

RAPPORT SUR LES EXPÉRIMENTATIONS LIÉES À L'ARTICLE 34 DE LA LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'ÉCOLE DE 2005

Y. Reuter (dir.), D. Bart, L. Boulanger, S. Condette, D. Lahanier-Reuter,
Université Lille 3
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation le 27 juin 2011

REMERCIEMENTS

Jeanne et Raphaël, élèves coordonnateurs, pour leur visite guidée de l'école Vitruve.

Monsieur Maurel, secrétaire général, Madame Maquart et Monsieur Romain, chargés de mission, Madame Papavoine, attachée principale d'administration centrale, du HCE.

Madame Robert (chef du département) et Monsieur Teillard du DRDIE.

Monsieur Muller, CARDIE de l'Académie de Paris.

Monsieur Pajot, CARDIE de l'Académie de Bordeaux et Madame Mesnard, chargée de mission.

Madame Verriez, CARDIE de l'Académie de Lille et Madame Dufly.

Toute l'équipe pédagogique de l'école Vitruve à Paris.

Monsieur Krafft, principal, Monsieur Minier, principal adjoint, Mesdames Coutand, Ballion et Hérelle, professeurs de mathématiques et les élèves du collège du Pont de la Maye, Villenave d'Ornon.

Madame Soin, principale, Monsieur Benguigui, principal-adjoint, Madame Demogène, professeur d'anglais, Monsieur Deschamps, professeur d'histoire-géographie, Monsieur Pelé, professeur de sciences de la vie et de la terre et coordonnateur du projet, collège Georges Rouault (Paris XIXème) ainsi que Monsieur Iamarène (Paris XII).

Mademoiselle Six, professeur de sciences de la vie et de la terre et responsable du projet, Monsieur Barbet, professeur de physique-chimie, collège Émile Zola, Fouquières-Les-Lens.

Madame Cornette, proviseur-adjoint et responsable du projet, Monsieur Dremaux, professeur de français, Madame Wagner, professeur de mathématiques, lycée professionnel Léonard de Vinci, Trith-Saint-Léger.

Madame Letellier, professeur des écoles et directrice, Madame Baron, professeur des écoles, école Brémontier, La Teste de Buch.

Madame Lapeyre, professeur des écoles, maître-formateur CPIEN, circonscription d'Arcachon-Sud, chargée du suivi des expérimentations-innovations en langues de la circonscription.

Ainsi que tous les autres acteurs (chefs d'établissement, enseignants, membres des corps d'inspection, parents...) qui ont accepté de s'entretenir avec nous sans souhaiter que leur nom figure dans ce rapport.

Frédérique Braem et Laetitia Logeon, étudiantes de Master 2 à Lille3, qui nous ont assistés dans cette recherche en collaborant notamment à la réflexion sur le recueil des données, au dépouillement des questionnaires, à la transcription des entretiens et à leur traitement.

SOMMAIRE

| | | |
|------|--|----|
| 1 | RAPPEL DU CONTRAT | 6 |
| 1.1 | Élaboration du contrat et questions principales | 6 |
| 1.2 | Gestion de la temporalité et composition de l'équipe | 7 |
| 2 | QUESTIONS DE MÉTHODE | 8 |
| 2.1 | Travail empirique projeté | 8 |
| 2.2 | Problèmes rencontrés | 8 |
| 2.3 | Corpus de l'étude | 9 |
| 3 | UN CADRE POSSIBLE POUR L'ANALYSE..... | 11 |
| 3.1 | Six niveaux d'actualisation du dispositif prévu par l'article 34 | 11 |
| 3.2 | Quelques remarques concernant le niveau ministériel d'actualisation du dispositif..... | 12 |
| 3.3 | Quelques remarques concernant le niveau des académies..... | 14 |
| 4 | LES PROJETS ET LEUR MISE EN ŒUVRE..... | 16 |
| 4.1 | Les dossiers | 16 |
| 4.2 | Les établissements | 17 |
| 4.3 | Équipes et partenaires | 19 |
| 4.4 | Les élèves | 21 |
| 4.5 | Les matières concernées | 21 |
| 4.6 | L'espace des expérimentations | 22 |
| 4.7 | La temporalité des expérimentations..... | 22 |
| 4.8 | La question des moyens..... | 22 |
| 4.9 | Références et socle commun..... | 22 |
| 4.10 | Justifications et visées | 23 |
| 4.11 | Quelques remarques sur les leviers de l'action | 25 |
| 4.12 | Difficultés, freins, obstacles | 25 |
| 4.13 | Évaluation et effets | 27 |
| 5 | VOUS AVEZ DIT « ARTICLE 34 » ? | 30 |

| | | |
|------|--|----|
| 5.1 | Des incertitudes quantitatives | 30 |
| 5.2 | L'article 34 : des différences interprétatives | 31 |
| 5.3 | Différentes catégories de projets « article 34 » | 33 |
| 6 | HUIT PROPOSITIONS EN GUISE DE SYNTHÈSE..... | 35 |
| 6.1 | Un bilan difficile à établir | 35 |
| 6.2 | Des variations importantes selon les niveaux d'actualisation du dispositif et au sein de plusieurs d'entre eux | 35 |
| 6.3 | Peu de communication entre les niveaux..... | 35 |
| 6.4 | L'article 34 à la croisée de logiques hétérogènes..... | 35 |
| 6.5 | L'article 34 au service d'une volonté d'agir | 36 |
| 6.6 | De l'importance de la pédagogie..... | 36 |
| 6.7 | Des obstacles importants..... | 36 |
| 6.8 | L'article 34 : un révélateur ? | 37 |
| 7 | DIX PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LA MISE EN ŒUVRE DE L'ARTICLE 34..... | 38 |
| 7.1 | Clarifier le(s) dispositif(s) et les attentes qui leur sont attachées..... | 38 |
| 7.2 | Construire les moyens d'une véritable évaluation du dispositif | 38 |
| 7.3 | Améliorer les échanges entre niveaux | 39 |
| 7.4 | Mettre en place des outils performants | 40 |
| 7.5 | Améliorer les fonctionnements académiques | 40 |
| 7.6 | Donner les moyens aux équipes | 40 |
| 7.7 | Développer la formation des enseignants | 41 |
| 7.8 | Reconnaître l'importance de la pédagogie | 41 |
| 7.9 | Assouplir les fonctionnements rigides | 41 |
| 7.10 | Valoriser... et valoriser encore..... | 41 |
| | ANNEXES..... | 42 |
| | ANNEXE 1 FEUILLE DE DÉPOUILLEMENT | 43 |
| | ANNEXE 2 INDEX DES SIGLES UTILISÉS | 49 |

REMARQUES INTRODUCTIVES

Ce rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation porte sur les expérimentations liées à l'article 34 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005.

Il comprend six parties. La première consiste en un rappel du contrat. La seconde expose les décisions méthodologiques que nous avons retenues, compromis entre notre projet et les problèmes rencontrés. Les trois parties suivantes décrivent les modalités d'actualisation ainsi que les interprétations de l'article 34 que nous avons pu mettre au jour. Les deux dernières parties, passages obligés de ce genre d'écrit, proposent une brève synthèse et quelques pistes susceptibles, selon nous, d'améliorer la mise en œuvre de l'article 34.

En raison du temps imparti à cette recherche et des problèmes rencontrés, cette étude ne saurait être considérée que comme une étape, base possible permettant – du moins tel est notre espoir – de faciliter des recherches ultérieures en vue de mener véritablement à bien les évaluations annuelles du dispositif telles qu'elles sont prévues par la loi.

1 RAPPEL DU CONTRAT

1.1 Élaboration du contrat et questions principales

Le Haut Conseil de l'Éducation (désormais HCE) a pris contact, le 30 juin 2010, avec Yves Reuter, professeur à l'Université de Lille 3 et membre du laboratoire Théodile-CIREL (ÉA 4354), par la voix de son secrétaire général, Pierre Maurel, afin de mener une recherche sur les expérimentations liées à l'article 34 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* du 23 avril 2005 (BO n° 18 du 5 mai 2005), recherche devant permettre d'étayer le bilan des expérimentations menées en application de l'article 34 (L.401.1 dans le Code de l'éducation) que le HCE est tenu d'établir chaque année.

« 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 les 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. »

Afin d'affiner le projet, des réunions préalables (10 septembre 2010, 18 novembre 2010) ont associé Yves Reuter - et Daniel Bart, pour celle de novembre – et Pierre Maurel, assisté de Philippe Romain et de Bénédicte Maquart (chargés de mission auprès du HCE). Parallèlement, les membres de l'équipe de recherche lilloise (voir le 1.2) se sont réunis à plusieurs reprises. Le projet ainsi élaboré a été soumis au HCE réuni en séance plénière le 16 décembre 2011. Il a été adopté et a donné lieu à un contrat de recherche qui précise :

- que la synthèse de l'analyse sera organisée autour des cinq points suivants :
 - la notion d'expérimentation (entre texte de loi, projets soumis et projets retenus) ;
 - les caractéristiques des projets déposés ;

- les résultats obtenus ;
 - la mise en œuvre et le vécu des expérimentations par les équipes et les établissements ;
 - des éclairages particuliers (pédagogie différenciée, socle commun).
- que le rapport devra être remis en juin 2011.

L'enjeu fondamental est, en tout cas, d'évaluer le fonctionnement du dispositif, ce qu'il vaut et quels sont ses effets.

Un rapport d'étape a été présenté devant le HCE réuni en séance plénière le 24 mars 2011.

La présentation et la discussion du rapport final devant le HCE, réuni en séance plénière, sont prévues le 7 juillet 2011.

1.2 Gestion de la temporalité et composition de l'équipe

En raison du temps très contraint de la recherche, de l'ampleur des tâches nécessaires pour produire un rapport un tant soit peu solide ainsi que des problèmes prévisibles (cf. 2.2), le choix a été fait de constituer une équipe réduite de chercheurs appartenant au Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (CIREL), chercheurs relativement disponibles à ce moment-là (*i.e.* moins engagés dans d'autres projets en cours), ayant des compétences complémentaires en recherche ainsi qu'un « regard de l'intérieur » en raison de leur passé de professionnels de l'éducation, regard précieux aussi bien pour l'analyse des projets que pour la menée des entretiens prévus. L'équipe a donc été composée des cinq membres suivants :

- Daniel Bart, co-responsable, maître de conférences, Théodile-CIREL, spécialiste des (macro-) évaluations, ancien surveillant d'externat et ancien responsable de structures périscolaires ;
- Liliane Boulanger, post-doctorante, chercheuse associée, Théodile-CIREL, spécialiste de l'enseignement du français avec les élèves en difficulté, ancienne professeur des écoles (SEGPA) ;
- Sylvie Condette, maître de conférences, Profeor-CIREL, spécialiste de la vie scolaire, ancienne CPE ;
- Dominique Lahanier-Reuter, maître de conférences, Théodile-CIREL, spécialiste de didactique des mathématiques et de la statistique, ancienne professeur de mathématiques en collège et lycée ;
- Yves Reuter, responsable de la recherche, professeur, Théodile-CIREL, spécialiste de didactique du français (et coordonnateur d'une recherche sur une pédagogie alternative¹), ancien professeur de français en collège et lycée.

¹ *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan, 2007.

2 QUESTIONS DE MÉTHODE

2.1 Travail empirique projeté

Notre projet de recherche initial² consistait principalement en l'étude de trois types de corpus différents :

- environ 200 documents (projets initiaux, fiches-bilans, rapports d'évaluation...) produits par les équipes porteuses des expérimentations pour les services académiques concernés et mis en ligne sur la base de données *Expérithèque* ou sélectionnés (au 15 septembre 2010) par le HCE sur la base de quatre critères extraits de l'article 34 : autorisation des autorités académiques, intégration au projet d'établissement, développement d'une des thématiques précisées dans cet article, production d'une évaluation ; pour cette étude, nous souhaitons ainsi constituer deux corpus : un premier corpus (HCE) comprenant les documents relatifs à la centaine d'expérimentations sélectionnées par le HCE ; un second corpus (Eduscol) composé d'autres expérimentations présentes sur la base *Expérithèque* que nous aurions composé, en partie, avec des projets des trois académies que nous avons ciblées pour leurs différences (Bordeaux, Lille, Paris), en partie, par tirage au sort ;
- des transcriptions d'entretiens de recherche menés dans les trois académies mentionnées avec deux équipes dans chacune d'entre elles ainsi qu'avec le CARDIE de cette même académie ;
- un ensemble de documents divers : documents-papier transmis par le HCE (textes de lois, extraits de sites web académiques, projets, documents et rapports de la MIVIP...) ou constitués par nous-mêmes, *via* des explorations sur les sites académiques ou des transmissions de documents par divers interlocuteurs.

2.2 Problèmes rencontrés

La constitution du corpus d'entretiens n'a pas posé de problèmes particuliers si ce n'est des problèmes classiques de compatibilité d'emploi du temps pour les rencontres. Il convient cependant de signaler :

- que des effets de résistance ont été constatés lorsque nos interlocuteurs pensaient que nous étions, en quelque sorte, missionnés par « l'institution » pour les évaluer ;
- que ces effets nous ont semblé s'accroître au cours de l'année, en relation avec les difficultés du travail et les menaces de suppressions de postes ;
- que nous avons réalisé des entretiens, programmés ou non, parfois de manière informelle, avec des acteurs qui ont souhaité conserver l'anonymat.

² Nous avons dû très vite renoncer à explorer les projets soumis mais non retenus au niveau académique en raison des difficultés liées à leur collecte.

