

# Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche

Une étude à la demande de la Commission

avril 2004



# Les dispositifs innovants, leurs effets sur la réussite des élèves et les politiques d'innovation

On dit que la France, surtout à travers son école, serait peu mobile et résisterait au changement, qu'elle aurait du mal à s'adapter aux nouveaux contextes évolutifs sociaux. Jean François Revel<sup>1</sup> écrivait : « La France est le plus révolutionnaire des pays conservateurs. C'est un frondeur paralytique ». Et pourtant, avec un regard un peu distancié, on se rend compte que la pédagogie à l'école a considérablement changé : disparition des blouses grises, assouplissement dans la disposition des tables de la classe, textes libres, travail accompagné des élèves, etc.

L'école bouge donc, parfois sous le regard nostalgique de certains. Mais ces changements sont rarement issus d'un programme d'évaluation qui aurait avéré les bienfaits de cette nouvelle pédagogie. Ce sont plutôt les idées, les contraintes économiques, les avancées technologiques, des propositions issues de la recherche, qui influencent ces modifications. Une des dernières en date, qui a suivi le courant de l'interactionnisme, est celle du courant constructiviste, voire socioconstructiviste, adossé à des théoriciens comme Piaget, Vigotski ou Bruner. Les courants les plus récents viennent des pays anglo-saxons avec Gardner<sup>2</sup> et l'intelligence multiple, la réactualisation des principes prônés par Spinoza défendus actuellement par des chercheurs comme Damasio, la prise en compte des émotions dans le développement de l'intelligence, etc.

Rares sont les travaux portant sur une étude systématique des effets produits par la mise en œuvre de nouvelles tendances pédagogiques, c'est-à-dire des innovations ou des dispositifs innovants. Cette étude se devrait de prendre en compte les variabilités contextuelles et, surtout, les indices plus qualitatifs révélés par la position d'implication prise par l'enseignant qui innove.

Néanmoins, l'innovation est investie d'un aspect projectif : elle est vue soit comme une panacée, soit comme une perdition et, pour éviter les faux débats et les discours sans vraie prise sur la réalité, il conviendrait de partir du terrain. Interroger les pratiques et les dispositifs en place dans leur contexte réel pour identifier les facteurs qui favorisent l'apprentissage et l'activité des élèves. L'innovation doit porter sur les conditions les plus à même de susciter et de renforcer l'activité intellectuelle des élèves sur des contenus signifiants susceptibles de les

---

<sup>1</sup> J.-F. Revel, *Mémoires : le voleur dans la maison vide*, Pocket, 456, Paris, 1997.

<sup>2</sup> H. Gardner, *Les intelligences multiples*, Retz, Paris, 1996.

conduire là où ils ne savaient pas pouvoir ni vouloir aller. Car, suffit-il de mettre en place de nouveaux dispositifs pour lutter contre l'échec scolaire ?

Toute réforme est toujours une « cure d'idéalisme ». Perrenoud ne dit-il pas qu'« en éducation, les changements à large échelle prennent si longtemps que, si l'on attendait, pour réviser les dispositifs, de pouvoir juger leurs effets sur pièces, avec le recul nécessaire, les boucles de régulation deviendraient si longues qu'elles supposeraient une extraordinaire continuité des instances de décision... Il s'ensuit que l'évaluation finale des réformes est une source improbable et peu efficace de régulation... » Mais savoir peut aider à comprendre pourquoi certains dispositifs s'installent plus facilement que d'autres alors que leur efficacité n'est pas toujours avérée...

Ce dossier comportera quatre grandes parties :

La première concernera la problématique de l'évaluation des effets de ces dispositifs innovants sur les résultats des élèves, c'est-à-dire sur la nature de ces résultats, ce qui ne fait pas toujours avancer la réflexion quand on parle de « réussite » scolaire. En effet, l'innovation vient questionner les critères habituels de prise en compte de la réussite scolaire telle qu'elle est communément définie. A moins que l'on décrète que l'école ne doit en aucune manière évoluer et donc se modifier...

