociologie des organisations, de la théorie de l'apprentissage social et, plus récemment, des sciences de l'implémentation et du management de l'innovation ; enfin, une mise en perspective critique du concept à partir des débats identifiés dans la littérature. Cette lecture inclut six travaux publiés entre 2024 et 2026, retenus selon un critère thématique explicite : documenter empiriquement le contexte africain et francophone de l'innovation pédagogique annoncé dès le résumé, en particulier ses recompositions liées au numérique et à l'intelligence artificielle. Il s'agit des actes du colloque AfricaDigitalEdu (Abidjan, 2024) sur l'intelligence artificielle et les futurs numériques de l'apprentissage, de l'étude de A. Goudey et al. (2024) sur

l'usage de l'IA générative dans l'enseignement supérieur en gestion, de l'évaluation expérimentale du tuteur Rori par O. Henkel et al. (2024) au Ghana, de l'étude de H. Izmar et M. L. Hasnaoui (2026) sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur marocain, de l'analyse de H. Many et al. (2024) sur la transformation numérique de l'enseignement supérieur par l'IA générative, et du rapport de l'UNESCO (2024) sur l'enseignement supérieur en Afrique. Cette actualisation ne modifie pas la nature fondamentalement théorique et synthétique de la démarche, mais ancre l'analyse conceptuelle dans des données empiriques récentes et localisées.

1.1. Cadre conceptuel : clarifier une notion polysémique

1.1.1. Innovation, changement, réforme et nouveauté : une nécessaire distinction

Trois notions voisines sont fréquemment confondues avec l'innovation pédagogique : le changement, la réforme et la nouveauté. F. Cros et G. Adamczewski (1996, p. 20) invitent à les distinguer nettement, sous peine de vider le concept d'innovation de tout contenu spécifique.

Le changement constitue la catégorie la plus englobante : il désigne toute modification observable d'un état antérieur, voulue ou subie, planifiée ou spontanée. L'innovation en est une forme particulière, caractérisée par son intentionnalité et sa visée d'amélioration F. Cros et G. Adamczewski (1996, p. 20). Pour M. Miles (1964, cité dans CERI-OCDE, 1973, p. 48) va dans le même sens en définissant l'innovation comme « un changement délibéré, original, spécifique qui est censé apporter une plus grande efficacité dans l'accomplissement des objectifs d'un système ».

La réforme renvoie à une transformation décidée à l'échelle macro-institutionnelle, généralement par une autorité politique ou administrative, qui s'impose de manière descendante (top-down) à l'ensemble d'un système éducatif. Contrairement à l'innovation, qui naît le plus souvent d'initiatives locales, la réforme est un processus institutionnel normatif visant l'ensemble des établissements d'un territoire donné F. Cros et G. Adamczewski (1996 p. 20). La sociologie fonctionnaliste retient toutefois un autre sens du mot. Pour R. Merton (1949, pp. 672-682), l'innovation est la réforme d'une situation où l'individu a fortement intériorisé les valeurs de la société, c'est-à-dire les buts à atteindre, sans disposer pour autant des moyens normaux nécessaires pour les réaliser. On voit ainsi que « réforme » change de sens selon qu'on se place au niveau de l'institution ou de l'individu ; c'est la première acception, institutionnelle et descendante, qui est retenue dans cet article.

La nouveauté, enfin, se limite à la dimension restrictive : un dispositif peut être nouveau dans un contexte donné sans constituer une innovation au sens fort, si son introduction ne s'accompagne pas d'une intention d'amélioration ni d'un

ancrage dans une analyse des besoins. Cette distinction prépare directement la critique de l'« innovationnisme » développée par F. Cros et G. Adamczewski (1996, p. 20). Le Dictionnaire général des sciences humaines de Thinès et Lempereur (1975) aide à préciser ce que recouvre la dimension restrictive, en distinguant l'invention, qui crée ce qui n'existait pas encore, de la découverte, qui met au jour ce qui existait déjà mais n'était plus connu. M. Miles (1964, cité dans CERI-OCDE, 1973, p. 48) rejoint cette idée quand il décrit l'innovation comme « un nouveau produit ou une nouvelle façon de faire, de penser ou d'être ».

