

Inspection générale
de l'éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L. 401-1 du code de l'éducation

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale

Madame la ministre déléguée chargée de la réussite éducative



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

*Inspection générale de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

**Le recours à l'expérimentation
par les établissements autorisés
par l'article L. 401-1 du code de l'éducation**

Juillet 2013

**Catherine BECCHETTI-BIZOT
Jean-Louis DURPAIRE**

Alain TAUPIN

Yves CRISTOFARI
Michèle JEANNE-ROSE
Laurence LOEFFEL
Bertrand PAJOT
Bertrand RICHET
Didier VIN-DATICHE

Christian BIGAUT
Alain PLAUD

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

*Inspecteurs généraux de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Les contextes institutionnels : une évolution progressive des concepts.....	4
1.1. Les évolutions successives des organisations au sein du MEN témoignent de l'émergence progressive de la notion d'expérimentation dans les politiques éducatives	4
1.1.1. <i>Innovations et expérimentations : des cadres institutionnels qui traduisent des tensions entre niveau national et local, régulation et accompagnement.....</i>	5
1.1.2. <i>Innovations et expérimentations : une approche globale visant à favoriser le changement de l'école et la réussite éducative</i>	7
1.2. La question des définitions : innovation / expérimentation / expérimentation de l'article 34, de quoi parle-t-on ?	8
1.2.1. <i>Ce qu'énoncent les textes : l'émergence d'un droit à l'expérimentation dans la sphère publique.....</i>	8
1.2.2. <i>La distinction entre « innovation » et « expérimentation » : la question de la norme</i>	10
1.2.3. <i>Dans toutes les académies, expérimentation et innovation sont étroitement liées.....</i>	11
1.2.4. <i>La cartographie des innovations confirme les difficultés d'interprétation des données issues de la base Expérithèque</i>	12
1.3. La géographie de l'expérimentation : des niveaux différents de mise en œuvre des projets	13
2. Les modes d'organisation mis en place	16
2.1. L'organisation au niveau national : le DRDIE.....	16
2.1.1. <i>Les objectifs du département : conjuguer créativité et approche « positiviste » dans un cadre national et local.....</i>	16
2.1.2. <i>Au sein de la DGESCO, le département est directement rattaché au directeur.....</i>	17
2.1.3. <i>La volonté est de favoriser la mise en place d'un « écosystème » favorable à l'innovation.....</i>	18
2.1.4. <i>Le DRDIE et les actions à pilotage national : une volonté de transposer la démarche scientifique dans l'action publique</i>	19
2.1.5. <i>La nécessité d'une clarification des expérimentations nationales relevant de l'article 34 : un objectif pour le CNIRE.....</i>	24
2.2. Des modes d'organisations académiques très divers	25
2.2.1. <i>L'intérêt porté par les recteurs à l'expérimentation est inégal d'une académie à l'autre.....</i>	26
2.2.2. <i>Les modes de repérage et d'accompagnement sont différents d'une académie à l'autre</i>	27
2.2.3. <i>Les évaluations sont inégalement réalisées</i>	28
2.2.4. <i>Les acteurs n'ont pas tous une notion claire de leur place et de leur rôle</i>	30
2.3. Les modes de pilotage au niveau des établissements.....	32

2.3.1.	<i>La démarche d'expérimentation/innovation donne un sens nouveau au projet d'établissement, et s'inscrit même de plus en plus souvent dans le contrat d'objectifs</i>	32
2.3.2.	<i>Les initiatives observées renforcent la cohésion des équipes et témoignent d'un réel engagement des chefs d'établissement</i>	33
2.3.3.	<i>Les expérimentations donnent lieu à plusieurs catégorisations</i>	34
2.4.	La spécificité du premier degré	38
2.4.1.	<i>Peu de repérage institutionnel au-delà du niveau local</i>	38
2.4.2.	<i>Néanmoins, certaines actions dépassent le niveau de la classe, sous des impulsions diverses</i>	40
2.4.3.	<i>Les nouveaux dispositifs doivent s'appuyer sur les projets expérimentaux, mais aussi sur la formation des personnels concernés</i>	41
3.	Les freins et les conditions de réussite	41
3.1.	Le positionnement du CARDIE conditionne en grande partie la réussite des dispositifs	42
3.1.1.	<i>Un discours engagé de la part du recteur, porté à tous les niveaux de la gouvernance académique, est apparu comme la garantie d'une action efficace et légitime du CARDIE</i>	42
3.1.2.	<i>L'engagement des corps d'inspection dans le processus d'innovation et la bonne articulation du CARDIE avec le pôle pédagogique sont déterminants pour la réussite des actions en académies</i>	43
3.1.3.	<i>Une implication des DASEN est également gage d'efficacité. La marge de progrès est importante dans ce domaine</i>	43
3.2.	L'accompagnement des équipes et la présence des formateurs sur le terrain favorisent le rayonnement et l'essaimage des expériences et contribue à leur efficacité	44
3.2.1.	<i>La présence d'une équipe mobile de « conseillers en développement » favorise le déploiement d'une « culture de l'innovation » au sein de l'académie</i>	44
3.2.2.	<i>L'existence d'un protocole défini pour conduire les expérimentations pourrait offrir un cadre constructif répondant au besoin des équipes d'avoir une appréciation et un appui extérieurs</i>	45
3.2.3.	<i>Le lien avec la recherche universitaire peut se concevoir comme une collaboration et un apport d'outils méthodologiques et de réflexion, et non seulement comme l'exécution d'une commande venue de l'extérieur</i>	46
3.2.4.	<i>En de rares endroits, l'expérimentation commence à s'envisager comme la possibilité d'un nouveau mode de gouvernance faisant se rencontrer les dynamiques de terrain avec la volonté de l'institution d'accompagner le changement de façon méthodique, selon une démarche de recherche et d'évaluation concertée</i>	46
3.3.	Les liens entre expérimentation et formation ne sont pas suffisamment développés alors qu'ils facilitent les transformations de pratiques professionnelles	47
3.3.1.	<i>La mise en œuvre d'une expérimentation engendre de nouveaux modes de travail (en équipe, sur projet) et de nouveaux liens entre les acteurs qui contribuent au développement de la compétence professionnelle de chacun et crée des dynamiques prometteuses</i>	47
3.3.2.	<i>Les productions et les ressources issues des expérimentations ne nourrissent pas suffisamment les formations académiques</i>	48
3.3.3.	<i>Les innovations trouvent bénéfice à s'appuyer sur un réseau d'échanges et de formation au niveau national</i>	48
3.4.	L'évaluation se conçoit comme un processus d'amélioration du système d'innovation - expérimentation plutôt que comme un contrôle de conformité ou de résultat	48

Conclusion et préconisations 49

Préconisations 52

Introduction

Cadrage de la mission

L'étude qui suit répond à la lettre de mission adressée aux inspections générales pour l'année scolaire 2012-2013. Elle est inscrite dans le cadre des « études et missions thématiques pour l'enseignement scolaire » sous la rubrique concernant le système éducatif et sa gouvernance. Le titre exact de la demande est : « le recours à l'expérimentation par les établissements autorisés par l'article L. 401-1 du code de l'éducation : quelle utilisation, quels résultats, quelles évolutions souhaitables ? ».

La mission d'inspection générale composée de trois inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et de huit inspecteurs généraux de l'éducation nationale a élaboré et mis en œuvre un protocole d'enquête permettant le recueil d'informations aux différents niveaux du système éducatif : administration centrale (direction générale de l'enseignement scolaire) ; services académiques et départementaux ; établissements scolaires et circonscriptions d'enseignement primaire. Elle a également effectué des visites d'établissements incluant des observations d'actions pédagogiques entrant dans l'une des appellations « innovation » ou « expérimentation ». La mission s'est appuyée sur un nombre important d'études déjà consacrées au sujet, tout particulièrement les plus récentes : le rapport du Haut Conseil de l'éducation (novembre 2011)¹, le rapport de l'université de Lille réalisé à la demande du HCE (juin 2011)², une brochure publiée par la DEPP (mars 2012)³.

En ce qui concerne les travaux de terrain, huit académies jugées représentatives de la diversité des territoires ont été retenues : Grenoble, Limoges, Montpellier, Nice, Poitiers, Reims, La Réunion et Versailles. Dans chacune d'elles, une équipe de deux ou trois inspecteurs généraux a rencontré l'autorité académique représentée le plus généralement par le recteur, le secrétaire général d'académie, un ou plusieurs directeurs académiques. Les conseillers académiques recherche, développement, innovation, expérimentation (CARDIE) ont été systématiquement rencontrés, souvent en début et en fin de visite. Des IA-IPR et IEN-ET (doyens) ont également été entendus ainsi que d'autres conseillers du recteur (notamment le conseil pour les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (CTICE)). Pour le premier degré, l'inspecteur de l'éducation nationale, IEN adjoint au directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), ou des IEN en circonscription ont été concernés par les auditions.

Le choix des établissements visités a été fait à partir de la consultation de la base Expéritèque ou sur propositions des CARDIE. Dans chaque établissement, des rencontres

¹ *Les expérimentations réalisées dans le cadre des projets d'école ou d'établissement article 34 de la loi du 23 avril 2005*, rapport du 29 novembre 2011.

² Y. Reuter (dir.), D. Bart, L. Boulanger, S. Condet, D. Lahanier-Reuter, université Lille 3 : *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005*, Théophile-CIREL (ÉA 4354).

³ Éducation formations n° 81 : *Expérimentations : innovation, méthodologie, évaluation*, mars 2012.

ont été effectuées avec l'équipe de direction et les équipes, élèves et partenaires (collectivités, équipes universitaires, fédérations sportives notamment) engagés dans un projet.

Les inspecteurs généraux ont reçu en tout lieu le meilleur accueil. Les personnels rencontrés sont visiblement sensibles à l'intérêt porté à leur travail, désireux de connaître l'appréciation de la situation et en attente d'orientations et de conseils. Les échanges ont partout été riches, traduisant de réelles dynamiques et des engagements forts au service de la réussite des élèves. Pour la plupart des équipes, la rencontre avec les inspecteurs de la mission a été l'occasion d'établir un bilan constructif avec leur hiérarchie et avec les partenaires, d'affiner la méthodologie et les objectifs poursuivis, et enfin, de se questionner collectivement sur le sens général à donner à leur engagement dans des projets qui demandent beaucoup de temps, d'énergie et d'investissement personnel. À travers les échanges, s'est exprimé à tous les niveaux le besoin de reconnaissance institutionnelle du travail accompli et de partage des expériences menées, ce qui peut révéler en creux un certain nombre de manques en matière d'accompagnement, d'encadrement et de formation.

Les questions qui se posent

La révision constitutionnelle du 28 mars 2003 a ouvert la possibilité de recourir à la mise en œuvre d'expérimentations pour favoriser l'évolution des politiques publiques sans qu'il soit porté atteinte au principe d'égalité. La loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005 dans son article 34 en consacre l'usage pour l'éducation nationale. Si l'idée d'expérience ou d'innovation pédagogique n'est pas nouvelle, en particulier à l'école primaire⁴, le cadre législatif de 2005, en précisant ses contours dans le respect du cadre constitutionnel, reconnaît un droit à expérimenter – c'est-à-dire à déroger à la norme scolaire – du moment qu'il s'agit de contribuer à la réussite des élèves. La loi, d'une part, définit un cadre précis pour les projets expérimentaux (le projet d'école ou d'établissement, le respect de la règle constitutionnelle) et les conditions pour leur mise en œuvre (définition des objectifs, limitation dans le temps, mise en place d'une méthodologie, de protocoles d'expérimentation et d'indicateurs, évaluation et bilan) ; d'autre part, elle veut agir comme une incitation à recourir à des aménagements et à des expérimentations comme instruments au service de la réussite scolaire. Selon l'ancien directeur de l'enseignement scolaire⁵, l'article 34 de la loi

⁴ La question de l'expérimentation et de l'innovation traverse depuis longtemps le champ éducatif. L'histoire de la mise en place progressive d'un système d'éducation des jeunes enfants a toujours été celle d'une confrontation des approches anthropologiques qui, dans le champ éducatif, se superposent à des traditions philosophiques ou religieuses. Les premiers innovateurs, dans le sens qui nous concerne aujourd'hui, ont été, au début du XX^{ème} siècle, les défenseurs de l'éducation nouvelle, promouvant le principe de la participation active des individus à leur propre formation, et prônant le développement de l'autonomie et du progrès global de la personne, par opposition à la pédagogie traditionnelle. Ce courant de la « pédagogie active », d'abord marginalisé, a fait lentement son chemin au sein du système, rencontrant de nombreux obstacles liés à une conception centralisatrice et uniformisatrice de l'éducation. L'innovation est souvent présentée comme une rupture avec un système ancien dont le changement (ou du moins l'évolution) devient le but en soi ou encore comme la condition préalable à tout changement sociétal. Les opposants à l'innovation se présentent plutôt comme gardiens d'un ordre à préserver dans le champ des savoirs fondamentaux et/ou dans celui des institutions. Il y eu toutefois, aux antipodes de cette tradition libertaire, quelques initiatives ultralibérales qui allaient aussi dans le sens de l'innovation comme celle de l'école des Roches du sociologue Edmond Demolins (1852-1907). Ces oppositions pour le moins caricaturales excluent de fait des approches plus progressives du changement qui pourraient rendre compte des liaisons dialectiquement plus subtiles reliant tradition et innovation – approches qui semblent gagner aujourd'hui du terrain.

⁵ Jean-Michel Blanquer a été entendu en octobre 2012, au démarrage de cette mission.

du 23 avril 2005 a une valeur politique (et psychologique) au moins aussi importante que sa valeur juridique. C'est un signe que l'institution veut encourager et accompagner les initiatives de terrain, même si la mission est consciente qu'il ne suffit pas d'accorder un droit pour que les équipes s'en emparent et qu'il s'agit également d'une question de culture, c'est-à-dire d'état d'esprit et de valeurs partagées.

L'étude des inspections générales a d'abord porté sur les pratiques d'expérimentation mises en œuvre dans le cadre de l'article 34 de la loi du 23 avril 2005 (intégré dans le code de l'éducation à l'article L. 401-1) : il s'agissait de voir comment les écoles, collèges et lycées se sont saisis (ou non) des opportunités offertes par ce droit à l'expérimentation, et au service de quels objectifs les académies l'ont utilisé. Cependant, à la suite des constats effectués lors des premières visites, la mission en accord avec le cabinet de la ministre déléguée en charge de la réussite éducative, a trouvé utile d'élargir ses observations au champ de l'innovation : l'expérimentation a été aussi étudiée dans la perspective plus vaste d'une consolidation et de la propagation d'une culture de l'innovation. L'innovation est entendue ici comme levier de changement, mettant en jeu la capacité du système éducatif à s'adapter aux différents besoins qui émergent de contextes sociétaux et culturels profondément renouvelés depuis quarante ans.

Le rapport analyse donc les contextes institutionnels de mise en œuvre et d'accompagnement de l'expérimentation au sens large. Au niveau ministériel et au niveau académique, il en a examiné les organisations et les modes de pilotage, ainsi que le positionnement et le rôle attribués aux différents acteurs, notamment aux CARDIE et aux inspecteurs pédagogiques, dans le cadre de la « nouvelle gouvernance »⁶ en particulier et de l'autonomie accrue des établissements – à travers le système de contractualisation des EPLE.

Les concepts d'expérimentation et d'innovation, et leur articulation, ont été interrogés comme leurs déclinaisons dans les différents textes émanant du ministère et des rectorats, et dans les pratiques effectives sur le terrain. La mission a ainsi souhaité faire apparaître les stratégies qui sous-tendent le recours à l'expérimentation, et savoir si la nouvelle impulsion donnée par le ministère a plutôt permis de libérer des initiatives locales faisant émerger des solutions innovantes, ou bien si elle a renforcé la logique descendante d'actions impulsées par la centrale. Des éclairages sont apportés sur la nature des expérimentations menées, pour essayer de voir notamment si elles touchent au cœur de la pédagogie ou si elles sont orientées vers des dispositifs périphériques à l'enseignement.

La question des modes d'évaluation des actions est abordée, à travers les bilans qui en ont été effectués, pour en mesurer l'impact non seulement au niveau d'un établissement ou d'un réseau d'établissements, mais aussi dans le cadre plus large des effets systémiques qu'on peut leur attribuer, de la dynamique collective amorcée à l'essaimage qui peut s'opérer. De la même façon, la question de la formation des personnels est posée dans la perspective d'un développement et d'une meilleure appropriation de la culture de l'innovation par le terrain, conduisant à une réforme plus large des pratiques pédagogiques.

⁶ Issue du décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.

Peut-on dire en définitive que l'article 34 de la loi de 2005, tel qu'il a été compris et mis en œuvre par les acteurs, a été un moteur d'innovation et de changement qui a porté ses fruits, libéré des énergies, donné de la souplesse au système ? Ou doit-on constater, à l'inverse, que les exigences et les contraintes liées à sa mise en œuvre ont fonctionné comme des freins et inhibé des initiatives plus spontanées ? L'autorisation préalable des autorités académiques, par exemple, a-t-elle été bien comprise ? Les responsables n'ont-ils pas parfois utilisé l'article 34 comme un moyen de contrôle et d'injonction plutôt que d'incitation ? Faudrait-il aller plus loin dans l'interprétation de ce « droit à l'expérimentation » ? Si oui, jusqu'où et dans quelle mesure cela est-il possible ? Autant de questions auxquelles les inspecteurs généraux ont tenté de répondre avec nuance en tenant compte de la diversité des situations et des contextes académiques observés, auxquels la démarche d'expérimentation doit, par définition, s'adapter.

Les préconisations conclusives de ce rapport doivent être considérées comme des pistes de travail susceptibles de rendre plus efficaces et plus productives les expérimentations ou expériences innovantes telles que la mission a pu les observer ; elles s'appuient sur ce qu'on peut considérer comme le « dénominateur commun » des conditions de réussite relevées au fil des visites de la mission et sur un dialogue approfondi avec les acteurs et partenaires concernés.

1. Les contextes institutionnels : une évolution progressive des concepts

1.1. Les évolutions successives des organisations au sein du MEN témoignent de l'émergence progressive de la notion d'expérimentation dans les politiques éducatives

Comme le font remarquer les auteurs du rapport sur « *les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005* », remis au Haut Conseil de l'éducation⁷, le pilotage par la DGESCO de l'expérimentation au sein du ministère :

« [...] nous a paru sur la durée [...] difficile à reconstituer : si le DRDIE a remplacé la MIVIP (Mission à la valorisation des innovations pédagogiques) depuis juillet 2010, il convient de remarquer que la continuité des personnes n'est pas réellement assurée et que la transmission des informations ne semble pas avoir été parfaitement réalisée ; ce sentiment s'accroît lorsqu'il est question du bureau de la valorisation des innovations pédagogiques (créé en 1994), du Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire (créé par Jack Lang en 2000), du groupe d'experts, devenu Observatoire national des expérimentations dont nous n'avons pas retrouvé trace dans les documents récents et qui paraissait ignoré de nos interlocuteurs ».

⁷ « *Les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005* », rapport réalisé sous la direction d'Yves Reuter, université de Lille 3, remis à sa demande au Haut Conseil de l'éducation le 27 juin 2011.

Cette remarque pourrait en partie être reprise à son compte par la mission, qui a toutefois tenté de reconstituer les grandes lignes d'une histoire dont les continuités, comme les ruptures, apparaissent significatives de la conduite des politiques pour un domaine qui relève moins de l'action à court terme que du changement sur la longue durée.

1.1.1. Innovations et expérimentations : des cadres institutionnels qui traduisent des tensions entre niveau national et local, régulation et accompagnement

▪ La création d'un Bureau de valorisation des innovations pédagogiques

En 1993, dans le contexte des 158 propositions du « contrat pour l'école » initié par le ministère de François Bayrou, apparaît explicitement la volonté de valoriser les pratiques pédagogiques « innovantes », porteuses de réussite éducative. La mesure 53 sous le thème « *valoriser les réussites pédagogiques* » prévoit qu'« *un dispositif de valorisation et de suivi des réussites pédagogiques est mis en place dans chaque académie* ». La mesure 87 lie innovation pédagogique et formation initiale des enseignants : « *Les démarches innovantes dans la formation continue et dans les GRETA font l'objet d'échanges et de réflexion dans le but d'en tirer des enseignements pour la formation initiale* ». Enfin, concernant l'organisation, la mesure 91 indique qu'à la rentrée 1995 « *le recensement et la diffusion des expériences menées par les établissements scolaires et les entreprises sont assurés par les centres de ressources mis en place dans les rectorats* ».

Ces mesures trouvent une traduction lors d'une réorganisation de l'administration centrale du ministère et la création en 1994, au sein d'une sous-direction de la direction des lycées et collèges, d'un bureau chargé de la valorisation des innovations pédagogiques. Dans le même temps, auprès de chaque recteur est placé un délégué académique à l'innovation.

Comme le note Christine Faucqueur, qui occupa les fonctions de chef de ce bureau :

« Jusqu'en 1994, le ministère avait régulièrement organisé des expérimentations nationales pour préparer les réformes et anticiper les évolutions du système éducatif. Il définissait les objectifs et le cadre général de ces expérimentations, souvent qualifiées d'innovations parce qu'elles testaient des démarches ou des organisations nouvelles. [...] Mais l'idée se répandait de plus en plus que les réformes trop rigides imposées par le ministère n'entraînaient pas les effets escomptés parce qu'elles étaient peu adaptées à la réalité des écoles et des établissements »⁸.

Entre 1995 et 2003, se sont succédé trois programmes nationaux d'innovation portant des orientations ministérielles mais laissant une grande latitude aux acteurs de terrain et concernant plusieurs centaines d'établissements.

⁸ Christine Faucqueur, « *La valorisation des innovations pédagogiques* » in *Economie et Management*, n° 119 - avril 2006, CNDP) (<http://www2.cndp.fr/revueEcoManagement/pdf/119/068073.pdf>)

▪ **Le Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire (CNIRS)**

En octobre 2000, le ministre Jack Lang a créé⁹ un Conseil national de l'innovation et de la réussite scolaire avec pour objectif de :

- *« proposer au ministre de l'éducation nationale les orientations d'une politique claire en matière d'innovation ;*
- *identifier, soutenir, impulser, expertiser et évaluer des pratiques innovantes en vue d'améliorer la réussite scolaire ;*
- *mettre en place des moyens d'accompagnement répondant aux besoins des innovateurs de terrain ;*
- *diffuser largement les pratiques innovantes les plus diversifiées pour qu'elles irriguent le système et contribuent à sa faculté de changement ;*
- *organiser le débat sur l'innovation avec les responsables du système éducatif, les chercheurs spécialistes, les représentants des associations ou des mouvements pédagogiques, les experts étrangers ;*
- *remettre chaque année au ministre un rapport sur ses travaux, présentant ses observations et propositions ».*

L'arrêté de création précise que « son champ de compétence s'étend à l'ensemble de l'enseignement scolaire ». En mars 2002, un rapport d'étape¹⁰ définit des mesures à prendre : « La mise en place d'une ligne budgétaire nationale spécifique pour l'innovation, l'aménagement de textes réglementaires pour faciliter l'innovation, la poursuite de la création de structures expérimentales¹¹, la participation à la mise en place d'un Observatoire national des pratiques éducatives locales, la création d'une journée nationale de l'innovation : Faites de l'innovation ».