Il convient en outre de mentionner que la Lettre aux Recteurs, écrite par le Président du HCE, Bruno Racine, afin de les informer de notre mission et de leur demander de nous faciliter le travail, ce qui a été le cas, nous est parvenue le 21 janvier 2011, date à partir de laquelle nous avons pu effectivement prendre les contacts nécessaires pour les entretiens.

L'étude du troisième corpus a posé quelques problèmes, quant à l'hétérogénéité des documents transmis et à leurs lacunes, quant au manque d'indications sur leur origine exacte, leur auteur, la date... voire quant à la difficulté à les obtenir. Nous n'avons ainsi pas obtenu tous les documents que nous avons sollicités auprès du DRDIE et nous en avons reçu certains assez tardivement³. Nous n'avons pas pu avoir accès non plus aux motivations des décisions rectorales.

L'étude du premier ensemble de documents a soulevé nombre d'autres problèmes :

- le corpus HCE daté du 1^{er} septembre 2010 comptait finalement 79 expérimentations (et non 100), si on tient compte notamment des dénombrements multiples des actions impliquant plusieurs établissements⁴ ;
- nous n'avons reçu les fichiers électroniques permettant de traiter ces expérimentations qu'à la mi-janvier 2011 ;
- nombre de ces documents étaient fort lacunaires au regard de la grille d'analyse que nous avons constituée, ce qui nous a conduit à mener des recherches complémentaires sur Internet, recherches parfois fort chronophages pour des résultats très variables ;
- le corpus « Eduscol » a aussi présenté de nombreux problèmes pour sa constitution : grande variabilité des documents mis en ligne selon les académies, défauts d'actualisation des documents, nombreux liens Internet non-fonctionnels....

2.3. Corpus de l'étude

En fonction des problèmes rencontrés, nous avons donc réorganisé notre étude de la manière suivante.

Pour la première série de documents : analyse systématique et quantifiée du corpus HCE (79 expérimentations) et analyse systématique complémentaire, à partir des mêmes catégories (cf. annexe 1), de 50 expérimentations (corpus DRDIE) tirées du fichier 2009-2010 du DRDIE (échantillonnage par tirage au sort dans chaque dossier académique d'un nombre d'expérimentations proportionnel à la contribution relative des académies au nombre total d'expérimentations contenues dans ce fichier).

Pour les entretiens : analyse des trois entretiens des CARDIE et des entretiens menés avec des équipes des académies de Bordeaux, Paris, Lille ; analyses complémentaires des entretiens formels et informels couverts par l'anonymat.

³ Le rapport 2009-2010 nous est parvenu, via le HCE, le 5 mai 2011...

⁴ En tenant compte également de l'actualisation du corpus à la mi-novembre 2010.

Pour le troisième corpus, celui des documents « hétérogènes » : analyse approfondie de plus de 1000 pages de documents ayant trait, de près ou de loin à l'article 34 (documents d'équipe, documents académiques, rapports de la MIVIP et du DRDIE, sites...)

3 UN CADRE POSSIBLE POUR L'ANALYSE

3.1 Six niveaux d'actualisation du dispositif prévu par l'article 34

Il nous semble possible et intéressant de réfléchir à la mise en œuvre de l'article 34 à partir de six « niveaux » et de leurs relations (ou absence de relations) :

- le niveau « politique », celui des ministres (et de leur cabinet) ;
- le niveau du ministère et des directions ou bureaux plus particulièrement concernés (en l'occurrence la DGESCO et le DRDIE, voir 3.2) ;
- le niveau des académies avec notamment les recteurs et les CARDIE (voir 3.3) ;
- le niveau des responsables d'établissements (proviseur ; principal ; directeur...) ;
- le niveau des équipes enseignantes et de leurs partenaires ;
- le niveau des élèves.

Nous nous contenterons ici d'effectuer trois remarques liminaires, avant d'explorer plus avant, ces différents niveaux (cf. 3.2 ; 3.3 ; 3.4) :

- chacun de ces niveaux se caractérise par des acteurs, des statuts, des logiques et des temporalités singuliers, ce qui nous semble pouvoir expliquer, au moins en partie, des manières différentes de comprendre et de s'emparer du dispositif prévu par la loi ;
- les acteurs, à chacun de ces niveaux, nous paraissent souvent manifester – au travers des entretiens que nous avons pu effectuer – une incompréhension du point de vue des acteurs situés à un autre niveau, voire une réelle méconnaissance de leur fonctionnement ;
- le niveau des élèves est sans doute le plus méconnu : il mériterait une recherche à part entière d'une durée conséquente afin de savoir comment les élèves comprennent les dispositifs au sein desquels on les inscrit et afin de tenter d'évaluer leur vécu de ces expérimentations ainsi que les éventuels changements engendrés quant à leurs apprentissages.

3.2 Quelques remarques concernant le niveau ministériel d'actualisation du dispositif

Il nous semble indéniablement exister à ce niveau, *via* la DGESCO et plus particulièrement le DRDIE, un intérêt certain, un investissement conséquent et une volonté d'agir indéniable. Cette volonté d'action passe notamment par :

- le désir d'impulser et d'accompagner les expérimentations et les innovations ;
- le désir d'organiser le réseau des CARDIE sous sa houlette⁵, de les former⁶, de travailler sur leur identité professionnelle⁷ ;
- la volonté de mise en réseau et d'échange de « bonnes pratiques »⁸ ;
- le souhait d'informer (voir la création d'une lettre d'information bimestrielle : *La Lettre de l'Innovation*) et de rendre plus fonctionnelle la banque *Expérithèque* ;
- le désir de mieux mettre en relation les institutions et les dispositifs tributaires d'administrations différentes (voir les relations avec le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse et le secrétariat d'État chargé de la jeunesse et de la vie associative ; voir aussi les Journées de l'Innovation du 31 mai et 1^{er} juin 2011 à l'UNESCO, réunissant de multiples partenaires, publics et privés) ;
- le projet de mettre en place un dispositif d'évaluation réunissant expérimentations et innovations.

⁵ Le choix du terme CARDIE (Conseiller Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation), unifiant des désignations antérieures variables selon les académies (MAE, SEPIA, PASI...), manifeste clairement la volonté de les fédérer par le DRDIE (Département Recherche- Développement, Innovation et Expérimentation). Il est cependant à noter que certains CARDIE demeurent réticents devant cette appellation imposée et que plusieurs sites académiques conservent d'ailleurs leur désignation antérieure.

⁶ Voir le regroupement du 21 septembre 2010 à Paris et le Séminaire professionnel des CARDIE du 11 au 13 avril 2011 à l'ESEN de Poitiers.

⁷ Alors qu'il s'agit d'acteurs sociaux, IPR pour la plupart, déjà dotés d'une identité professionnelle...

⁸ Voir le soutien au Forum des enseignants innovants organisé par le *Café Pédagogique* et la reprise, partielle, de cette formule avec une sélection de certains projets par un comité dont la composition ne figure pas sur les documents disponibles. L'organisation spatiale de cette journée est cependant à noter : les innovateurs dans le hall ou dans la salle, les chercheurs et les institutionnels à la tribune.

Néanmoins, le fonctionnement de cette instance peut susciter certaines interrogations (outre les interprétations de l'article 34 que nous aborderons ultérieurement, cf. 5) :

- sans être entravé, l'accès aux informations n'est néanmoins pas évident : il doit être « préparé » par des lettres de recommandation, il nous a semblé parfois assez lent, avec certains documents quelquefois difficiles à obtenir ;
- les informations fournies nous ont paru, *de facto* (cf. 2.2 et 4) hétérogènes, assez floues, susceptibles de variations historiques non négligeables⁹; l'inscription du DRDIE dans une histoire du suivi et de la gestion des innovations et expérimentations au sein du ministère nous a paru peu construite et difficile à reconstituer : si le DRDIE a remplacé la MIVIP¹⁰ 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 CNIRS (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 interlocuteurs¹¹ ;
- toujours sur le plan de l'histoire institutionnelle, il ne nous a pas semblé que les formes actuelles des innovations et des expérimentations étaient mises en relation avec des dispositifs antérieurs (10%, Projets d'Action Éducative...) ;
- les relations entre bases de données demeurent à construire (par exemple entre *Expérithèque* et *Innoscope*, créée en 2003) ;
- la volonté de rendre plus opérationnelle la banque de données *Expérithèque* semble s'effectuer sans concertation préalable approfondie ni avec le HCE, pourtant chargé d'évaluer les expérimentations, ni avec les acteurs de terrain, ce qui comporte des risques non négligeables quant à l'implication des équipes (cf. 4.12) ;
- le temps passé sur le terrain à observer le fonctionnement des expérimentations, à rencontrer et à écouter les acteurs nous a paru fort réduit, voire insignifiant, ce qui est interrogeant lorsqu'on souhaite impulser ou accompagner des logiques d'action et comprendre ce qui peut freiner ou faciliter ces actions ; et de fait, aucun acteur, au niveau des établissements ou des équipes, ne nous a fait part d'une quelconque connaissance des membres

⁹ Nous nous sommes d'ailleurs demandé si certains défauts de transmission de documents n'étaient pas dus simplement aux problèmes de modification organisationnelle, que nous évoquons immédiatement après, générant des difficultés à retrouver ces documents ou les acteurs qui les avaient élaborés...

¹⁰ On peut s'interroger sur les bénéfices escomptés de ces fréquents changements de sigles.

¹¹ Il est à noter qu'un Conseil Scientifique de l'Enseignement Scolaire a été mis en place auprès de la DGESCO : composé de 12 membres du Ministère et de 16 membres (en partie) extérieurs, il ne comprend pas de chercheurs des sciences de l'éducation et aucun chercheur spécialiste des innovations et expérimentations. Le groupe d'experts que nous évoquons semble avoir été mis en place en janvier 2008. Sous la direction de J-M. Goursolas, il comprenait un IGEN, quatre représentants des IA-IPR (responsables académiques de l'innovation), deux représentants de l'Académie des Sciences et deux représentants de la DGESCO (dont ceux de la MIVIP). Il était censé se réunir deux à trois fois par an sous le nom d'Observatoire National des Expérimentations.

du ministère chargés de suivre les expérimentations (voire d'une rencontre avec eux)¹².

3.3 Quelques remarques concernant le niveau des académies

S'il est clair que le poids du Recteur est déterminant puisqu'il dispose du pouvoir d'autoriser ou non les expérimentations, ceci pouvant expliquer des variations non négligeables entre les académies ou au sein de chaque académie en cas de changement de Recteur, la gestion et le suivi des innovations et des expérimentations sont véritablement effectuées par les CARDIE, nommés¹³ par le Recteur.

Les CARDIE sont, à quelques exceptions près, des IPR. Si cela peut indéniablement constituer une aide pour les contacts avec les services rectoraux et les autres IPR (et ainsi faciliter des signalements d'actions qui risqueraient autrement de demeurer ignorées), cette situation peut susciter au moins deux types d'interrogations. On peut, d'une part, s'interroger pour savoir s'il est préférable d'unifier ou non le corps des acteurs académiques chargés de cette tâche¹⁴. On peut, d'autre part, se demander si ce choix – qui n'a rien d'évident¹⁵ – n'a pas contribué à l'implication restreinte de l'enseignement primaire¹⁶ dans ce dispositif malgré la tradition d'expérimentation pédagogique qui est la sienne.

Nous avons en tout cas pu observer, au travers des entretiens formels et informels que nous avons menés ainsi que des analyses de documents et de sites¹⁷, une très grande implication de ces CARDIE, appuyée souvent sur leur histoire d'enseignant, leur intérêt pour la pédagogie et leur volonté d'améliorer le système.

Cela est d'autant plus remarquable qu'ils sont confrontés à des problèmes importants :

- moyens généralement très restreints à leur disposition (ils n'ont souvent qu'une partie de leur service pour remplir cette tâche importante ; ils n'ont pas d'assistant(e) ou un(e) seul(e) ; ils n'ont qu'un nombre d'heures et de moyens financiers *dérisoires* à offrir aux équipes s'investissant, et à leur équipe d'enseignants « accompagnateurs ») ;
- nécessité de rendre conformes des fonctionnements antérieurs peu respectueux de la légalité (par exemple, des enseignants-accompagnateurs se déplaçant sans ordre de mission) ;
- manque de « tuilage » avec leur prédécesseur ou d'organisation de la mémoire académique des innovations/expérimentations ;
- réticences syndicales face aux processus de sélection, aux rapports entre investissements des équipes et moyens délivrés, aux brèches possibles

¹² Cette « distance » semble aussi ressentie par certains CARDIE.

¹³ Leur processus de sélection est lui-même variable.

¹⁴ On pourrait aussi penser que la culture des innovations et des expérimentations serait enrichie de la diversité des acteurs, des points de vue et des traditions représentés.

¹⁵ Ainsi, par exemple, dans l'esprit de nombre d'enseignants, les IPR représentent plutôt – à tort ou à raison – une instance de contrôle de la conformité de l'enseignement.

¹⁶ En excluant notamment les IEN.

¹⁷ Voir par exemple la richesse de différents sites, comme ceux de Lille, Nancy-Metz, Paris...

ouvertes par les expérimentations dans les fonctionnements « ordinaires » du métier d'enseignant ;

- relations avec les équipes de terrain¹⁸ (le rapport entre le temps alloué aux CARDIE et le nombre d'équipes à suivre rend ces relations très lâches et fait que nombre d'enseignants ont l'impression d'être délaissés, peu suivis, peu valorisés après le feu vert qui leur a été donné...) ...