Cette lecture rejoint celle de F. Cros (1997, pp. 127-156), pour qui l'innovation pédagogique se caractérise avant tout par sa dimension de rupture relative : elle introduit un écart perceptible par rapport aux pratiques habituelles d'un contexte donné, sans qu'il soit nécessaire que cette pratique soit inédite à l'échelle mondiale. Ce qui importe, c'est la nouveauté perçue par les acteurs concernés, dans leur contexte local.

Ces trois distinctions puisent chacune dans une tradition disciplinaire différente : la sociologie fonctionnaliste pour la réforme, les sciences de l'éducation pour le changement et la nouveauté. Elles n'en convergent pas moins vers une même conception pédagogique de l'innovation, proche de celle que propose G. Delandsheere (1979, p. 150) dans le Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation : l'innovation pédagogique y est définie comme « toute transformation apportée intentionnellement et systématiquement à un système éducatif, en vue de réviser les objectifs de ce système ou de mieux atteindre et de façon plus durable les objectifs déjà assignés ». C'est cette exigence d'intentionnalité et de visée transformative durable qui fonde la définition opérationnelle proposée en section 1.1.2.

1.1.2. Vers une définition opérationnelle

À partir de cette clarification, on peut proposer la définition suivante : l'innovation pédagogique est un processus intentionnel et situé de transformation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, porté par des acteurs de terrain, qui introduit une rupture perçue par rapport aux pratiques habituelles d'un contexte donné, dans le but d'améliorer la qualité des apprentissages, l'équité éducative ou les conditions de travail des professionnels de l'éducation. À la différence de la définition proposée par F. Cros (1997, pp. 127-156), qui insiste sur la rupture relative et l'ancrage contextuel, la définition retenue ici y ajoute deux exigences : d'une part, elle inscrit l'évaluation des effets réels de l'innovation, et non de sa seule intention, comme condition de sa reconnaissance, ce qui permettra en section 6 de disqualifier les usages purement rhétoriques du terme ; d'autre part, elle élargit la visée d'amélioration au-delà des seuls apprentissages, pour inclure l'équité éducative et les conditions de travail des professionnels, deux dimensions absentes de la définition initiale.

Cette définition articule quatre dimensions constitutives : processuelle (l'innovation se déploie dans le temps), relative et contextuelle (elle se définit par rapport à un existant local), intentionnelle (elle résulte d'un choix délibéré) et téléologique (elle vise un objectif d'amélioration explicite). Ces dimensions constituent l'ossature conceptuelle sur laquelle s'appuient les analyses ultérieures : caractéristiques et typologies, discussion critique. Ces quatre dimensions seront reprises et affinées en cinq caractéristiques : la dimension processuelle s'y décline en deux traits distincts, la rupture relative et la dimension expérimentale, tandis que les dimensions intentionnelle, contextuelle et téléologique y sont reprises sous les intitulés d'intentionnalité, de caractère situé et de visée d'amélioration.

1.2. Fondements théoriques, caractéristiques et typologie

1.2.1. Six approches théoriques complémentaires

La théorie de la diffusion des innovations, développée par E. M. Rogers (2003, p. 5) puis étendue à l'éducation, propose un modèle séquentiel de l'adoption d'une innovation, distinguant innovateurs, premiers adoptants, majorité précoce, majorité tardive et retardataires. Cette approche, féconde pour comprendre les rythmes de diffusion, a été critiquée par les tenants d'une lecture systémique et organisationnelle (A. M. Huberman, 1973 ; M. Bonami et M. Garant, 1996) pour son caractère linéaire et rationaliste, qui néglige les dimensions politiques et conflictuelles du changement en contexte scolaire.

Les travaux d'A. M. Huberman (1973, p. 39) puis de M. Bonami et M. Garant, (1996, pp. 185-216) proposent une lecture systémique et organisationnelle : l'établissement scolaire y est vu comme une organisation complexe, traversée par des jeux d'acteurs et des rapports de pouvoir, où l'innovation peut être perçue comme une remise en cause des pratiques établies, voire de l'identité professionnelle (P. Perrenoud, 2002, p. 2), suscitant des résistances qui annoncent les obstacles recensés en section 2.3.2.