Cette même année 2002 est marquée par des tensions qui conduisent à la démission de sa présidente, Anne-Marie Vaillé, et à celle de 17 membres. La suppression du CNIRS est évoquée, le ministre Luc Ferry étant conduit à déclarer que *« la seule suppression décidée était celle du secrétariat général de ce conseil, cette fonction étant désormais assurée par la direction de l'enseignement scolaire du ministère »*¹².

⁹ Arrêté du 4 octobre 2000.

¹⁰ CNIRS, rapport d'étape au ministre de l'éducation nationale, mars 2002.

<ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/rapport/innovation/innovation.pdf>

¹¹ Une quinzaine de structures ou d'établissements expérimentaux ont été ouverts entre 2000 à 2002 : micro-lycée de Sénart à Lieusaint ; collège lycée Élitair Pour Tous à Grenoble ; Centre d'études et de sport d'Antibes et des Alpes Maritimes ; lycée intégral à Paris ; école Jean Zay à Paris ; GEPÉM : 3 écoles expérimentales de l'Est Parisien ; collège Victor Hugo à Aulnay-sous-Bois ; collège Jean Vilar à Grigny ; collège Jean Jaurès à Pantin ; lycée Baudelaire à Évry ; collège expérimental à Brest ; collège pionnier au Ronceray, Le Mans ; collège Pionnier de Saint-Martin Valmeroux.

¹² Suppression du CNIRS, <http://www.senat.fr/questions/base/2002/qSEQ020701460.html>

- **La suppression du bureau et la création d'une mission de valorisation des innovations pédagogiques en 2006**

En 2006, dans le cadre d'une nouvelle organisation de l'administration centrale du ministère¹³, le bureau de la valorisation des innovations est supprimé au profit d'une mission placée directement auprès du sous-directeur des écoles, collèges, lycées généraux et technologiques. Christine Faucqueur¹⁴, sa responsable à la création, en précise le cap : « *L'institution doit maintenir un équilibre délicat, partagée entre la volonté d'impulser une dynamique d'innovation et de diversification pédagogique et le souci de rester garante de l'unité du système, au nom de l'égalité des chances et du service public national* ».

1.1.2. Innovations et expérimentations : une approche globale visant à favoriser le changement de l'école et la réussite éducative

- **La création du département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DRDIE) en juillet 2010**

Au-delà de sa portée juridique, la mise en œuvre de l'article L. 401-1 du code de l'éducation se traduit du point de vue institutionnel par la disparition du bureau et la création au sein de la DGESCO de la MIVIP en 2006, auquel succède en juillet 2010 un département recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DRDIE) (voir chapitre 2.1).

- **La création du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative en mars 2013**

L'objectif poursuivi depuis 2010, à travers la création du DRDIE, d'une globalisation de l'approche expérimentale et innovante au service des politiques éducatives se voit conforté et amplifié par la création en mars 2013 du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative (CNIRE)¹⁵. Ce conseil est placé auprès du ministre chargé de la réussite éducative. Il est composé de quarante membres et présidé par Didier Lapeyronnie, professeur de sociologie à l'université Paris-Sorbonne.

Le décret fondateur en décrit les missions, recentrées sur l'innovation dans les domaines de la réussite scolaire et éducative. Le CNIRE est ainsi chargé :

« – dans le domaine de la réussite scolaire et éducative, d'émettre un avis et des propositions sur les orientations de cette politique en matière d'innovation, que lui soumet le ministre chargé de la réussite éducative ;

– de faire expertiser et évaluer les pratiques innovantes conduites en matière de réussite scolaire et éducative dans les territoires et dans le cadre des dispositifs existants ;

¹³ Arrêté du 17 mai 2006.

¹⁴ *ibidem*.

¹⁵ Décret n° 2013-246 du 26 mars 2013. À un mot près (« éducatif » au lieu de « scolaire »), son intitulé reprend celui du CNIRS de 2000 et ses missions s'en démarquent peu. La nuance fait cependant sens : le problème n'est plus seulement aujourd'hui celui d'une meilleure réussite scolaire des élèves comprise en termes d'apprentissage et de performance, mais engage une conception plus globale de la prise en charge de l'élève dans l'établissement. C'est une évolution de la conception du rôle de l'établissement dans la réussite des élèves (plus seulement les enseignants et les enseignements).

- d'apporter son soutien aux pratiques innovantes qu'il aura jugées les plus pertinentes et de les faire connaître dans l'ensemble du système éducatif afin d'enrichir et de renforcer les dispositifs de réussite éducative ;
- d'organiser le débat sur l'innovation en matière éducative avec les responsables du système éducatif, les chercheurs spécialistes, les représentants des associations ou des mouvements pédagogiques, les experts étrangers ;
- d'impulser l'esprit d'innovation en matière de réussite scolaire et de réussite éducative en animant avec la direction générale de l'enseignement scolaire qui le pilote le réseau des conseillers académiques de recherche et développement, innovation et expérimentation. Le conseil organisera au moins une fois par an une réunion nationale de ces conseillers ;
- de remettre chaque année au ministre chargé de la réussite éducative un rapport sur ses travaux, présentant ses observations et propositions ».

1.2. La question des définitions : innovation / expérimentation / expérimentation de l'article 34, de quoi parle-t-on ?

1.2.1. Ce qu'énoncent les textes : l'émergence d'un droit à l'expérimentation dans la sphère publique

L'article 34 de la loi de 2005 n'apparaît pas *ex nihilo* dans le paysage éducatif français. Ainsi, la loi du 11 juillet 1975 dans son article 18 autorisait-elle déjà les établissements à conduire des « *expériences pédagogiques* » en précisant :

« Des dérogations aux dispositions de la présente loi peuvent être apportées pour la réalisation d'une expérience pédagogique et pour une durée limitée à la conduite de celle-ci, dans des conditions définies par décret. Dans ce cas, l'accès aisé à une école ou à un établissement ne pratiquant pas une telle expérience doit être garanti aux élèves dont les familles le désirent ».

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 demande que « *les évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes* ». Par ailleurs, la dernière décennie a vu se développer dans le droit public la possibilité de recourir à l'expérimentation. La loi constitutionnelle du 29 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République a modifié la Constitution, qui prévoit ainsi expressément :

« Art. 37-1. – La loi et le règlement peuvent comporter, pour un objet et une durée limités, des dispositions à caractère expérimental. »

« Art. 72. – [...] Dans les conditions prévues par la loi organique, et sauf lorsque sont en cause les conditions essentielles d'exercice d'une liberté publique ou d'un droit constitutionnellement garanti, les collectivités territoriales ou leurs groupements peuvent, lorsque, selon le cas, la loi ou le règlement l'a prévu, déroger, à titre expérimental et pour un objet et une durée limités, aux dispositions législatives ou réglementaires qui régissent l'exercice de leurs compétences. »

L'article 34 de la loi du 21 avril 2005 sur l'avenir de l'école procède d'une certaine manière de cette reconnaissance mais dans un contexte qui, s'agissant de l'État, apparaît comme celui d'une volonté de déconcentration de l'action publique en confiant au recteur le pouvoir de valider une expérimentation, pouvoir jusqu'alors exclusivement dévolu au ministre

(article 8 de la loi du 11 juillet 1975). Le cadre, celui du projet d'établissement ou d'école¹⁶, est clairement affirmé comme plus institutionnel. Cela constitue un élément nouveau dans le domaine de l'innovation qui auparavant était perçue comme plus directement tributaire de la créativité d'équipes enseignantes, considérées comme des facteurs de fragilité et de discontinuité¹⁷. L'article 34 de la loi a ainsi donné lieu à modification du code de l'éducation et dans son livre IV, il est inséré un titre préliminaire ainsi rédigé :

Art. L. 401-1. – Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

Dans sa décision n° 2005-512 DC du 21 avril 2005 sur la loi du 23 avril 2005, le Conseil Constitutionnel a par ailleurs jugé que les dispositions de cet article avaient un caractère réglementaire¹⁸.

L'article 34 de la loi de 2005 indique que les expérimentations « font l'objet d'une évaluation annuelle ». La circulaire relative aux établissements publics locaux d'enseignement du 30 septembre 2005¹⁹ précise qu'un bilan annuel doit être présenté au conseil d'administration de l'établissement, chaque académie faisant parvenir au Haut Conseil de

¹⁶Le sénateur Carle, rapporteur de la commission sur le projet de loi d'orientation pour l'avenir de l'école a ainsi indiqué le 9 mars 2005 qu'un « troisième axe du projet de loi visait à améliorer l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires » et que, parmi les dispositions y contribuant, figure « la relance du projet d'école ou d'établissement, qui doit devenir un outil de pilotage de proximité au service de la réussite de tous les élèves. En ce sens, il a souhaité que ce projet soit un vecteur d'expérimentations et d'initiatives locales : par ailleurs, il a proposé d'associer les collectivités territoriales à la démarche de contractualisation développée entre les établissements et les académies ».

¹⁷Il faut ici noter la volonté du législateur de donner à l'établissement à travers son « projet » un cadre collectif qui s'impose sur la durée et l'a amené, en cohérence, à redéfinir la « liberté pédagogique de l'enseignant » qui se traduit par l'article L. 912-1-1 du code de l'éducation : « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale **et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement** avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection ».

¹⁸Notons que le Conseil Constitutionnel a centré son analyse de l'article 34 de la loi de 2005 sur la définition du « projet d'école ou d'établissement ». C'est dans ce cadre que peuvent être conduites des expérimentations, sur lesquelles il ne se prononce pas, dès lors que le projet d'établissement ne met en cause ni les « principes fondamentaux de l'enseignement », qui relèvent de la loi en vertu de l'article 34 de la Constitution, ni aucun autre principe ou règle que la Constitution place dans le domaine de la loi.

¹⁹Circulaire n° 2005-156.

l'éducation un rapport sur ces expérimentations « *et leur évaluation afin que le Haut Conseil de l'éducation puisse établir un bilan annuel* »²⁰. Il faut ici noter que cette procédure a trouvé quelques difficultés à se mettre en place, le Haut Conseil n'ayant produit un rapport sur ce sujet qu'assez tardivement, en novembre 2011²¹.

Dans les circulaires de mise en œuvre, et notamment celle déjà citée (n° 2005-156) concernant les établissements publics locaux d'enseignement, la procédure d'élaboration d'un projet d'expérimentation consacre le rôle majeur de la communauté éducative en matière d'« *objectifs, principes et modalités générales de mises en œuvre* », et prévoit la transmission du projet à l'autorité académique pour approbation avant qu'il ne soit « *intégré au projet d'établissement avant son adoption par le conseil d'administration* » ; la circulaire de préparation de la rentrée 2006²² insiste sur l'implication du conseil pédagogique²³ dans la préparation du volet pédagogique du projet d'établissement qui « *étudiera les propositions d'expérimentation* » et leur cohérence avec « *le projet global de l'établissement avant de les y inscrire* ».

Le champ de l'expérimentation est donc soigneusement circonscrit afin de ne pas remettre en cause le principe constitutionnel d'égalité de traitement entre les citoyens que traduit la norme réglementaire ; il s'agit d'un « aménagement » du service public qui doit être limité dans le temps et circonscrit à l'école ou l'établissement dans le cadre de leur projet, faisant l'objet d'une autorisation rectorale explicite.

1.2.2. La distinction entre « innovation » et « expérimentation » : la question de la norme

Il ressort des études produites par différents chercheurs spécialistes de ces questions (Francine Best²⁴, Françoise Cros²⁵ notamment) et du rapport produit par le Haut Conseil de l'éducation en novembre 2011, que la distinction entre expérimentation et innovation est à rechercher dans l'organisation et dans l'ambition qui préside à la mise en œuvre des actions. L'encadrement de l'expérimentation en constitue sa caractéristique principale : tant du point de vue juridique (« objet limité, conditions précises, durée limitée, réversibilité, bilan »)²⁶ que du point de vue méthodologique, puisque l'efficacité de la démarche proposée impose une analyse et une évaluation scientifiques, en principe étayées par la recherche universitaire,

²⁰ Circulaire n° 206-51 *Préparation de la rentrée 2006*.

²¹ *Les expérimentations réalisées dans le cadre des projets d'école ou d'établissement. Article 34 de la loi du 23 avril 2005*.

²² Circulaire n° 2006-051.

²³ Institué par l'article 38 de la loi de 2005 et dont le rôle est précisé dans le décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 pour reprendre les termes employés dans les cahiers du Conseil Constitutionnel n° 17, cités par la DAJ à propos de la décision du 12 août 2004 concernant la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

²⁴ Francine Best, *Recherches, innovation, diffusion*, in Cahiers pédagogiques (Revue). Paris, 2007.

²⁵ Françoise Cros : *L'innovation à l'école : forces et illusions*, Revue française de pédagogie, 1994.

²⁶ Termes employés dans les cahiers du Conseil constitutionnel n° 17, à propos de la décision du 12 août 2004 concernant la loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales.

C'est ainsi que sont souvent opposés la liberté inhérente à l'innovation, qui peut être le fait d'un seul enseignant dans sa classe, et le cadrage plus scientifique et institutionnel que suppose l'expérimentation, qui s'inscrit pleinement dans un ordre collectif pouvant aller jusqu'à nécessiter une autorisation rectorale à la dérogation.

C'est finalement par la remise en cause de la norme réglementaire sous la forme d'une dérogation que la DGESCO rend poreuse la frontière entre les deux notions. Comme nous le verrons dans la suite de ce rapport et comme le note le DRDIE²⁷ :

« dans le langage usuel, "l'expérimentation" prend un sens beaucoup plus souple n'incluant pas nécessairement de dérogation, du moins explicite ; elle incarne une démarche collective de changement, d'une certaine ampleur, structurée par des objectifs, des indicateurs, la préoccupation de l'évaluation et, au-delà, d'un arbitrage à effectuer sur l'intérêt de modifier la norme et d'établir de nouvelles règles communes. L'expérimentation a toujours une fin, d'où l'importance du diagnostic et de l'évaluation, qui permettront de déboucher sur un choix à son terme ».

Pour conclure, le DRDIE distingue²⁸ les expérimentations article 34 dérogatoires, les expérimentations non article 34, les innovations. En pratique, nous verrons que les distinctions n'ont pas toujours paru aussi claires, y compris dans l'usage qui a été fait de l'article 34.

1.2.3. Dans toutes les académies, expérimentation et innovation sont étroitement liées

- Expérithèque : une grande hétérogénéité dans le mode de classement des actions

Le DRDIE s'est livré à un bilan des activités conduites au cours de l'année 2011-2012 en matière d'innovation et d'expérimentation à partir des actions saisies dans la base Expérithèque par les académies. Sur 1 665 actions, environ la moitié est caractérisée comme simple « innovation », l'autre moitié est classée comme relevant de l'« article 34 ». Si l'équilibre entre les deux catégories semble à peu près respecté dans le second degré, on note un déséquilibre plus net pour les actions relevant des écoles. Le commentaire du DRDIE incite d'ailleurs à la plus grande prudence dans l'interprétation de ce partage puisque : « *les actions ou dispositifs centrés sur les modes d'évaluation des élèves [...] se répartissent également entre innovation et article 34* », ou encore que les modifications de l'organisation du temps scolaire déclarées par 383 établissements se réfèrent tantôt à l'innovation (131), tantôt à l'expérimentation article 34 (252)²⁹.

²⁷ Vadémécum « *Innover pour une école de la réussite* », DGESCO 2011.

²⁸ Extrait du vadémécum « *Innover pour une école de la réussite* » (DGESCO, novembre 2011) : « *Au sens juridique, l'expérimentation induit une dérogation à la norme. Plus précisément, les dispositions de l'article 34 ont un caractère réglementaire ; [...] s'il n'est pas possible de déroger au contenu des programmes, de caractère national, l'article autorise des modulations dans les grilles horaires des enseignements, l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement. Pour autant, en pratique, l'expérimentation ne se limite pas au champ de l'article 34. Dans le langage usuel ... de nouvelles règles communes...* ».

²⁹ Document interne, DGESCO, DRDIE, « *L'innovation et l'expérimentation en académie, tendances et perspectives* », novembre 2012, p. 6.

On peut y lire une interprétation très différente, selon les lieux et les contextes locaux, d'une norme institutionnelle qui peine à trouver une expression homogène pour tous les acteurs, ce que les investigations de la mission ont confirmé.

Pour prendre quelques exemples, dans un département observé, sur les treize projets de « classe sans note » recensés, deux seulement sont labellisés « article 34 ». À l'inverse, un projet d'enseignement plurilingue en cycle 2 dans une école de centre-ville, démarré en 2007, est lui labellisé au titre de l'article 34, alors que certaines composantes du projet de départ (recherche action conduite par l'IUFM, enseignement du chinois) n'existent plus. Dans une autre académie, on peut constater au sein du projet d'un établissement ECLAIR trois niveaux d'innovation / expérimentation plus ou moins emboîtés : celui relevant du contrat d'objectifs, celui relevant du volet expérimentation en ECLAIR et celui portant les expérimentations au titre de l'article 34.

Les critères de classement en innovation ou expérimentation évoluent aussi au fil du temps. Dans l'académie de Poitiers, la mission a relevé des actions mises en place, il y a trois à quatre ans, qui toutes portaient sur la prise en charge d'élèves non lecteurs ; ces actions bénéficiant d'un suivi académique, de formation des personnels, voire de l'appui d'universitaires ont toutes été labellisées expérimentations. Des actions du même ordre, mais sans ces dispositifs d'appui, sont désormais classées comme innovations.

Le classement en expérimentation plutôt qu'en innovation pourrait aussi être compris comme une forme de « label qualité » qui met en avant l'originalité d'un projet ou cherche à rendre visible une dimension particulière. Par exemple, le dispositif d'accueil des élèves skieurs de haut niveau du lycée de Villard-de-Lans est emblématique de relations partenariales avec le monde sportif, sans que l'ensemble du dispositif s'inscrive véritablement dans les critères de l'innovation ou de l'expérimentation, puisqu'il a vocation à durer et qu'il ne s'appuie pas sur des moyens supplémentaires mais sur des structures existantes. Il s'agit d'un dispositif répondant à des besoins éducatifs spécifiques reconnus par l'académie. Mais il nécessite la mise en place de dérogations et à ce titre s'effectue dans le cadre de l'article 34 qui permet de structurer et d'organiser un projet déjà en partie existant. Enfin, les logiques de classement peuvent aussi s'appuyer sur des schémas préétablis : l'usage d'outils numériques par les élèves comme les tablettes est plus souvent classé comme expérimentation, quels qu'en soient l'usage, le cadre d'utilisation, etc.

1.2.4. La cartographie des innovations confirme les difficultés d'interprétation des données issues de la base Expérithèque

Si l'on s'en tient aux données d'Expérithèque, aucune action pédagogique innovante ou expérimentale n'aurait été conduite dans les académies de Limoges et Rennes ; les académies d'Île-de-France, quant à elles, apparaissent peu malgré leur importance démographique ; en revanche, des académies comme Bordeaux, Nancy-Metz ou Nice semblent avoir fait le choix d'une politique de recensement large des actions. Faut-il y voir des effets de la politique conduite dans les académies pouvant osciller entre une volonté de reconnaissance et de motivation forte des équipes, d'une certaine manière conforme au soutien à l'innovation créative porté dès 1995 et entre l'affirmation du caractère plus « expérimental », donc cadré et limité ?

Les informations recueillies par la mission montrent qu'il s'agit plutôt d'un artefact lié aux choix académiques en matière d'expérimentation et d'innovation : ainsi les règles appliquées par les académies pour déclarer dans la base Expérithèque une expérimentation paraissent-elles assez floues pour expliquer des différences aussi importantes entre les académies. Si l'académie de Limoges ne déclare aucune action dans Expérithèque, ce n'est pas par manque d'engagement des équipes dans ce domaine (il semble même d'après le doyen des IA-IPR qu'un certain dynamisme existe), mais plutôt faute d'une réelle connaissance institutionnelle, et donc absence de régulation et de réel accompagnement. Cela s'explique, comme l'a précisé le CARDIE à la mission, par le fait que depuis la rentrée 2009, l'académie a procédé à la globalisation des crédits pédagogiques. Les financements sont donc traités par une commission unique sans distinction de nature entre les projets et notamment ceux présentant un éventuel caractère expérimental ou innovant³⁰. Cette année, le CARDIE propose au recteur que dans l'appel à projets pédagogiques soient différenciés les projets innovants. C'est pourquoi un repérage des projets innovants qui existent dans les établissements mais ne sont pas connus au niveau du rectorat est en cours avec l'appui des IA-IPR et du délégué académique à l'action culturelle et à l'enseignement artistique (DAAC).

On pourrait aussi s'interroger sur la faiblesse relative du nombre de projets répertoriés par une académie de la taille de Versailles, qui, comme la mission l'a constaté, mène une politique très structurée en matière d'innovation et d'expérimentation pédagogique. Ceci s'explique par le caractère fortement sélectif des inscriptions effectuées dans la base Expérithèque : celle-ci est comprise comme un réservoir national d'expérimentations validées dont le caractère jugé exemplaire peut donner lieu à répliation. Le fait d'opérer ce strict « contrôle qualité » avant déclaration dans la base nationale restreint de fait le nombre des actions référencées.

1.3. La géographie de l'expérimentation : des niveaux différents de mise en œuvre des projets

L'article 34 indique de manière précise que l'échelle de l'expérimentation est l'école et l'établissement et qu'elle se situe dans le cadre du « projet d'école ou d'établissement. Si l'on comprend que c'est bien à ce niveau que les actions se réalisent, il est surprenant qu'il ne soit fait aucune allusion à la notion de réseau alors que la mission a observé, dans ce cadre, des initiatives intéressantes. Dans les textes en effet, ni le bassin ni la circonscription pour les écoles primaires n'apparaissent comme des espaces où peuvent naître et se développer les expérimentations, alors que l'on sait qu'elles requièrent des échanges et des confrontations pédagogiques peu compatibles avec la taille modeste de nombreux EPLE et écoles. De la même manière, l'éducation prioritaire n'est guère évoquée, l'école rurale non plus.

Sur le terrain, on peut constater toutefois quelques belles réussites de projets concertés : dans une circonscription de Toulon, l'expérimentation « pilotage concerté premier / second degré d'un réseau du socle », initiée conjointement par un IEN et une IA-IPR de lettres, a remporté en mars 2013 le Prix du Public des journées de l'innovation. Cette expérimentation, qui concerne le réseau ambition réussite afférent et les collèges de secteur, s'est traduite par la création d'un « conseil du socle » rassemblant les huit directeurs d'écoles et les cinq

³⁰ Pour l'année scolaire 2012-2013, 288 demandes ont été déposées pour le second degré, 76 dossiers ont été retenus.

principaux de collèges, l'IEN ainsi que l'IA-IPR de lettres. Ce conseil a pour objet d'analyser les freins que rencontre l'élève en difficulté tout au long de sa scolarité obligatoire. À cet effet, des groupes de réflexion inter-degrés vont être installés, auxquels s'adjoindront des universitaires, des IA-IPR, des conseillers pédagogiques et des formateurs qui interviendront en fonction des besoins identifiés.

À côté de l'échelon majeur qu'est l'établissement ou l'école, le seul autre niveau qui apparaît dans le texte est l'académie, avec une fonction : « l'autorisation préalable ». Le législateur a donc souhaité encadrer strictement la responsabilité de l'autorité académique en lui attribuant un rôle de facilitateur et de contrôleur du respect des domaines autorisés.