Ce qui ressort en tout cas fondamentalement, à nos yeux, à ce niveau est une *extrême diversité* dans les fonctionnements académiques :

- diversité quantitative : 5 académies regroupent 42 % des expérimentations de notre corpus HCE (soit 9 ou plus), 12 académies n'en regroupent aucune¹⁹, 14 se situent entre ces deux pôles (présentant entre deux et cinq expérimentations) ;
- diversité qualitative : telle académie ne présente pas d'expérimentation en lycée professionnel ; telles académies présentent des expérimentations essentiellement en milieu populaire, telles autres plutôt dans des milieux socialement mixtes ; telle académie présente nombre d'expérimentations liées à une culture d'établissement²⁰, ce qui n'est pas le cas dans d'autres académies ;
- diversité dans le ratio entre expérimentations « article 34 » et innovations ;
- diversité dans l'élaboration, le suivi, l'évaluation des dossiers : formulaires précodés ou non, nombre de pages du rapport de 0,5 à plus de dix, aides ou non des CARDIE et variations dans les formes de cette aide (dès le début ou non de l'élaboration du dossier²¹), présence d'une commission²² ou non, lecture par tous les membres ou non de tous les dossiers, critères de décision, moyens attribués, proportion de dossiers retenus, évaluation, de fait rare...).

¹⁸ Dans plusieurs académies, des dispositifs d'échanges de pratiques entre les équipes sont prévus, mais ils peuvent être vécus très différemment (par exemple, comme moment de valorisation ou comme moment où l'équipe sert de ressource alors qu'elle recherche des apports).

¹⁹ Ou, du moins, n'en font « remonter » aucune. Les rapports du DRDIE, qui réunissent expérimentations et innovations, mettent au jour, eux-aussi, cette extrême diversité quantitative (de 3 à 298 actions selon les académies). Si on suit les recensements académiques du rapport 2011 pour les expérimentations « article 34 » de 2009-2010, leur nombre oscille, selon les académies, entre 0 et 113...

²⁰ Nous désignons ainsi des établissements qui ont une histoire importante d'innovations/ expérimentations et/ou en présentent plusieurs simultanément.

²¹ Ce qui peut inciter ou non les équipes à se situer dans le cadre de l'article 34 (dans certains cas, la décision se situe à ce niveau).

²² Commission à la composition variable mais qui n'inclut que rarement enseignants - PE- ou chercheurs.

4 LES PROJETS ET LEUR MISE EN ŒUVRE

Cette partie du rapport présente donc l'analyse des 79 projets retenus par le HCE et des 50 projets complémentaires extraits des fichiers du DRDIE en tenant compte des entretiens que nous avons pu effectuer avec des CARDIE, des responsables d'établissements, des enseignants ainsi que des documents complémentaires qui nous ont été fournis ou que nous avons pu recueillir (cf. 2.3).

4.1 Les dossiers

Il convient tout d'abord de noter – ainsi que nous l'avons déjà signalé – que les projets transmis présentent des variations considérables, selon les académies et parfois même au sein d'une même académie :

- préformatage ou non ;
- nombre de pages (de moins de 1 à plus de 50 pages, sachant que la majorité des dossiers étudiés font moins de 10 pages et que peu de dossiers excèdent 20 pages, cf. figure 1).

Le projet initial représente en moyenne la moitié du dossier ; il n'y a quasiment aucune rectification et les bilans sont très variables (nous y reviendrons en 4.13), en général peu développés et absents dans 33 % des cas.

De surcroît, dans nombre de cas, les articulations nous ont paru assez limitées entre les différentes parties du projet.

Les annexes sont elles aussi très variables quantitativement (de l'absence à une cinquantaine de pages) et qualitativement (exemples de travaux, entretiens d'élèves, grilles d'évaluation, coupures de presse...).

Pour nombre de dossiers, nous avons dû aller chercher des informations importantes (par exemple, le nombre d'élèves concernés) sur le site de l'établissement ou par d'autres voies.

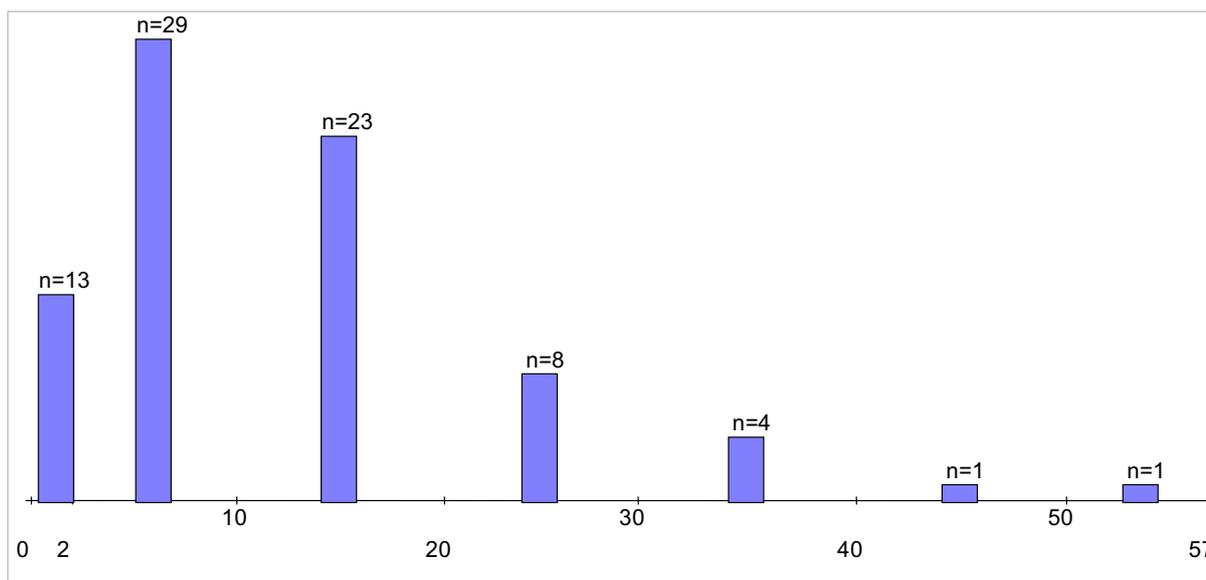


Figure 1. Distribution des dossiers relatifs aux expérimentations en fonction de leur nombre de pages²³ (hors annexes).

4.2 Les établissements

En règle générale, les expérimentations ne concernent qu'un seul établissement, une seule catégorie d'établissement.

Le secondaire (collèges) est représenté de manière plus importante que le secondaire supérieur (LP et LEGT) et bien plus que l'élémentaire²⁴, l'école maternelle étant très peu représentée (fig.2)

Les lycées agricoles, les lycées militaires et les CFA ne sont pas représentés dans notre corpus.

²³ Dans ce graphique, le nombre de pages des dossiers se lit sur l'axe horizontal ; n est le nombre de dossiers appartenant à chaque classe.

²⁴ Effets des statuts différents des établissements, des fonctionnements différents des « hiérarchies » concernées, des structures mises en place (cf. 3.2) ?

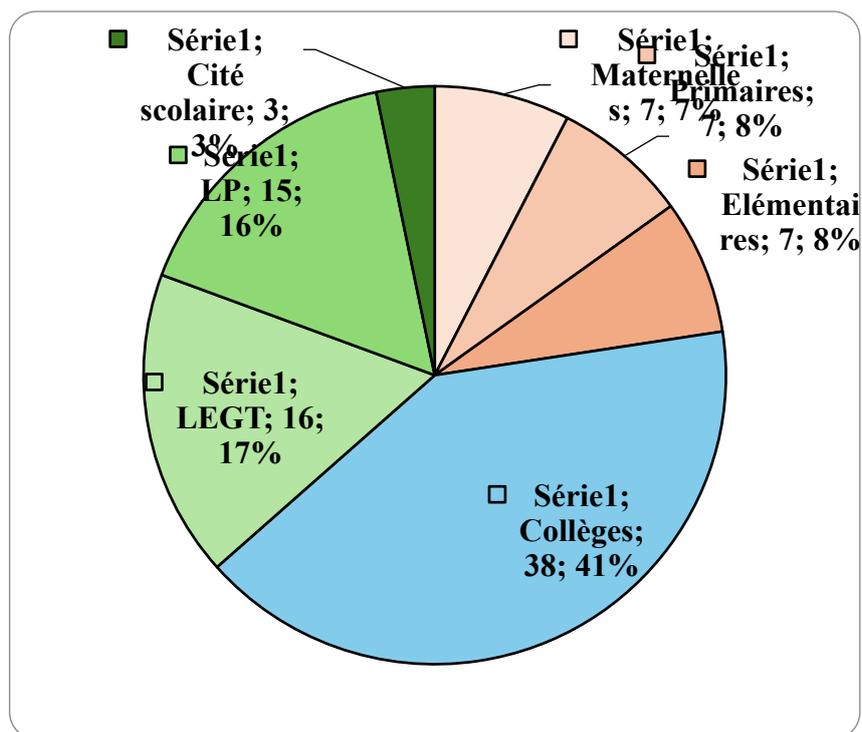


Figure 2. Distribution des établissements engagés dans une expérimentation par type d'établissement

Dans 30 % des cas, nous n'avons pas été en mesure de connaître précisément le nombre d'élèves accueillis dans les établissements mais, d'après les informations que nous avons pu reconstituer, l'effectif moyen des établissements concernés est de 560 élèves (la médiane étant de 445) et ils sont composés d'une vingtaine de classes en moyenne.

Les deux tiers des établissements appartiennent à ou se revendiquent d'un réseau spécifique : RAR, ZEP, ZUS, REP, RES, Lycée des métiers... (fig.3)

Dans un certain nombre de cas, les réseaux indiqués ne sont pas spécifiques à l'Éducation Nationale (ZUS) ; certains sont institutionnellement obsolètes mais semblent toujours porteurs d'une identité forte pour les acteurs (REP).

D'autres établissements encore se structurent « par affinités », en dehors du cadre officiel de l'Éducation Nationale (voir la FESPI : Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants).

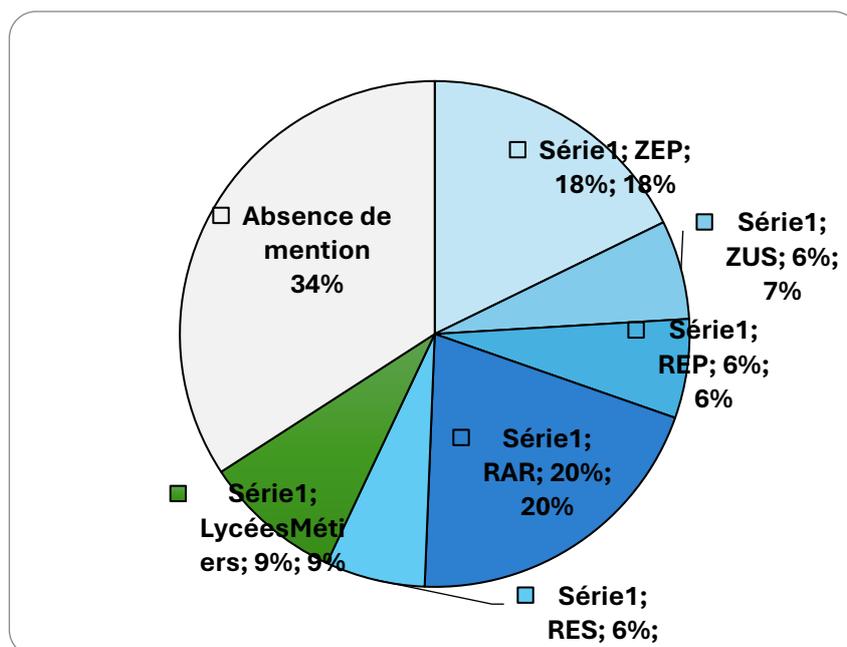


Figure 3. Distribution des réseaux d'appartenance déclarés dans les expérimentations

L'environnement urbain représente 77 % de notre corpus.

Le milieu des élèves est mentionné lorsque celui-ci est populaire/défavorisé ; aucun projet ne mentionne un milieu supérieur/aisé.

Dans près de 40 % des cas, les expérimentations s'inscrivent dans une culture d'établissement.

Remarquons encore que nous parlons ici d'établissements mais que, dans la majeure partie des cas, les expérimentations ne concernent que des *parties* d'établissements (cf. 4.3 et 4.4).

Enfin l'enseignement privé est peu représenté (2,5 %) alors qu'il existe des innovations/expérimentations parfois de longue date dans ce réseau. Diverses explications sont possibles : effets de la formulation du texte de loi, hiérarchies différentes, effets de concurrence, souplesse du fonctionnement et moyens existants sans passer par ce dispositif, crainte conséquente de contraintes complémentaires en s'affichant²⁵...

4.3 Équipes et partenaires

Les équipes concernées ne couvrent que rarement l'intégralité d'un établissement. Le responsable appartient de manière dominante au personnel enseignant, mais avec une proportion importante de personnel non enseignant (principal, proviseur, CPE...), ceci pouvant s'expliquer par une implication réelle, par l'affirmation d'un

²⁵ Pour vivre heureux, vivons cachés...

pouvoir, par les gains possibles (par exemple en termes de promotion), pour des raisons de facilitation de contacts internes et externes²⁶.

Le responsable, lorsqu'il s'agit d'un enseignant dans un établissement au fonctionnement classique, est souvent une personne investie et se sentant quelque peu différente de ses collègues (se qualifiant volontiers de marginal ou de pionnier...) et inscrite, consciemment ou non, dans une dynamique professionnelle (recherche d'autres fonctions...). Cela n'est pas, parfois, sans créer des problèmes avec certains de ses collègues.

L'équipe enseignante comprend, dans la majeure partie des cas (60 %), entre deux et six enseignants (la médiane étant de 5).