N. Alter (2000, pp. 13-14), dans L'innovation ordinaire, déplace le regard des innovations spectaculaires vers les innovations discrètes et quotidiennes, portées par des acteurs de terrain sans reconnaissance institutionnelle, une capacité partagée par l'ensemble des professionnels plutôt que l'apanage de quelques figures exceptionnelles. Dans le sillage des travaux d'É. Wenger (1998, p. 5) sur l'apprentissage social, une quatrième approche met l'accent sur les communautés de pratique : l'innovation s'y construit progressivement à travers les interactions entre pairs, ce qui invite à investir dans l'animation de collectifs professionnels plutôt que dans le seul repérage de figures individuelles innovantes.

Une cinquième perspective, plus récente, provient des sciences de l'implémentation (implementation science), développées par D. L. Fixsen et al. (2005, p. 1), qui déplacent l'attention de la conception du dispositif vers les

conditions de sa mise en œuvre fidèle (implementation fidelity) : formation des acteurs, accompagnement continu, évaluation formative, soutien organisationnel durable. Elle explique pourquoi des innovations validées en contexte pilote échouent souvent, une fois généralisées, non par défaut de validité mais par défaut d'implantation, constat qui nourrit la discussion et la critique méthodologique.

Une sixième perspective, empruntée au management de l'innovation, éclaire le débat contemporain sur le numérique éducatif : C. M. Christensen (2008, pp. 56-62), transposant à l'éducation la théorie de l'innovation disruptive, distingue les innovations de soutien (sustaining), qui améliorent incrémentalement l'existant au bénéfice d'acteurs déjà bien dotés, des innovations disruptives, qui, en s'adressant d'abord à des publics mal desservis, transforment en profondeur l'ensemble d'un système, distinction reprise dans l'illustration proposée en section 3. Ces six approches ne s'excluent pas : elles composent une grille de lecture complémentaire dont la richesse explique pourquoi aucune définition univoque de l'innovation pédagogique ne saurait suffire.

1.2.2. Cinq caractéristiques distinctives

Cette synthèse des six approches présentées en section 1.2.1 dégage cinq caractéristiques centrales, qui prolongent la définition de la section 1.2.2 et fournissent les critères permettant, en section 2, de distinguer une innovation authentique d'un usage rhétorique du terme : l'intentionnalité (un choix conscient motivé par un besoin non satisfait, qui distingue l'innovation des changements subis) ; la rupture relative (une différence significative par rapport aux pratiques habituelles d'un contexte donné, sans nécessité de rupture radicale) ; le caractère situé (une innovation ne se comprend qu'au regard du contexte, classe, établissement, discipline, territoire, où elle émerge) ; la dimension expérimentale (une part d'incertitude et un processus itératif d'ajustement, plutôt que l'application mécanique d'une recette validée) ; et la visée d'amélioration (un objectif explicite, apprentissages, motivation, équité, conditions de travail, qui la distingue de la simple nouveauté).

1.2.3. Typologie selon l'objet, l'origine et la portée

Trois critères de classification sont particulièrement mobilisés dans la littérature. Selon leur objet, en prolongeant les catégories dégagées par F. Cros (1997, pp. 127-156), on distingue quatre types d'innovations pédagogiques :

- Les innovations didactiques, relatives aux méthodes d'enseignement propres à un contenu disciplinaire précis (démarche d'investigation en sciences).
- Les innovations organisationnelles, touchant à l'organisation du temps, de l'espace ou des modalités de regroupement des élèves (classes flexibles, tutorat entre pairs).

- Les innovations curriculaires, portant sur les contenus enseignés ou la structuration des programmes (approche par compétences, interdisciplinarité).
- Les innovations technologiques, reposant sur l'intégration d'outils numériques (classes inversées, intelligence artificielle éducative).

Tableau 1. Synthèse de la typologie des innovations pédagogiques selon leur objet

Type	Objet principal	Exemple typique
Didactique	Méthodes d'enseignement d'un contenu disciplinaire	Démarche d'investigation en sciences
Organisationnelle	Temps, espace, regroupement des élèves	Classes flexibles, décloisonnement
Curriculaire	Contenus enseignés, structuration des programmes	Approche par compétences, interdisciplinarité
Technologique	Intégration d'outils numériques	Classe inversée, IA éducative

Source : Élaboration de l'auteur, d'après F. Cros (1997, pp. 127-156) et D. L. Fixsen et al. (2005, p. 24).