Sur le terrain, on constate de fait que les expérimentations entreprises par les académies elles-mêmes sont rares, coincées en quelque sorte entre les actions du ministère (qu'elles déclinent en se posant en académies pilotes) et celles des établissements. Le plus souvent, les initiatives académiques recherchent un cadre ou une validation de la DGESCO, ce qui permet une meilleure assise, en termes de moyens et de communication. C'est par exemple le cas du programme PARLER qui a connu des extensions variées dans des académies ; dans l'une d'elles au moins, c'est l'engagement personnel du recteur qui en a permis le développement. Dans une autre, un projet de « classes passerelle » assez particulier, à mi-chemin entre une « école des parents » et une classe d'enfants de deux ans (ou à peine), porté par le recteur a pu se développer après un accord de principe obtenu à l'occasion du dialogue de gestion entre l'administration centrale et les académies. À noter d'ailleurs que la question de l'expérimentation a été peu abordée lors des dialogues de gestion, ce qui pourrait laisser penser qu'il s'agissait jusqu'ici d'une question secondaire. Une rubrique dédiée dans le dossier préparatoire a cependant été ajoutée depuis cette année.

Les projets d'expérimentations permettent parfois à certaines académies de construire et de faire connaître des réponses originales pour répondre à des problématiques très spécifiques. Ainsi, l'académie de Grenoble offre un « parcours d'excellence sportive » (PES) ouvert aux élèves venant de sections sportives ski afin de faciliter leur passage au pôle espoir et de leur permettre ensuite d'accéder au pôle France. Dix collèges sont concernés par ce parcours. C'est un projet expérimental, fruit d'un partenariat entre l'académie et la fédération française de ski (qui a en a eu l'initiative), qui s'appuie sur l'autonomie des établissements notamment pour proposer des réponses organisationnelles et pédagogiques adaptées aux contextes locaux. Il doit être inscrit dans le cadre des projets d'établissement, qui sont en grande partie construits autour de cette problématique de réussite du triple projet « sportif, scolaire et citoyen ». L'aménagement du calendrier scolaire, la rentrée anticipée des élèves, l'annualisation des enseignements, l'allègement de certains horaires, le suivi individualisé des élèves, l'usage de l'ENT pour compenser l'éloignement fréquent des élèves, la constitution d'une équipe éducative et pédagogique volontaire, la flexibilité des emplois du temps... sont autant de moyens qui ont nécessité d'inscrire les PES dans le cadre de l'article 34. Cette action est emblématique de réalisations partenariales avec le mouvement sportif et les collectivités locales.

Cette échelle d'initiative, qui fait la place la plus large à l'établissement et à l'école, rencontre une exception notoire dans le domaine du numérique où l'on trouve des projets mis en œuvre à d'autres niveaux, tout particulièrement la commune, le département ou la région. Les plans

numériques, d'abord portés par les collectivités, sont nombreux, mais ils ne croisent que rarement les dispositifs d'expérimentation. Ainsi en Corrèze, le plan Ordicollege qui a doté chaque élève de collège et chaque professeur d'un outil numérique n'a jamais été conçu comme une expérimentation. Il ne fait pas non plus l'objet d'un suivi par un laboratoire universitaire. C'est un déploiement massif qui s'apparente à la mise à disposition d'outils classiques (manuels, dictionnaires...). Pourtant, il s'agit d'une rupture forte dans les pratiques pédagogiques, mais l'initiative n'est pas conduite dans cette perspective.

Or, il aurait été possible, et sans doute opportun, d'y ajouter dès le départ une dimension de suivi et d'évaluation des usages de façon à en mesurer les effets sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages. *A contrario*, lorsque la DGESCO a lancé une expérimentation nationale sur l'utilisation des tablettes numériques, elle a doté certains établissements, via les académies pilotes et a mis en place un suivi en sollicitant l'institut français de l'éducation (IFÉ). Ces deux types d'opérations diffèrent profondément dans leur démarche et le public auquel elles s'adressent est également différent : des enseignants volontaires d'un côté, la totalité des enseignants de l'autre. Or, la démarche expérimentale, telle qu'on a pu la caractériser plus haut, va de pair avec un cadre, des objectifs et des conditions de mise en œuvre bien définis et ne peut se satisfaire d'un déploiement de matériel sans protocole d'observation. De la même façon, dans les Landes, autre département très volontariste pour le développement des usages numériques, l'inspection générale a pu noter que les opérations de dotation n'ont croisé à aucun moment la notion d'expérimentation posée par la loi. En ce qui concerne le numérique, il apparaît pour l'instant que les expériences (terme sans doute préférable à celui d'expérimentations ou d'innovations) conduites dans les académies se sont appuyées sur des logiques radicalement différentes, à la fois de celle des expérimentations nationales et de celles des expérimentations au sens de l'article 34. Leur objectif était bien d'expérimenter de nouveaux outils, en faisant le pari que ces nouveaux matériels constitueraient les environnements de travail de demain et qu'il fallait donc se lancer le plus rapidement possible dans leur mise en place, sans orientation pédagogique précise. L'entrée a donc été l'innovation technologique et non l'innovation pédagogique.

Le discours des collectivités évolue cependant, et l'on peut constater leur volonté de plus en plus marquée de collaborer étroitement avec les acteurs et les responsables de l'éducation nationale pour définir ensemble des orientations, mener des expérimentations en matière d'usages et de contenus, échanger les résultats et observer les pratiques au service de la réussite scolaire et éducative des élèves.

Dans un lycée de Chambéry, les élèves de deux classes de seconde participent à une expérimentation, en cours de français, portant sur l'usage en classe d'une édition enrichie pour tablette, créée par la BnF, du *Candide* de Voltaire. Cette application permet d'explorer et de faire découvrir l'œuvre autrement, de façon très stimulante, d'accéder à des cartes, des définitions, des fiches sur les personnages. Une des enseignantes met cet outil au service d'un projet plus global qui conduira les élèves à écrire un conte philosophique à la manière de Voltaire. La richesse de l'application, dont la professeure maîtrise de nombreux aspects, permet à celle-ci de « *travailler différemment* » : de promouvoir le travail en petits groupes, de diversifier ses interventions, de passer plus de temps avec certains élèves.

La réussite d'une telle expérimentation repose à la fois sur l'implication de la collectivité régionale qui équipe les établissements, celle des professeurs reposant sur une double maîtrise de leur discipline et de l'usage des outils numériques, et sur l'adhésion des parents souvent bousculés dans leurs repères par ces nouvelles pratiques en classe.

2. Les modes d'organisation mis en place

Sur les modes d'organisation mis en place au niveau national et au niveau académique, la mission constate un manque d'harmonie, une dispersion et une perte d'efficacité, non parce qu'il n'y aurait pas de stratégie globale définie par la DGESCO, mais parce que l'articulation entre les directives nationales et les politiques académiques mises en place s'opère difficilement en pratique. L'innovation semble se déployer dans un (ou des) réseau(x) parallèle(s), dans des temporalités distinctes ; des dispositifs « en tuyau d'orgue » se juxtaposent qui ne touchent qu'une petite partie des enseignants et n'irriguent pas le système – cette situation reflétant la difficulté de l'institution à déployer de manière transversale, sur l'ensemble du territoire, des moyens et des méthodes qui permettraient aux initiatives de terrain d'être largement mobilisées au service d'objectifs partagés. La méthodologie et les critères d'évaluation sont rarement discutés en amont avec les acteurs de terrain de façon à ce qu'ils puissent mieux se les approprier et en comprendre les logiques.

2.1. L'organisation au niveau national : le DRDIE

2.1.1. *Les objectifs du département : conjuguer créativité et approche « positiviste » dans un cadre national et local*

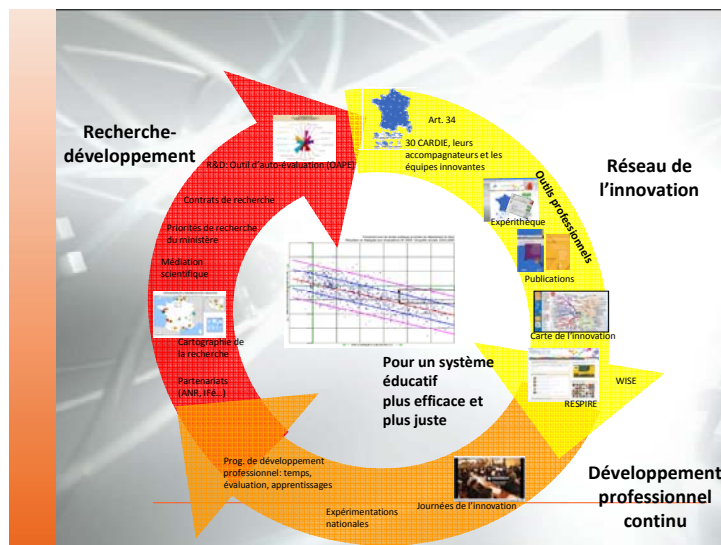
Créé en 2010 (cf. *supra* 1.1), ce département comme le montre clairement son intitulé s'inscrit dans le droit fil de la dynamique initiée en 1995 (soutien à l'innovation pédagogique et à la créativité des équipes enseignantes), mais en conjuguant celle-ci avec le développement de la démarche expérimentale en éducation au plus près des acteurs de terrain. Cette démarche est clairement présentée comme fondée sur la trilogie observation – hypothèse - expérience, issue de l'épistémologie positiviste (Claude Bernard est cité nommément par la responsable du département). Cette volonté d'évaluation et le recours à la recherche en éducation apparaissent en effet, de ce point de vue, comme une nouvelle approche, présentée comme cruciale d'un point de vue stratégique : il s'agit pour le département d'apporter sa contribution aux politiques d'éducation fondées sur la reconnaissance de démarches assurant une meilleure efficacité de l'école (mouvement de « *school effectiveness* ») et ainsi, d'en assurer la validité sur des bases scientifiques.

Deux types d'innovations sont donc simultanément mises en œuvre et encouragées : des innovations et expérimentations locales, des démarches nationales d'expérimentation.

L'actuel chef de ce département indique ainsi que « *le DRDIE a été créé en juin 2010 pour répondre à trois missions : valoriser et développer les innovations locales, impulser les expérimentations nationales et organiser le lien avec la recherche à travers le volet recherche*

et développement ». Elle ajoute que « l'évaluation se retrouve bien évidemment dans chacun de ces axes »³¹.

On trouvera dans le schéma ci-dessous³² la traduction graphique de ce « cercle vertueux » que cherche à construire le département.



Le département s'appuie sur un réseau de trente conseillers académiques auprès des recteurs, les CARDIE³³ qui, dans certaines académies, sont d'anciens conseillers chargés de la valorisation de l'innovation.

Le département a également développé différents outils de communication pour l'animation du réseau : édition d'une « lettre de l'innovation »³⁴, création d'une nouvelle base de données recensant les actions académiques (Expérithèque) en remplacement de la base de données antérieure Innoscope³⁵, création, plus originale, d'un réseau professionnel de l'innovation en janvier 2012, sur le modèle des réseaux sociaux (RESPIRE), pour favoriser le partage et la collaboration entre les acteurs. En février 2013, on dénombrait 4 500 contributeurs et 300 groupes thématiques sur ce réseau.

2.1.2. *Au sein de la DGESCO, le département est directement rattaché au directeur*

Le département dispose pour fonctionner de neuf ETP³⁶ et sa conception administrative en fait une entité particulière : le directeur général de l'enseignement scolaire qui en a été l'initiateur³⁷ a en effet indiqué à la mission que son souhait était que la dimension « innovation pédagogique » puisse se traduire sur l'ensemble des champs couverts par la

³¹ Revue diversité n° 169, CNDP, juillet 2012.

³² Source DRDIE.

³³ Selon les académies ceux-ci peuvent en outre s'appuyer sur des « chargés de mission CARDIE » en général à temps partiels sur les moyens académiques (nombre estimé à une quarantaine).

³⁴ La première en 2011 ; onze numéros parus et disponibles sur Eduscol.

³⁵ Sans conservation des données anciennes.

³⁶ Dont ½ ETP (captation vidéo) et ½ ETP (développement informatique) en académie.

³⁷ Jean-Michel Blanquer.

direction générale. Le département est donc chargé d'une mission générale « au service » des autres sous-directions. Son positionnement auprès du directeur lui permet d'exercer plus efficacement cette mission transversale en lui conférant une autorité et une légitimité qu'un rattachement plus classique (un bureau au sein d'une sous-direction par exemple) n'aurait sans doute pas été à même de lui assurer.

Les missions du département se situent donc à la fois dans le prolongement des dispositifs antérieurs et elles les dépassent par une volonté manifeste de donner à la recherche en éducation une place importante dans la conduite des projets. Il s'agit de créer les meilleures conditions pour une éventuelle généralisation dans le cadre des politiques publiques nationales.

2.1.3. La volonté est de favoriser la mise en place d'un « écosystème » favorable à l'innovation

Le département a cherché à faire ressortir les expérimentations liées à des problématiques structurelles du système éducatif.

Dans le second degré, la question de la « gouvernance » du système au sein de l'établissement puis au niveau de l'académie est ainsi abordée en partant d'expérimentations relevant de thématiques que l'on pourrait qualifier de « stratégiques »³⁸. La notion d'« écosystème » est mise en avant pour rendre compte de cette volonté de modification circulaire déjà illustrée dans le schéma présenté ci-dessus, qui touche de manière conjointe les rapports au savoir, l'expertise des acteurs, les attentes envers l'institution. Cette démarche conduit à redéfinir les rôles en matière de gouvernance de l'établissement et son mode d'organisation. Elle doit se traduire par une « interaction renforcée entre direction et pédagogie ».

Dans le même esprit, à travers la mise en place de l'« outil d'autoévaluation et de pilotage en établissement » (OAPE), le département a voulu proposer un outil innovant d'aide au pilotage. On peut s'étonner cependant que cet outil n'ait pas été élaboré à partir d'une contribution collective des chefs d'établissement eux-mêmes. Cela comporte deux risques évidents : que l'innovation, malgré le discours officiel, continue à être organisée par le haut ; et que les acteurs concernés ne s'approprient pas cet outil, voire le considèrent avec méfiance et l'ignorent.

Au niveau académique puis national, c'est à l'émergence de ce qui est décrit comme un nouvel écosystème que veut contribuer le DRDIE, lequel permettrait de réguler les rapports entre l'établissement, l'académie et son projet. C'est ici que se situe le rôle idéalement confié aux CARDIE comme acteurs du « décloisonnement » et de la « transversalité ».

³⁸ Sont cités « *la gouvernance, l'amélioration de l'école, l'individualisation des parcours, le partenariat, l'évaluation des acquis des élèves et des projets innovants, la recherche d'un modèle scolaire plus juste* » p. 32.

2.1.4. *Le DRDIE et les actions à pilotage national : une volonté de transposer la démarche scientifique dans l'action publique*

Les principes mis en avant pour justifier au niveau ministériel la mise en place d'actions expérimentales à pilotage national découlent à la fois du constat des multiples blocages relatifs à la mise en œuvre des politiques publiques et de la volonté de leur dépassement grâce à des outils adaptés et reposant sur une méthode scientifique.

Trois sortes de limites sont globalement repérées dans le champ de l'action publique³⁹ comme le rappellent Bénédicte Robert et Jérôme Teillard dans l'article déjà cité :

- des décisions perçues comme imposées sans concertation préalable se heurtent à la « *résistance voire à la défiance de ceux qui doivent les mettre en œuvre* » ;
- « *la norme générale et indifférenciée* » qui pose le problème de son adaptation à des situations réelles d'une grande variété ;
- dans le domaine des TICE, « *la norme nationale unique (qui) apparaît parfois comme incertaine* » pour favoriser le déploiement des potentialités offertes.

Ainsi l'expérimentation permet-elle idéalement de tester des hypothèses, d'en observer les effets puis, si la preuve est apportée de leur intérêt, d'en étendre pragmatiquement la mise en œuvre, sinon d'en abandonner l'idée.

Plusieurs actions soutenues nationalement ont été déployées avec la volonté affichée de dépasser ces freins à l'action publique en impulsant un dispositif expérimental, incluant notamment une attention particulière à l'évaluation. Certaines d'entre elles ont fait l'objet d'une inscription dans le cadre du fonds d'expérimentation pour la jeunesse⁴⁰. Elles ont donc bénéficié de dotations spécifiques hors budget éducation nationale.

Dans le cadre qui lui était imparti et compte tenu du caractère spécifique et de la variété⁴¹ des expérimentations nationales conduites par la DGESCO, la mission a choisi de centrer son analyse sur celles qui, par leur positionnement explicite dans le cadre de l'article 34, par leur ambition et leur durée, apparaissent pouvoir apporter un éclairage spécifique sur ces expérimentations « descendantes ». Trois expérimentations ont été ainsi retenues : le programme ECLAIR, l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi », l'expérimentation de l'enseignement intégré de sciences et de technologie (EIST).

³⁹ Cf. *Éducation et formation*, n° 81, mars 2012, p. 13.

⁴⁰ Le FEJ a été créé dans le cadre de l'article 25 de la loi n° 2008-1249 du 1^{er} décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active et réformant les politiques d'insertion. Il inscrit son action dans un cadre méthodologique conforme aux présupposés décrits plus haut en matière d'action publique mais dans un cadre défini plus largement, celui des « politiques sociales ».

⁴¹ 16 expérimentations nationales sont conduites par la DGESCO en 2012-2013 :

Dans le premier degré :

- Recherches universitaires : apprentissage de la lecture au CP ; mathématiques ; Parler Bambin ;
- Mallette pédagogique grande section - IFE et IREM ; mallette des parents CP / apprendre à lire.

Au collège : Expérimentation nationale « tablettes numériques » ; mallette des parents 3^{ème} / orientation ; Harcèlement à l'école (médiateurs en milieu scolaire) ; Cours le matin, sport l'après-midi.

Au lycée : Philosophie avant la terminale ; Langues et cultures méditerranéennes (arabe/LCA) ; Centre de connaissances et de culture ; Livret de compétences expérimental ; Esprit d'entreprendre ; Sécurisation des parcours des bacheliers – 1 + 1 ; Progress 2010 - éducation financière.

➤ *Le programme ECLAIR*

Le programme ECLAIR apparaît comme celui dont les ambitions et les caractéristiques le placent dans le cadre de la mise en œuvre de l'article 34, notamment en ce qui concerne l'utilisation de la DHG et des organisations pédagogiques propres à l'établissement incluant la fonction de « préfet des études »⁴².

Concernant la dimension innovation / expérimentation, la mission ne peut que rappeler les conclusions et préconisations du rapport conjoint des inspections générales de juillet 2012⁴³. Ce rapport, assez critique⁴⁴, qui se situe dans le prolongement de celui de juillet 2011 consacré à la « mise en œuvre du programme Clair », pointe le fait que « *l'innovation pédagogique apparaît comme un point faible du programme* ». Concernant plus particulièrement le champ de notre mission, la dimension « innovation » fait l'objet de réserves⁴⁵ portant moins sur « *une adhésion au principe d'innovation* » que sur des « *interrogations et des incompréhensions sur la conception de l'innovation portée par le ministère* ». En effet, « *beaucoup d'équipes motivées expriment même leur satisfaction de voir leurs efforts de rénovation pédagogique reconnus et confortés officiellement* ». Qu'est-ce qu'une innovation ? Qu'est-ce qu'une expérimentation ? Beaucoup de responsables et d'équipes butent sur ces questions.

Dans une académie, selon le CARDIE, « *la subtilité entre innovation (dans le respect des règles) et expérimentation (il faut déroger aux règles) n'est pas toujours bien claire aux yeux des équipes, voire des cadres eux-mêmes* ». Il faut dire que la circulaire de juillet 2010 ne lève pas l'ambiguïté : en ne faisant référence qu'à l'article 34 de la loi du 23 avril 2005, elle semble assimiler l'innovation pédagogique à l'expérimentation, ce qui en restreint évidemment très fortement le champ. De là, ces préconisations fortes⁴⁶ : « *clarifier le "I" d'ECLAIR en précisant les attentes de l'institution en matière d'innovation, tant dans sa définition que dans ses objectifs ; centrer l'innovation sur les enseignements et les apprentissages fondamentaux ; activer le "A" d'ECLAIR dans le cadre d'une véritable "Ambition" en termes d'expérimentations (relevant de l'article 34 ou pas)* ». Ces observations trouveront confirmation dans les constats de la mission.

➤ *L'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi »*

Cette expérimentation a été initiée par la circulaire⁴⁷ de préparation de la rentrée 2011, qui recommande de développer les expériences d'aménagement du temps scolaire permettant de dégager quotidiennement des plages de pratique sportive. Le cahier des charges en est paru

⁴² À la fin de l'année scolaire 2011-2012, le programme des écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ÉCLAIR) concernait 339 établissements du second degré (303 collèges, 11 lycées généraux, 21 lycées professionnels et 4 internats d'excellence) ainsi que 2 189 écoles (997 écoles maternelles et 1 192 écoles élémentaires).

⁴³ *L'élargissement du programme CLAIR au programme ECLAIR (année scolaire 2011-2012) Rapport conjoint IGEN-IGAENR n° 2012-076 - juillet 2012.*

⁴⁴ Il conclut que « *le programme apparaît comme une strate supplémentaire dans le « millefeuille » des dispositifs qui ne suffit pas à donner un nouveau souffle à l'éducation prioritaire* ».

⁴⁵ « L'innovation pédagogique : une notion à clarifier », cf. p. 16 du rapport cité.

⁴⁶ *Ibidem* p. 23.

⁴⁷ Circulaire n° 2010-038 du 16 mars 2010.

dans une note de service d'août 2010⁴⁸ qui la place dans le cadre de la mise en œuvre de l'article 34 :

« Cette expérimentation peut tout à fait s'intégrer dans le cadre de l'application de l'article L. 401-1 du code de l'éducation relatif aux expérimentations pédagogiques, proposé dans l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Dans cette perspective, les équipes peuvent se rapprocher des services en charge du suivi des innovations et expérimentations de leur académie ».

Selon deux enquêtes de la DGESCO⁴⁹, l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi » a bien eu pour résultat de faire bénéficier en moyenne les élèves de six heures de pratiques sportives par semaine et trois heures de pratiques artistiques et culturelles. Des effets positifs sont relevés en matière de motivation et d'attitude des élèves, pour leur participation à l'association sportive, la qualité des relations entre eux et les adultes, l'augmentation des partenariats. Concernant la réussite scolaire, les effets de l'expérimentation apparaissent plus difficiles à mettre en évidence selon les commentaires de la DGESCO : 42 % des chefs d'établissements dans la première enquête, 37 % dans la seconde l'année suivante la considèrent comme positive.

Enfin, l'enquête *« se fait l'écho des difficultés de mise en œuvre de l'expérimentation rapportées par une majorité de chefs d'établissements : coût de l'opération hypothéquant sa pérennisation, complexité d'organisation des partenariats, cadres juridiques contraignants pour le paiement des intervenants, disponibilité des ressources humaines qualifiées... Aussi semble-t-il difficile d'envisager l'extension de l'expérimentation à un grand nombre de classes au sein de ces établissements ».*

Ceci n'empêche pas les rédacteurs d'écrire en conclusion de l'enquête de 2011 : *« Certains effets ne sont pour l'heure pas significatifs et devront faire l'objet d'enquêtes ultérieures. Néanmoins, même au terme de la première année scolaire, l'expérimentation semble déjà avoir un impact clairement positif, qui confirme l'intérêt de son extension »*, conclusion reprise presque à l'identique fin 2012 et confirmée en février 2013 par un nouveau rapport réalisé à la demande du FEJ.⁵⁰

➤ **L'enseignement intégré de sciences et de technologie : une expérimentation nationale qui met en évidence les difficultés du passage à la généralisation**

Le cadre réglementaire de l'expérimentation de l'enseignement intégré de sciences et de technologie (EIST) est clairement affiché par la DGESCO comme étant celui de l'article 34⁵¹.