Les expérimentations concernent en moyenne les enseignants de quatre matières (mais la pluridisciplinarité – ou fonctionnement parallèle des enseignements – semble prévaloir sur des fonctionnements interdisciplinaires)²⁷. Les enseignants les plus fréquemment impliqués sont ceux de langues vivantes étrangères, français et mathématiques. Puis viennent les enseignants d'histoire et géographie, de physique chimie et de sciences de la vie et de la terre, et ceux d'éducation physique et sportive, d'arts plastiques et de musique²⁸. Les documentalistes ou les enseignants de sciences économiques et sociales apparaissent peu dans notre corpus.

Majoritairement, les équipes ne se réduisent pas aux seuls enseignants. 57 % d'entre elles accueillent d'autres acteurs de l'établissement ou de l'Éducation Nationale (CPE, assistant pédagogique, ATSEM, chef de travaux, assistant de langue, infirmière, médecin scolaire, psychologue scolaire, conseiller pédagogique, voire IEN ou IPR...) et 41 % des acteurs extérieurs à l'établissement (étudiants, artistes, artisans, chefs d'entreprise...).

Les partenariats sont fréquents avec des entreprises, des organismes associatifs, des Fondations, des mairies, des musées, des artisans... et aussi des professionnels de la santé (médecins...) ou des membres de professions paramédicales (orthophonistes...).

Dans 41 % des dossiers, l'implication des PASI est signalée. L'implication d'universitaires n'est mentionnée que dans 9 % des cas²⁹. L'implication des parents est souvent difficile à reconstruire exactement³⁰. Mais elle semble réduite à 15 % des cas.

On remarquera la diversité « interne » des équipes qui va à l'encontre d'images reçues sur l'uniformité des acteurs de l'Éducation Nationale, ainsi que l'ouverture et les partenariats qui vont, eux-aussi, à l'encontre d'images reçues sur la fermeture supposée de l'Éducation Nationale.

On peut peut-être, en fonction des remarques précédentes, distinguer deux catégories d'équipes : des équipes « uniformes » comprenant uniquement des enseignants et des

²⁶ Notons que dans le cas du primaire, le statut de directeur brouille quelque peu ces frontières...

²⁷ Nous reviendrons en 4.5 sur la question des matières.

²⁸ Un certain nombre d'entre eux doivent enseigner dans plusieurs établissements.

²⁹ La mention de l'INRP apparaît à quelques reprises, ainsi que celle de l'IUFM.

³⁰ Aussi bien quantitativement que qualitativement. Elle va ainsi de la simple information ou autorisation jusqu'à un véritable partenariat, en passant par l'accompagnement des sorties ou l'animation d'ateliers...

équipes « ouvertes » associant enseignants, autres personnels, parents et autres extérieurs...

Quelques remarques complémentaires nous paraissent importantes quant à ce niveau de l'établissement :

- la diversité des intervenants semble être source de richesses mais aussi de tensions ;
- les relations entre membres des équipes impliquées et autres personnels ne sont pas forcément simples ;
- les relations au sein des équipes sont, elles aussi, très complexes.

4.4 Les élèves

Le nombre d'élèves concernés varie de moins de 10 à plus de 500. La médiane étant de 72 et les tranches les plus fréquentes de 10 à 19 et de 40 à 49, soit entre une et deux classes.

Dans nombre de cas (30 % des dossiers), il nous a été difficile de savoir précisément quels élèves étaient concernés et selon quelles modalités exactes de travail et d'organisation.

Majoritairement, les expérimentations concernent un seul niveau ou des niveaux consécutifs d'un même établissement (de fait, très peu d'expérimentations concernent les transitions entre primaire et secondaire ou collège et lycée). La médiane du nombre de classes concernées est de trois (la moyenne est de cinq).

Les classes inaugurant un palier scolaire (CP, sixième, seconde) paraissent légèrement plus concernées que les autres (suivie par les classes terminales de ces mêmes paliers ce qui renvoie à la question classique des transitions).

Les élèves participant à ces expérimentations sont essentiellement *désignés* (parfois d'ailleurs contre leur gré). Il s'agit principalement de classes entières.

Dans un peu moins de 40 % des cas, les élèves désignés fonctionnent par classes, dans un peu plus de 40 % par groupes plus ou moins restreints. Seuls 6 % des expérimentations mentionnent de manière explicite de l'individualisation³¹. Mais les fonctionnements réels sont souvent difficiles à appréhender au travers des seuls dossiers.

4.5 Les matières concernées

Les matières concernées correspondent globalement à l'analyse effectuée quant aux enseignants (cf. 4.3) :

- trois matières s'imposent par leur fréquence, avec, dans l'ordre, langues vivantes étrangères (anglais, espagnol, allemand), français et mathématiques ;
- puis viennent les matières « artistiques » (musique, arts plastiques, arts...)

³¹ Nous préciserons encore ces modalités en 4.11.

puis, toujours dans l'ordre des fréquences, éducation physique et sportive, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre, physique et chimie, technologie... Les calculs sont quelque peu compliqués en ce qui concerne l'enseignement primaire (où les matières ne sont pas toujours précisées) et l'enseignement professionnel (où les matières sont à la fois très spécifiques et peu fréquentes).

Le nombre moyen de matières impliquées par les expérimentations est inférieur à 4. On notera le très faible poids de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS) et de l'éducation civique.

4.6 L'espace des expérimentations

Les expérimentations se déroulent le plus souvent (59 %) exclusivement à l'intérieur des établissements scolaires : dans les salles de classe et les salles spécialisées surtout ; rarement dans le centre de documentation ou dans le gymnase. Elles se déroulent parfois (32 %) à l'intérieur *et* à l'extérieur (musées, théâtres...). Elles ne se déroulent quasiment jamais exclusivement en dehors des établissements³².

4.7 La temporalité des expérimentations

Les indications relatives à la temporalité des expérimentations ne sont pas précisées dans 11 % des dossiers.

La majeure partie des expérimentations (76 %) doit se dérouler sur une année entière ; 10 % sur plus de huit séances ; 3 % sur une durée de une à huit séances.

4.8 La question des moyens

Les indications quant au coût des expérimentations sont très rarement explicites, quant aux moyens proprement dits (heures, matériel, dotation financière...) et quant aux sources de ces moyens (DGH, heures attribuées en dehors de la DGH ou subventions extérieures).

Mais, de fait, les moyens semblent très réduits³³ (sauf exception rarissime de montage particulièrement habile...). Certains acteurs nous ont fait part d'un sentiment de perte de dignité éprouvé en ayant l'impression de « demander la charité ».

De surcroît, le sentiment dominant est celui d'une absence de pérennité et d'une raréfaction des moyens. Dès lors, la demande de moyens peut être perçue -à juste titre- comme entraînant un risque de refus. Et l'investissement de nombre d'acteurs est ressenti comme du bénévolat, accompagné d'un sentiment d'injustice et d'une lassitude grandissante.

4.9 Références et socle commun

Les références à des textes ne sont pas présentes dans tous les dossiers (43 %). Lorsqu'elles sont présentes et explicites, un tiers d'entre-elles porte d'abord sur

³² Dans 8 % des cas, il y a absence de réponse.

³³ Dans certaines académies, de l'ordre de 0 à moins de 300 € et de 40 HSE pour des équipes pouvant aller jusqu'à une dizaine d'enseignants...

différents écrits de l'Éducation Nationale : programmes, circulaires... tout autant que sur le socle commun.

Les références théoriques viennent ensuite (15 %), suivies de textes émanant d'autres institutions (UNESCO, Conseil de l'Europe, Caisse Primaire d'Assurance Maladie...) et d'une littérature professionnelle (4 %), issue de revues associatives, syndicales, pédagogiques...

Les références théoriques peuvent peut-être être classées en trois grands ensembles :

- des références, souvent générales et rarement récentes, portant sur des questions de pédagogie (Freinet...);
- des références très générales, pouvant parfois fonctionner comme des cautions (Aristote...);
- des références très spécialisées en relation avec des projets portant sur des questions très précises : les rythmes (références à la chronopsychologie), l'intégration d'Élèves Intellectuellement Précoces...

Elles sont, en tout cas, rares et on a parfois l'impression que cela peut renvoyer plus à l'investissement important d'un ou deux enseignants qu'à une appropriation véritablement collective.

De surcroît, ces diverses références peuvent être convoquées ensemble, parfois sans distinction apparente de statuts.

Le statut du socle commun mérite d'être interrogé. La référence n'est pas fréquente et souvent discrète. Les entretiens nous ont permis de constater que le socle commun était soit peu connu, soit objet d'affrontements parfois véhéments dans les établissements entre ses partisans et ses opposants. Mais si, pour ses partisans, il tend à prendre le pas sur les programmes, pour nombre d'acteurs, y compris dans des corps d'inspection, il se juxtapose aux programmes. En tout état de cause, au vu des dossiers et des entretiens, aucune relation particulière n'est véritablement construite par les acteurs entre socle commun et expérimentations. Dans les dossiers présentés, lorsqu'une relation est effectuée avec le socle commun, les deux piliers privilégiés explicitement sont « La pratique d'une langue vivante étrangère » et « La maîtrise de la langue française ».

4.10 Justifications et visées

Les justifications présentées sont, au premier abord, très diversifiées, les bénéfiques visés étant soit d'ordre collectif (améliorer le système, résoudre des difficultés rencontrées par les élèves, engendrer une dynamique collective au sein d'une équipe ou de l'établissement ...), soit d'ordre personnel (par exemple retrouver du sens dans l'exercice de son métier, ou bénéficier d'un soutien moral voire affectif en travaillant ensemble). Il n'en demeure pas moins vrai que près de 60 % d'entre elles portent sur la résolution de difficultés attribuées d'une manière ou d'une autre aux élèves (décrochage, niveau, redoublement, manque de travail et/ou de culture, capacités de mémorisation faibles, incivilités, orientation ratée...), le milieu « populaire » prenant, lui-même et en lui-même, dans ces dossiers, le caractère d'une difficulté. Dans ce cadre, il est à noter que l'expérimentation ou l'innovation prend, pour certains

acteurs, à suivre leurs déclarations, la forme d'une quasi-obligation de survie professionnelle, individuelle ou collective.

Diverses autres raisons peuvent ensuite apparaître : développer la mixité scolaire et/ou l'intégration des EIP ou UPI ; défendre les sciences ; s'adapter aux spécificités de l'environnement (métiers de la mer ou de la montagne) ; favoriser la prolongation des études dans de bons établissements...

Surmonter d'autres difficultés liées aux formes classiques d'organisation scolaire (manque de temps des enseignants ; horaires rigides ; regroupements figés ; évaluation sommative...) tient une place non négligeable dans les justifications avancées.

Développer l'attractivité (de l'établissement, de la série, de la discipline...) vient ensuite. La présence de contenus complexes ne représente qu'une part assez minime des justifications présentées (5 %), ce qui mériterait d'être interrogé plus avant. Les relations tendues avec les parents ne sont que très rarement signalées.

D'autres justifications, non négligeables, peuvent apparaître explicitement ou implicitement dans les entretiens ou lorsqu'on analyse les trajectoires de certains acteurs impliqués :

- la reconnaissance et la stabilisation de fonctionnements scolaires alternatifs mis en place depuis longtemps ;
- la pérennisation d'un poste d'enseignant ;
- la satisfaction de vœux de carrière, la promotion ou la reconnaissance des acteurs (à quelque niveau qu'ils se situent au sein de l'institution) ;
- l'ouverture à des activités parallèles ou ultérieures *via* les contacts externes ;
- le questionnement professionnel ;
- le renouveau professionnel ;
- l'image de soi (ou le positionnement) individuel et/ou collectif (être « à part », avoir l'esprit pionnier...)...

Il est intéressant de constater que ces justifications, au moins telles qu'elles sont énoncées dans leur discours, peuvent varier sensiblement selon les acteurs (et au sein d'une même catégorie d'acteurs).

Ainsi, pour les enseignants, il agit souvent de reconquérir de l'intérêt (en sortant des routines, en travaillant autrement...) ainsi que du pouvoir et de l'efficacité : en percevant mieux les difficultés des élèves, *en pouvant les voir plus précisément travailler*, en pouvant mieux les aider... Ainsi, pour les personnels de direction, cela leur permet de « desserrer l'étau³⁴ », en dérogeant aux fonctionnements qu'ils estiment imposés, grâce à un dispositif administratif qu'ils considèrent plus simple que d'autres, d'obtenir des financements complémentaires et/ou des aides extérieures et/ou des reconnaissances externes... Cela peut encore leur permettre de

³⁴ Certains parlent d'une « offre de liberté ».

lutter contre l'instabilité de l'équipe enseignante, de gratifier certains professeurs...Ce qui est en tout cas intéressant, c'est de voir à quel point l'article 34 peut être investi de logiques et de visées différentes selon les acteurs (cela sera développé en 5.2).

4.11 Quelques remarques sur les leviers de l'action

Les leviers évoqués sont avant tout d'ordre pédagogique. Mais les références explicites à des pédagogies alternatives³⁵ sont excessivement rares. La pédagogie différenciée – dont les contenus sont, au vu des dossiers et des entretiens, flous et variables – est citée dans près d'un dossier sur cinq. Elle nous semble renvoyer essentiellement soit à la constitution de groupes (souvent de niveaux différents), soit à des dispositifs de travail autres que la leçon ou la séance d'exercices collectifs. Elle apparaît ainsi plutôt comme une désignation synthétisant les alternatives possibles au cours magistral classique que comme une forme pédagogique clairement circonscrite.

Les leviers évoqués concernent donc en premier lieu de « nouvelles » situations ou modalités de travail des élèves (participer à des conseils, laisser le cartable au collège, répondre à des questionnaires, s'initier à des danses actuelles...) et ensuite de « nouvelles » modalités ou situations de travail des enseignants (travail en équipe, horaires en barrettes, co-intervention, cours d'enseignants de collège en primaire, interdisciplinarité, analyse de questionnaires, passation d'entretiens...).