Selon leur origine, on distingue les innovations ascendantes (bottom-up), initiées par les enseignants à partir de leur analyse des besoins, des innovations descendantes (top-down), impulsées par les autorités éducatives, distinction que nuance l'existence fréquente d'une innovation « médiane », hybride entre initiative locale et soutien institutionnel. Selon leur portée, enfin, on distingue les innovations ponctuelles, limitées à une classe, des innovations systémiques, visant un établissement ou un système éducatif entier. Le passage de l'une à l'autre constitue un enjeu central : de nombreuses innovations prometteuses échouent à se généraliser au-delà de leur contexte initial, un échec que les sciences de l'implémentation attribuent moins à la qualité intrinsèque du dispositif qu'aux conditions, souvent négligées, de son transfert, point développé en section 2.

2. Le processus d'innovation et les acteurs impliqués

2.1. Les phases du processus d'innovation

À la suite des travaux d'A. M. Huberman (1973, p. 35) et de leur reformulation par M. Fullan (2007, p. 65), la littérature identifie plusieurs phases caractéristiques du déploiement d'une innovation, sans que ce déroulement soit nécessairement linéaire.

La phase d'émergence correspond à l'identification d'un problème, suivie de la formulation d'une intention de changement, souvent nourrie par des influences externes. La phase d'expérimentation correspond à la mise en œuvre concrète du dispositif, à petite échelle, marquée par des ajustements successifs. La phase de diffusion intervient lorsque la pratique, jugée satisfaisante, est partagée avec d'autres collègues ou classes, soulevant la question de sa transférabilité. La phase d'institutionnalisation, enfin, correspond au moment où l'innovation devient une norme reconnue de l'établissement, moment qui pose un paradoxe : en

s'institutionnalisant, l'innovation perd ce qui faisait sa nature innovante. Ce paradoxe rejoint les constats des sciences de l'implémentation (D. L. Fixsen et al., 2005, p. 12) : le maintien de la fidélité d'un dispositif dans la durée suppose un travail continu de régulation, sans lequel l'institutionnalisation se traduit par une dilution progressive plutôt que par une consolidation.

2.2. Les acteurs et le facteur temporel

L'innovation pédagogique met en jeu une pluralité d'acteurs. Les enseignants innovants, parfois qualifiés de « pionniers », constituent le premier maillon du processus : leur engagement, leur conviction professionnelle et leur capacité à prendre des risques sont déterminants. Les équipes de direction jouent un rôle ambivalent, pouvant soutenir l'innovation en fournissant ressources et reconnaissance, ou au contraire la freiner. Les chercheurs en sciences de l'éducation accompagnent parfois le processus en documentant les pratiques. Les étudiants, enfin, sont de plus en plus reconnus comme des acteurs à part entière, notamment dans les approches participatives, un constat que corrobore, à l'échelle universitaire, l'étude de H. Izmar et M. L. Hasnaoui (2026, pp. 651-662) sur l'engagement et l'autonomie des étudiants face aux méthodes actives.

Un aspect souvent sous-estimé concerne la temporalité propre du processus d'innovation, qui s'accorde rarement avec les rythmes institutionnels : le temps de l'émergence, celui de l'expérimentation, marqué par les tâtonnements, et celui, enfin, nécessaire à une diffusion raisonnée, qui ne saurait être précipitée sans risquer une adoption superficielle. Cette tension entre le temps court des injonctions institutionnelles et le temps long de l'appropriation professionnelle constitue l'un des paradoxes les plus documentés de la recherche sur le changement éducatif, et rejoint directement la critique de l'« innovationnisme » développée plus loin.