⁴⁸ Expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi », note de service n° 2010-126 du 18-8-2010.

⁴⁹ DGESCO B3-4 / B12 / DRDIE, « Expérimentation "cours le matin, sport l'après-midi", Résultats de l'enquête de fin d'année scolaire 2010-2011 ». « Expérimentation "cours le matin, sport l'après-midi", Résultats de l'enquête de fin d'année scolaire 2011-2012 ».

⁵⁰ Évaluation de l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi ». Rapport d'évaluation FEJ, février 2013, réalisé par GESTE et CREN composé de trois documents : le rapport final, des préconisations, des annexes.

⁵¹ « Le cadre réglementaire de l'EIST est celui de l'article 34 relatif à l'expérimentation de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, codifié par l'article L. 401-1. ».

« Enseignement intégré de science et technologie. Orientations pour sa mise en œuvre en classe de sixième » cf. circulaire n° 2011-089 du 14-6-2011.

Il s'agit d'un dispositif ancien⁵², « expérimenté en classe de sixième et de cinquième entre 2006 et 2010 à l'initiative de l'Académie des sciences et de l'Académie des technologies ». La DGESCO affirme dans la circulaire citée qu'elle « a fait l'objet de plusieurs évaluations [qui] ont montré la pertinence pédagogique de ce dispositif qui favorise notamment l'acquisition de compétences du socle commun de connaissances et de compétences et renforce le goût des collégiens pour les sciences et la technologie ».

En 2008, les élèves des classes de sixième des 36 collèges impliqués dans l'expérimentation ont fait l'objet d'un suivi de cohorte jusqu'en fin de cinquième (10 collèges) par la DEPP, suivi dont on trouvera l'intégralité dans un article de la revue *Évaluation et formation* paru en mars 2012⁵³. Les conclusions des auteurs, contrairement à ce que laisse entendre la circulaire citée de la DGESCO, apparaissent moins nettement en faveur de l'expérimentation tout en faisant état des discussions techniques suscitées⁵⁴ :

« L'analyse des progressions de ces élèves (trois temps de mesure jusqu'en fin de cinquième) ne laisse apparaître aucun effet significatif sur la performance des élèves ayant bénéficié de l'EIST par rapport aux élèves de l'échantillon témoin à ce stade de l'expérimentation. Cette absence d'effet concerne aussi bien les performances cognitives que les attitudes à l'égard des sciences ».

De plus, l'article indique, là encore en désaccord avec la présentation faite dans la circulaire pour justifier l'expérimentation nationale, qu'« au-delà de l'évaluation de l'EIST, un résultat frappant est apparu : la baisse générale du niveau d'intérêt et de motivation à l'égard des sciences, au cours des premières années de collège ».

L'EIST avait auparavant, dès mai 2009, fait l'objet d'une note de l'inspection générale au ministre⁵⁵. Revenant sur les origines de cette expérimentation, la note en pointe le caractère « descendant », l'initiative étant clairement nationale⁵⁶, ce qui a eu pour effet, regrettent les auteurs de la note, de sous-estimer les particularités locales. Si ceux-ci concluaient dans le même sens que l'évaluation ultérieure de la DEPP concernant les effets perceptibles sur l'acquisition des connaissances des élèves⁵⁷, ils se montreraient beaucoup plus positifs sur l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants, la mise en place de nouvelles modalités de pilotage à travers l'évolution des relations professeurs / corps d'inspection⁵⁸,

⁵² En 2006-2007, expérimentation portée par l'Académie des sciences qui préconise un rapprochement des enseignements de sciences de la vie et de la Terre (SVT), de sciences de sciences physiques et chimiques (SPC) et de technologie, lors des deux premières années du collège.

⁵³ Compte rendu paru dans « *Éducation et formation* n° 81 mars 2012 ».

⁵⁴ Biais de sélection, attrition, choix des instruments de mesure.

⁵⁵ Norbert Perrot, Gilbert Pietryk, Dominique Rojat, note au ministre de l'éducation nationale, IGEN, mai 2009.

⁵⁶ « ... qui éloigne quelque peu l'EIST de l'esprit de la loi (article 34) » p. 20.

⁵⁷ « En conclusion, il n'y a pas, ou il n'y a que très peu, d'effet de l'EIST sur l'acquisition de connaissances par les élèves. Ou du moins, les conclusions sont contrastées d'un collège à l'autre. Ce n'est probablement pas là qu'il faut chercher l'intérêt principal de l'EIST » note au ministre p. 48.

⁵⁸ « Aujourd'hui, piloter l'expérimentation, c'est, dans une large mesure, expérimenter un mode nouveau de pilotage » p. 36.

conduisant à une augmentation du « *bien-être scolaire* » des élèves⁵⁹, lui-même fruit d'« *un enseignement plus concret, moins conceptuel* » dans un cadre renouvelé. C'est en effet en s'appuyant sur « *le caractère multifactoriel* » des effets de l'expérimentation que la note détermine les caractéristiques internes de l'EIST qui méritent d'être retenues, et conduit à retenir l'EIST « *comme modalité possible pour le futur* ».

Pourquoi alors ne pas généraliser cet enseignement qui apparaît comme globalement positif ? C'est en soulevant l'incohérence qu'il y aurait à contraindre des enseignants actuellement non préparés à s'emparer de ce qui doit, pour fonctionner, rester « *un espace de liberté et d'épanouissement* » et en s'appuyant sur l'article 34 de la loi de 2005 qui permet l'adaptation aux problématiques locales, que les rédacteurs de la note concluent au « contresens » que constituerait une généralisation pure et simple : « *Si le dispositif n'est pas en lui-même généralisable, il est possible d'en tirer un certain nombre d'idées de portée générale* » et « *de tirer de son observation une méthodologie plus générale de conduite des expérimentations et de leur devenir* ». Sur le plan pédagogique, les auteurs mentionnent ainsi comme bonnes pratiques caractéristiques de l'expérimentation : le fait de rendre les élèves actifs, d'encourager une démarche de scénarisation, de travailler en équipe, d'obliger à progresser sur les méthodes d'évaluation interne (autoévaluation). Ils insistent sur la place de l'action dans le projet d'établissement, sa présentation au sein du conseil pédagogique pour favoriser l'initiative locale s'appuyant sur la stricte mise en œuvre de l'article 34, qui pourrait s'appuyer sur la démarche des contrats d'objectifs. La question de la stabilité des équipes est aussi clairement posée.

Finalement, les auteurs de la note posent sans ambiguïté la question de fond : « *Y a-t-il une place pour le pilotage national des expérimentations alors que la loi leur fixe une dimension locale et largement autonome ?* ». Il y est répondu positivement mais en en proposant un pilotage centralisé renouvelé distinguant « *la phase réellement expérimentale et celle de la pérennisation des bonnes pratiques* ». Lorsque, comme cela a été le cas pour l'EIST, « *la première année d'expérimentation a été totalement financée par des moyens complémentaires nationaux* », il est indispensable que des engagements clairs soient définis dans la durée pour éviter les transferts de charge ultérieurs plus ou moins explicites en direction des académies et des établissements. Les constats de la mission rejoignent ceux des auteurs de la note et les valident ainsi au-delà du champ de l'EIST. Le concept « *d'expérimentation fondée sur une idée nationale* » paraît en effet mieux correspondre aux réalités rencontrées dans les académies et dans les établissements en respectant le cadre réglementaire fourni par l'article 34. Comme l'ont montré les auteurs de la note, l'idée simple, binaire, qui consiste à penser qu'une expérimentation concluante est à généraliser ou, si celle-ci est impossible, à oublier, pourrait être plus subtilement repensée à travers les notions de pérennisation, de diversification et d'extension.

⁵⁹ « *En résumé le bien-être scolaire des élèves paraît bel et bien augmenté. C'est probablement le résultat de l'amélioration de la relation éducative et de la plus grande implication des élèves dans leur scolarité (en raison des manipulations plus fréquentes et de l'importance de la logique de projet). L'EIST fournit un cadre favorable* » note p. 51. « *Les professeurs estiment pour la plupart que l'EIST a changé globalement leur façon de fonctionner.* ». « *Bien que les évaluations les plus lourdes soient encore en devenir, les premières conclusions que l'on peut tirer de l'EIST sont largement positives.* » p. 54.

L'analyse de l'expérimentation de l'EIST apparaît ainsi comme exemplaire des difficultés qui peuvent surgir de l'usage de dispositifs expérimentaux présentés comme préfigurant des évolutions systémiques, en oubliant que celles-ci ne peuvent se produire qu'au terme d'un processus conduit dans la durée, impliquant tous les acteurs pour s'ancrer dans les pratiques. L'observation montre ainsi que l'idée de généralisation des bonnes pratiques, rationnellement séduisante dans le cadre d'un pilotage centralisé, s'avère de fait contre-productive dans le domaine des pratiques pédagogiques si elle est pensée mécaniquement sans souci des contextes qu'elle modifie. Si la phase d'expérimentation peut donc être celle d'une idée nationale, il apparaît en revanche qu'à l'issue de celle-ci, seule l'extension patiente et diversifiée, localement conduite et accompagnée par les équipes académiques dans les établissements paraît produire de réels effets.

2.1.5. *La nécessité d'une clarification des expérimentations nationales relevant de l'article 34 : un objectif pour le CNIRE*

Du point de vue des définitions, l'usage de l'article 34 n'est pas compris comme distinguant les expérimentations « hors normes » et les expérimentations ou innovations relevant de l'autonomie des acteurs, ce qui est source de confusion lorsque se superposent des actions de nature différente au sein d'un même établissement, comme ce fut le cas notamment dans le programme ECLAIR. L'origine de ces expérimentations n'apparaît pas clairement comme relevant d'une planification stratégique répondant à une problématique suffisamment en amont avec les acteurs chargés de les mettre en œuvre. Ceci se traduit par le sentiment de devoir exécuter rapidement des actions « venues d'en haut » pour lesquelles l'article 34 apparaît comme une formule commode en direction des équipes, mais au fond incomprise par elles.

Les méthodologies et les modalités d'évaluation qui président aux actions ne paraissent pas adaptées au regard des ambitions nourries par la DGESCO et qui devraient prévaloir, conformément aux objectifs du DRDIE, en associant la recherche à la validation de politiques publiques scientifiquement fondées.

C'est peut-être dans le rapport du conseil scientifique du FEJ pour l'année 2011⁶⁰ que se trouvent concentrées les analyses les plus pertinentes des difficultés méthodologiques soulevées par ces différentes expérimentations qui ont, pour certaines, largement bénéficié des moyens du fonds :

- un manque de vue d'ensemble⁶¹,

⁶⁰ « Rapport du conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse pour l'année 2011 » sur le site du FEJ : <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/58-documents-de-synthese.html>

⁶¹ « Les projets semblent émerger au fil de l'eau, sans programmation d'ensemble ni identification des sujets les plus structurants et sans que soient préalablement pensées les conditions de leur adaptation à l'approche expérimentale. À l'exception notable de l'appel à projets sur le harcèlement en milieu scolaire, les projets ne sont pas élaborés en se référant aux pratiques internationales, à la littérature d'évaluation sur le champ, ni même aux projets connexes déjà financés par le FEJ. Par ailleurs, le calendrier de construction des projets n'a pas permis au conseil scientifique de proposer des modalités d'évaluation qui seraient ensuite discutées en détail en fonction des contraintes opérationnelles. Il serait souhaitable que les projets soient davantage anticipés, dans le cadre d'un programme de travail, que le conseil scientifique dispose d'un délai raisonnable pour les examiner et qu'ils donnent lieu à une réflexion de fond sur les modalités d'évaluation ».

- les projets à contenu « pédagogique » impliquent une forte mobilisation de la puissance publique sur la durée⁶²,
- une méthodologie mieux adaptée quantitativement et qualitativement aux objectifs serait souhaitable⁶³,
- une distinction nécessaire entre les « expérimentations » précédant d'éventuelles mises en œuvre étendues, des « innovations » dont le caractère même impose une approche plus qualitative et adapter les financements⁶⁴.

Lors de ses rencontres, la mission a pu constater qu'une partie de ces critiques était reprise par des recteurs regrettant le manque de relais des expérimentations nationales, parfois ressenties comme « parachutées », et leur caractère parfois trop « sectoriel ». Le recteur de l'académie de Versailles interrogé en décembre 2012 indique ainsi que le recours à l'expérimentation nationale devrait être réservé à des enjeux de politique éducative et éviter le « gadget ». Elle doit être un moyen d'évolution du système éducatif ; il ne s'agit pas de faire émerger quelques dispositifs innovants mais de « tester le fonctionnement normal » du système éducatif de demain. De ce point de vue, le tout récent Conseil national de l'innovation et de la réussite éducative devra s'attacher à clarifier la nature des expérimentations à caractère national et à en redéfinir le cadre opérationnel global.

Enfin, dans le cas des expérimentations nationales dont la faisabilité d'un éventuel déploiement apparaît comme problématique, comme c'est objectivement le cas de l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi », et, nous l'avons vu, de l'EIST, il convient de s'interroger sur leur devenir au sein de l'institution scolaire. À l'avenir, il apparaît indispensable que le nouveau Conseil national de l'innovation et de la réussite éducative en lien avec la DGESCO prenne en compte l'ensemble de ces paramètres dans le cadre de ses propositions d'orientation de la politique d'innovation.

2.2. Des modes d'organisations académiques très divers

Les situations observées en académie par la mission sont davantage la résultante d'une histoire et de décisions rectorales que du texte de 2005. Sur la base de l'échantillon, un

⁶² Concernant les projets de nature plus purement « pédagogique » directement articulés à la recherche, il apparaît au conseil scientifique « *important que la puissance publique collabore à ce type de travaux qui nécessitent, pour être complètement validés, d'être déployés à grande échelle. Si cette démarche est poursuivie, il faut savoir l'inscrire dans la durée en acceptant le mécanisme d'essai-erreur qui est inséparable de la démarche de recherche* ».

⁶³ Les recommandations du conseil rejoignent ici les observations faites par la mission à propos des conditions de gestion des appels d'offre, souvent en fin d'année scolaire, et les évaluations menées par la DGESCO sur questionnaires : « *Les appels à projets, tout comme les dispositifs d'évaluation nationale, devraient mieux articuler les approches quantitatives (évaluations d'impact statistique) et qualitatives (analyses sociologiques ou institutionnelles). Des programmes bien définis, prêts à être testés à grande échelle et pour lesquels l'impact sur les bénéficiaires est la question principale, devraient donner lieu à des protocoles quantitatifs, conjointement avec un travail qualitatif.* »

⁶⁴ L'expérimentation relève de « programmes pilotes » financés sur de petites échelles avant toute mise en œuvre plus étendue ; « *à l'inverse, des dispositifs beaucoup plus innovants, mais dont la nature même ou les modalités de mise en œuvre sur le terrain restent à élaborer dans le détail, devraient donner lieu à des évaluations exclusivement qualitatives permettant d'en comprendre avant toute chose les logiques opérationnelles. Dans ce cas, il n'est pas justifié de financer des programmes pour des effectifs importants, car ils n'apportent rien à cette modalité d'évaluation* ».

classement en trois catégories peut être dressé : des académies où le couple innovation - expérimentation est un élément d'une dynamique de pilotage : dans ce cas, cette dimension figure de façon explicite dans le projet de l'académie et dans les contrats d'objectifs ; d'autres où cette dynamique a existé et a été stoppée pour des raisons diverses, témoignant de la difficulté à réinventer et construire un nouveau mode de fonctionnement ; d'autres enfin où innovation et expérimentation restent marginales, signe d'une faible préoccupation académique.

Les décisions relatives à la structure de la DGESCO, avec particulièrement la création du DRDIE, ont eu des conséquences variées dans les académies visitées, selon qu'elles avaient déjà un dispositif qui fonctionnait avec une équipe performante, bénéficiant de moyens humains conséquents, intégrés au dispositif académique de suivi et d'évaluation des contrats d'établissements, ou que le dispositif d'innovation fonctionnait de manière marginale, sans lien très visible avec la politique académique. En majorité, les académies ont plutôt réduit leurs moyens, les CARDIE trouvant en contrepartie un appui plus conséquent du côté de la DGESCO. Pour beaucoup, la création du DRDIE a en effet été ressentie comme une prise en main de l'innovation par le niveau central – ce qui n'est qu'une interprétation, mais qui a pu freiner les échanges entre les académies et le ministère. Mais les académies où existait une dynamique ancienne bien implantée ont su profiter de cette impulsion nouvelle en intensifiant leur dispositif. Au contraire, dans une académie où existait une véritable mission avec un nombre de postes permettant un accompagnement réel, la nomination d'un CARDIE s'est accompagnée de la suppression de la quasi-totalité des moyens affectés antérieurement.

2.2.1. L'intérêt porté par les recteurs à l'expérimentation est inégal d'une académie à l'autre

Les recteurs sont loin d'avoir tous fait de l'expérimentation et de l'innovation un levier de pilotage. Dans plusieurs académies, les entretiens avec le recteur ont même révélé une certaine méfiance, tant envers les expérimentations de type article 34 proposées par les chefs établissements qu'envers les expérimentations initiées par le ministère. Ils soupçonnent les premiers de « détourner » ce droit à dérogation pour justifier la mise en place de dispositifs peu orthodoxes, sans grand intérêt sinon celui de leur donner des marges de manœuvre supplémentaires, d'obtenir quelques financements complémentaires ou des aides extérieures, ou encore d'améliorer l'image de leur établissement en valorisant leurs équipes. Ils reprochent au niveau national le parachutage d'expérimentations « gadget » trop sectorielles, comme on l'a vu, ne correspondant pas à des enjeux majeurs de politique éducative permettant de véritables évolutions du système. Cependant, certains recteurs expriment aussi de véritables attentes vis-à-vis des expérimentations : l'un d'entre eux se dit « *sensible à la recherche de solutions* », se veut pragmatique, et rappelle trois points qui pour lui, doivent structurer les expérimentations : « *on sort du cadre, mais l'action est bornée, la durée est limitée* ». Enfin, un recteur préfère au terme de « généralisation » celui de « banalisation ». De plus, il pose le lien avec l'enseignement supérieur comme « *indispensable pour encadrer les équipes innovantes* », tout autant qu'il souhaiterait que dans le cadre de la formation des futurs enseignants, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) accordent une place à l'innovation.

Malgré tout, l'innovation est rarement au centre du pilotage académique. Les entretiens ont montré que ce thème n'a quasiment jamais fait l'objet de discussions ou de débats entre recteurs et DASEN au cours des deux dernières années. La responsabilité est souvent totalement déléguée et quelquefois sans retour vers le recteur ou les DASEN. Dans le meilleur des cas, l'expérimentation est présentée comme un instrument au service des priorités du projet académique, qui en définit les axes et sert de ligne d'orientation pour l'appel à projets. Il est très rare qu'elle en soit elle-même le moteur. Dans l'une des académies visitées, le terme expérimentation n'apparaît même pas dans le projet académique. La notion d'innovation y figure dans un paragraphe intitulé « *vers un fonctionnement innovant des instances des établissements* » et l'une de ses sous-parties, « *engager ces instances dans une dynamique d'innovation* ».

Le dispositif de l'article 34 oscille entre deux logiques : il pourrait être à la fois un outil de pilotage institutionnel (descendant) et un outil à la disposition des équipes de terrain considérées alors comme acteurs majeurs de l'innovation (ascendant). Il se trouve ainsi à la croisée de très nombreux dispositifs institutionnels (projet éducatif national, projet académique, projet d'établissement, projet d'écoles, contrat d'objectifs, politique de bassins...). Mais c'est aussi ce qui rend difficile le positionnement des acteurs, dès lors qu'une politique académique n'est pas clairement affirmée en la matière par le recteur, et qui compromet l'efficacité des actions. Un des DASEN rencontrés évoque pour son académie une structure CARDIE, « bulle qui a cannibalisé d'autres instances et d'autres lieux de réflexion ». Dans le cadre de la nouvelle gouvernance⁶⁵, le positionnement du DASEN dans le pilotage du dispositif innovation/expérimentation n'a pas été précisé.

2.2.2. *Les modes de repérage et d'accompagnement sont différents d'une académie à l'autre*

Ils découlent en réalité de la stratégie académique mise en œuvre :

- soit l'innovation est un élément important de la politique académique. Le dispositif le plus fréquemment rencontré est alors celui de l'appel à projets, parfois géré par une application informatique, dont les axes principaux correspondent aux priorités du projet académique, déclinés selon les cas en défis, fiches actions, etc. La question de l'orientation des élèves et celle de la maîtrise de la langue française par des publics particuliers figurent souvent dans les projets d'académie et donc en bonne place dans les appels à projet. La place du CARDIE est un élément facilitateur de la cohérence recherchée entre le projet d'académie et les orientations de l'appel à projet. Intégré au pôle pédagogique, il est plus légitime pour être force de propositions. S'agissant du rapport entre le programme de travail des corps d'inspection et les expérimentations menées dans une académie, la mission n'a pas été en capacité d'en repérer ;
- soit elle ne fait pas l'objet de directives académiques, la posture des autorités étant plutôt de laisser « fleurir » les projets innovants sans systématiquement s'occuper des conditions de leur encadrement, de leur évaluation ou de leur essaimage ; ou bien de répondre aux demandes qui arrivent d'en haut, à travers les

⁶⁵ Décret n° 2012-16 du 5 janvier 2012 relatif à l'organisation académique.

expérimentations nationales. Dans cette configuration, le CARDIE fait ce qu'il peut avec les moyens qui lui sont alloués pour assurer le suivi des actions, mais il n'est pas moteur. Il semble difficile dans ce contexte d'instiller une « culture de l'innovation » au sein de l'académie et de conduire de véritables expérimentations en leur assurant une continuité qui nécessiterait que le CARDIE ait plus de légitimité et dispose de moyens, ce qui est rarement le cas, les moyens consacrés à l'innovation ayant plutôt servi de variable d'ajustement.

Tout au plus peut-on découvrir dans ces académies quelques « actions phares », qui sont ensuite distinguées dans une perspective de valorisation des bonnes pratiques et de communication du recteur. C'est un cas de figure fréquemment rencontré qui conduit à ce que d'autres missions académiques, comme la mission TICE, ou la DAAC, le CASNAV ou « la mission éducation prioritaire », développent elles-mêmes des expérimentations académiques tout à fait intéressantes, mais qui sont parfois totalement indépendantes, pour ne pas dire concurrentes de celles suivies par le CARDIE – ce qui ne peut que complexifier les procédures de pilotage académique et surtout être source de confusion.

A contrario, si la démarche était véritablement intégrée aux processus d'impulsion et d'évaluation de la réussite scolaire, c'est-à-dire si elle était utilisée comme un levier du pilotage pédagogique, on pourrait concevoir que le CARDIE s'appuie sur l'expertise et les compétences de plusieurs acteurs (formateurs, inspecteurs, DASEN, universitaires, etc.), au service desquels il proposerait en retour son expertise (comme le DRDIE est censé le faire auprès des services de la DGESCO), afin de faire fructifier les innovations, après qu'elles aient été repérées, suivies et validées par une équipe compétente, et ceci sans avoir recours à des moyens supplémentaires. Cette situation est sans doute la plus satisfaisante, mais force est de constater que, dans ses visites, la mission n'a que rarement été à même d'observer ce type de configuration, même en mode dégradé.