Sont encore évoquées les modifications dans l'organisation temporelle (allongement des séances de cours, réduction de la pause médiane...), les activités en petits groupes et l'ouverture de l'école. Les activités individuelles sont peu citées.

On retrouve en tout cas ici la volonté de s'affranchir de nombre de modalités classiques dans les fonctionnements scolaires (cf. 4.10).

Enfin, la tendance à privilégier l'homogénéisation est plus importante que le fait de considérer l'hétérogénéité comme un atout possible.

4.12 Difficultés, freins, obstacles

Les catégories de difficultés et obstacles évoquées par les acteurs sont elles aussi diversifiées.

Tout d'abord, et cela semble spécifique aux dossiers liés à l'article 34, les acteurs mentionnent la lourdeur du travail d'écriture et d'évaluation.

Les structures – déjà évoquées précédemment – constituent un frein important : emploi du temps, classes, programmes, évaluations institutionnellement demandées...

L'investissement est aussi vécu comme considérable (constitution d'un nouveau matériel pédagogique et évaluatif, réunions de concertation, préparations...) surtout au regard des dimensions suivantes, ce qui entraîne un sentiment de lassitude.

³⁵ En l'occurrence uniquement la pédagogie Freinet et la pédagogie de projet.

L'instabilité est mal vécue. Elle recouvre des facteurs hétérogènes : absence de pérennité des moyens (et insécurité conséquente), changement de personnel (enseignant, direction...), changement de circonscription, changement d'IEN ou de conseiller pédagogique...

A cette instabilité s'ajoute un manque de moyens : moyens financiers, moyens horaires (temps de concertation...), moyens humains (non remplacement des enseignants malades, TZR sur plusieurs établissements...), moyens en formation... Certains chefs d'établissement disent d'ailleurs très nettement que les dossiers « article 34 » leur semblent peu rentables comparés à des dossiers de demande de subvention auprès de divers organismes (conseil régional, conseil général, MAIF, CPAM...).

Les problèmes de relations avec la direction ou avec les collègues externes à l'équipe (indifférence, critiques, jalousies, réticences devant les perturbations dans les emplois du temps, inquiétudes quant au statut du travail enseignant...) sont loin d'être négligeables. Il en est de même pour les problèmes relationnels au sein même de l'équipe (leadership, répartition des moyens, gestion de l'hétérogénéité des compétences, de l'engagement, des informations...).

Ces problèmes s'articulent sans doute avec le fait que pour nombre d'enseignants ou de chefs d'établissement les expérimentations peuvent apparaître comme un « fardeau de plus », engendrant des perturbations complémentaires, dans une période où diverses réformes ont généré la nécessité de réorganisations conséquentes des modalités de travail et des emplois du temps. Dès lors, la crainte que cela fonctionne comme un « chiffon rouge » agité devant ceux qui, pour une raison ou une autre « en ont assez » de ces réformes, n'est pas à sous-estimer. Cela signifie, en tout cas, qu'une dimension symbolique est à prendre en compte : pour certains acteurs, il s'agit, en refusant de s'inscrire dans l'article 34, de manifester son mécontentement devant la politique menée par le ministère.

Des problèmes pédagogiques tout à fait intéressants sont aussi évoqués : discontinuité entre activités menées en groupes et activités menées en classes, difficultés évaluatives, répartition disciplinaire ou non des interventions des enseignants³⁶, isolement de l'expérimentation au sein de pratiques par ailleurs inchangées (y compris pour des enseignants prônant de telles expérimentations)...

A ces problèmes, peuvent encore s'ajouter des difficultés considérées comme personnelles : peur de ne pas aller au bout du projet, crainte de ne pas être à la hauteur...

Les difficultés liées aux élèves eux-mêmes sont encore présentes : difficultés considérées comme spécifiques à certaines catégories d'élèves (EIP ; UPI...) ou difficultés considérées comme plus ou moins partagées (manque de travail ou d'attention, incivilités...), voire turn-over des élèves jusque mi-octobre dans certains établissements...

Et, dans certains cas, les difficultés sociales liées à l'environnement (chômage, fermeture d'usines, disparition des services sociaux...) sont considérées comme un

³⁶ Par exemple, les difficultés disciplinaires des élèves doivent-elles être uniquement traitées par les enseignants de la discipline concernée ?

obstacle important que l'école, à elle seule, quelles que soient les expérimentations menées, peut difficilement surmonter.

Le manque de suivi (inspecteurs, CARDIE, universitaires...) est aussi très fréquemment évoqué par les enseignants (personne ne vient voir les enseignants et les élèves dans leur classe) ainsi que le manque d'échanges avec d'autres équipes (malgré des tentatives intéressantes telles celles des académies de Bordeaux ou de Paris).

Cela s'articule avec une absence de valorisation, ressentie cruellement. La valorisation interne à l'Éducation Nationale est excessivement faible, voire en déclin avec les perturbations qui ont affecté l'INRP (devenu IFE) et les IUFM. La valorisation externe, bien que faible, est un peu plus mentionnée *via* le Café Pédagogique (Salon de l'Innovation), des revues (*Les Cahiers Pédagogiques...*), la presse ou la télévision régionale, les amis...

Ce manque de suivi et cette absence de valorisation nous semblent expliquer, au moins en partie, l'accueil que nous avons reçu lorsque nous avons rencontré les acteurs des expérimentations (ou même ceux qui sont chargés de leur suivi) : le simple fait de s'intéresser à ce qu'ils faisaient et de prendre le temps de les écouter a été ressenti très positivement, engendrant même des remerciements...

Mais les réticences liées à la valorisation impliquent, pour être comprises, de prendre en compte une autre dimension encore : la crainte que les expérimentations (ou les innovations) servent non pas les acteurs qui les font vivre mais l'institution elle-même ou, du moins, les intérêts d'autres acteurs, souvent situés à d'autres niveaux (l'expression « mépris du terrain » est, dans ce cadre, revenue à diverses reprises dans les entretiens que nous avons pu mener).

Il convient d'ajouter que, dans certains cas, les équipes elles-mêmes (ou l'environnement) estiment le nombre de bénéficiaires insuffisants et/ou les résultats trop limités.

Conséquemment, un certain nombre d'acteurs nous ont confié qu'ils ne referaient pas forcément de telles expérimentations...

4.13 Évaluation et effets

Dans les dossiers, les évaluations sont prévues dans 75 % des cas... elles ne le sont donc pas dans un quart des dossiers.

Si, dans nombre de dossiers, il est fait mention d'évaluations réalisées, cela est néanmoins absent dans près de quatre dossiers sur dix.

Il existe, de surcroît, des écarts considérables entre les évaluations prévues et les évaluations réalisées (ou même disponibles). Ainsi, si la présence d'indicateurs plutôt institutionnels et plutôt chiffrés (taux de redoublement, taux de réussite à tel examen...) semble être une norme implicite dans les évaluations prévues à laquelle la majeure partie des dossiers se plie, cela laisse place par la suite à des indicateurs moins « institutionnels » et non chiffrés, à la contrôlabilité peu construite ou en tout cas peu visible, bien que cela repose souvent sur un travail important et intéressant :

tests internes, fiches de suivi, analyse du climat, devoirs plus rendus/mieux faits ; mode d'intervention des élèves³⁷, plaisir manifesté par les élèves...

Il est donc difficile, voire quasiment impossible, de savoir quels sont les effets de ces expérimentations, notamment sur les élèves. Cela est d'autant plus difficile si on considère que les expérimentations peuvent avoir des visées différentes, concernant des dimensions de la vie scolaire ou des acteurs différents.

En tout cas, si les indicateurs non-institutionnels peuvent apparaître seuls ce n'est pas le cas des indicateurs institutionnels qui apparaissent plutôt comme des composantes non-autonomes. C'est, en tout cas, essentiellement sur les indicateurs non-institutionnels que les équipes s'appuient pour dire que le bilan est positif, que ce soit pour les élèves ou pour les relations avec l'extérieur.

Les attentes d'effets (évaluation prévue dans les dossiers) portent en tout cas d'abord sur les élèves, ensuite sur les enseignants, puis sur l'établissement et son environnement et très peu sur les relations entre enseignants et élèves. Mais les effets sur l'établissement, sur l'environnement et sur les élèves ne sont pas liés entre eux dans les évaluations prévues.

Les bilans sont essentiellement centrés, eux-aussi, sur les élèves et ils sont, à 72 %, négatifs ou mitigés. D'une certaine manière, ils ne sont pas à la mesure des espoirs investis³⁸ ; il est par exemple intéressant de constater que certains des effets positifs mis en avant semblent décliner en fonction du niveau des classes et/ou de l'empan du cursus sur lequel porte l'expérimentation (effets « positifs » en sixième et en cinquième s'amenuisant en quatrième et en troisième). Complémentairement les effets sur les enseignants sont relativement mitigés et portent les traces d'un certain découragement.

Nous remarquerons aussi que les évaluations externes sont rares mais qu'il existe parfois un travail énorme d'évaluation réalisé... sans grand retour de l'institution (voir le cas de l'école Vitruve) et que, tendanciellement, l'institution semble se contenter soit d'une absence d'évaluations produites, soit d'une absence de retour aux équipes sur les évaluations produites et le travail effectué... ce qui est curieux au regard des discours institutionnels sur la culture de l'évaluation³⁹.

L'étude des dossiers, ainsi que les entretiens réalisés, permettent en tout cas d'envisager une diversité de critères, intéressants et pas nécessairement difficiles à manier : envie de continuer des enseignants et/ou des élèves, survie du projet au départ du coordinateur, extension à d'autres classes et d'autres enseignants, diminution du nombre de dispenses en EPS...

Nous ajouterons enfin trois remarques importantes quant à l'évaluation :

³⁷ Par exemple, augmentation de leurs questions pendant la classe.

³⁸ Trop importants sans doute. Comme si les expérimentations devaient/pouvaient changer tout ce qui allait mal...

³⁹ Mais qui corrobore les résultats des recherches de R.F Gauthier. Voir la note de synthèse de son Habilitation à diriger des recherches : « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France. *Fil rouge sur travaux* (1985-2010).

- la technique évaluative demande une formation conséquente et une réflexion approfondie pour être opérationnalisée de manière pertinente, les dispositifs qui permettraient cela demeurent à mettre en place ;
- survenant en fin d'année, elle apparaît d'autant plus lourde et fastidieuse qu'elle vient s'ajouter à bien d'autres tâches et d'autres préoccupations (suppression de postes, mutations de membres de l'équipe...);
- elle suscite d'autres craintes, parfois difficiles à manifester : ainsi le sentiment que si l'évaluation n'est pas réellement positive, cela pourrait avoir des conséquences néfastes pour ceux qui l'impulsent ou pour l'établissement...

5 VOUS AVEZ DIT « ARTICLE 34 » ?

Il nous paraît maintenant nécessaire de tenter de clarifier un certain nombre d'éléments quant aux expérimentations « liées » à l'article 34 : éléments d'ordre quantitatif (Combien d'expérimentations ? Sont-elles en augmentation ou non ?) aussi bien que d'ordre qualitatif (Les acteurs partagent-ils une même interprétation de cet article ou non ? Peut-on établir des familles/des profils d'expérimentations et, si oui, lesquels ?).

5.1 Des incertitudes quantitatives

Il paraît difficile de connaître le nombre d'expérimentations liées à l'article 34 et de savoir si la tendance est à l'augmentation ou non, et cela pour de multiples raisons.

- Il existe diverses listes qui les répertorient (listes académiques, Expérithèque, listes de la MIVIP/DRDIE, listes du HCE...) avec des écarts importants entre elles (de moins de 100 à plus de 700...) et des variations, pour chacune de ces listes, selon les années.
- Les listes nationales sont, en majeure partie, dépendantes des listes académiques qui dépendent elles-mêmes :
 - des choix, ou du moins des propositions, des équipes qui portent le projet mais qui ne choisissent pas toujours de leur propre chef l'article 34 ;
 - des propositions des établissements (qui soutiennent ou non, réorientent ou non, les choix effectués) ;
 - des procédures et décisions des commissions académiques⁴⁰ (et/ou des CARDIE) qui peuvent orienter les projets vers l'article 34 ou vers une autre voie ;
 - des décisions du Recteur⁴¹ ;
 - des modalités du recensement de la MIVIP/du DRDIE qui ont varié selon les années⁴² ;
 - des décisions des académies quant aux remontées⁴³ (et des moyens accordés à ces remontées) ;
 - des actualisations des différentes listes⁴⁴ ;
 - des modalités de traitement des remontées⁴⁵.

⁴⁰ Aux compositions et aux modalités de fonctionnement très variables.

⁴¹ Nous n'avons pu obtenir aucune précision sur ce point.

⁴² Recensement des expérimentations article 34 uniquement en 2006-2007 et 2007-2008 ; mélange avec les innovations en 2008-2009 et 2009-2010 (avec sans doute des traitements séparés que nous n'avons pu obtenir).

⁴³ Ainsi certaines académies n'ont pas, pendant plusieurs années, fait remonter d'expérimentations concernant le primaire.

⁴⁴ Ce qui est loin d'être le cas et ne permet que très difficilement de savoir quelles expérimentations continuent et quelles expérimentations se sont arrêtées.

Dès lors, il nous semble que les chiffres donnés dans divers documents (430 en 2006-2007 ; 600 en 2007-2008 ; 702 en 2008-2009 ; 738 en 2009-2010)⁴⁶ sont à prendre avec des pincettes.

Nous aurions plutôt tendance à penser que nul ne peut dire exactement ce qu'il en est et si le nombre d'expérimentations est en augmentation ou non.