2.3. Facteurs facilitateurs et obstacles à l'innovation

Il existe également des facteurs favorables et des obstacles à l'innovation :

2.3.1. Les facteurs favorables

En prolongement des approches théoriques présentées en section 1.2.1 et des constats sur les acteurs et le facteur temporel exposés en section 2.2, on peut synthétiser les principaux facteurs favorables relevés dans la littérature existante :

- Un climat de confiance et un soutien effectif de la direction, qui légitiment la prise de risque A. M. Huberman (1973, p. 94) ; M. Bonami et M. Garant (1996, p. 56).
- Des espaces de collaboration entre pairs (concertation, communautés de pratique) favorisant le partage d'expériences É. Wenger (1998, p. 73).

- Une autonomie professionnelle suffisante, sans prescriptions excessivement rigides N. Alter (2000, p. 169).
- L'accès à des ressources adéquates : formation continue, matériel, accompagnement méthodologique D. L. Fixsen et al. (2005, pp. 29-30).
- Une culture institutionnelle tolérante à l'égard de l'erreur, qui ne sanctionne pas les tâtonnements M. Fullan (2007, p. 42).

2.3.2. Les obstacles à l'innovation

Les obstacles à l'innovation sont multiples il s'agit de :

- La surcharge de travail et le manque de temps pour concevoir, expérimenter et évaluer P. Perrenoud (2002, p. 139).
- La résistance au changement, individuelle ou collective A. M. Huberman (1973, pp. 56-59) ; M. Bonami et M. Garant (1996, pp. 194-204).
- L'absence de reconnaissance institutionnelle des initiatives innovantes N. Alter, (2000, p. 112).
- La rigidité des structures existantes, programmes prescriptifs, évaluations standardisées F. Cros et G. Adamczewski (1996, p. 22).
- L'isolement des enseignants innovants, faute de relais institutionnels N. Alter, (2000, pp. 45-60).

Ces facteurs déterminent concrètement si une innovation pourra satisfaire aux cinq caractéristiques dégagées en section 1.2.2, notamment sa dimension expérimentale et sa capacité à se maintenir dans la durée. C'est bien souvent l'absence de ces conditions favorables, plutôt qu'une faiblesse intrinsèque du dispositif, qui explique qu'une innovation prometteuse s'essouffle ou se réduise à un affichage de façade.

3. Discussion critique : les limites du concept

L'analyse du concept d'innovation pédagogique ne saurait faire l'économie d'une réflexion critique sur ses limites. C'est ici que converge l'ensemble des fils ouverts dans les sections précédentes.

Un premier point de vigilance concerne ce que nous proposons de désigner comme le risque d'un « innovationnisme » P. Meirieu (2018, pp. 35) : une valorisation quasi idéologique de la nouveauté pour elle-même, indépendamment de toute évaluation rigoureuse de son efficacité réelle. F. Cros (2001, pp. 69-79) souligne que l'évaluation des innovations pédagogiques se heurte à des difficultés méthodologiques récurrentes : absence de groupes de comparaison, effets de contexte non contrôlés, implication des innovateurs eux-mêmes dans l'évaluation de leur propre démarche, qui alimentent des usages rhétoriques du terme insuffisamment adossés à une validation empirique.

Un second point concerne l'instrumentalisation possible du discours sur l'innovation à des fins de communication institutionnelle, certains établissements affichant une image innovante davantage pour des raisons de positionnement concurrentiel que pour répondre à un besoin pédagogique avéré. Ce constat rejoint celui de D. Lemaître (2018, pp. 11-13), qui a montré la prédominance d'une orientation pragmatique et instrumentale du discours sur l'innovation dans l'enseignement supérieur, davantage tournée vers des artefacts jugés efficaces à court terme que vers une visée d'émancipation intellectuelle des étudiants.

Un troisième point porte sur la question, centrale et non résolue, de la généralisation des innovations, déjà évoquée en section 2 : de nombreuses innovations prometteuses échouent à se transférer à d'autres contextes, faute de prendre en compte les conditions locales qui ont permis leur émergence initiale D. L. Fixsen et al., (2005, pp. 69-70).