2.2.3. Les évaluations sont inégalement réalisées

L'évaluation des expérimentations apparaît comme le point où la marge de progrès reste la plus importante, ce qui peut sembler tout à fait paradoxal si l'on considère que l'évaluation est inhérente au principe même d'expérimentation. Si l'on peut admettre que des innovations restent parfois cantonnées au niveau d'une classe, relevant de l'inventivité pédagogique d'un enseignant qui n'aura pas forcément envie de faire connaître son travail à l'extérieur, il est surprenant que l'évaluation des projets conduits sous la bannière de l'expérimentation, donc identifiés par une autorité académique, soit pour l'essentiel menée « en interne »⁶⁶. Selon le HCE, « les évaluations ne sont pas prévues dans tous les dossiers et, lorsqu'elles le sont, seule une minorité est réalisée. La mention dans les dossiers d'indicateurs institutionnels et chiffrés – taux de redoublement, taux de réussite à tel examen... – n'empêche pas la présence d'autres, non quantitatifs, comme des tests internes ou l'analyse du climat de la classe. Pour dire que le bilan est positif, les équipes s'appuient le plus souvent sur ces derniers qui sont difficiles à contrôler ; ainsi, ni les raisons de leur sélection, ni ce qu'ils sont censés mesurer, ni le mode de recueil des informations ne sont exposés. De plus, les évaluations par des

⁶⁶ La quasi totalité des fiches de l'Expérithèque examinées à l'occasion de cette mission ne mentionnent que l'évaluation interne.

universitaires sont rares et celles par les inspecteurs ou les responsables rectoraux suivent des procédures variables ».

Trois types de difficultés apparaissent ici :

- une difficulté qui relève de la méthode : sont recensés comme expérimentations des projets dont le protocole d'évaluation n'a pas été préalablement défini, ce qui ne permet pas une évaluation valable en aval, fondée sur des indicateurs à la fois quantitatifs et qualitatifs ;
- une difficulté qui relève plutôt du manque de moyens d'accompagnement mis en place : les équipes d'accompagnement étant souvent très réduites, elles se contentent de repérer les expériences innovantes en amont, de convaincre les acteurs, en les aidant souvent à formaliser leurs projets pour en faire des projets expérimentaux ; puis, une fois les équipes engagées, elles leur laissent la bride sur le cou, n'ayant pas les moyens ni le temps nécessaires pour assurer un suivi régulier. Elles ne cherchent pas non plus à s'appuyer pour ce faire sur d'autres acteurs de l'encadrement, que pourraient être notamment les inspecteurs référents des établissements. Au mieux les valorisent-elles en faisant remonter vers la base nationale Expérithèque les projets les plus remarquables, ce qui explique que certaines académies aient très peu de projets présentés alors qu'il y a de l'innovation sur le terrain, et que d'autres s'enorgueillissent de nombreuses initiatives ;
- la troisième difficulté tient à l'absence de regard extérieur « en surplomb » sur les expérimentations : celui d'une équipe universitaire partenaire ou celui d'un inspecteur pédagogique qui pourrait accompagner et orienter le projet. Ce regard est pourtant indispensable, de l'avis de toutes les équipes rencontrées par la mission, à la prise de recul et à la maturation des expériences.

La conséquence est que certaines actions, au demeurant intéressantes, ronronnent, personne ne venant interpeller les acteurs sur leur bien-fondé après plusieurs années de reconduction de manière quasi identique. On peut citer cette initiative de professeurs de collège qui, ayant constaté « *une grande disparité des élèves entrant en sixième, avec, chez certains, un manque flagrant d'autonomie dans le travail scolaire comme dans le travail personnel* », ainsi qu'un « *manque de suivi de ces élèves par leur famille* », consiste à « *aider l'élève dans son travail personnel en privilégiant la relation élève/professeur* ». Selon les années, six à huit professeurs sont chacun tuteur de trois à cinq élèves. Rencontrés par l'inspection générale, les pilotes de cette équipe pédagogique sont visiblement des professeurs très investis, très moteurs et d'un grand engagement professionnel. Mais le travail qu'ils réalisent n'a pas fait l'objet d'un regard extérieur et il est donc repris d'année en année, sans variation sensible. Par exemple, la question élémentaire qui consiste à s'interroger sur le choix des bénéficiaires de ce tutorat n'est pas posée. Dans une autre académie, à l'initiative d'une équipe de professeurs de collège sont proposées aux parents d'élèves de sixième des classes « pilotes » destinées à prévenir à ce niveau les échecs des élèves en difficulté. Le recrutement est constitué de volontaires, les principes de fonctionnement de ces classes reposent sur un décroisement disciplinaire et une évaluation des élèves par compétences. Il s'agit de « *changer les méthodes* » (usage renforcé du numérique, devoirs faits dans l'établissement, sorties

éducatives, temps de travaux individuels, etc.). On observe, dans ce cas, que l'évaluation interne ne s'appuie pas sur des outils suffisamment étayés et que l'évaluation externe n'existe pas. Pourtant le projet est connu de l'équipe du CARDIE, inscrit au programme académique innovation - expérimentation, et a été « présenté » au DASEN.

Une autre forme d'évaluation rencontrée dans une académie visitée mérite d'être citée : celle pratiquée au niveau départemental sous l'égide des DASEN grâce à l'action de leur chargé de mission. Il existe en effet dans cette académie auprès de chaque DASEN un enseignant qui est chargé du suivi des projets d'établissement ou d'une « mission de pilotage pédagogique, notamment sur les questions d'innovation et d'expérimentation » (l'appellation variant selon les départements). Ces chargés de mission, qui ont été rencontrés par l'inspection générale, ont une connaissance fine des innovations et ils apportent un éclairage intéressant, notamment au moment des dialogues de gestion.

Cet exemple montre qu'il est possible d'organiser, selon des formules diverses, un suivi des expérimentations par un maillage au plus près du terrain, à condition de laisser s'entrecroiser, dans un esprit de complémentarité, les missions des uns et des autres : le regard extérieur nécessaire à la fructification des innovations et des expérimentations peut certes être porté par des personnes mandatées spécifiquement par les responsables départementaux et académiques, mais il peut l'être aussi, comme on l'a vu dans une autre académie, par les inspecteurs référents d'établissements ou de disciplines, qui, dans le cadre des dialogues pédagogiques et de gestion par exemple, ou de visites d'inspections, peuvent aider à ce travail d'évaluation, ne serait-ce qu'en l'intégrant au processus d'évaluation de la performance de l'établissement. Dans les académies les moins démunies, des équipes de professeurs formateurs, ayant eux-mêmes reçu une formation spécifique, ou bien des équipes de « conseillers en développement » effectuent des visites régulières dans les établissements, et aident les équipes à formaliser et à rédiger des bilans réguliers, fondés sur des critères d'évaluation définis collectivement.

2.2.4. *Les acteurs n'ont pas tous une notion claire de leur place et de leur rôle*

- *Des CARDIE plus ou moins bien intégrés aux instances de pilotage académique*

En général, le CARDIE est placé au sein du pôle pédagogique et n'exerce pas cette fonction à plein temps. Il s'appuie souvent sur un professeur chargé de mission, à plein temps ou à temps partiel. Dans certains cas, il a autour de lui des « conseillers en développement » et dispose de quelques moyens provenant du DRDIE. D'autres fois, il s'appuie sur des formateurs, qui bénéficient d'HSA, mais pas toujours. Le positionnement des CARDIE et les moyens dont ils disposent sont donc très variés et l'on peut dire qu'ils ont pour beaucoup d'entre eux du mal à se situer, en particulier dans leur articulation avec les directions départementales, et par rapport aux DASEN qui sont ceux qui valident presque toujours les expérimentations article 34. Dans une académie qui, pourtant, considère l'innovation et l'expérimentation comme composante à part entière de sa politique pédagogique, le CARDIE, qui est IA-IPR, n'a pas reçu de lettre de mission et ne dispose d'aucun collaborateur. Au sein du rectorat, il ne reçoit d'aide fonctionnelle que du secrétariat général ; aucun service ne pouvant être identifié comme service d'appui. Il gère en direct la boîte électronique à son titre et rédige

personnellement l'ensemble des productions écrites nécessaires à l'exercice de sa mission (cahiers des charges, appels à projets, préparation des attributions de moyens). Il est pourtant intégré au pôle pédagogique de l'académie.

- *Des inspecteurs pédagogiques assez peu sollicités – en tout cas pas de manière cohérente – et des enseignants, une fois l'expérimentation lancée, qui restent souvent « enfermés » dans leur projet sans avoir le recul nécessaire à l'analyse, à la concertation et au partage*

On peut citer, à titre illustratif, un projet de maîtrise de la langue / lutte contre l'illettrisme, engagé dans un collège en 2003 et touchant tous les niveaux de la SEGPA via la constitution de groupe de besoins. Si la mission d'appui académique (mission à l'évaluation aux innovations pédagogiques et aux projets d'établissements) est bien intervenue entre 2003 et 2009 dans le cadre de l'expérimentation, les corps d'inspection n'y ont quant à eux jamais participé y compris dans sa dimension évaluation. Aujourd'hui encore, et alors même que le travail autour des élèves de la SEGPA a été étendu aux élèves de sixième, les enseignants et le chef d'établissement continuent de déplorer le faible accompagnement des inspecteurs.

Dans un collège rural, isolé, un projet intitulé « *mise en œuvre d'une stratégie innovante intégrant les TICE (SIITICE)* » a débuté en 2010 avec des classes de sixième, puis a été réorienté en direction d'une classe de trente élèves de quatrième. Ce projet portant sur l'usage des TICE à l'intérieur de tous les cours vise à « *permettre de développer des situations et un contexte d'enseignement favorisant les apprentissages pour tous* ». La plus grande partie du cours se déroule à partir d'un support numérique, ceci supposant une maîtrise avancée des outils informatiques par les professeurs. Bien qu'il mobilise des fonds européens importants, ce projet peine à se développer. L'accompagnement par l'université a été abandonné. Les inspecteurs de disciplines enseignées en collège n'ont pas été contactés et semblent peu informés, alors que des régulations importantes sembleraient nécessaires.

- *La nouvelle gouvernance n'a pas toujours clarifié les rôles, le lien entre niveau départemental et niveau académique ne se faisant pas suffisamment*

On a vu que l'articulation entre le niveau académique, notamment le CARDIE, et le niveau départemental, se faisait difficilement dans le domaine des expérimentations. Un des DASEN interrogé souligne son rôle marginal dans ce domaine de la diffusion et de l'accompagnement des projets innovants, qui se traduit notamment par la disparition des moyens horaires lui permettant d'impulser ou de soutenir ces projets ; cette fragilisation du niveau départemental paraît contradictoire non seulement avec le renforcement de son rôle de pilotage qui se concrétise par la conduite des dialogues de gestion et l'élaboration des nouveaux contrats d'objectifs, mais également avec son rôle de « catalyseur et de passeur » en matière d'animation pédagogique. À l'inverse, la mission a observé des endroits où des initiatives d'expérimentations étaient prises dans les départements sans que le CARDIE en soit informé, ce qui les privent de la possibilité d'un suivi extérieur et d'une analyse susceptible de leur donner une portée supplémentaire. La « nouvelle gouvernance », qui fait du DASEN un adjoint du recteur, aurait pu permettre aux dispositifs d'innovation académiques d'être mieux partagés, en les rapprochant du niveau stratégique de la décision académique. Un cas rencontré qui ressemble à cela est celui d'une académie où, quasiment aucun dispositif

n'existant auparavant, il a été facile de mettre en place un pilotage véritablement académique de l'innovation en partant sur des bases complètement neuves. Mais cette réussite (du moins sur le papier) n'est pas due à l'application du décret du 5 janvier 2012 ; elle est plutôt liée au fait que le CARDIE est en même temps le doyen des IPR et qu'à ce titre, il siège dans le comité de pilotage académique restreint. Il est dès lors beaucoup plus facile d'articuler l'action des DASEN avec celle du CARDIE, les deux se rencontrant à l'échelon le plus haut de la décision et pouvant ensuite décliner cette cohérence dans la mise en place d'un maillage territorial des actions, de leur suivi et de leurs évaluations.

2.3. Les modes de pilotage au niveau des établissements

Le rapport du HCE⁶⁷ de novembre 2011 indique que :

« Les personnels de direction utilisent l'article 34 pour apporter au fonctionnement de leur établissement une souplesse que ne leur permettent pas les dispositifs administratifs traditionnels. L'objectif est alors d'obtenir des financements complémentaires, des aides extérieures, des reconnaissances externes, de lutter contre l'instabilité de l'équipe enseignante ou de valoriser l'action des professeurs ».

La mission a en effet rencontré des chefs d'établissement convaincus que l'expérimentation peut être un véritable levier de progrès, un principe de pilotage, en particulier en matière de gestion des ressources humaines. Ils soulignent, de manière assez convergente, qu'un certain nombre de conditions doivent être réunies pour qu'un processus d'innovation s'engage et s'inscrive dans la durée : il faut un noyau de départ (et non un seul individu), une direction d'établissement facilitatrice (emploi du temps aménagé, horaires en barrettes, parfois quelques moyens...), une officialisation dans le cadre du projet d'établissement, un climat apaisé. Une fois le projet sur les rails, « l'effet d'entraînement » est rarement automatique et le chef d'établissement doit se mobiliser pour faire vivre le projet, en particulier pour convaincre de nouveaux enseignants d'y adhérer.

2.3.1. La démarche d'expérimentation/innovation donne un sens nouveau au projet d'établissement, et s'inscrit même de plus en plus souvent dans le contrat d'objectifs

La mission a pu constater que de nombreux projets innovants ou expérimentaux sont effectivement inscrits dans le projet d'établissement : il y a là un souci d'affichage de l'innovation / expérimentation pour l'ensemble de la communauté pédagogique ; mais le projet expérimental enrichit et/ou complète les modalités propres de chaque établissement de mise en œuvre des programmes nationaux et des orientations nationales et académiques qui est l'objet premier d'un projet d'établissement. Figurer dans le projet d'établissement offre aussi de fait une reconnaissance des démarches d'innovation / expérimentation et permet de les faire connaître à l'ensemble de la communauté pédagogique et aux partenaires des établissements. De plus, la mise en place de la contractualisation a souvent favorisé l'inscription des initiatives expérimentales dans les projets d'établissements puisque la

⁶⁷ Les expérimentations réalisées dans le cadre des projets d'école ou d'établissement article 34 de la loi du 23 avril 2005, rapport du 29 novembre 2011.

réflexion préalable à une expérimentation (diagnostic, dimension programmatique et collective de l'action pédagogique, évaluation) relève d'une logique similaire.

2.3.2. *Les initiatives observées renforcent la cohésion des équipes et témoignent d'un réel engagement des chefs d'établissement*

Par leur contenu et leur dynamique, les initiatives innovantes ou expérimentales favorisent de nouvelles interactions, démarches et méthodes de travail dans les établissements notamment parce que les thématiques de ces initiatives sont transversales (exemple des projets sur l'évaluation par compétences ou la prévention du décrochage scolaire, etc.) et impliquent donc des approches où chaque discipline ou chaque enseignant contribue par sa propre expertise ou ses moyens d'actions spécifiques. S'appuyant le plus souvent sur un diagnostic pédagogique initial, les initiatives font que les équipes impliquées ont une vision systémique de l'établissement à la fois dans ses structures et ses objectifs, ce qui ne peut être que favorable à l'adéquation et à l'efficacité de leur action. De plus, comme beaucoup d'initiatives débutent avec un « noyau » limité d'enseignants, elles nécessitent une communication interne à l'établissement : le conseil pédagogique apparaît, depuis son institution en 2005, comme le lieu privilégié de présentation, de discussion voire d'évaluation de ces initiatives, de leur genèse, à leur terme. Ces discussions en conseil pédagogique facilitent l'adhésion d'autres enseignants, mais aussi la présentation du projet en conseil d'administration pour son inscription dans le projet d'établissement, par exemple.

Dans de nombreux établissements « innovants », le rôle du chef d'établissement est apparu comme la pierre angulaire de ces dispositifs. Dans un LP visité, trois projets sont mis en œuvre (portfolio numérique, entreprise virtuelle, club Europe) fortement soutenus par la proviseure. Il en va de même dans tous les établissements que la mission a rencontrés. Qu'il s'agisse de l'organisation matérielle ou de la création d'un climat favorable à la prise d'initiative, l'implication des chefs d'établissement est importante. S'ils ne sont pas toujours à l'initiative des projets innovants ou expérimentaux (mais cela peut être pour eux un levier qu'ils utilisent à leur arrivée dans l'établissement, après leur diagnostic initial), leur rôle de facilitateur ou de régulateur est indispensable dans le succès de ces projets :

- comme facilitateur du travail de l'équipe innovante, notamment en ce qui concerne les aspects pratiques et financiers. En dehors d'un travail classique sur l'organisation horaire avec des heures en barrette et sur l'attribution de quelques moyens matériels, les chefs d'établissements essaient de dégager des temps de concertation ou de formation au sein de l'établissement qui sont considérées par les équipes et eux-mêmes comme indispensables à la bonne marche des projets. La connaissance des priorités académiques par les personnels de direction sur les expérimentations et des actions au niveau du CARDIE est un levier très efficace pour aider les équipes, notamment parce qu'elle permet de trouver des ressources au sein du réseau des établissements innovants ;
- comme régulateur, pour éviter que d'éventuels dysfonctionnements de l'expérimentation n'entraînent de vives réactions contre le dispositif ou que ce dernier n'apparaisse comme étant privilégié par rapport aux autres dynamiques de l'établissement, notamment les évolutions qui touchent l'enseignement des

disciplines et qui peuvent se trouver dévaluées par rapport aux dispositifs expérimentaux.

Ce rôle de régulateur trouve aussi une extension naturelle dans les mécanismes d'autoévaluation des initiatives que les personnels de direction doivent susciter si l'équipe ne les a pas conçus et auxquels ils peuvent apporter une expertise. Cette autoévaluation est d'autant plus importante, que beaucoup d'expérimentations ont des effets non prévus à l'origine du projet, sur l'établissement, ses équipes et sa dynamique. Ces effets « irradiants » sont autant de leviers pour des nouvelles actions ou initiatives pour l'établissement et ses personnels.

Dans de nombreux cas, les personnels de direction font appel à l'origine du projet ou pour son évaluation, aux membres des corps d'inspection. Ceux-ci apporteront à la fois une vision et une expertise extérieure à l'établissement, nourrie éventuellement de ce qu'ils connaissent d'autres expérimentations de même type et permettant à l'équipe innovante d'éviter des écueils déjà identifiés dans des situations comparables à la leur, ou apportant d'autres approches qu'elle n'avait pas identifiées au préalable. Le travail des personnels de direction et des corps d'inspection apparaît alors complémentaire à la fois dans l'espace et dans le temps de l'expérimentation (connaissance ancrée dans l'établissement et suivi au jour le jour de l'expérimentation pour les premiers, connaissance à l'échelle de l'académie et suivi des moments de régulation ou d'évaluation pour les seconds).

2.3.3. Les expérimentations donnent lieu à plusieurs catégorisations

➤ *La typologie des actions selon l'article 34*

Le DRDIE s'est attaché à élaborer une typologie des actions en prenant en compte les catégories d'expérimentation prévues par l'article 34⁶⁸ tout en l'élargissant au domaine de l'innovation. Il a cherché à rendre compte de la diversité très grande, également constatée par la mission, des approches locales qui, sous des intitulés identiques, peuvent donner lieu à des mises en œuvre dans des contextes très différents et plus ou moins caractérisés.

Cette typologie a le mérite de sortir d'une catégorisation figée pour rendre compte des multiples éléments de nature différente qui rendent peu opérantes les catégorisations univoques et statiques élaborées parfois par les acteurs eux-mêmes. Autour de trois axes portant, du plus au moins, sur l'ancrage disciplinaire, la structuration des équipes, le degré d'élaboration de l'action, le DRDIE aboutit à une typologie en quatre groupes à partir d'une analyse des actions remontées de la base Expérithèque : des expérimentations structurelles, des innovations d'établissement, des expérimentations pédagogiques, des innovations pédagogiques.

⁶⁸ « Expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire ».

<p>Des expérimentations structurelles- Type 1 Organisation collective concertée. Équipe soutenue et accompagnée. Élargit le cadre classique à l'échelle de l'établissement (dérogation). Évaluation régulatrice interne / externe.</p>	<p>Des expérimentations pédagogiques - Type 3 Petite équipe. Partage d'une action. Touche légèrement aux cadres organisationnels d'une discipline, d'une classe (dérogation). L'évaluation doit être accompagnée.</p>
<p>Des innovations d'établissement - Type 2 Dynamique collective nouvelle ou récente. Concerne plusieurs niveaux (disciplines, niveaux, établissements). Ne touche pas au cadre classique. Évaluation pas toujours organisée.</p>	<p>Des innovations pédagogiques - Type 4 Une ou quelques personnes impliquées. Introduction d'un élément nouveau dans le cadre d'un enseignement, d'une fonction, d'une classe ou d'un niveau. Ne dérange pas outre mesure l'organisation (temps, espaces, évaluations).</p>

Cette typologie, par sa volonté de rendre compte en la simplifiant d'une réalité complexe, peut s'avérer fort utile pour les accompagnateurs des actions, CARDIE, corps d'inspection, notamment dans le cadre du suivi longitudinal en lien avec les établissements concernés. Elle permet de faire apparaître les pistes structurelles de progrès. Elle reste cependant un peu trop formelle et abstraite pour pouvoir mobiliser et motiver les acteurs de terrain. L'entrée par l'« innovation pédagogique », parfois à forte composante didactique, reste souvent la seule d'emblée porteuse de sens pour les équipes engagées dans les établissements : il en va ainsi du travail autour des apprentissages fondamentaux, des « approches transversales », de l'individualisation des parcours, de l'interdisciplinarité.

➤ *Une typologie à dimension plus stratégique à partir des niveaux de mise en œuvre*

Dans les académies visitées, le rappel des priorités académiques au regard des indicateurs de fonctionnement a été quasi systématique lors des rencontres de la mission avec les recteurs, les CARDIE, les corps d'inspection. Il s'agit d'un cadrage explicite du champ de l'expérimentation et de l'innovation au sein du projet académique aujourd'hui largement partagé.

Dans l'académie de Versailles, le pilotage par la mission d'appui aux expérimentations (MAE) s'inscrit explicitement dans ce cadrage : « *La MAE accompagne les équipes, non pour cultiver des projets atypiques sur les marges du système, mais pour tenter d'encourager, au cœur des établissements, les logiques de renouvellement* »⁶⁹. Ainsi, la typologie appliquée dans l'académie relève-t-elle d'une vision qui se veut stratégique. Le recteur, en janvier dernier, a présenté la situation académique à la mission en distinguant trois types d'innovations qui coexistent :

- premier type : les projets des équipes éducatives normalement conçus et conduits dans les établissements : le recteur n'est pas informé de tous les projets des 625 EPLE et n'a pas à l'être ;
- deuxième type : les projets comportant des aménagements en termes réglementaires, en termes de moyens, en termes d'expertise et d'accompagnement

⁶⁹ Brochure « *Accompagner les élèves - Des lycées expérimentent* » introduction du recteur de Versailles, mai 2011.

par les corps d'inspection pédagogique. Ces projets sont portés à la connaissance des DASEN notamment lors des échanges sur la structure de l'établissement ;

- troisième type : les projets plus lourds, qui sont orientés vers la mission d'appui aux expérimentations. Sachant que ces projets dérogent à des principes de fonctionnement, à des dispositions de nature réglementaire, ils sont validés par le DASEN puis par le recteur.