La deuxième partie portera sur les recherches récentes ayant pour objectif d'évaluer certains dispositifs innovants quant aux résultats des élèves, aussi bien sur le plan cognitif que comportemental. Nous ne pourrons faire le tour de tous les dispositifs innovants : simplement quelques-uns des plus connus.

La troisième se centrera sur les politiques d'innovation en France, c'est-à-dire dans quelle mesure, depuis 1960 (date à laquelle l'innovation a été prise en compte dans les textes officiels du Ministère de l'éducation français) jusqu'à nos jours, le poids des évaluations des dispositifs innovants a joué dans les décisions politiques d'introduction officielle de dispositifs innovants.

La quatrième partie abordera les effets des dispositifs innovants sur les politiques nationales, en s'appuyant sur les travaux de l'Union européenne et de l'OCDE pour lesquels nous sommes experts.

## **Prendre en compte les effets des dispositifs innovants**

### **Considérations générales**

Les dispositifs innovants sortent, par définition, du cadre du connu et donc des critères habituels des actions pédagogiques. Cependant, nous pouvons distinguer deux catégories de dispositifs innovants :

Ceux qui servent de détour (pédagogie du détour) pour atteindre les objectifs fixés par l'institution, qui sont, en général des objectifs cognitifs et qui s'appréhendent à l'aide d'épreuves appelées « papier-crayon ». Il suffit ensuite de soumettre les élèves aux épreuves habituelles standardisées nationales avec des scores que l'on peut comparer à la population n'ayant pas suivi l'innovation. On peut alors en tirer les conclusions soit du bénéfice tiré de cette innovation, soit, au contraire, d'une perte ou d'une moindre acquisition.

Et ceux qui, à travers leur mise en œuvre, recouvrent un aspect de transgression des objectifs de l'institution ou, tout au moins, la poursuite d'objectifs peu valorisés par l'institution ou dont cette dernière ne possède encore aucun instrument fiable et valide d'évaluation. Il est évident que ces derniers dispositifs, s'ils sont évalués avec des outils utilisés dans le cas des pédagogies dites classiques, seront complètement rejetés et considérés comme invalides.

Aborder les effets des dispositifs innovants n'est, par conséquent, pas simple. Dans le cas de la première catégorie, les effets sont aisément appréhendables et permettent de voir en quoi l'innovation conduit plus facilement aux mêmes apprentissages. Encore que, le plus souvent, les dispositifs innovants se trouvent à cheval sur les deux catégories. Si on pense à la pédagogie de Paolo Freire, de conscientisation dans les formes d'alphabétisation de la population, on voit bien que ce ne sont pas seulement les performances en lecture qui sont poursuivies mais une attitude citoyenne, un comportement face aux savoirs. Et là, les effets, s'ils se sentent intuitivement, sont difficilement évaluables et, quand ils le sont, l'évaluation est contestée plus facilement.

Or la mesure des effets repose de toute façon sur un rapport à une norme. Et là est tout l'enjeu des dispositifs innovants. Il semble qu'appréhender les effets de dispositifs innovants serait plus efficace si ce travail portait en amont sur les référentiels ou les valeurs sous-jacentes à l'innovation.

Nous observons que les dispositifs innovants transgressifs s'implantent rarement au cœur même de l'école pour deux raisons : d'une part parce que les innovateurs ont du mal à voir acceptée leur action dans des cours ou des enseignements de contenus classiques ; d'autre part, parce que leur action est rejetée à la marge comme tolérée, mineure, ne touchant pas au cœur même de l'école et ne remettant pas en cause ses fondements.

De plus en plus les innovations portent sur des domaines comportementaux et abandonnent aux enseignements classiques les références aux programmes. Il y aurait, en quelque sorte, deux écoles : celle des dispositifs innovants et celle des cours disciplinaires habituels.

La volonté internationale de promouvoir la formation tout au long de la vie, la possibilité d'apprentissages récurrents, formels et informels mettent la pression sur l'école obligatoire. La mesure des effets des nouvelles pratiques ne suit pas toujours cette évolution. Les

évaluations nationales françaises restent en arrière et se situent encore trop sur un versant cognitif de restitution de connaissances, même si des efforts sont faits pour en sortir<sup>3</sup>.