Un quatrième point concerne le risque d'épuisement professionnel des enseignants innovants, qui s'investissent souvent au-delà de leur mission ordinaire sans reconnaissance statutaire ni financière à la hauteur de leur engagement, risque directement relier aux obstacles organisationnels recensés en section 5. F. Tupin et al., (2022, p. 142)

Un cinquième point, plus méthodologique, tient à la difficulté de documenter les effets réels des dispositifs innovants au-delà de la seule satisfaction perçue des acteurs ou de l'adoption formelle d'un outil, sans que les principes pédagogiques sous-jacents soient nécessairement mis en œuvre de façon fidèle. Ce déficit n'est que partiellement comblé par les études qui mesurent les effets sur les apprenants plutôt que la satisfaction déclarée : l'étude de H. Izmar et M. L. Hasnaoui (2026, pp. 651-662), conduite auprès d'étudiants et d'enseignants d'universités marocaines par entretiens semi-directifs, observations et indicateurs pédagogiques, documente ainsi l'impact de méthodes actives (classe inversée, apprentissage par projet, gamification, blended learning) sur l'engagement et l'autonomie des étudiants. Il s'agit là d'un progrès réel par rapport à la seule satisfaction déclarée, mais cette mesure ne documente pas directement si les principes pédagogiques revendiqués, autonomie, personnalisation, réflexivité, sont eux-mêmes mis en œuvre de façon fidèle par les enseignants. La question de la fidélité d'implantation proprement dite reste donc largement ouverte dans la littérature consultée.

L'essor de l'intelligence artificielle générative dans le champ éducatif illustre concrètement les tensions analysées précédemment. D'un côté, ces outils sont souvent présentés comme intrinsèquement innovants alors même que leur usage reproduit parfois des logiques pédagogiques traditionnelles (exercices répétitifs, évaluation sommative automatisée) sous une forme technologique renouvelée. La nouveauté technologique ne garantit en rien une transformation qualitative des pratiques. L'enquête d'A. Goudey et al. (2024, p. 5) auprès d'enseignants et

d'étudiants en gestion illustre bien cet écart : un contraste marqué entre une adoption étudiante déjà importante de l'IA générative et une appropriation pédagogique encore limitée du côté des équipes enseignantes. Ce même écart entre adoption et appropriation pédagogique a été discuté lors du colloque international AfricaDigitalEdu (Abidjan, octobre 2024) : M. Coulibaly (2024, p. 32) y a interrogé les compétences que ce basculement requiert des enseignants, tandis que S. Akregbou (2024, p. 21) y a examiné les enjeux éthiques d'un usage de l'IA générative qui ne se limiterait pas à l'automatisation de tâches existantes.

D'un autre côté, certains usages du numérique s'inscrivent pleinement dans la définition proposée ici, dès lors qu'ils résultent d'une intention explicite d'amélioration, ancrée dans un besoin local, et font l'objet d'une démarche réflexive d'ajustement : dispositifs de rétroaction personnalisée, démarches d'éducation à l'esprit critique face aux contenus générés par l'IA. H. Many et al. (2024, pp. 161-175) rejoignent cette analyse en soulignant que la transformation pédagogique par l'IA générative suppose une approche équilibrée, articulant potentiel d'enrichissement de l'apprentissage et usage éthique préservant la réflexion critique des étudiants.

Repris à la lumière de la distinction de C. M. Christensen (2008 ; voir section 1.2.1), la plupart des usages actuels de l'IA générative en éducation relèvent encore d'une innovation de soutien (l'automatisation de tâches existantes) tandis que leur potentiel disruptif, orienté vers l'élargissement de l'accès à un accompagnement personnalisé pour des publics mal desservis, reste largement inexploité, singulièrement dans les contextes universitaires africains marqués par la pénurie d'enseignants et la massification des effectifs. Un exemple concret illustre ce potentiel encore peu exploité : au Ghana, le tuteur conversationnel de mathématiques Rori, accessible par WhatsApp et donc compatible avec des terminaux basiques et des réseaux à faible bande passante, a fait l'objet d'une évaluation expérimentale montrant un gain d'apprentissage significatif auprès d'élèves d'écoles peu dotées en équipement numérique O. Henkel et al., (2024, pp. 373-381). Ce type de dispositif, low-tech par conception, correspond précisément à l'innovation disruptive au sens de Christensen, dans la mesure où il élargit l'accès à un accompagnement personnalisé pour des publics jusque-là mal desservis plutôt que d'optimiser des usages déjà bien dotés. La valeur innovante d'un dispositif ne réside donc jamais dans l'outil lui-même, mais dans l'usage réflexif, situé et critique qui en est fait par les acteurs de terrain.