Cela est dû à deux problèmes au moins :

- les instruments de relevé ne sont ni stables, ni fiables ;
- l'indexation à l'article 34 est une décision qui varie selon les points de vue.

5.2 L'article 34 : des différences interprétatives

De fait, nous avons pu constater de grandes variations dans le sens attribué à l'article 34, variations dues à des niveaux de connaissance hétérogènes (certains acteurs ne l'ont jamais lu) ou à des interprétations différentes.

Les traces de ces hésitations ou de ces différences interprétatives sont de plusieurs ordres dans les *dossiers* :

- ainsi 1/3 des dossiers, pourtant retenus dans les listes, ne mentionne pas l'article 34 (la référence est claire dans 1/3 des dossiers ; nous l'avons reconstruite dans un autre tiers) ;
- l'innovation⁴⁷ n'est mentionnée que dans 48 % des cas, renvoyant somme toute assez rarement à des expériences relativement originales (découverte de trois langues en sixième, relations avec des professionnels de la santé pour proposer un enseignement d'EPS mieux adapté et faire baisser le nombre des dispenses, création d'une entreprise fictive, ouverture d'un espace convivial d'expression en langue étrangère...), mais référant le plus souvent à des pratiques si ce n'est ordinaires du moins attestées de longue date (pluridisciplinarité, décloisonnement, modifications des formes traditionnelles d'évaluation, aide personnalisée, utilisation des TICE dans une école, ateliers d'écriture...) ; de surcroît, un certain nombre de projets existent depuis un certain temps et sont, en quelque sorte, « relookés » pour s'adapter aux cadres actuels ;
- le caractère dérogatoire est mentionné dans moins de 20 % des dossiers ; il concerne surtout l'organisation pédagogique ou l'aménagement du temps scolaire ; et, s'il nous semble justifié dans un certain nombre de cas (augmentation du nombre d'heures d'arts plastiques, enseignements en anglais à des élèves singapouriens qui doivent effectuer simultanément le

⁴⁵ Ainsi une expérimentation peut être à cheval sur plusieurs établissements ; on peut mélanger expérimentations article 34, expérimentations nationales, expérimentations académiques ; le partage entre expérimentations et innovations n'est pas toujours très clair.

⁴⁶ Nous n'avons pu obtenir les traitements 2009-2010 que début mai 2011. Ils n'apportent aucune réelle précision sur ces questions. De surcroît, pour 2011, si on s'en tient seulement aux brochures et aux fichiers transmis par le DRDIE, le nombre d'expérimentations « article34 » varie de 732 à 840 en passant par 738...

⁴⁷ L'innovation est certes difficile à définir (voir les travaux de F. Cros, par exemple, *L'innovation aux risques de l'évaluation*, L'Harmattan, 2004) et non nécessaire au vu de l'article 34. Il nous a cependant semblé que cette dimension - et ses modalités d'actualisation - étaient intéressantes à étudier pour mieux comprendre ce qui était perçu comme normes et/ou fonctionnements ordinaires et ce qui était perçu comme étant en rupture.

curus singapourien et enseignement du chinois en cycles 2 et 3...), il est aussi parfois interrogant (voir, par exemple la création de groupes hétérogènes en mathématiques et en français)⁴⁸.

Les traces des hésitations ou de différences interprétatives mentionnées sont encore visibles dans les divers *documents*, académiques ou ministériels que nous avons pu étudier. Ainsi, par exemple, les brochures de la MIVIP/DRDIE intègrent ces expérimentations dans un ensemble où figurent aussi les expérimentations nationales⁴⁹ et des expérimentations académiques (30 sont ainsi présentées qui vont de 5 élèves à plusieurs établissements) dont on ne connaît pas le critère de sélection. Elles intègrent de surcroît l'ensemble de ces expérimentations dans un grand ensemble comprenant aussi les innovations.

Les traces de ces hésitations ou de ces différences interprétatives sont encore repérables dans les entretiens que nous avons pu mener avec les différents acteurs.

Ainsi, par exemple, pour nos interlocuteurs du DRDIE, quelques éléments nous ont semblé émerger :

- l'accent porté sur l'aspect dérogatoire (considéré comme une évidence), sur le changement (ce qui n'est pas toujours le cas), sur l'évaluation (voir 4.13), sur le fait que la frontière entre expérimentation et innovation était à considérer comme un obstacle pour l'action ;
- l'insistance sur deux mécanismes possibles (*bottom up* et *top down*), ce second mécanisme permettant de justifier les incitations issues du DRDIE.

Du côté des chefs d'établissement, l'accent nous a semblé porter sur le fait de pouvoir desserrer le « verrou des contraintes ».

Pour les CARDIE, il nous a encore semblé que la volonté était de ne pas séparer trop nettement innovation et expérimentation tout en se servant de l'article 34 et de son caractère dérogatoire pour « autoriser les gens »⁵⁰, voire comme outil de management. De fait, les discours tenus ont parfois une tonalité managériale, réaffirmant une position hiérarchique (de diffusion des injonctions politiques, d'affichage des résultats, de contrôle des dérogations, d'autorisation...) et insistant sur l'attente de certains effets institutionnels (surmonter les « résistances au changement », faire sortir des « cloisonnements disciplinaires »...).

Si on étudie attentivement les discours des enseignants, on peut peut-être distinguer deux grands types de positions. D'une part, celle des enseignants « ordinaires » (*i.e.* non engagés de longue date dans une pratique formalisée de l'innovation), peu intéressés par la nouveauté de l'article 34 et les enjeux institutionnels. Ils y entrent sans trop s'interroger (ils y sont parfois amenés par d'autres acteurs) et sont surtout

⁴⁸ C'est interrogant dans la mesure où, dans certains cas, ce n'est pas réellement dérogatoire.

⁴⁹ Neuf programmes sont ainsi présentés dans un document de 2010 : Clair ; Cours le matin, sport l'après-midi ; Les établissements de réinsertion scolaire ; Enseignement Intégré de Sciences et Technologie au collège ; Internats d'excellence ; L'apprentissage de la lecture par petits groupes ; Livret de compétences expérimental ; La Mallette des parents en classe de troisième ; Réseaux des Observatoires locaux de la lecture. Il est intéressant de constater que certains de ces programmes existent depuis 10 ans, que certains ne sont qu'auto-évalués, que certains sur la même thématique ne sont pas mis en relation, que certains sont plutôt académiques...

⁵⁰ « Dans la limite des programmes » ...

intéressés par les *particularités* de leur projet, espérant voir résolu, à la fin de l'expérimentation, le problème auquel ils sont confrontés. La seconde position serait celle d'enseignants, plus atypiques, engagés depuis un certain temps dans une démarche d'innovation explicite et formalisée, pour qui l'entrée dans l'article 34 relève d'un choix complexe entre espoir d'une garantie institutionnelle et crainte d'une perte de liberté. Pour eux, il existe une distinction fondamentale entre le travail qu'ils accomplissent qui relève d'un choix structurel et l'article 34 qui relève d'une possibilité conjoncturelle⁵¹. Cette distinction entre catégories d'enseignants s'articule sans doute avec une différence manifeste dans les dossiers présentés : les aspects dérogatoires sont essentiellement évoqués lorsque l'expérimentation s'inscrit dans une culture d'établissement. Des expériences « premières » peuvent certes faire référence à l'article 34 mais sans revendiquer d'aspect dérogatoire. Cela semble indiquer qu'une familiarité avec la culture de l'innovation et de l'expérimentation est nécessaire pour percevoir cet aspect possible de l'article 34 et, en tout cas, le mettre en avant. Il convient peut-être encore d'ajouter que l'innovation semble avoir changé de sens ces dernières décennies : aux espoirs de changement et d'amélioration semble avoir succédé la lutte contre ce qui est ressenti comme une dégradation du système scolaire.

En tout état de cause, ces hésitations et/ou différences interprétatives ont, sans doute, plusieurs sources, que nous avons, au moins en partie, déjà évoquées :

- connaissance différente de l'article 34 (il est possible d'ignorer la loi...) ;
- points de vue liés au statut et aux logiques d'action ;
- complexité des relations entre prescriptions de la loi et diversité des situations réelles : le rapport entre expérimentation et projet d'établissement s'avère variable dans nombre de cas (décalages temporels ; projet d'établissement non connu par l'équipe enseignante menant l'expérimentation ; projet d'établissement non déposé ; arrivée d'un chef d'établissement prenant ses distances avec ce qui s'effectuait auparavant dans l'établissement...); évaluations non réalisées chaque année...

5.3 Différentes catégories de projets « article 34 »

D'une certaine façon, essayer d'établir des profils d'expérimentations « article 34 » est une autre manière de tenter de cerner les formes que peut prendre l'actualisation de ce texte.

On peut, sans doute, ainsi que l'a fait la MIVIP/DRDIE, à propos des innovations et des expérimentations, tenter une organisation thématique (qui a, elle-aussi, varié, oscillant entre 12 et 24 catégories d'une année à l'autre). Nous ne savons pas jusqu'à quel point cela peut se révéler éclairant tant les découpages s'avèrent compliqués à effectuer, certaines catégories pouvant se chevaucher, d'autres réunir des ensembles diversifiés (par exemple la catégorie « enseignement des disciplines » réunit « enseignement des disciplines », « interdisciplinarité », « compétences du socle », « réussir en seconde »). Cela a néanmoins le mérite d'exister et de confirmer le poids

⁵¹ Certains disent d'ailleurs qu'ils n'ont pas attendu l'article 34 pour expérimenter, et que, conséquemment, ils ne voient pas ce que celui-ci leur apporterait.

important de ce qui concerne les enseignements disciplinaires et l'organisation pédagogique et, en revanche, le poids réduit de la liaison inter-cycle ou inter-degrés, de la lutte contre l'illettrisme ou des besoins éducatifs particuliers...

Nous proposons cependant de réfléchir à quelques autres typologies possibles.

Il nous semblerait ainsi intéressant de considérer les parts respectives des projets d'initiative locale, d'initiative académique et d'initiative nationale et les formes prises par ces projets selon leur origine afin de mieux comprendre les intérêts et les limites des différentes modalités de génération et de fonctionnement de l'expérimentation et de l'innovation.

Il pourrait aussi être intéressant d'essayer de mettre en relation ces projets avec les différentes dimensions de l'article 34. De ce point de vue, on peut constater que, lorsque c'est mentionné dans les dossiers, *l'organisation pédagogique* est dominante (34 %) - ce qui confirme son importance déjà mentionnée -, devant *l'enseignement interdisciplinaire*⁵² (19 %), *l'enseignement disciplinaire* (18 %), *la coopération avec les partenaires de l'Éducation Nationale et des partenaires extérieurs* (14 %), avec une part très faible (1 %) pour les *échanges avec des partenaires étrangers* (ce qui ne manque pas d'être interrogeant au regard de la part importante des langues dans les matières impliquées et de la proportion importante des enseignants de langue parmi les enseignants impliqués).

Il nous paraîtrait aussi intéressant de distinguer les expérimentations isolées, celles qui renvoient à une culture d'établissement et celles qui concernent tout un établissement, dans la mesure où cela suppose des cheminements différents et des modalités d'étayage sans doute à différencier.

Dans le même esprit, il est intéressant de distinguer les expérimentations qui introduisent des changements dans l'existant et celles qui sont des continuations de fonctionnements antérieurs : actions déjà existantes dans d'autres cadres (par exemple reprise d'un Projet d'Action Culturelle initié en 2002, continuation d'un projet concernant la préservation du littoral mis en place en 1999...) ou fonctionnements d'établissements alternatifs/expérimentaux bien établis.

Nous rappellerons enfin la dichotomie que nous avons introduite précédemment entre projets centrés sur les disciplines et impliquant quasi uniquement des enseignants et projets centrés sur d'autres aspects de la vie scolaire et impliquant généralement d'autres acteurs.

⁵² Est souvent noté dans cette dimension ce qui est co-présence des disciplines, cela ne signifiant pas nécessairement interdisciplinarité.

6 HUIT PROPOSITIONS EN GUISE DE SYNTHÈSE

6.1 Un bilan difficile à établir

Le bilan du fonctionnement du dispositif « article 34 » est très difficile à établir au regard des données disponibles (ou mises à notre disposition). Le bilan des effets est tout autant compliqué à effectuer, les évaluations étant dans la majeure partie des cas non effectuées et/ou lacunaires et/ou difficilement contrôlables. Des évaluations semblent se développer dans diverses académies, mais elles suivent des procédures variables ce qui rend difficile leur synthèse sur le plan national.

Les données quantitatives disponibles ne permettent pas non plus de dire avec certitude si la tendance est ou non à l'augmentation des expérimentations « article 34 ». Et les quantités très approximatives sur lesquelles nous pouvons raisonner (quelques centaines, en tout état de cause moins d'un millier) peuvent être aussi bien interprétées négativement (c'est très peu au regard du nombre d'établissements), que positivement (c'est beaucoup au regard de la fatigue des acteurs et des difficultés exprimées).

6.2 Des variations importantes selon les niveaux d'actualisation du dispositif et au sein de plusieurs d'entre eux

La mise en œuvre de ce dispositif peut être analysée à différents niveaux : politique, ministériel, académique, de l'établissement, des équipes, des élèves. Nous n'avons pu analyser certains de ces niveaux (politique, élèves). Ce que nous avons pu étudier des autres niveaux montre des modalités d'appropriation très différentes de l'article 34 selon les niveaux considérés et même au sein de ces niveaux, notamment pour ce qui concerne les académies, les établissements, les équipes ainsi que les élèves impliqués.