### **Les controverses à propos de la prise en compte des effets des dispositifs innovants**

Comme le précise le supplément à La lettre de l'éducation du 1<sup>er</sup> avril 2002, la note chiffrée, inscrite dans une répartition identique à la courbe normalisée des pourcentages fournie par les organismes officiels d'évaluation, est un pilier de l'école, même si tous les chercheurs et cela depuis longtemps, s'accordent à dire qu'elle n'est pas fiable. Une note correspond plus à l'esprit scolaire de jadis d'un contrôle de connaissances. Les dispositifs innovants actuels poursuivent d'autres objectifs.

Vincent Merle<sup>4</sup> s'amuse à construire une typologie des enseignants dans leur rapport à la note : les intégristes dans une adhésion à l'exactitude de la notation ; les dubitatifs qui complètent la note par des jugements qualitatifs portant sur les valeurs de l'école comme la bonne volonté, l'assiduité, etc.

Autre manière d'enseigner, autre manière d'évaluer. Les dispositifs innovants, ceux qu'inventent les enseignants dans leurs classes, mais aussi ceux que l'Etat tente de diffuser, peuvent être porteurs de nouveaux modes d'évaluation. Mais il est vrai qu'actuellement, beaucoup de dispositifs innovants sont des casse-têtes pour leurs concepteurs de par leur complexité et leur hétérogénéité. L'évaluation des effets de l'éducation civique, juridique et sociale dans les lycées se perd dans des débats multiples : comment évaluer l'oral ? La citoyenneté est un état d'esprit, non un savoir qui se récite. En dépit d'échos positifs, l'absence de bilan rend toute appréciation difficile.

L'évaluation des élèves dans les dispositifs innovants permet souvent de cerner des compétences auxquelles l'école avait jusque là porté peu d'intérêt. En éducation civique, ce sont la capacité à débattre, si essentielle dans une société démocratique, et celle d'être son propre arbitre. On peut en citer d'autres : l'aptitude à s'exprimer devant une assemblée, que développent les travaux personnels encadrés. Ce dispositif innovant qui introduit une démarche de projet en classe de première et de terminale, doit donner lieu à une évaluation, en particulier en fin de première, portant sur trois points : une courte synthèse écrite, la production à laquelle le TPE a abouti (document écrit mais aussi affiche, film, représentation théâtrale...) et la présentation orale devant un jury.

---

<sup>3</sup> Signalons que, si la France n'a pas de résultats désastreux aux épreuves de PISA (Programme for International Student Participation) passées en 2001, elle n'en sort pas pour autant glorieuse et ce type d'épreuves aura de plus en plus d'effets sur les politiques nationales d'éducation. Lire à ce propos le N°4 de 2004, de la Revue francophone « Politiques d'éducation et de formation. Comparaison internationale » qui porte sur les effets de ces évaluations internationales et est coordonné par le professeur Roberto Bottani.

<sup>4</sup> P. Merle, *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*, PUF, Paris, 1999.

« Les TPE et la soutenance qui les clôt donnent l'occasion d'évaluer chez les élèves une compétence majeure pour les études et la vie active : la prise de parole en public. Il n'y a que les TPE qui permettent cela : la soutenance est très différente de la participation au cours ou d'une épreuve orale face à face avec l'enseignant »<sup>5</sup>