Ces cinq limites ne doivent pas être lues comme une remise en cause du concept lui-même, mais comme la démonstration, par la négative, de ce que la définition opérationnelle de la section 1.1.2 cherchait précisément à garantir : sans intentionnalité vérifiable, sans ancrage situé, sans évaluation rigoureuse et sans soutien organisationnel durable, ce qui se présente comme une innovation n'en est, au mieux, que le simulacre.

Conclusion

L'analyse conceptuelle menée dans cet article met en évidence la richesse, mais aussi l'ambivalence, de la notion d'innovation pédagogique. Loin de se réduire à un slogan managérial ou à une mode passagère, l'innovation constitue un processus complexe, situé et intentionnel, qui engage une pluralité d'acteurs et se déploie selon des phases successives, de l'émergence à l'éventuelle institutionnalisation.

Cette analyse invite à dépasser une approche naïve de l'innovation pour adopter une posture à la fois critique et opérationnelle. Critique, en interrogeant systématiquement les conditions de mise en œuvre et les effets démontrés des pratiques présentées comme innovantes. Opérationnelle, en identifiant les leviers organisationnels et humains susceptibles de soutenir durablement l'engagement des professionnels de l'éducation. C'est cette double exigence qui a guidé l'ensemble de la démonstration, du cadre terminologique de la section 1 aux critiques de la section 3.

Sur le plan opérationnel, cette analyse invite les établissements relevant de l'espace CAMES à trois leviers prioritaires, chacun directement fondé sur l'analyse qui précède. Premièrement, intégrer une évaluation de la fidélité d'implantation dès la conception des dispositifs innovants, plutôt que comme étape facultative et tardive, exigence fondée sur les apports des sciences de l'implémentation et sur la difficulté, discutée en section 3, à documenter autre chose que la satisfaction des acteurs ; sa mise en œuvre suppose toutefois des moyens méthodologiques que les établissements les moins dotés ne possèdent pas nécessairement. Deuxièmement, investir dans l'animation de communautés de pratique et la formation continue des enseignants, plutôt que dans le seul repérage de figures individuelles, levier qui prolonge les théories de l'apprentissage social et répond directement à l'isolement des enseignants innovants identifié comme obstacle ; son efficacité dépend toutefois d'un soutien institutionnel durable, et non d'initiatives ponctuelles. Troisièmement, articuler les politiques d'innovation pédagogique aux orientations continentales impulsées par l'Union africaine et l'UNESCO, afin d'éviter que l'innovation locale ne reste déconnectée des dynamiques régionales, une articulation dont la portée reste conditionnée par la capacité effective des établissements à traduire ces orientations générales en dispositifs adaptés à leurs contextes locaux, ainsi que le suggère l'analyse de la section 3.

Les perspectives de recherche futures gagneraient à approfondir l'articulation entre innovation ascendante et pilotage institutionnel, à documenter les conditions de transférabilité des dispositifs innovants à l'aide des cadres offerts par les sciences de l'implémentation, et à interroger les effets à long terme de l'innovation sur les apprentissages, au-delà des effets de nouveauté observés à court terme. C'est à ces conditions que l'innovation pédagogique pourra pleinement remplir sa promesse :

celle d'une transformation authentique et durable des pratiques éducatives, et non celle d'un mot qui, à force d'être partout, finirait par ne plus rien vouloir dire.

Ces perspectives doivent toutefois être lues à la lumière des limites propres à la présente étude : le corpus mobilisé demeure restreint et n'a pas été constitué selon un protocole de revue systématique ; il reste par ailleurs marqué par une prédominance de la littérature francophone, qui pourrait être utilement complétée par les traditions anglophone et lusophone du champ ; enfin, la définition opérationnelle proposée en section 1.1.2, si elle s'appuie sur un cadre théorique solide, n'a pas fait l'objet d'une vérification empirique et gagnerait à être mise à l'épreuve de terrains contrastés.

Références bibliographiques

AKREGBOU Sylvain, 2024, « Enjeux éthiques de l'usage de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement et la recherche en Côte d'Ivoire », *in Colloque international scientifique AfricaDigitalEdu, Abidjan, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire*, 17-18 octobre 2024, p. 21.