6.3 Peu de communication entre les niveaux

Complémentairement, la communication entre ces niveaux, l'interconnaissance, ainsi que la prise en compte des différents points de vue, des difficultés, des besoins, nous ont paru très faibles.

La vieille croyance en l'automaticité des effets des discours (on dit ce qu'il faut faire et les gens vont/doivent faire) envisagée de manière essentiellement « descendante » semble perdurer.

6.4 L'article 34 à la croisée de logiques hétérogènes

L'article 34 nous a aussi semblé à la croisée de logiques hétérogènes : être un outil de pilotage (national/académique/local), faire bouger le système (sans toujours le dire nettement), favoriser la concurrence entre les établissements, permettre la promotion d'acteurs qui s'en emparent, faciliter une adaptation locale, donner des « ballons d'oxygène » à divers acteurs, constituer un vivier de solutions innovantes, libérer des

énergies, anticiper des réformes, remédier aux difficultés de toutes sortes, permettre d'améliorer les performances des élèves...

Cela nous semble constituer à la fois sa force et sa faiblesse.

Cela nous paraît complémentaiement poser des problèmes d'évaluation.

6.5 L'article 34 au service d'une volonté d'agir

L'usage de l'article 34 manifeste en tout cas, notamment au niveau des équipes locales, une volonté d'agir et non de subir ou de se résigner. La volonté de surmonter les difficultés et d'aider les élèves est réellement présente. C'est sans doute un de ses intérêts essentiels.

C'est un moyen d'agir, non négligeable, parmi d'autres. Il manifeste en tout cas un investissement conséquent.

Cette volonté d'agir est envisagée, selon les cas, comme une volonté d'améliorer le système ou comme une volonté de lutter contre ce qui est perçu comme sa dégradation.

6.6 De l'importance de la pédagogie

Un des leviers fondamentaux de ces actions est la pédagogie (ce qui confirme bien d'autres études antérieures).

Il n'en reste pas moins vrai que les dispositifs mentionnés (peu diversifiés, souvent imprécis et rarement véritablement novateurs) ainsi que les références convoquées (très discrètes) interrogent aussi bien la formation des maîtres - très réduite sur ces questions - que la diffusion des « bonnes pratiques » au sein de l'Éducation Nationale, ou en tout cas la mise en place de dispositifs d'échanges et de réflexion sur les problèmes que la conduite d'expérimentations permet de mettre au jour. Pour le dire autrement, il nous semble que les expérimentations pourraient participer de la formation des enseignants en ce qu'elles leur permettent de déplacer leur point de vue, soit en pensant de nouveaux problèmes, soit en pensant autrement des phénomènes qu'ils pensaient bien connaître. Or, de cette formation en actes qui nécessiterait d'être étayée et formalisée dans le cadre de dispositifs de formation et/ou d'échanges, il ne nous semble pas qu'il soit fait grand-chose.

6.7 Des obstacles importants

La mise en œuvre et la continuation des expérimentations liées à l'article 34 se heurtent à des obstacles importants dont les principaux nous semblent être :

- certaines lourdeurs (ou éléments ressentis comme tels) du dispositif : l'écriture du projet, l'évaluation...
- l'instabilité de certaines situations ;
- le manque de moyens ;
- l'absence de socialisation (écoute, suivi, échanges...)

- l'absence totale de valorisation...

De fait, on peut s'interroger sur la volonté de pérenniser ce dispositif ou sur la considération que l'on accorde aux acteurs en présence d'un tel manque (d'un tel refus ?) de moyens et d'une telle absence (d'un tel refus ?) de valorisation.

6.8 L'article 34 : un révélateur ?

Il n'en demeure pas moins vrai, et c'est peut-être là un de ses intérêts majeurs, qu'au travers des problèmes que nombre d'expérimentations tentent de régler, l'article 34 apparaît comme un révélateur :

- d'une part de l'importance et de la diversité des problèmes que traverse notre société (désertification industrielle, chômage, incivilités, disparition des services publics, délitement du tissu des professions de la santé...);
- d'autre part du fait que dans nombre de territoires de la République, désertés par les services publics, l'École - et des enseignants décidés à agir - demeurent parmi les rares acteurs à être encore présents.

7 DIX PROPOSITIONS POUR AMÉLIORER LA MISE EN ŒUVRE DE L'ARTICLE 34

Les analyses qui précèdent ainsi que la tentative de synthèse que nous avons effectuée nous conduisent à penser que l'article 34, au-delà des ambiguïtés dont il est porteur et des craintes qu'il peut susciter – notamment dans le contexte actuel – est un outil intéressant et spécifique dont les usages pourraient sans doute être améliorés. C'est dans cette perspective que nous avons pensé les propositions qui suivent.

7.1 Clarifier le(s) dispositif(s) et les attentes qui leur sont attachées

Il nous semblerait intéressant pour le ministère (mais aussi sans doute pour les acteurs à quelque niveau qu'ils se situent), que soient clarifiées les interprétations de l'article 34 qu'il juge acceptables (et celles qu'il exclut), les différences entre les dispositifs (expérimentations/innovations...), les attentes qu'il investit dans les différents dispositifs, les relations qu'il établit entre ce dispositif et d'autres (socle commun, différents réseaux...), les usages qu'il souhaite en effectuer...

Dans cette perspective, la distinction entre expérimentations issues du « terrain » (*i.e.* des acteurs eux-mêmes) et expérimentations impulsées par le ministère ou les académies nous paraît essentielle.

Toujours dans cette perspective, il nous paraît fondamental de penser comment tenter de résoudre la tension entre des conceptions opposées, présentes dans les discours (à tous les niveaux évoqués) : celles qui, d'un côté, considèrent les innovations comme faisant partie de l'ordinaire du travail enseignant et des compétences « normales » des maîtres⁵³ et, de l'autre, celles qui considèrent que les innovations sont peu fréquentes et en rupture avec les routines des pratiques. Le même terme renvoie donc, à notre sens, à deux réalités différentes qu'il serait sans doute utile de distinguer plus nettement. Dans ce cadre, la dichotomie entre « innovation » et « expérimentation » pourrait peut-être prendre un sens plus clair.

7.2 Construire les moyens d'une véritable évaluation du dispositif

Afin de rompre avec l'impossibilité actuelle d'évaluer le dispositif « article 34 » et les expérimentations qui lui sont liées, il nous paraît indispensable de travailler sur plusieurs axes de manière simultanée :

- améliorer (*i.e.* rendre plus explicites : auteur, date, service...) les documents internes à l'Éducation Nationale ;
- capitaliser l'histoire des dispositifs et des services (plutôt que de changer incessamment de structures, de sigles, de personnes, de fonctionnements...) et assurer les moyens de leur continuité ;

⁵³ Voir la dixième compétence (Se former et innover) indiquée dans l'article 5 de l'arrêté du 19 décembre 2006 paru au *Journal Officiel* du 28 décembre 2006 et au *Bulletin Officiel* n° 1 du 4 janvier 2007.

- réfléchir aux outils de veille et de suivi de manière *partenariale* (HCE, DRDIE, CARDIE, équipes enseignantes, chercheurs...) ;
- penser le plus tôt possible, en amont, la faisabilité des modalités et outils d'évaluation, en fonction du contexte, des acteurs en présence...
- améliorer les outils plutôt que de les changer trop rapidement sans prendre l'avis des partenaires au risque de les alourdir et de construire un frein de plus ;
- stabiliser certains de ces outils afin de pouvoir effectuer des bilans quantitatifs plus fiables ;
- clarifier la distinction et la mise en relation des modalités d'évaluation nationale, académique et locale du dispositif ;
- rompre avec la culture de la rétention d'informations et de la méfiance entre services ou face aux investigations des chercheurs ;
- engager *des* recherches, si possible avec différentes équipes, sur le fonctionnement des expérimentations « article 34 » et leurs effets, notamment sur les élèves.

7.3 Améliorer les échanges entre niveaux

Il nous paraît tout aussi important d'améliorer les échanges entre « niveaux ». Cela nous semble être une nécessité, notamment pour le DRDIE, afin qu'il puisse devenir la véritable ressource qu'il ambitionne d'être pour ce dispositif.

Cela impose par exemple de renoncer à toute velléité d'impulser en quelque sorte une « logique du haut » (tendanciellement contradictoire d'ailleurs avec l'article 34 sur l'autonomie pédagogique de l'établissement et l'article 44 sur la liberté pédagogique des enseignants) pour écouter les CARDIE, les IEN, les conseillers pédagogiques, les chefs d'établissement, les enseignants, les élèves, les parents, les partenaires... et pour aller observer sur le terrain, en y consacrant le temps nécessaire, les fonctionnements et leurs effets, les leviers et les freins... afin de construire une véritable politique d'étayage.

De manière plus générale, il nous semble que, trop souvent encore, la logique de communication entre les divers niveaux demeure une logique *top down*, sur le modèle de la diffusion d'une bonne parole à des acteurs de niveau « inférieur » dont on suppose qu'ils sont moins compétents, voire qu'ils « traînent des pieds » pour modifier leurs pratiques. Cela confine au mépris quand des enseignants, impliqués dans une expérimentation nationale, doivent quémander ou recourir au détournement pour obtenir un livret d'évaluation soumis à leurs élèves. Cela empêche de surcroît de capitaliser les savoirs et les réflexions qui émergent des pratiques. En période d'économie, cette absence de capitalisation nous paraît coûteuse. Dans la perspective d'une amélioration des résultats du système scolaire, cette déperdition nous semble contre-productive.

7.4 Mettre en place des outils performants

Tout cela nous paraît s'articuler avec la nécessité d'outils performants et diversifiés, par exemple :

- un site constamment réactualisé et réactualisable, regroupant les textes de cadrage des expérimentations et des innovations, les expérimentations, les coordonnées des correspondants au Ministère et dans les académies, les coordonnées de laboratoires de recherche travaillant sur ces questions ainsi que des références bibliographiques ou sitographiques concernant les recherches et leurs analyses ;
- des dispositifs pérennes et négociés d'échanges de pratiques⁵⁴ ;
- des dispositifs permettant à des équipes souhaitant expérimenter ou ayant commencé à expérimenter d'aller étudier, *in situ*, dans d'autres établissements comment cela se réalise ;
- des dispositifs *pérennes* d'échanges et/ou de formation avec des chercheurs ayant travaillé de manière précise sur ces questions, avec des novateurs ou des soutiens à l'innovation (mouvements et/ou revues pédagogiques et/ou didactiques), avec des équipes et/ou des établissements déjà engagés depuis un certain temps dans l'innovation et l'expérimentation...

7.5 Améliorer les fonctionnements académiques

L'amélioration des fonctionnements académiques - maillon essentiel du dispositif - passe à notre sens par trois éléments au moins :

- une réflexion sur la responsabilité de CARDIE (responsabilité individuelle ou collégiale ? unité du corps autour des IPR ou diversité ? meilleure intégration des IEN, des enseignants ?) ;
- une réflexion sur le fonctionnement des commissions, les missions (impulsion et/ou accompagnement et/ou sélection ?), les critères de décision, la clarté de leur affichage...
- une réflexion sur les moyens (temps, finances, personnel, équipe enseignante...) à attribuer à de véritables *pôles académiques*.

7.6 Donner les moyens aux équipes

Complémentairement, il nous paraît *indispensable* et *urgent* si on ne souhaite pas mettre à mal le dispositif d'attribuer des moyens *décents* aux équipes (personnel, heures, matériel, formation, finances...) et de ne pas pérenniser l'instabilité de ces moyens qui constitue un frein conséquent au développement et à la survie des expérimentations.

⁵⁴ Déjà partiellement en place dans certaines académies.

7.7 Développer la formation des enseignants

L'ensemble de notre étude nous amène encore à insister sur l'importance de la formation initiale et continue des maîtres (et sur leur articulation), notamment quant à la pédagogie et aux didactiques (le peu de traces d'une réflexion poussée et fondée sur le fonctionnement disciplinaire des enseignements et des apprentissages dans les dossiers ne manque pas d'être interrogeant) et quant aux questions du changement, de l'innovation et de l'évaluation, ainsi que sur la prise en compte - dans les formations proposées - des réflexions issues des pratiques expérimentales (par exemple, quant à la temporalité des évaluations ou quant aux écarts entre le travail des élèves et sa visibilité par les maîtres).

7.8 Reconnaître l'importance de la pédagogie

De la même façon, notre étude en rejoint bien d'autres pour mettre au jour l'importance du levier que constitue la pédagogie (ce qui était et est présent dans la loi, dans les articles 34 et 44, dans les dispositifs RAR, CLAIR... dans les différentes études sur les difficultés que rencontre l'École et sur les moyens de les surmonter).

Dès lors, nous semblent relever de la contradiction, voire de l'irresponsabilité, les discours de certains politiques ou de certains responsables introduisant de la défiance face à cette dimension en l'opposant de façon simpliste et manichéenne aux contenus.

7.9 Assouplir les fonctionnements rigides

Assouplir certains fonctionnements rigides, ou ressentis comme tels, nous paraît encore nécessaire, aussi bien pour les expérimentations elles-mêmes que pour les fonctionnements ordinaires, *sous réserve que les conditions nécessaires de formation et de concertation avec les acteurs impliqués soient réunies*; cela concerne notamment les démarches avec des partenaires externes, les regroupements en classe, les horaires...

7.10 Valoriser... et valoriser encore

Enfin, *last but not least*, il devient *indispensable* et *urgent* de penser les moyens de valoriser les équipes qui s'engagent dans de telles expérimentations. À l'heure actuelle, les valorisations sont soit inexistantes, soit plutôt le fait d'organismes extérieurs à l'Éducation Nationale. Or, indéniablement les équipes souffrent de ce manque de reconnaissance et se fatiguent d'autant plus qu'à la longue un tel silence institutionnel pourrait bien être considéré comme une forme de négation du travail accompli, voire de mépris.