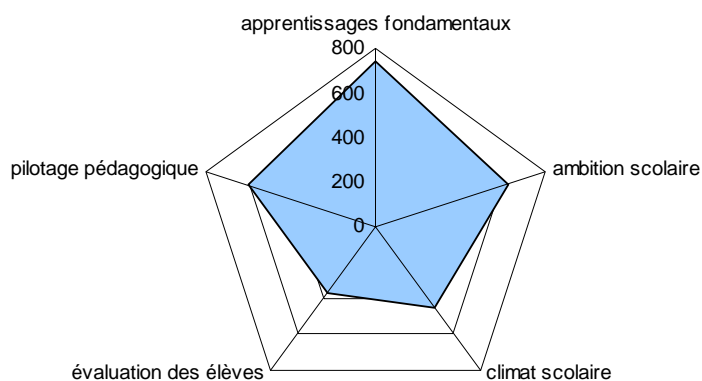
Dans ce contexte académique, la typologie utilisée pour le suivi des actions expérimentales, repérées à travers une procédure particulière de candidatures, apparaît aussi comme plus discriminante au regard du suivi des expérimentations relevant de l'article 34. En effet, la mission d'appui aux expérimentations classe les actions en trois catégories : le « cœur de cible » (actions expérimentales), le « second cercle » (projets jugés pertinents au regard des priorités ou chantiers académiques), la dernière regroupant des projets « classiques ».

La mission accompagne prioritairement les actions « cœur de cible », les autres, font l'objet d'une transmission aux IA-IPR ou aux services rectoraux concernés pour information et suivi éventuel.

➤ *Une typologie à partir des principales thématiques rencontrées*

Les constats nationaux du DRDIE, réalisés à partir des remontées d'Expérithèque, et les observations de la mission dans toutes les académies visitées montrent que l'ensemble des actions s'inscrivent dans le cadre général d'une meilleure réussite des élèves.

Thématiques Expérithèque 2011-2012



La volonté de prendre en charge les élèves en difficulté, voire en décrochage scolaire, conduit à privilégier la personnalisation ou l'individualisation des parcours. L'accompagnement personnalisé, qui implique une réflexion collective fondée sur le diagnostic de la situation des élèves et plus globalement sur l'analyse du contexte de l'établissement, engage souvent une mise en question des modes d'évaluation des élèves (évaluation par compétences, classes sans notes...) et également, mais avec plus de difficulté, sur les modes de travail des équipes. La transdisciplinarité, le décloisonnement entre les disciplines sont assez fréquents, s'exprimant dans des contextes variés. Les dispositifs concernant l'organisation du temps scolaire, qu'il s'agisse de mettre en place des plages d'enseignement plus longs (comme au collège des Escholiers de la Mosson à Montpellier ou au collège La Marquisanne à Toulon) ou des

séquences plus courtes ; l'enseignement en petits groupes, la co-intervention (collège Joliot-Curie de Reims) sont aussi à relever. La volonté d'impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant (mallette des parents dans l'académie de Versailles, et notamment mallette des parents « post-bac » dans les lycées d'Enghien, de Cergy, de Massy), l'orientation avec une ouverture sur le milieu professionnel, les représentations des liens entre disciplines générales et enseignements professionnels (lycée professionnel Martin Nadaud de Bellac), les débouchés d'une filière (lycée professionnel Jean Mermoz à Béziers qui développe une formation en plongée sous-marine pour les élèves de maintenance nautique) ont en commun la volonté de lutter contre l'abandon en cours de formation et le décrochage. Les approches sont généralement influencées par les « pédagogies actives » (voir dans l'académie de Nice le collège L'Eganaude de Biot, dans l'académie de Limoges le collège Timbal à Chateauponsac). Les liaisons inter-cycles font partie des domaines d'expérimentation fréquemment observés (par exemple, collège Les Petits Ponts de Clamart dans le cadre du réseau ECLAIR). Elles relèvent souvent d'une impulsion autour de « l'École du socle » donnée en amont par les academies, à la suite d'une incitation nationale du DRDIE. Ainsi, dans l'académie de Versailles, c'est de fait à la demande du recteur et des DASEN que des conseils pédagogiques inter-degrés ont été créés dans sept secteurs de collèges en impliquant les acteurs et responsables locaux et les inspecteurs correspondants de bassin.

Les effets attendus de ces actions touchent aux apprentissages mais tous les acteurs rencontrés s'accordent pour dire que les résultats sont parfois difficiles à mesurer sur un court terme. En revanche, l'un des effets les plus fréquemment mis en avant dans les établissements visités semble être l'émergence d'un climat scolaire plus serein et le développement d'approches pédagogiques nouvelles et concertées.

Un certain nombre de ces actions s'appuient sur des partenariats. Il faut noter à cet égard un lien de plus en plus étroit avec les collectivités territoriales, notamment dans le domaine des technologies numériques (lycée pilote innovant international de Jaunay-Clan, académie de Poitiers), et dans celui de la lutte contre le décrochage (micro lycée de Cergy-Pontoise, lycée Kastler de Cergy, région Île-de-France et communauté d'agglomération de Cergy-Pontoise), parfois en lien avec le tissu associatif.

Enfin, des actions expérimentales peuvent s'appliquer à des évolutions concernant la structure et les contenus des enseignements. L'ouverture d'enseignements d'exploration en classe de seconde a favorisé cette dynamique. De ce point de vue, les expérimentations conduites dans le domaine du développement durable au lycée Léonard de Vinci de Saint-Michel-sur-Orge apparaissent comme emblématiques⁷⁰. L'établissement s'est engagé dans plusieurs projets d'actions en lien avec le développement durable qui est devenu le « label » des parcours des compétences validés par une attestation spécifique. Trois modifications résultent de la mise en œuvre du projet : l'organisation de l'établissement qui a intégré l'environnement dans toutes ses déclinaisons ; le contenu des cours également ; l'identité et l'image de l'établissement ont été valorisées par les élèves, les enseignants et les partenaires. L'importance des

⁷⁰ Deux projets ont amené l'établissement à recourir à l'article 34 : l'expérimentation de la validation de compétences européennes liées au développement durable ; l'expérimentation d'un enseignement d'exploration en seconde consacré au développement durable.

expérimentations a conduit l'établissement à emprunter la voie de l'article 34 pour se prémunir d'éventuels contentieux.

2.4. La spécificité du premier degré

L'analyse des chiffres fournis par le DRDIE permet de noter d'emblée la faiblesse relative du nombre des actions déclarées dans l'Expérithèque et relevant du premier degré, ce qui ne reflète sans doute pas la réalité des actions conduites dans les écoles mais révèle plutôt une coupure institutionnelle encore marquée dans l'animation pédagogique académique qui, jusqu'ici, dispose de peu de visibilité sur le premier degré.

2.4.1. Peu de repérage institutionnel au-delà du niveau local

La recherche effectuée dans la base nationale⁷¹ avec le critère « école élémentaire » conduit à 410 fiches ; avec « école maternelle » : 113 fiches ; « collège » : 1 274 fiches ; lycée : 768. Le niveau primaire (élémentaire + maternelle) est donc moins représenté dans la base que les niveaux collège ou lycée.

Par cycle, les nombres de fiches sont les suivants : 95 pour le cycle 1, 190 pour le cycle 2, 346 pour le cycle 3. Il est difficile d'expliquer les raisons de cette progression quasi géométrique. Serait-elle liée à une montée des difficultés scolaires au fur et à mesure que les élèves entrent dans les apprentissages ? Et face à ces difficultés, les enseignants seraient-ils amenés à développer des stratégies d'innovation et d'expérimentation ?

De toute façon, le nombre d'innovations est très modeste puisqu'il représente en moyenne cinq innovations par département... et si on le ramène au nombre d'écoles : 1 % des écoles signale une innovation ! Il semble par conséquent que les écoles dans leur immense majorité trouvent peu d'intérêt à s'inscrire dans le dispositif de l'article 34, peut-être du fait de la tradition d'expérimentation pédagogique du premier degré.

La mission constate que, concernant les questions d'innovation et d'expérimentation, les récentes décisions sur la gouvernance des académies ont eu peu d'impact dans le premier degré ; les DASEN sont restés maîtres du jeu et n'ont pas fait remonter la dynamique au niveau de la stratégie académique portée par les CARDIE. Des IEN ont été désignés dans les départements pour assumer une mission dans chacun des sept champs identifiés par la DGESCO (maîtrise de la langue, mathématiques, maternelle, langues vivantes étrangères, culture humaniste, sciences, TICE) ; ils animent des groupes de travail départementaux correspondants. Mais, selon un DASEN, « *on n'est pas aussi avancé que dans le second degré sur la détection des innovations* ».

Les échanges avec les DASEN ou les IEN adjoints convergent pour reconnaître que les expérimentations dans le premier degré sont peu visibles, mais que certaines « *émergent de-ci de-là* ». Dans la majorité des cas, ces expériences sont découvertes par les IEN à l'occasion de leurs inspections ; il n'y a généralement pas de repérage systématique mis en place en relation avec les CARDIE. Les inspecteurs du premier degré font part d'une certaine saturation des

⁷¹ En janvier 2013.

enseignants par rapport aux différents dispositifs qu'ils « doivent » mettre en œuvre : notamment les actions à caractère culturel (valise littérature, semaine de lecture, semaine des sciences, semaine des mathématiques, etc.) : « *Ils nous renvoient à nos injonctions paradoxales, ou du moins qu'ils perçoivent comme paradoxales* ».

Sur le terrain, on rencontre en revanche régulièrement des équipes ou des enseignants qui font preuve d'innovation dans leur classe, dans leur école. Le caractère innovant de l'action peut être apprécié à des degrés divers. Si dans la plupart des cas, l'initiative existe déjà ailleurs, elle peut quelquefois présenter un degré plus fort de nouveauté. C'est notamment le cas des enseignants qui s'emparent des outils de communication les plus récents. Ainsi, l'inspection générale a-t-elle pu rencontrer une enseignante de CP souhaitant utiliser le réseau *Twitter* pour l'apprentissage de l'écriture car elle estimait que le format d'échanges était bien adapté aux modes de communication de ses élèves. Dans ce cas d'espèce, l'aide d'un conseiller pédagogique de la circonscription a été sollicitée (et obtenue), la posture des conseillers pédagogiques de circonscription (CPC) étant très généralement celle de l'appui aux innovations. Comme l'exprime un IEN, ce type de démarche d'appui est bien plus apprécié des enseignants que lorsqu'il s'agit de « démarche descendante ». Elle correspond à leur besoin et revêt donc plus de sens.

Ces expériences innovantes cependant restent souvent isolées, elles ne franchissent que rarement le seuil de la circonscription, encore moins celui du département. Elles font rarement l'objet d'une expérimentation élargie à d'autres écoles, au niveau d'un secteur ou d'une zone d'éducation prioritaire. Elles ne sont par conséquent pas repérées par les CARDIE, qui ne peuvent en faire état ni sur les bases académiques ni sur Expérithèque. Par « pudeur professionnelle » ou par crainte de se voir entraîner dans « *une spirale bureaucratique ou institutionnelle* » certains projets restent méconnus. Comme l'indique un directeur d'école, il ne faut « *pas trop sortir la tête de la tranchée...* ». Plusieurs maîtres rencontrés indiquent également qu'ils ne peuvent pas tout mener de front : faire classe et communiquer sur ce qu'ils font. Il est certain que le premier degré ne dispose pas du même encadrement que le second degré, où existent une équipe de direction et divers personnels comme les professeurs-documentalistes qui ont une mission d'information et de communication. Donc, il est difficile pour une école de faire savoir ce qu'elle fait, de même qu'il ne lui est pas aisé de savoir ce que fait l'école voisine.

La mission a cependant rencontré des exceptions remarquables :

- dans le réseau de la Marquisanne à Toulon, l'expérimentation « apprendre à comprendre : le concept au cœur du savoir (lutte contre l'échec scolaire) » touche 300 professeurs et est accompagnée par un chercheur, par l'IEN et suivie par la cellule innovation du rectorat ;
- dans le même réseau, l'action intitulée : « paroles d'écoles » ; une émission radiophonique pour développer une parole consciente, une écoute active et devenir un citoyen impliqué dans la vie sociale concerne 200 élèves ;
- à Grenoble, une expérience qui est partie d'une initiative conduite dans deux écoles du premier degré diffuse désormais dans deux collèges relevant de l'éducation prioritaire. Cette expérimentation dynamise la liaison école - collège et

en renforce l'intérêt en mobilisant les enseignants autour d'une problématique commune : celle de la démarche d'investigation en sciences.

2.4.2. Néanmoins, certaines actions dépassent le niveau de la classe, sous des impulsions diverses

Comme pour le second degré, des impulsions peuvent arriver de divers niveaux : national, académique, départemental. La mission a pu constater que celles-ci étaient plus ou moins reprises sur le terrain, selon les motivations, et qu'il fallait toujours au moins un relais local ou une expérience préalable dans le domaine concerné pour que l'action prenne corps. Dans le plus grand nombre de cas, c'est un IEN ou un conseiller pédagogique qui constitue ce relais.

Parmi les initiatives nationales reprises sur le terrain, un IEN signale celle du « dictionnaire des écoliers » en indiquant qu'il n'avait pas pensé que *« cela aurait un impact aussi important »*. Il précise qu'une quarantaine de classes se sont engagées dans le projet et que 400 mots ou expressions ont donné lieu à une création. L'IEN estime que *« l'impact a été très positif [...] ; des enseignants qui avaient une pédagogie très traditionnelle dans les leçons de vocabulaire ont pu trouver une posture différente »*. *« Les élèves ont compris que le dictionnaire se fabriquait »*.

L'académie peut également être force de propositions. Ainsi, la mission a relevé une action, inscrite dans le cadre de la prévention de l'illettrisme. Appuyée sur un travail conduit en littérature de jeunesse, elle a pour objectif de développer les connaissances et compétences des élèves dans différents domaines d'activité de l'école maternelle, en créant des histoires qui seront ensuite mises en images sous la forme d'un film d'animation. 44 classes de grande section sur 20 circonscriptions du premier degré de cette académie ont été concernées. 56 films d'animation ont été produits et rassemblés dans un DVD. Le projet a été jugé très enrichissant pour les élèves en termes d'apprentissages et pour les enseignants au regard des pratiques professionnelles. Les principaux points positifs relevés sont la variété des situations de langage proposées, les prises de paroles encouragées et motivées par le projet, l'intérêt renforcé pour la production d'écrits.

Le bassin ou le secteur de collège sont aussi, parfois, des lieux d'impulsion. Ainsi, une expérimentation d'un conseil pédagogique inter-degrés (CPID) mise en place autour de deux collèges en 2011-2012 s'est élargie à toutes les circonscriptions et à sept collèges

Enfin, à l'instar des chefs d'établissement pour les collèges et les lycées, les IEN sont également force de propositions pour les expérimentations et les innovations. Dans la plupart des circonscriptions, les programmes de formation et d'animation pédagogique (les « 18 heures »), s'ils font la plus large place aux priorités nationales, académiques, départementales avec une insistance sur les fondamentaux, ménagent toujours une place à des initiatives locales, souvent issues d'une proposition d'un conseiller pédagogique ou de l'IEN lui-même. Ces démarches innovantes peuvent porter sur tous les domaines d'enseignement, être partenariales, donner lieu à une production pédagogique etc. et rester néanmoins assez méconnues. C'est, par exemple, le cas de ce travail sur la règle graduée réalisé en CP en partenariat entre un conseiller pédagogique et un professeur d'IUFM, qui aboutit à une vidéo particulièrement intéressante, mais peu diffusée. D'autres actions trouvent une extension plus

large, notamment lorsqu'elles s'appuient sur les CRDP et peuvent ainsi compter sur une meilleure diffusion. De ce point de vue, la mission signale le rôle de l'Agence des usages des TICE⁷² du CNDP qui propose sur son site de nombreuses situations avec des modules courts et synthétiques.

2.4.3. Les nouveaux dispositifs doivent s'appuyer sur les projets expérimentaux, mais aussi sur la formation des personnels concernés

Au fil de son étude, la mission a constaté les prémices d'une mobilisation pour certaines des mesures relatives à la refondation de l'école primaire, notamment la scolarisation des moins de trois ans et l'opération « plus de maîtres que de classes ». Pour cette dernière, la circulaire du 18 décembre 2012 a posé que ce dispositif « doit permettre la mise en place de nouvelles organisations pédagogiques, en priorité au sein même de la classe ». La dimension « innovation et expérimentation » est citée et l'articulation entre initiative de l'équipe d'école (projet) et rôle de l'autorité académique est précisée :

« Les directeurs académiques des services de l'éducation nationale, en étroite collaboration avec les conseillers académiques en recherche - développement, innovation et expérimentation (CARDIE), veilleront à faciliter l'analyse des expériences dans une perspective de régulation garantissant les intérêts des élèves ainsi que la mutualisation des pratiques ».

Sur le terrain, la mission a pu percevoir immédiatement que les dispositions prévues par la circulaire déjà citée, elle-même relayée par des informations locales (académie, circonscription), n'avaient pas fait l'objet d'une réelle appropriation par les enseignants. Le besoin d'explicitation des enjeux et des démarches possibles est évident. Néanmoins, certaines académies ont engagé un travail de définition des conditions de mise en œuvre pédagogique de ces mesures. Des points notables ont été abordés en termes de priorités. Le dispositif « plus de maîtres que de classes », par exemple, réintègre dans plusieurs académies des éléments issus de l'innovation et de l'expérimentation dans la continuité école-collège ou en faveur de l'enseignement des sciences.

Seule la formation des personnels concernés pourra faire percevoir des modalités nouvelles de mise en œuvre d'une politique qui apporte des moyens humains importants, mais dont l'efficacité dépendra de la cohérence et des synergies entre les maîtres agissant auprès des mêmes élèves.

3. Les freins et les conditions de réussite

Quelles que soient les époques, l'action de la « rue de Grenelle » ne saurait être réduite au lancement d'idées. La DGESCO, avec le DRDIE, s'est plutôt concentrée sur la valorisation des actions locales et sur le lancement et l'appui à des actions expérimentales nationales. Le positionnement du DRDIE à côté d'autres services directement en prise sur le pilotage institutionnel vise, comme l'indiquait le directeur général de l'enseignement scolaire à la

⁷² <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/>

mission d'inspection générale, à insuffler une culture de l'innovation ou un esprit d'expérimentation dans les politiques éducatives.

Dans ce contexte, l'action nationale doit conjuguer avec subtilité impulsion directive et encouragement des initiatives locales. Si l'initiative nationale est trop fortement prescriptive, le risque est grand d'aboutir localement à un engagement limité. Si elle est insuffisante, le terrain peut en déduire que cette problématique est peu importante, que le ministère se désintéresse du sujet. Dans ce contexte, les CARDIE sont les garants d'un bon équilibre, mais ils sont de ce fait perçus dans certaines académies comme les bras armés du dispositif national plutôt que comme les responsables académiques de l'innovation.

3.1. Le positionnement du CARDIE conditionne en grande partie la réussite des dispositifs

3.1.1. Un discours engagé de la part du recteur, porté à tous les niveaux de la gouvernance académique, est apparu comme la garantie d'une action efficace et légitime du CARDIE

Peut-être faudrait-il donner un cadrage national à la fonction de CARDIE pour encourager les recteurs à mieux asseoir cette fonction ; c'est en tout cas ce qu'a suggéré un recteur interrogé par la mission sur le sujet. En tout état de cause, cela aurait du sens pour compenser le fait que certains recteurs sont encore hésitants dans ce domaine alors que d'autres au contraire sont personnellement engagés sur le terrain. C'est le cas, par exemple, d'un recteur qui a dit apprécier la marge de manœuvre qui lui est laissée pour conduire sa politique en matière d'innovation / expérimentation ; cette position s'explique sans doute par le fait qu'il marque un intérêt personnel fort pour cette problématique, en écho à sa propre expérience de formation en établissement expérimental. Ses visites fréquentes sur le terrain et sa présence jusque dans les classes, auprès des élèves, sont les signes d'un questionnement sur les conditions de la réussite des élèves.

De manière générale, les recteurs manifestent une attention à l'innovation ; ainsi ce recteur récemment nommé précise à la mission qu'il compte développer la politique d'innovation - expérimentation de l'académie, qui lui paraît être un levier important de la politique pédagogique qu'il compte impulser, notamment avec la création d'un « conseil pédagogique académique ». Les actions décidées au niveau académique seront déclinées sur le terrain sans volonté d'imposer les choses mais en essayant de motiver et de responsabiliser les acteurs et en particulier les chefs d'établissements. L'incitation à développer des projets innovants portera sur la baisse du redoublement (tous niveaux), le socle, l'aide aux publics en difficulté.

En ce qui concerne les CARDIE, leur positionnement et la forme, voire la force, de leur action dépendent beaucoup de la position du recteur ; lorsqu'ils cumulent cette responsabilité avec une autre (doyen des IA-IPR ou responsable du pôle pédagogique de l'académie par exemple), leur charge de travail certes s'accroît mais leur efficacité est très nettement renforcée. L'engagement des recteurs aura aussi toutes les chances de se traduire par l'attribution de moyens au CARDIE permettant de conduire une politique d'impulsion et d'accompagnement plus efficace.

3.1.2. *L'engagement des corps d'inspection dans le processus d'innovation et la bonne articulation du CARDIE avec le pôle pédagogique sont déterminants pour la réussite des actions en académies*

La synergie entre corps d'inspection et CARDIE est essentielle. Elle est évidemment grandement facilitée lorsque les CARDIE sont eux-mêmes inspecteurs, ce qui est le cas pour la plupart d'entre eux ; mais le poids croissant de cette fonction peut faire que leur tâche d'inspecteur en pâtit. Un IA-IPR CARDIE indiquait à la mission qu'il consacre au moins la moitié de son temps à sa fonction de CARDIE. Lorsque le CARDIE n'est pas inspecteur, sa légitimité peut être questionnée, la mission a pu constater des difficultés importantes de dialogue et même des tensions lourdes, les inspecteurs reprochant au CARDIE de « valider » des expérimentations hors de tout cadre réglementaire et déconnectées des priorités pédagogiques, avec exemples à l'appui. La mission a observé que le problème statutaire pouvait se doubler de problèmes personnels.

De manière assez générale, le CARDIE, qu'il possède ou non une lettre de mission, soumet au recteur une démarche d'ensemble pour approbation. Ainsi, dans une académie visitée, l'action du CARDIE est placée dans le cadre d'une gouvernance reprise en mains par le niveau académique dans le domaine pédagogique (« pôle éducatif » du rectorat) ; il s'agit de mobiliser, dans le cadre d'une impulsion territoriale forte, un « noyau dur » d'acteurs repérés comme directement impliqués dans l'innovation. Ce noyau dur pourra utiliser le cadre des bassins pour conduire la politique d'impulsion. Pour le CARDIE, associer des inspecteurs, des chefs d'établissement, des conseillers pédagogiques sous-entend qu'on les fédère au préalable dans une culture commune de l'innovation et de l'expérimentation. C'est pour cette raison qu'un séminaire de formation a été organisé en novembre 2012 en direction de ces personnels, largement inspiré par le DRDIE ainsi que par l'IFÉ. Ce séminaire avait été précédé d'un autre autour du projet académique, à destination des corps d'inspection. Certes, c'est une démarche qui s'inscrit dans la durée, mais sans doute y a-t-il là un enjeu pour l'engagement des responsables pédagogiques de l'académie (cf. *infra*).