ALTER Norbert, 2000, *L'innovation ordinaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

BONAMI Michel et GARANT Michèle (dir.), 1996, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : Émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck Université.

CERI-OCDE, 1973, *Études de cas d'innovations dans l'enseignement, chapitre IV : Stratégies d'innovation dans l'enseignement*, Paris, CERI-OCDE.

CHRISTENSEN Clayton M., 2008, *Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*, New York, McGraw-Hill.

COLLOQUE INTERNATIONAL SCIENTIFIQUE AFRICADIGITALEDU, 2024, « Intelligence artificielle et futurs numériques de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur », *Abidjan*, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire, 17-18 octobre 2024.

COULIBALY Mélama, 2024, « Intrusion de l'intelligence artificielle dans la formation universitaire : quelles compétences pour les enseignants ? », *in Colloque international scientifique AfricaDigitalEdu, Abidjan, Université Virtuelle de Côte d'Ivoire*, 17-18 octobre 2024, p. 32.

CROS Françoise, 1997, « L'innovation en éducation et en formation », *Revue française de pédagogie*, n° 118, pp. 127-156.

CROS Françoise, 2001, *L'innovation scolaire : aux risques de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan.

CROS Françoise et ADAMCZEWSKI Georges (dir.), 1996, *L'innovation en éducation et en formation*, Bruxelles, De Boeck Université.

DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

FIXSEN Dean L., NAOOM Sandra F., BLASE Karen A., FRIEDMAN Robert M. et WALLACE Frances, 2005, *Implementation Research : A Synthesis of the Literature, rapport, University of South Florida*, National Implementation Research Network, Tampa.

FULLAN Michael, 2007, *The New Meaning of Educational Change, 4e éd.*, New York, Teachers College Press.

GOUDEY Alain, LOUPIAC Philippine et QUINIO Bernard, 2024, *« L'usage des intelligences artificielles génératives dans l'enseignement supérieur en gestion »*, étude FNEGE.

HENKEL Owen, HORNE-ROBINSON Hannah, KOZHAKHMETOVA Nessie et LEE Amanda, 2024, « Effective and Scalable Math Support : Evidence on the Impact of an AI-Tutor on Math Achievement in Ghana », *preprint*, arXiv:2402.09809.

HUBERMAN A. Michael, 1973, *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation, Paris*, UNESCO, Bureau international d'éducation.

IZMAR Hajar et HASNAOUI Moulay Lahcen, 2026, « Innovation pédagogique et performance universitaire : vers un nouveau management de l'enseignement supérieur », *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics, vol. 7*, n° 3, p. 651-662.

LEMAÎTRE Denis, 2018, « L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticiens », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 34, n° 1.

MANY Holly, SHVETSOVA Maria et FORESTIER Germain, 2024, « Transformation numérique : comment enseigner (avec) l'IA générative dans l'enseignement supérieur ? », *Études et Pédagogies*, p. 161-175.

MERTON Robert K., 1997 [1949], Éléments de théorie et de méthode sociologique, Paris, Armand Colin, pp. 672-682.

MILES Matthew B., 1964, *Innovation in Education, New York, Teachers College Press, Columbia University, cité dans CERI-OCDE*, 1973, p. 48.

OCDE, 2018, « Tour d'horizon des innovations pédagogiques », *L'enseignement à la loupe*, n° 21, Éditions OCDE.

PERRENOUD Philippe, 2002, « Changer sa pratique pédagogique, est-ce changer son identité professionnelle ? », *Genève*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.

ROGERS Everett M., 2003, *Diffusion of Innovations, 5e éd.*, New York, Free Press.

THINÈS Georges et LEMPEREUR Agnès (dir.), 1975, *Dictionnaire général des sciences humaines*, Paris, Éditions Universitaires.

UNESCO, 2024, « Ce qu'il faut savoir sur l'enseignement supérieur en Afrique », *https://www.unesco.org/fr/articles/ce-quil-faut-savoir-sur-lenseignement-superieur-en-afrique*, consulté le 30 juillet 2026.

WENGER Étienne, 1998, *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.