Les directives officielles diffusées sur le site Internet Eduscol indiquent aux enseignants six critères à évaluer durant la soutenance (capacité à sélectionner les informations, adaptation de la démarche au sujet, etc.) mais restent muettes sur la traduction concrète de cette évaluation. Il semble que cette évaluation s'inscrive dans une évaluation formative avec l'instauration du carnet de bord, véritable lien avec l'enseignant qui consigne les étapes d'avancement du projet, ses succès comme ses impasses et ses hésitations. En appréciant la valeur du projet, l'enseignant évalue tout, y compris son propre travail... Dans ces deux exemples, nous voyons à quel point les effets d'un dispositif innovant comme l'ECJS ou les TPE sont difficiles à appréhender car ils portent sur des dimensions complexes et hétérogènes. Ce sont plus des attitudes, des sentiments, des modes de faire qui sont visés et dont les outils macroscopiques d'évaluation s'accommodent mal. Pour évaluer de façon générale tous les dispositifs TPE, il faudrait, dans un premier temps, appréhender la diversité de leur mise en œuvre puis construire des épreuves qualitatives lourdes et coûteuses en temps et en personnel. Encore faudrait-il harmoniser les diverses interventions des évaluateurs. On comprend mieux qu'il est plus facile d'évaluer un dispositif innovant sur des dimensions simples de restitution de connaissances. On y met maintenant un peu plus de subtilité comme PISA, dont nous avons déjà parlé, qui tente de prendre en compte la distanciation par rapport aux consignes.

L'évaluation des dispositifs innovants ne peuvent se réduire à des connaissances classées comme factuelles, même si elles sont pensées à peu près maîtrisables ; la construction d'exercices et de dispositifs permettant d'évaluer la maîtrise de capacités de raisonnement ou de réflexion soulève autant de perplexité que l'identification de ces mêmes capacités dans les travaux des élèves<sup>6</sup>.

Dès lors qu'une production ayant une certaine complexité est demandée aux élèves, même simplement écrire plusieurs phrases, les références à partir desquelles évaluer cette production se dérobent.

Incontestablement ces dispositifs produisent des effets sur les élèves, sur les dimensions évoquées mais sont-ils durables, sont-ils pertinents, ne produisent-ils pas des effets pervers ? Aucun organisme d'évaluation globale ne s'est lancé dans une telle opération mais cela viendra peut-être avec une nouvelle génération d'évaluateurs...

---

<sup>5</sup> R. Pantanella, *Les TPE, vers une autre pédagogie*, CRDP Amiens, 2001.

<sup>6</sup> F. Audigier, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves*, INRP Paris, 1998

N. Tutiaux-Guillon et M.J. Mousseau, *Les jeunes et l'histoire : identités, valeurs, conscience historique*, INRP, Paris, 1998.

## Plusieurs évaluations pour un même dispositif innovant

Lorsqu'il s'agit de dispositifs innovants décrits dans leur application par les textes officiels et accompagnés par les inspecteurs, on peut supposer que les objectifs sont explicites et que l'évaluation pourra en être facilitée. Lorsqu'il s'agit d'innovations surgies de l'initiative d'un enseignant, d'un groupe d'enseignants ou d'une école, elles ne sont pas stabilisées, encadrées et les objectifs évoluent au fil de l'action considérée sur un long terme. Les objectifs donnés par ces innovateurs spontanés sont rarement les objectifs réellement poursuivis et qui se révèlent souvent a posteriori.

Par exemple, un enseignant affiche, au début d'une action éducative qu'il n'a jamais faite jusque là, un objectif d'amélioration de la lecture. Son action consiste à familiariser les enfants de dernière année d'école primaire à la bibliothèque municipale. Chaque enfant choisit un livre dans le coin des jeunes, l'emprunte et se charge de le raconter, à un moment prévu pour cela, à ses copains de classe. Les échanges entre enfants augmentent, leur intérêt pour la lecture aussi. Or, lors de la passation des tests nationaux, les résultats en lecture ne sont pas meilleurs que ceux des autres élèves. Mais une grille d'observation de leur comportement fait état d'une fréquence plus grande d'échanges entre enfants autour des récits de lecture. Autrement dit, ce n'est pas le niveau de lecture qui a changé mais le rapport à la lecture dans une perspective de socialisation. En d'autres termes, ce ne sont pas les performances en lecture qui ont été améliorées, mais la socialisation, les capacités à discourir avec d'autres enfants. Nous avons là l'exemple d'un objectif atteint, non explicité au démarrage de l'innovation.