3.1.3. *Une implication des DASEN est également gage d'efficacité. La marge de progrès est importante dans ce domaine*

L'implication des DASEN est très variable. Elle est en cours de redéfinition dans le cadre de la nouvelle gouvernance issue du décret de janvier 2012. Mais de manière générale, elle ne paraît pas très importante, alors que le levier des échanges réguliers que ceux-ci entretiennent avec les EPLE pourrait être utilisé. Les DASEN s'accordent à reconnaître que lorsqu'est mise en place une expérimentation, cela fait évoluer les modes de pilotage, l'organisation des services et des enseignements, au niveau des établissements mais aussi de l'académie : « *C'est une manière différente de travailler qui contribue à la mise en œuvre du projet académique et à la culture de l'innovation* ».

Les situations sont néanmoins très inégales selon les départements. Dans une académie, le dossier était considéré comme « confisqué » par le CARDIE... jusqu'à un changement de recteur qui a engagé les évolutions attendues. Dans d'autres cas, les DASEN évoquent bien l'innovation - expérimentation lors des dialogues de gestion... mais regrettent de voir leur rôle se limiter à la diffusion des prescriptions nationales ou académiques. D'autres enfin sont

pleinement investis dans la responsabilité de la validation des projets et de leur accompagnement.

Ainsi, des projets parfois très innovants, comme la création de sections internationales pour faire émerger un pôle d'excellence dans un secteur en grande difficulté, sont portés par un DASEN sans être suivi par le CARDIE, qui n'a été ni consulté ni associé à la mise en place de ce projet. Il n'y a par conséquent pas de protocole de suivi et d'analyse de cette expérience pour le moment, alors que le projet comporte une dimension d'expérimentation évidente et intéressante qui mériterait d'être observée et accompagnée – ce qui donne à réfléchir sur la capacité de l'académie à faire s'articuler les différents niveaux et domaines de sa politique.

En définitive, tout ceci forme un tableau composite mêlant des DASEN en retrait du champ innovation - expérimentation, d'autres très présents et entre les deux tous les degrés et toutes les formes d'intervention.

3.2. L'accompagnement des équipes et la présence des formateurs sur le terrain favorisent le rayonnement et l'essaimage des expériences et contribue à leur efficacité

3.2.1. *La présence d'une équipe mobile de « conseillers en développement » favorise le déploiement d'une « culture de l'innovation » au sein de l'académie*

Dans l'académie de Nice, la présence autour du CARDIE d'une équipe de « conseillers en développement », eux-mêmes formés et compétents, capables d'accompagner les équipes, de les faire se rencontrer pour mutualiser leurs expériences et les reverser dans un dispositif de formation, est un facteur d'efficacité important. Le CARDIE est une IA-IPR de physique, qui n'a pas de décharge mais qui est secondée par une IA-IPR de lettres, ce qui lui permet de couvrir un champ assez large de compétences et de développer des liens avec les réseaux disciplinaires et pédagogiques. Elle bénéficie d'une aide en ETP qu'elle mobilise pour financer cinq conseillers en développement. L'activité de cette équipe est intense et suivie. Le secrétaire général la soutient et lui donne les moyens nécessaires à son action. La mission est installée au sein de la direction académique de la pédagogie, ce qui lui permet de mobiliser également l'expertise de ses pairs.

Les conseillers en développement, parce qu'ils sont formés et qu'ils ont l'expérience de ce qui se fait ailleurs, peuvent aider les équipes à prendre de la distance, à formaliser leur travail, à le situer par rapport à d'autres projets innovants. Cette présence apporte aux équipes une reconnaissance qui les valorise et crée une dynamique. Les expérimentations intéressantes sont mises en ligne sur le site académique, médiatisées à travers un petit journal « *l'Écho du PASI* » (pôle académique de soutien à l'innovation et à l'expérimentation) et des journées de regroupement académiques sont organisées autour de thématiques. Un effort est fait pour que les projets CARDIE soient bien articulés avec les priorités de la politique pédagogique (réseaux ECLAIR, École du Socle, réforme du lycée...). Il existe également un fort partenariat avec le CRDP (qui y consacre deux ETP). Un rapport est publié chaque année qui permet de distinguer les actions porteuses en termes d'essaimage.

Cependant, l'existence d'une telle équipe n'est pas le cas le plus fréquemment rencontré. Ces dernières années, on a même vu que la création des CARDIE (initiative du ministère) a eu comme effet la suppression de moyens. Chacun s'est adapté comme il l'a pu, soit en diminuant son activité, soit en la fusionnant avec d'autres dispositifs académiques. Dans l'académie de Grenoble où n'existait pas ce genre de structure, la CARDIE, qui est aussi doyenne des IPR, s'appuie entièrement sur l'évaluation, le repérage et la validation réalisés par ses collègues inspecteurs. Pour la mise en œuvre de la politique d'innovation, elle a recours à un professeur chargé de mission à mi-temps pour suivre la contractualisation des établissements et qui s'occupe du dossier innovation/expérimentation sur l'autre mi-temps. Elle compte surtout sur les IPR référents pour impulser et animer l'innovation dans les établissements et faire remonter des projets expérimentaux intéressants.

3.2.2. L'existence d'un protocole défini pour conduire les expérimentations pourrait offrir un cadre constructif répondant au besoin des équipes d'avoir une appréciation et un appui extérieurs

Toutes les équipes rencontrées ont exprimé ce besoin d'un regard extérieur à l'établissement pour leur permettre de prendre du recul, de se situer, d'évaluer l'efficacité et l'intérêt de leur action et de la mettre en cohérence avec les objectifs fixés. Il est rare toutefois, lorsqu'on lit les fiches de présentation des projets, de voir mis en place un véritable protocole d'expérimentation. La démarche expérimentale, au sens scientifique du terme, n'est pas visible, sauf dans les cas, encore assez rares, où les expérimentations s'appuient sur un laboratoire de recherche universitaire. Il n'y a pas non plus, dans les académies visitées, de plan de charge académique pour organiser l'observation et l'évaluation des expérimentations de manière collégiale. Il en ressort le sentiment d'une grande dispersion et beaucoup d'équipes semblent expérimenter « en rond » sans recevoir l'appui nécessaire à une mise en question constructive de leur travail.

L'ajout récent d'un item « innovation » dans le document fourni pour le dialogue de gestion des académies au niveau national pourra peut-être favoriser ce questionnement et encourager la mise en place de protocoles d'observation et d'évaluation plus structurés et concertés au niveau des académies (IA-IPR, IEN, CARDIE, DASEN, formateurs, équipes universitaires). De même, le dialogue pédagogique et de gestion qui concerne les établissements devrait faire plus de place à l'évaluation des expérimentations et des projets innovants, dans la mesure où ils contribuent au diagnostic et à la réalisation d'objectifs définis en fonction de la situation propre à chaque établissement.

Les documents consultés par la mission, rédigés par les équipes académiques avec ou sans l'aide des CARDIE, ont montré qu'ils n'étaient pas orientés vers une utilisation par les acteurs de terrain mais s'adressaient plutôt à l'autorité hiérarchique qui a besoin d'afficher un bilan des expérimentations, principalement quantitatif, ne faisant pas toujours ressortir les axes de progression ni les prolongements souhaités.

3.2.3. *Le lien avec la recherche universitaire peut se concevoir comme une collaboration et un apport d'outils méthodologiques et de réflexion, et non seulement comme l'exécution d'une commande venue de l'extérieur*

Ainsi, la collaboration entre l'IUFM, et quatre établissements de la ville de Grenoble, témoigne de modes de coopération prometteurs entre l'université et les établissements scolaires. D'un côté, l'IUFM avait répondu à un appel d'offre sur les pratiques d'évaluation formative des enseignants, et souhaitait avoir une démarche « appuyée sur des pratiques de terrain » ; de l'autre, des équipes d'enseignants, engagés dans le travail par compétences, dans le cadre du projet sur la démarche d'investigation en sciences, souhaitaient bénéficier d'un appui pour alimenter leur réflexion et pouvoir réguler leur action. La charge horaire liée à cette collaboration est intégrée dans le service de l'enseignant de l'IUFM. Ce partenariat est organisé pour deux ans. Les professeurs impliqués dans le projet (ceux des écoles et des deux collèges) sont accompagnés par les enseignants-chercheurs et bénéficient de moments de formation. Ce mode de fonctionnement bénéficie tant aux universitaires, qu'aux professeurs impliqués dans le projet.

3.2.4. *En de rares endroits, l'expérimentation commence à s'envisager comme la possibilité d'un nouveau mode de gouvernance faisant se rencontrer les dynamiques de terrain avec la volonté de l'institution d'accompagner le changement de façon méthodique, selon une démarche de recherche et d'évaluation concertée*

Comme l'écrivait Michel Develay, professeur d'université émérite⁷³ :

« Finalement, ne devrait-on pas proposer aux établissements non pas d'être innovants, ce vocable n'ayant pas de contour précis, mais d'être en expérimentation à partir d'un projet discuté et suivi par des formateurs conseils comme pourraient l'être les formateurs académiques existants, les inspecteurs reconvertis... ».

Il cite les LéA (lieu d'éducation associé) de l'IFÉ comme un exemple de ce possible :

« Un LéA est d'abord un espace (école, centre de quartier...) où existe un enjeu d'apprendre et qui porte en lui un questionnement qui mobilise ses acteurs. Il naît d'une rencontre entre ce questionnement, cette mobilisation, l'implication d'une équipe de recherche de l'IFÉ, avec le soutien du pilotage de ce lieu (direction d'une école, conseil d'administration d'un centre social, etc.) ».

La visite du lycée pilote innovant international est, de ce point de vue, très instructive. L'histoire même de ce lycée est riche : né d'une volonté institutionnelle (la paternité en revient au ministre René Monory en 1987), ce lycée déroge à la règle habituelle sur divers points : recrutement de ses personnels, forme des enseignements, usage des TICE... Il a dû vaincre, durant son quart de siècle d'existence, des obstacles – internes et externes – pour poursuivre dans la voie de l'innovation. Il porte à nouveau aujourd'hui un ambitieux programme innovant : premier lycée dont tous les élèves et les professeurs disposent d'une tablette numérique... Mais l'innovation essentielle n'est pas là, elle est d'abord dans le style de management qui est adopté, entre professeurs et direction, dans les objectifs qui sont

⁷³ Le café pédagogique du 25 avril 2013.

poursuivis – recherche de l'autonomie des élèves –, d'un esprit de solidarité et de coopération, une vision moderne de l'éducation du XIX^{ème} siècle.

Dans l'académie de Grenoble, conformément au souhait exprimé par le recteur, une réflexion a été engagée par la CARDIE pour une meilleure prise en compte de l'innovation dans les opérations de contractualisation (cf. courrier du recteur, politique académique « innovation et expérimentation » du 5 mars 2012). La motivation principale de cette nouvelle politique académique est résumée par le paragraphe suivant :

« Si l'innovation relève de la pratique professionnelle de chaque enseignant ou d'équipes d'enseignants, entrer en démarche expérimentale implique une formalisation, une évaluation et un accompagnement. Cela nécessite un investissement des équipes, piloté par le chef d'établissement ».

Applicable d'une manière systématique à la rentrée prochaine, le principe prévoit la possibilité qu'une innovation-expérimentation, validée par les instances ad hoc, soit retenue comme l'une des grandes priorités figurant dans le contrat d'objectif de l'établissement scolaire.

3.3. Les liens entre expérimentation et formation ne sont pas suffisamment développés alors qu'ils facilitent les transformations de pratiques professionnelles

3.3.1. *La mise en œuvre d'une expérimentation engendre de nouveaux modes de travail (en équipe, sur projet) et de nouveaux liens entre les acteurs qui contribuent au développement de la compétence professionnelle de chacun et crée des dynamiques prometteuses*

Lier formation et innovation crée une réelle dynamique ; les formations sont perçues comme moins abstraites ; il n'y a pas d'un côté « ceux qui savent », de l'autre « ceux qui ont tout à apprendre ». Dans plusieurs académies, les formations mises en place sous le chapeau « innovation - expérimentation » sont particulièrement appréciées. La plupart du temps, ce sont des journées de regroupement académique centrées sur des thématiques d'innovation liées aux priorités pédagogiques de l'académie. Elles s'appuient toujours sur des exemples de réussites, sont l'occasion pour les équipes de se connaître, de mutualiser et d'analyser leurs pratiques, et pour les autorités académiques de fédérer les énergies autour des grandes orientations de la politique académique.

Toutefois, ces formations ciblées sont la plupart du temps déconnectées du dispositif de formation initiale. Les futurs enseignants ne sont pas formés à la démarche d'expérimentation et à la « culture de l'innovation ». Celle-ci est absente de la formation initiale et peu présente dans la formation continue.

Dans l'académie précédemment évoquée, les IA-IPR n'ont eu aucune connaissance de ce qui a été organisé par l'IUFM. Les conseillers en développement, pour leur part, ont été formés dans le cadre de la formation des formateurs, avec l'aide d'un chercheur de l'IFÉ. Ils ont aussi participé à la formation nationale des personnels d'encadrement stagiaires organisée à l'ESEN sur le sujet de l'innovation. Les formateurs « éducation prioritaire » ont également été invités

à ces formations. Mais cela ne s'est pas fait en liaison avec l'université, peut-être parce qu'il n'existe pas dans cette université d'équipe de recherche en sciences de l'éducation. On peut espérer que la création prochaine de l'ESPE permettra de remédier à ces difficultés en instaurant plus de continuité entre expériences des équipes de terrain et formation théorique.

3.3.2. *Les productions et les ressources issues des expérimentations ne nourrissent pas suffisamment les formations académiques*

Un des premiers écueils à la diffusion des pratiques est la disponibilité des ressources. Les enseignants engagés dans les actions d'expérimentation ne sont pas partout accompagnés par des chercheurs qui alimentent, aident aux régulations et peuvent contribuer avec d'autres – les accompagnateurs lorsqu'ils existent – à la prise de distance nécessaire à l'écriture et à la production d'outils.

Le deuxième écueil tient au cloisonnement des structures – innovation et formation – qui sont souvent séparées ; un large pôle pédagogique, comme il en existe dans certains rectorats favorise l'interfaçage innovation - formation dans une logique de réseau. Enfin, au niveau des académies, les occasions de rencontres entre enseignants innovants, ou entre équipes innovantes et équipes « ordinaires » sont peu développées, alors qu'elles pourraient constituer des points forts de la dynamique académique, donnant plus de lisibilité à ce qui se fait.

3.3.3. *Les innovations trouvent bénéfice à s'appuyer sur un réseau d'échanges et de formation au niveau national*

L'impulsion politique est nécessaire pour encourager les initiatives (et parfois pour combler les insuffisances d'appui au niveau local). Actuellement, c'est essentiellement au niveau national que les occasions de rencontres, les moments de formation, de confrontation sont institués, principalement pour les CARDIE, ainsi que pour ceux qui sont dans la dynamique de l'innovation (à l'ESEN notamment). Au-delà des rencontres ponctuelles, la DGESCO a constitué un réseau social de l'innovation, le réseau RESPIRE. Créé en janvier 2012, il compte plus de 5 000 membres professionnels de l'éducation (source Eduscol).

3.4. L'évaluation se conçoit comme un processus d'amélioration du système d'innovation - expérimentation plutôt que comme un contrôle de conformité ou de résultat

Il est apparu à la mission que les lieux où les équipes se sont le mieux approprié les processus d'innovation - expérimentation sont ceux où les acteurs ont pu être partie prenante de l'évaluation, en définissant eux-mêmes leurs objectifs et leurs critères et en adaptant leur projet en cours de réalisation. À cet égard, la confiance des autorités académiques dans les équipes apparaît comme une condition de réussite.

- L'évaluation commence dès l'amont, dans le diagnostic effectué par l'équipe elle-même, et l'explicitation des objectifs. La validation et la poursuite des projets expérimentaux ne doivent pas être un processus arbitraire mais doivent se fonder sur une analyse partagée.

- Les critères d'évaluation ne peuvent pas être seulement quantitatifs : certains critères ayant trait à l'amélioration du climat de travail, au développement de l'esprit d'équipe, aux relations entre les professeurs et les élèves, à leur motivation, etc. sont difficiles à objectiver. Il faut donc réfléchir à la définition de critères plus qualitatifs – ce qui n'empêche pas qu'ils soient au service de la réussite des élèves et permettent de mesurer leurs résultats.
- Cette évaluation en continu est un mode de management des ressources humaines propre à motiver et à encourager les équipes et propice à leur autonomie. Par ailleurs, il est susceptible de faire évoluer globalement les modes d'évaluation du travail des élèves, en diversifiant les critères, et de transformer les systèmes d'évaluation existants.
- Enfin, la mission a pu constater que lorsque la procédure d'évaluation des projets était mise en œuvre de manière trop complexe et trop pesante, les équipes se décourageaient rapidement ou la contournaient. Ceci peut expliquer qu'un certain nombre d'expériences innovantes ne soient ni repérées ni développées.

Conclusion et préconisations

Nous avons beaucoup de difficulté en France à penser que les initiatives innovantes puissent s'inscrire dans le cadre d'un projet politique global ou d'un cahier des charges national. Nous avons toujours tendance à forcer les oppositions entre cadrage national et innovation locale. Les innovateurs eux-mêmes sont parfois convaincus que leurs innovations ne sont pas transférables parce qu'elles répondent à des situations liées à un environnement particulier – ce qui est parfois exact comme l'ont montré plusieurs exemples dans ce rapport ; mais la démarche d'expérimentation n'est-elle pas justement cette possibilité de tester et de réfléchir aux conditions de transférabilité d'une innovation ? Enfin, la conception du service public qui domine encore est celle d'une égale mise en œuvre des actions sur tout le territoire, conception qu'on oppose, de manière sans doute caricaturale, à celle d'une créativité locale aléatoire et non organisée. Certains peuvent y voir la mise en péril de l'égalité de traitement de tous les élèves et la remise en cause d'un ordre établi au profit d'un désordre débouchant sur le localisme ; d'autres au contraire y voient *la* solution aux problèmes rencontrés par le système éducatif et un autre moyen de réaliser l'égalité « par le bas » plutôt que « par le haut ».

Un juste équilibre paraît s'imposer. Une politique en matière d'innovation - expérimentation doit trouver les moyens d'encourager les équipes sans trop peser sur les processus et sans tuer dans l'œuf les dynamiques qui se mettent en place. La mission a rencontré des équipes très engagées, parfois militantes, mais déployant beaucoup d'énergie pour des innovations qui finalement restaient assez marginales, ou du moins peu connues, ce qui laisse l'impression que le processus d'innovation est une affaire très complexe et difficile à conduire. Par ailleurs, un certain nombre de responsables interrogés ont montré une forme de scepticisme, pour ne pas dire une méfiance affirmée à l'égard des projets expérimentaux. Quand le discours des autorités académiques est positif, il l'est souvent pour afficher un propos « politiquement correct », ce qui aboutit à donner l'impression que l'innovation est instrumentalisée plus qu'elle n'est soutenue et accompagnée. Il est clair que les acteurs de l'innovation manquent encore de légitimité et qu'on ne leur fait pas si aisément confiance. Un des problèmes majeurs

réside dans le fait que la créativité des équipes, si elle est dans un premier temps encouragée, voire sollicitée par le discours officiel, se heurte très vite, et à tous les niveaux, à des organisations, à des programmes et à des horaires dès lors qu'il s'agit de passer au stade de l'expérimentation, c'est-à-dire à une échelle plus large et plus collective.

L'École française dans son ensemble n'est pas globalement préparée à une évolution sur les questions des frontières disciplinaires, des limites de la classe, des grilles horaires et des habitudes de travail. Or c'est bien sur ces frontières et ces structures que portent, on l'a vu, la majorité des innovations – phénomène accentué par le déploiement des technologies numériques. C'est un problème à la fois culturel et structurel : l'innovation, dans sa logique même, bouscule le système et inquiète, à juste titre, les enseignants qui disent être saturés d'injonctions paradoxales et ne savent plus ce qu'ils doivent considérer comme prioritaire : faut-il, par exemple, se donner les moyens d'une véritable différenciation pédagogique ou respecter le rythme des programmes et des progressions fixé par les instructions officielles ? Faut-il évaluer pour former ou pour sanctionner le travail des élèves ?... La conséquence de tout cela est une forme d'immobilisme à plusieurs étages, alors qu'il apparaît à tous plus que jamais nécessaire de fédérer les énergies et d'appuyer la réussite scolaire sur l'invention pédagogique et éducative, indissociable d'une véritable conduite du changement. L'innovation ne pourra pas devenir un véritable levier de ce changement tant que la communauté éducative dans son ensemble n'aura pas accepté l'idée d'une rénovation en profondeur des dispositifs traditionnels d'enseignement.

À cet égard, l'article 34 de la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005, en faisant de l'expérimentation pédagogique une pratique institutionnellement reconnue aurait dû permettre à l'ambition nationale de renouveau de l'École de rencontrer les dynamiques locales, en donnant à des projets innovants la possibilité d'accéder à un degré de structuration plus élaboré pour être testés à plus large échelle. En réalité, l'article 34, s'il a incontestablement permis, en en définissant les contours, d'inciter le ministère, les académies et les établissements à s'affranchir de la norme en vigueur pour expérimenter des solutions nouvelles dans un contexte compatible avec le respect du cadre constitutionnel, n'a pas eu le succès escompté dans sa mise en œuvre sur le terrain. Cette émergence d'un « droit » nouveau s'est traduite de manière inégale selon les lectures plus administratives ou plus « psychologiques » qui ont été faites de ce texte aux différents moments de son application. Une clarification des objectifs est certainement nécessaire aujourd'hui pour que s'impose un nouvel équilibre dans les modalités de mises en œuvre afin de favoriser la diversification des approches pédagogiques et de l'organisation des enseignements, conduisant à la réussite des élèves.

Certes, l'innovation ne se décrète pas, elle fleurit d'abord sur le terrain, comme le répètent tous les partisans de la liberté pédagogique ; mais il faut pouvoir miser sur un projet politique fort et un discours volontariste si l'on veut créer les conditions de son éclosion de façon à ce qu'elle devienne une véritable « culture » qui irrigue l'ensemble du système éducatif. La création toute récente du conseil de l'innovation pour la réussite éducative doit aller dans ce sens : cette instance est en effet chargée d'impulser l'esprit d'innovation, d'accompagner la refondation de l'école en animant le débat sur l'innovation en matière éducative avec tous les responsables du système, les spécialistes, les associations, les experts étrangers, et d'aider à

l'identification des pratiques innovantes, à leur mutualisation et à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques.

Il faut aussi compter sur la mise en place, à l'avenir, d'une autonomie plus affirmée des unités d'enseignement, favorisant l'implication des équipes pédagogiques et éducatives, s'exerçant dans le cadre du projet d'établissement et du contrat d'objectifs, et engageant la responsabilité des chefs d'établissement qui bénéficieraient alors dans ce contexte d'une réelle marge de manœuvre et d'entraînement.