ANNEXES

ANNEXE 1

FEUILLE DE DÉPOUILLEMENT

| HCE 2010 2011 | | |
|--|---|-----------------------|
|  | | |
| Chercheur <input type="radio"/> DB <input type="radio"/> LB <input type="radio"/> SC <input type="radio"/> DL <input type="radio"/> YR | | |
| Numéro d'ordre (dans votre traitement) <input style="width: 100%;" type="text"/> | | |
| Titre de l'expérimentation <input style="width: 100%; height: 50px;" type="text"/> | | |
| Académie <input type="radio"/> Aix-Marseille <input type="radio"/> Amiens <input type="radio"/> Besançon <input type="radio"/> Bordeaux <input type="radio"/> Caen <input type="radio"/> Clermont-Ferrand <input type="radio"/> Corse <input type="radio"/> Créteil <input type="radio"/> Dijon <input type="radio"/> Grenoble <input type="radio"/> Guadeloupe <input type="radio"/> Guyane <input type="radio"/> Lille <input type="radio"/> Limoges <input type="radio"/> Lyon <input type="radio"/> Martinique <input type="radio"/> Montpellier <input type="radio"/> Nantes <input type="radio"/> Nice <input type="radio"/> Nouvelle Calédonie <input type="radio"/> Orléans-Tours <input type="radio"/> Paris <input type="radio"/> Poitiers <input type="radio"/> Reims <input type="radio"/> Rennes <input type="radio"/> Réunion <input type="radio"/> Rouen <input type="radio"/> Strasbourg <input type="radio"/> Toulouse <input type="radio"/> Versailles | | |
| Année de lancement de l'expérimentation <input style="width: 100%;" type="text"/> | | |
| Type de corpus dont est extraite l'expérimentation <input type="radio"/> HCE <input type="radio"/> Eduscol <input type="radio"/> Hors Eduscol <input type="radio"/> Autre | | |
| Nombre de types d'établissements concernés: 1 si seulement des lycées , 2 si école élémentaire et collèges , 2 si maternelle et élémentaire... <input style="width: 100%;" type="text"/> | | |
| Nombre d'établissements | | |
| Nombre d'établissements concernés (3 si 3 collèges, 3 si 2 écoles et 1 collège...) | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre d'écoles maternelles | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre d'écoles élémentaires (écoles maternelles+primaires) | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre d'écoles primaires | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre de collèges | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre de lycées d'enseignement généraux et technologiques | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre de lycées professionnels | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre de lycées (d'enseignement généraux et technologiques)agricoles | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Nombre des Centres de formation d'apprentis | <input style="width: 100%;" type="text"/> | |
| Réseaux | | |
| | Oui | Non |
| Zone d'éducation prioritaire (un des établissements au moins) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Réseau d'éducation prioritaire (idem) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Réseau ambition réussite | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Réseau réussite scolaire | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lycées des métiers | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Y a t-il des établissements privés? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



HCE 2010 2011

Milieu des élèves concernés

Populaire Supérieur Mixte Non déterminé

Environnement (n'appliquer la modalité Banlieue que pour les zones périphériques d'agglomération de plus de 100 000 habitants, différent si les établissements sont d'environnements différents)

Rural Urbain Banlieue Différents Non précisé

Taille de l'établissement (nombre d'élèves). Si plusieurs établissements, indiquer le nombre moyen

Parties du Document

Nombre de pages du projet que vous avez entre les mains

Nombre de pages du projet initial (on peut mettre 0,5), dans le document

Nombre de pages des évaluations/bilans réalisées

Nombre de pages des rectifications

Nombre de pages autres (documents, coupures de presse, travaux d'élèves, annexes...)

Y a-t-il inscription dans une culture d'établissement? (Cette inscription apparaît ou non, au travers des références à des projets antérieurs ou parallèles)

Oui Non

Le Responsable est-il :

P.E. Professeur-matière Autre

Combien d'enseignants sont concernés par le projet initial?

Quelles sont les matières des enseignants? coller les mots des intitulés de chaque matière ex: histoire, artplastique, il s'agit des matières enseignées par les participants au projet. Si PE, indiquer PE

Les parents sont-ils concernés par l'expérimentation?

Oui Non Certains

Autres participants

Y a-t-il d'autres personnels qu'enseignants concernés? (CPE par exemple)

Oui Non

Y a-t-il des intervenants extérieurs à l'éducation nationale?

Y a-t-il apparitions ou mentions d'un PASI, encadrement académique? par exemple à Paris, F. Muller accompagne plusieurs projets.

Y a-t-il apparitions ou mentions d'un universitaire qui suivrait le projet?



HCE 2010 2011

Les élèves engagés

| | Oui | Non |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Est-ce que ce sont tous les élèves d'un établissement qui sont concernés? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Seulement un niveau? (CP, 3ème...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Des niveaux consécutifs? ex. CE1 CE2 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Terminale L, CAP Chaussures | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| CM2 6ème | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Des niveaux différents non consécutifs? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| D'autres cas de figures que les précédents? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quel est le nombre de classes concernées à priori par le projet?

Donner la liste des différentes classes (séparées par une virgule (ex. : 1ère Littéraire, Terminale Littéraire...)).

Y a-t-il une indication du nombre d'élèves qui seraient concernés par l'expérimentation?

Oui Non

Si oui, lequel?

Quel est le type d'élève concerné?

Volontaires Volontaires sélectionnés Désignés On ne le sait pas

Quelle organisation de ces élèves concernés est prévue dans l'expérimentation?

Tous Groupes Individus Non précisée

La référence à l'article 34 est-elle: (reconstruite=par nous)

Clairement indiquée Reconstituée Indéterminée

L'expérimentation s'inscrit-elle dans les dimensions:

A = enseignement disciplinaire B = enseignement interdisciplinaire C = organisation pédagogique D = coopération avec les partenaires de l'Education nationale et avec des partenaires extérieurs E = échanges avec des partenaires étrangers

Quelles sont les matières d'enseignement visées? coller les mots des intitulés de chaque matière si besoin est ex: artplastique (il s'agit des matières scolaires des IO)



Y a t-il des aspects dérogatoires indiqués?

Oui Non

Références 1

Y a t-il des références (à des textes, documents...)?

Oui Non

Si oui, ces références sont-elles des Textes officiels, des discours EN, Programmes officiels, IO ?

Si oui, y a t-il référence au socle commun ?

Si il y a référence au socle commun, à quelle(s) partie(s)?

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|
| <input type="radio"/> 1.La maîtrise de la langue française | <input type="radio"/> 2.La pratique d'une langue vivante étrangère | <input type="radio"/> 3.Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique | <input type="radio"/> 4.La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication | <input type="radio"/> 5.La culture humaniste | <input type="radio"/> 6.Les compétences sociales et civiques | <input type="radio"/> 7.L'autonomie et l'initiative |
|--|--|--|---|--|--|---|

Références 2

Si oui, Y a t-il des références à des écrits d'autres institutions (ONU, Unesco...)

Oui Non

Si oui, y a t-il des références théoriques ? (détailler les sur votre livret de bord)

Si oui, y a t-il des références à des recommandations (revues pro, lettres syndicales, mouvements pédagogiques, stages de formation...)?

Le caractère innovant de l'expérimentation est-il souligné explicitement?

Oui Non

Si oui, ce caractère innovant vous semble t-il vraiment innovant?

Oui Non Hésitation

Comme justifications à ce projet, on trouve:

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|---|
| <input type="radio"/> Milieu populaire | <input type="radio"/> Des difficultés des élèves | <input type="radio"/> L'échec (niveau faible/redoublement) | <input type="radio"/> Le décrochage | <input type="radio"/> L'orientation ratée | <input type="radio"/> Le manque de travail | <input type="radio"/> L'ambiance | <input type="radio"/> L'absence d'attractivité de l'établissement |
| <input type="radio"/> L'absence d'attractivité de la série | <input type="radio"/> L'absence d'attractivité de la discipline | <input type="radio"/> Des classes trop chargées | <input type="radio"/> Des programmes défectueux | <input type="radio"/> Le manque de temps des enseignants | <input type="radio"/> L'adaptation aux bons élèves | <input type="radio"/> Des contenus difficiles ou complexes | <input type="radio"/> Des relations tendues avec les parents |
| <input type="radio"/> D'autres difficultés | <input type="radio"/> D'autres raisons que des difficultés | | | | | | |

Quelle est la temporalité de l'expérimentation?

1 à 8 séances Plus de 8 séances Toute l'année Pas d'indication précise

Les lieux investis lors de l'expérimentation sont-ils, par rapport aux établissements scolaires:

Internes Externes Internes et Externes



HCE 2010 2011

Quels sont les lieux de l'établissement évoqués? (si groupe de mots, les coller, ex: Salle de TP)

Si ce sont des lieux externes à l'établissement, sont-ils:

- Domicile de l'élève Ailleurs

Les lieux évoqués sont-ils:

- Habituels (uniquement) Bouleversés Impossible de répondre

L'expérimentation s'insère-t-elle explicitement dans une autre pédagogie?

- Non Alternative Différenciée Autre

Si le projet s'inscrit dans une pédagogie alternative, laquelle? (Freinet, Montessori...)

Quels sont les leviers pédagogiques évoqués dans le projet? enseignants: analyse d'un questionnaire, entretiens, élèves: laisser le cartable au collège, répondre à des questionnaires..., situations: participation aux conseils de classe, danses actuelles...

- l'organisation du temps des élèves l'ouverture à l'extérieur des activités par petits groupes des activités individuelles l'homogénéité l'hétérogénéité de nouvelles modalités des travaux des enseignants
- de nouvelles modalités des travaux des élèves de nouvelles situations

Y a-t-il un coût indiqué? (sinon, c'est à moyens constants)

- Oui Non

Si oui, quel est ce coût en HS?

Y a-t-il une évaluation prévue?

- Oui Non

Y a-t-il une évaluation réalisée?

- Non Une Plusieurs

Si il y a des évaluations, y a-t-il un écart entre l'évaluation prévue et réalisée(s)? ("Oui parfois" si pour une des évaluations successives il n'y a pas d'écart)

- Non Oui toujours Oui parfois

Lors de la dernière évaluation figurant dans le document y a-t-il prise en compte d'aspects uniquement positifs de l'expérimentation?

- Oui Non

Pour la dernière évaluation toujours, les indicateurs utilisés sont-ils (ex d'indicateurs institutionnels : réussite au Bac, augmentation des effectifs, taux de redoublement).

- Institutionnels Non institutionnels

S'il y a des indicateurs non institutionnels, leurs contrôlabilités sont-elles

- Construites Non Construites Des deux types



HCE 2010 2011

Les effets prévus

| | Positifs | Négatifs | Mixtes | Non évoqués |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Pour l'évaluation prévue les effets sur les élèves sont-ils | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pour l'évaluation prévue les effets sur les enseignants sont-ils: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pour l'évaluation prévue les effets sur les relation entre enseignants et élèves sont-ils: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pour l'évaluation prévue les effets sur l'établissement sont-ils: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Pour l'évaluation prévue, les effets sur les relations avec l'extérieur sont-ils: | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Les valorisations

| | Oui | Non |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Y a t-il des valorisations externes (Café pédagogique, forum de l'innovation, prix..) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Y a t-il des valorisations internes à l'éducation nationale? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

ANNEXE 2

INDEX DES SIGLES UTILISÉS

| | |
|--------|--|
| ATSEM | Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles |
| BO | Bulletin Officiel |
| CARDIE | Conseiller Académique Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation |
| CFA | Centre de Formation d'Apprentis |
| CIREL | Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille |
| CLAIR | Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation, et la Réussite |
| CNIRS | Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire |
| CP | Cours Préparatoire |
| CPE | Conseiller Principal d'Éducation |
| DGESCO | Direction Générale de l'Enseignement Scolaire |
| DGH | Dotation Globale Horaire |
| DRDIE | Département Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation |
| ÉA | Équipe d'Accueil |
| ECJS | Éducation Civique, Juridique et Sociale |
| EIP | Enfant Intellectuellement Précoce |
| EPS | Éducation Physique et Sportive |
| ESEN | École Supérieure de l'Éducation Nationale |
| FESPI | Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants |
| HCE | Haut Conseil de l'Éducation |
| HSE | Heures Supplémentaires Effectives |
| IA-IPR | Inspecteur d'Académie - Inspecteur Pédagogique Régional |
| IEN | Inspecteur de l'Éducation Nationale |

| | |
|----------|---|
| IFE | Institut Français de l'Éducation |
| IGEN | Inspection Générale de l'Éducation Nationale |
| INRP | Institut National de Recherche Pédagogique |
| LEGT | Lycée d'Enseignement Général et Technologique |
| LP | Lycée Professionnel |
| MAE | Mission d'Appui aux Expérimentations |
| MIVIP | Mission de Valorisation des Innovations Pédagogiques |
| PASI | Pôle Académique de Soutien à l'Innovation |
| PE | Professeur des Écoles |
| PROFEOR | PROFessions, Éducation et ORientation |
| RAR | Réseau Ambition Réussite |
| REP | Réseau d'Éducation Prioritaire |
| RES | Réseau Éducation Santé |
| SEGPA | Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté |
| SEPIA | Soutien à l'Expérimentation Pédagogique et à l'Innovation en Académie |
| THEODILE | THEOries-DIdactique de la Lecture-Écriture |
| TZR | Titulaire sur Zone de Remplacement |
| UNESCO | Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture |
| UPI | Unité Pédagogique d'Intégration |
| ZEP | Zone d'Éducation Prioritaire |
| ZUS | Zone Urbaine Sensible |