L'innovation, et *a fortiori* l'expérimentation si elle la conforte, sont en effet un moyen de faire vivre concrètement le projet d'établissement, de mobiliser et de souder les équipes ainsi que de donner du sens aux efforts de chacun. Cette dynamique doit nécessairement s'accompagner d'un engagement des corps d'inspection. Une approche bienveillante des cadres en général est essentielle pour permettre le passage de l'initiative personnelle à une forme plus professionnelle de l'expérimentation : prise de recul et analyse des réussites et des échecs, définition des conditions de généralisation, etc. Elle ne doit pas être conçue comme une contrainte supplémentaire, mais comme un facilitateur, un accélérateur de changement.

Il s'agit donc de créer les conditions favorables à la germination et à la fertilisation des expériences. Les cadres ont été définis par la loi : ce sont les grandes finalités qui orientent l'ensemble de l'effort du système éducatif. Les modalités sont encore, pour une large part, à inventer par les équipes. L'essentiel va se jouer dans la capacité des académies à favoriser des dynamiques sur la base d'objectifs, de méthodes et de moyens clairement définis. Pour cela, la mission formule douze préconisations.

Préconisations

Au terme de son étude, la mission d'inspection formule douze propositions pour une meilleure efficacité des expérimentations et actions innovantes.

1 - Une clarification des concepts et du cadre s'impose si l'on veut diffuser une véritable « culture de l'innovation » conçue comme levier de rénovation du système éducatif.

Un texte clarifiant les notions d'expérimentation et d'innovation et précisant le cadre global de l'expérimentation et de l'innovation au niveau national serait nécessaire, tout en permettant aux académies et aux établissements de choisir leurs modalités de mise en œuvre sans confusion ou incertitudes réglementaires. Le nouveau Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative pourrait s'en charger selon les lignes directrices suivantes :

- les expérimentations de type article 34 doivent être réservées aux initiatives dérogatoires par rapport aux normes et être distinguées de l'ensemble des autres expérimentations et actions innovantes. Elles obéissent en effet à un certain nombre de caractéristiques : durée limitée, diagnostic initial partagé et approuvé collectivement, objectifs de résultats et hypothèses de travail pour les atteindre, évaluations, en cours de réalisation (dans une logique constructive et formative) et après réalisation, accompagnement obligatoire des équipes, avec bilan ;
- les expérimentations non « article 34 » doivent également pouvoir être menées et accompagnées, de manière plus souple, sur la base d'expériences innovantes repérées par les autorités académiques lorsqu'on estime que celles-ci méritent un développement à une échelle plus large, dans le cadre d'un dispositif collectif impliquant un certain degré de formalisation ;
- le processus d'innovation doit pouvoir vivre dans le cadre de la liberté pédagogique des enseignants et être encouragé à tous les niveaux par la mise en place de conditions favorables qui permettent aux initiatives intéressantes d'être reconnues et à la créativité des enseignants de s'exprimer et d'être valorisée. L'innovation est en effet le terreau de l'expérimentation. Elle ne revêt pas systématiquement un aspect dérogatoire, mais elle doit faire l'objet d'une attention particulière des responsables et des corps d'inspection afin de favoriser la mutualisation des pratiques et la réflexion collective.

2 - Une interprétation de l'article 34 plus souple dans sa mise en œuvre est nécessaire si l'on veut inciter les équipes à s'engager dans des initiatives.

La clarification attendue dans la première préconisation devrait être l'occasion d'inscrire l'expérimentation dans un cadre politique rassurant, qui puisse désamorcer les craintes et les préjugés des acteurs et des responsables à l'égard du processus d'expérimentation et rassembler les énergies créatives. Tout en s'inscrivant dans la continuité des objectifs de l'École républicaine, le discours politique doit clairement mettre en relief les nouveaux enjeux

auxquels est confronté aujourd'hui le système éducatif (nouveaux contextes, nouveaux publics, nouveaux besoins) et la nécessité de s'engager dans des démarches plus audacieuses, susceptibles de répondre à la diversité des publics et aux transformations de l'environnement scolaire.

À cette fin, il ne faut pas changer mais revenir à la lettre de l'article 34 pour en faire connaître l'esprit, non dans le sens d'une vérification ou d'un contrôle plus rigoureux exercés par les autorités académiques sur les projets menés par les établissements, mais dans celui d'une incitation soutenue et valorisée des équipes pédagogiques et éducatives. Cette réinterprétation est nécessaire pour qu'elles osent s'engager, plus qu'elles ne le font aujourd'hui, dans des expériences novatrices, les intégrer clairement au projet d'établissement, tout en acceptant un certain degré de formalisation pour en faire profiter d'autres établissements confrontés à des problématiques similaires.

De ce point de vue, la fixation de critères trop rigides de validation, associés à des indicateurs de mesure immédiate des résultats, n'est pas la meilleure façon d'encourager des expérimentations dont les effets ne peuvent pas toujours être immédiatement perceptibles et qui touchent à de nombreuses composantes du fonctionnement de l'établissement. Ce formalisme incite plutôt les équipes à s'affranchir de la validation institutionnelle qu'à s'en saisir comme d'une opportunité pour progresser.

3 - L'expérimentation et l'innovation doivent pouvoir servir au pilotage et à l'animation pédagogique à tous les niveaux (national, académique, établissement, école).

Les politiques académiques et nationale doivent pouvoir prendre appui sur les expériences novatrices des écoles, des circonscriptions et des EPLE pour conduire le processus de changement, faire fructifier les innovations en en faisant un axe central du projet académique, tout en laissant des marges de manœuvre plus larges aux équipes et mieux adaptées aux défis que l'école doit aujourd'hui relever. Ces marges sont en effet la garantie d'une bonne appropriation des projets par les acteurs. Il ne s'agit pas simplement d'afficher une dynamique mais de piloter un système sur le mode contributif (dans le sens descendant), en permettant aux établissements (et aux réseaux d'établissements) de se saisir de toutes les possibilités de leur autonomie et à la communauté pédagogique, qu'elle en soit ou non initiatrice, d'adhérer pleinement au projet et d'y contribuer.

4 - Une mise en synergie et une meilleure complémentarité entre les responsables départementaux et académiques et avec les partenaires doivent être recherchées en matière de pilotage et d'accompagnement.

Sur le plan opérationnel, cette synergie doit s'organiser au niveau du recteur, sous la responsabilité du CARDIE. Il est important de créer des dynamiques communes au niveau des territoires, tenant compte de l'environnement et impliquant les partenaires locaux, dont les projets ne peuvent être en concurrence avec ceux de l'Éducation nationale. À l'heure actuelle, les dynamiques de territoire et la mise en réseau des actions ne sont pas encore suffisamment développées en matière d'innovation.

Il importe également de créer de fortes synergies entre les différents pôles de la politique académique : innovation / éducation prioritaire / délégation académique au numérique / CASNAV / cellule de lutte contre l'illettrisme / prévention du décrochage / pôle besoins éducatifs particuliers notamment... en fonction des priorités spécifiques à chaque académie ; et pour cela, il est nécessaire de mettre en place des démarches concertées – étant donné que tous travaillent avec des partenaires de l'école, en équipes pluridisciplinaires et pour des objectifs souvent similaires.

Le manque de coordination entre les services académiques est consommateur de moyens et d'énergie et fait perdre de l'efficacité aux projets. Par ailleurs, il fait courir le risque que l'innovation fonctionne en vase clos, comme un sous ensemble autonome et isolé. De même, il est nécessaire que les équipes innovantes soient mises en contact les unes avec les autres, pour confronter leurs expériences, mener des expérimentations plus larges ou éviter d'avoir à réinventer des solutions déjà expérimentées ailleurs avec succès.

5 - La place et les missions des CARDIE auprès des recteurs devraient être mieux définies.

Pour les raisons énoncées précédemment, le CARDIE, conseiller technique du recteur, doit avoir une position visible au sein de l'académie qui lui permette de mettre en synergie les initiatives des différents services, d'assurer la transversalité des actions et de les diffuser largement. Il doit pour cela recevoir une lettre de mission et les moyens de conduire son action.

Il doit avoir la légitimité de fonctionner en relation étroite avec les corps d'inspection du premier et du second degré et les autres responsables pédagogiques ou administratifs, notamment le délégué académique au numérique, les services de la formation et les DASEN. Il doit disposer de moyens d'incitation (heures de coordination des équipes, réunion avec les accompagnateurs) et de formation des équipes innovantes (regroupements académiques, interactions avec l'université et la recherche).

L'équipe de pilotage académique doit indiquer les axes de la politique d'innovation/expérimentation pour la durée du projet académique, en veillant à la continuité des moyens attribués, à l'accompagnement et à l'animation des équipes d'établissements, à la cohérence des actions.

6 - Les CARDIE devraient pouvoir s'appuyer sur une équipe dotée des outils et des moyens nécessaires à l'accompagnement et à la formation des enseignants sur le terrain.

L'accompagnement des équipes (aide au développement, à l'autoévaluation, à la régulation, à la mutualisation au sein de l'établissement, à la formalisation du retour d'expérience, à l'évaluation ; appui budgétaire et financier ; organisation de temps de regroupement et de mutualisation ; formation de formateurs) passe par l'identification de personnes ressources (experts, formateurs et référents) et par un lien solide avec les dispositifs de formation continue. En lien étroit avec les services académiques et notamment avec le pôle pédagogique, le CARDIE doit coordonner une équipe d'accompagnateurs et d'évaluateurs, rassemblant des enseignants, des formateurs, des personnels de direction et des membres des

corps d'inspection, notamment ceux du premier degré (pour combler le fossé constaté entre premier et second degré), et associant pour certains projets les partenaires de l'éducation nationale.

Dans ce cadre, il doit mobiliser fortement les DASEN et les corps d'inspection territoriaux (inscription d'actions au programme de travail académique (PTA), inspections transdisciplinaires, évaluation des actions dans le cadre des contrats d'objectifs, participation active à l'animation des réseaux, etc.).

7 - La continuité et la stabilité des expérimentations doivent être assurées.

Il faudrait inciter les équipes à inscrire leur projet et à le faire valoir dans le cadre des projets d'établissement et des contrats d'objectifs – ce qui oblige à un suivi, à un regard plus régulier et attentif des inspecteurs et des DASEN.

Il est important en effet, à un moment où l'innovation est promue comme levier de la refondation du système éducatif (« innover pour refonder »), de ne pas afficher des discontinuités (pour ne pas dire des coupes sombres) dans l'attribution des moyens nécessaires au bon fonctionnement du système souhaité. Un changement de recteur ou de chef d'établissement ne doit pas remettre en cause les dynamiques engagées. La dimension collective de l'expérimentation, qu'il convient ici de rappeler, devrait permettre de garantir un minimum de pérennité aux projets.

8 - Les expériences innovantes et les expérimentations doivent servir de ferment à la formation des enseignants et des cadres.

On a vu que de nouveaux modèles de travail – collaboratifs, horizontaux, en réseau – émergent de la démarche expérimentale, parallèlement au développement des plateformes de ressources et d'échanges numériques. Ces modèles ne doivent pas être réservés à l'innovation mais doivent irriguer plus largement le système de formation et être promus dans les académies en relation avec les ESPÉ et les lieux de recherche.

9 - Les critères d'évaluation des expérimentations doivent être définis en impliquant directement les équipes de terrain dans la conception et l'analyse des objectifs et des indicateurs.

Il est nécessaire de faire confiance aux équipes, une fois qu'on a autorisé leur initiative, et de les faire participer à la réflexion d'ensemble. Accompagner les équipes, en effet, c'est aussi les aider à développer leur projet, à définir leurs objectifs, à s'autoévaluer, à programmer et à organiser elles-mêmes les moments de retour sur leurs expériences, en s'appuyant éventuellement sur des ressources extérieures (équipes de recherche, inspecteurs, observateurs externes, etc.). Bref, il s'agit de créer les conditions favorables à une prise d'autonomie et de responsabilité des acteurs et à une analyse objective et partagée des résultats de leur action.

10 - Les académies doivent, autant que possible, adosser les expériences à une coopération avec la recherche universitaire.

Toute politique académique d'innovation doit prévoir la possibilité d'une coopération avec la recherche universitaire dans le cadre de conventions. L'interaction avec la recherche doit permettre d'aider au mieux les équipes, de la gestation à l'évaluation de leurs projets, de façon à augmenter leur expertise dans la conception et la conduite des actions, et à être en mesure de mieux analyser et diffuser leurs résultats.

11 - Les actions innovantes et les expérimentations devraient être mieux valorisées pour entraîner les initiatives et assurer l'essaimage des pratiques.

Toute politique académique d'innovation doit prévoir un volet de valorisation et d'essaimage des pratiques. La valorisation des actions est actuellement insuffisante pour fertiliser le système. Les initiatives de Journées de l'innovation, telles que celles prises par la DRDIE au plan national, doivent être démultipliées (journées académiques de l'innovation, Assises académiques, etc.). Les corps d'inspection doivent s'impliquer davantage dans la reconnaissance de l'innovation pédagogique : repérer et signaler les pratiques innovantes, évaluer et veiller à valoriser les expérimentations dans le cadre de leurs inspections.

Dans ce cadre, le bilan des initiatives innovantes et des expérimentations réalisé par le CARDIE doit être diffusé à l'ensemble des écoles et établissements de l'académie. Les meilleurs projets de l'académie doivent être clairement affichés sur les sites académiques, et indexés de façon à faciliter les recherches au niveau national.

12 - Le développement du numérique doit mieux s'articuler avec les processus d'expérimentation et d'innovation existants et s'appuyer sur des dynamiques et des usages mis en place par les équipes de terrain. Il est lui-même, réciproquement, un vecteur d'innovation important que la logique d'expérimentation doit permettre d'observer et de valoriser du point de vue des usages émergents.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école place le développement des connaissances, des compétences et de la culture dans le cadre de « la société contemporaine de l'information et de la communication ». Ce nouveau contexte sociétal et législatif entraîne des changements profonds en matière éducative et pédagogique. La démarche d'expérimentation et d'innovation doit contribuer au développement et à l'analyse de l'évolution des usages liés au déploiement des outils numériques, comme réciproquement, le numérique doit favoriser et stimuler les expérimentations et projets innovants.

Les changements très rapides de l'outillage appellent en effet des évolutions de posture individuelle et collective à l'égard de l'éducation et des apprentissages. Le passage des équipements collectifs aux équipements personnels (ordinateurs ultraportables, tablettes ou smartphones) engendre des bouleversements qui ne sont pas seulement technologiques, mais qui touchent fondamentalement les manières d'apprendre, de construire et de partager les savoirs. Les expériences de collègues numériques pilotes, par exemple, telles qu'elles sont impulsées actuellement par le ministère dans le cadre de sa stratégie pour le numérique, sont

autant de lieux d'expérimentations qui appellent un accompagnement et une réflexion suivis dans les académies. D'autres initiatives, notamment au niveau des lycées et des écoles, devront être menées en parallèle pour faire en sorte que l'expérimentation des outils soit guidée par des stratégies pédagogiques et des objectifs précis (faciliter un travail personnel et un suivi individualisé, encourager le travail collaboratif, stimuler la démarche de recherche et d'investigation, redonner le goût de lire, etc.) et non l'inverse.

Plus largement, les priorités de la politique ministérielle (réussite éducative, consolidation des apprentissages fondamentaux, construction des nouvelles compétences liées à la société numérique, élévation du niveau de qualification, lutte contre le décrochage, lutte contre les inégalités, développement de l'éducation artistique et culturelle, valorisation de l'enseignement professionnel, etc.) doivent servir de matrice à la mise en œuvre d'une stratégie en matière de numérique orientée vers l'innovation pour une plus grande efficacité du système éducatif et une meilleure réussite des élèves.



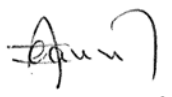
Catherine BECCHETTI-BIZOT



Jean-Louis DURPAIRE



Yves CRISTOFARI



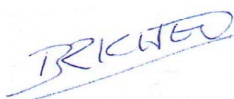
Michèle JEANNE-ROSE



Laurence LOEFFEL



Bertrand PAJOT



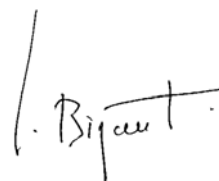
Bertrand RICHET



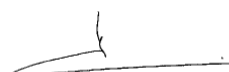
Didier VIN-DATICHE



Alain TAUPIN



Christian BIGAUT



Alain PLAUD

ANNEXE : LISTE DES PERSONNES AUDITIONNEES ET DES ETABLISSEMENTS VISITES

ACADÉMIE DE GRENOBLE :

I : Personnes auditionnées au rectorat :

- Monsieur Olivier Audéoud, recteur de l'académie de Grenoble
- Madame Cécile Brenan-Sardou, DASEN de l'Ardèche
- Madame Annie Deriaz, DASEN adjointe de l'Isère
- Madame Liliane Ménissier, doyenne des IA IPR et CARDIE
- Madame Sylvie Fougères, chargée de mission « contrats d'objectifs et d'expérimentation »
- Monsieur Yaël Briswalter, Conseiller pour les TICE (CTICE)
- Madame Marie-Louise Fuchs, coordonnatrice CASNAV (centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage)

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires :

- Collège Gérard Philippe, Fontaine (Isère) et rencontre avec l'équipe du collège Jules Vallès
- Pôle expérimental Villard-de-Lans
- Lycée professionnel Guynemer
- Lycée des Métiers de l'Automobile, Chambéry (Savoie)
- Lycée Vaugelas, Chambéry (Savoie)

ACADÉMIE DE LA REUNION

I : Personnes auditionnées au rectorat :

- Monsieur Jacques Briand, DASEN adjoint
- Monsieur Jean-François Crosson, IEN TICE
- Monsieur François Millet, IA IPR anglais et CTICE
- Madame Nelly Barroso, IEN St-Denis 2
- Monsieur Daniel Hervé, doyen des IA IPR
- Monsieur Pascal Chabernaud, CARDIE
- Monsieur Jack Corré, IEN adjoint
- Monsieur Joël Hardeman, IEN

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires

- Collège Jean Le Toullec, Le Port
- Collège Émile Hugot, Saint-Denis
- École primaire Louis Henri Hubert Delisle, Saint-Paul

ACADÉMIE DE LIMOGES

I : Personnes auditionnées au rectorat : Monsieur Luc Johann, recteur de l'académie de Limoges :

- Madame Marie-Laure Dufond, secrétaire générale
- Madame Françoise Dujardin doyenne des IA-IPR
- Monsieur Max Gratadour, doyen des IEN et conseiller du recteur pour le premier degré
- Monsieur Régis Rigaud, IA-IPR STI, CTICE.

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires :

- LPO Cabanis à Brive (Corrèze)
- LP Martin Nadaud à Bellac (Haute-Vienne)
- Collège Louis Timbal à Chateauponsac (Haute-Vienne)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER :

I : Personnes auditionnées au rectorat :

- Monsieur Christian Philip, recteur de l'académie de Montpellier
- Monsieur Jean-Marie Pelat, secrétaire général de l'académie
- Madame Daniel Joz, IA IPR de physique-chimie, CARDIE
- Monsieur Marc Rosenzweige, Doyen des IA IPR
- Monsieur Mathieu Ruffenach, CTICE
- Madame Florence Godard, IA-IPR en charge de l'éducation prioritaire
- Madame Martine Kavoudjian, IA IPR de Lettres

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires :

- Lycée professionnel Mermoz, Béziers (Hérault)
- Collège Les Escholiers de la Mosson, Montpellier (Hérault)
- École Jean Moulin, Nîmes (Gard)

ACADÉMIE DE NICE

I : Personnes auditionnées au rectorat :

- Madame Claire Lovisi, rectrice de l'académie de Nice
- Monsieur Pierre-Raoul Vernisse, secrétaire général de l'académie
- Madame Philippe Jourdan, DASEN des Alpes maritimes
- Monsieur Jean Verlucco, DASEN du Var
- Monsieur Joseph Cesaro, directeur de la pédagogie
- Madame Claude Stromboni, IA IPR de physique-chimie, CARDIE
- Madame Cauchi-Bianchi, IA IPR de Lettres
- Monsieur André Marcant, CTICE
- Monsieur Patrick Lemoine, IEN premier degré, Toulon nord

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, des partenaires :

- Collège L'Eganaude à Biot (Alpes maritimes)
- École française de Vintimille (Italie)
- Le réseau ECLAIR La Marquisanne, Toulon (Var)

ACADÉMIE DE POITIERS

I : Personnes auditionnées au rectorat ou dans les directions départementales :

- Monsieur Jean-Michel Battini, secrétaire général d'académie
- Monsieur Guy Stiévenard, DASEN Charente-maritime
- Monsieur Jean-Marie Renault, DASEN Charente
- Monsieur Philippe Tiquet, DASEN Deux-Sèvres
- Monsieur Eric Barjolle, CARDIE
- Monsieur Philippe Rousseau, chargé de mission auprès du CARDIE
- Monsieur Jean-Louis Ripoché, IEN adjoint au DASEN de la Charente-maritime
- Monsieur Le Billan, conseiller technique du DASEN de la Charente-maritime
- Madame Anne François, chargée de mission auprès du DASEN de la Charente
- Madame Michèle Vinel, doyenne des IA IPR
- Monsieur Philippe Marsault, doyen des IEN du premier degré

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires :

- Collège Beauregard, La Rochelle (Charente-maritime)
- Collège Bloch Sérazin, Poitiers (Vienne)
- Collège Ronsard, Poitiers (Vienne)
- LP Le Dolmen, Poitiers (Vienne)
- Lycée pilote innovant et international du Futuroscope, Jaunay-Clan (Vienne)

ACADÉMIE DE REIMS

I : Personnes auditionnées au rectorat :

- Monsieur Philippe-Pierre Cabourdin, recteur de l'académie de Reims
- Monsieur Thierry Rolando, IA-IPR d'éducation musicale, CARDIE

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires :

- Collège Joliot-Curie, Reims (Marne)
- Collège multisite Asfeld- Château-Porcien (Ardennes)

ACADÉMIE DE VERSAILLES

I : Personnes auditionnées au rectorat :

- Monsieur Alain Boissinot, recteur de l'académie de Versailles
- Monsieur André Eyssautier, secrétaire général de l'académie
- Madame Marie Hélène Leloup, DASEN de l'Essonne
- Monsieur Hugues Wauquier, Doyen des IEN-ET
- Madame Suzel Prestaux, CSAIO
- Madame Joëlle Déat, IA-IPR de mathématiques, CARDIE
- Madame Christelle Jouhannau, professeur, Chargée de mission à la Mission d'Appui aux Expérimentations
- Madame Françoise Ribola, IA-IPR
- Monsieur Dominique Petrella, IA-IPR
- Monsieur Pascal Cotentin, directeur du CRDP et CTICE
- Madame Sophie Fournier, IA-IPR d'histoire géographie
- Madame Corinne Viegas, Chargée de mission pour l'éducation prioritaire et le premier degré auprès du DASEN du Val d'Oise

II : Établissements visités, entretiens avec l'équipe de direction, l'équipe enseignante, les partenaires :

- Collège des petits ponts, Clamart (Hauts-de-Seine)

- Lycée Léonard de Vinci, Saint-Michel-sur-Orge (Essonne)
- Collège Pasteur, Mantes-La-Jolie (Yvelines)
- Lycée de la Nouvelle Chance (Kastler), Cergy (Val d'Oise)