Dans un texte interne, Régnier<sup>7</sup> insiste sur « la nécessité de porter un regard distancié et critique sur un dispositif innovant, de faire un effort de lucidité systématique dont la finalité serait de fournir des informations qui aident à prendre des décisions raisonnées » et de dire que la qualité de l'évaluation réside surtout dans le degré d'adaptation entre les objets d'évaluation et les situations évaluatives. Et c'est bien sur cet ensemble que des évaluations contradictoires peuvent être menées selon leur niveau (macro/micro) ; selon l'objet (connaissances, comportement, représentations, etc.) ; selon la posture dominante (éthique, relationnelle, procédurale, méthodologique, etc.) ; selon un point de vue interne ou externe à l'établissement.

---

<sup>7</sup> C. Régnier, *L'évaluation dans le système éducatif*, texte ronéoté, Direction de la Programmation et du Développement, chef du bureau de l'Evaluation des Pratiques et Innovations Educatives, Paris, 2002.

## Les recherches récentes faisant état d'une évaluation des effets de certains dispositifs innovants

### Considérations générales

L'avis du haut conseil de l'évaluation de l'école n°3 d'octobre 2001 précise que « l'évaluation du système éducatif français se présente sous la forme d'un foisonnement de travaux et de dispositifs variés qui se sont ajoutés les uns aux autres, sans constituer véritablement un ensemble organisé et cohérent qui permette de répondre, à la fois et à tous les niveaux, aux deux objectifs de l'évaluation : rendre compte au citoyen et aux usagers de l'état du système éducatif et donner aux responsables et aux acteurs les moyens d'une régulation et d'un pilotage ».

Ce qui veut dire que les effets mesurés dont nous allons présentement exposer les résultats sont soit très localisés et valides selon un certain contexte, soit contestables dans le choix à la fois des normes sous-tendues par l'évaluation mais aussi de la méthodologie utilisée. Ce dont nous parlerons ici sera donc toujours contextualisé et partiel. Peut-être pouvons-nous parler d'un « fantasme » de toute puissance qui fait encore songer les responsables politiques à une école à la Huxley où tout partout serait connu, mesuré ; dans la moindre des petites classes de la plus petite école, on saurait ce qui s'y passe et les performances obtenues par les élèves. Pourtant, le flou serait la caractéristique du système éducatif autorisant des innovations non sous contrôle.

Dans le travail que nous avons mené sur l'évaluation des innovations<sup>8</sup>, nous écrivions : « Une enquête récente, très brève, a montré que les enseignants ne possèdent pas ce qu'on pourrait appeler « une culture de l'évaluation » et cela ne change pas lorsqu'ils se font innovateurs. Quelle représentation de l'évaluation ont les innovateurs eux-mêmes<sup>9</sup> ? Les aspects innovants semblent orienter l'évaluation menée par les innovateurs ; ils évoquent le côté innovant pour les élèves par rapport, par exemple, à l'apprentissage qui se fait de façon plus autonome et créatrice, le côté innovant pour les enseignants face à des pratiques plus collégiales, le côté innovant pour l'établissement dans son entier où cette innovation est désormais bien acceptée et intégrée dans le discours habituel de présentation de l'école, l'appréciation positive portée par un inspecteur, etc. Nous sommes loin des résultats scolaires classiques et plus dans une perspective d'installation de l'innovation par rapport à des acteurs.

En ce qui concerne cette évaluation, les innovateurs en ressentent la nécessité sans toutefois en avoir une vision claire. Ils sentent bien que les évaluations « subjectives » souvent invoquées, comme le plaisir à travailler ensemble, l'augmentation de la motivation des élèves et des professeurs pour l'école, le retour au calme des comportements, le climat plus serein de

---

<sup>8</sup> F. Cros, *L'innovation aux risques de son évaluation*, L'Harmattan, Paris, 2004.

<sup>9</sup> P. Avril, "Du discours à la pratique : les démarches d'évaluation décrites par les enseignants eux-mêmes", *Evaluer les pratiques innovantes*, Scérén/Men, Desco, Annexe 3, pp. 61-71, Paris, 2002.

l'école, etc., ne suffisent pas à rendre des comptes et à satisfaire les détracteurs ou les dubitatifs de l'innovation. L'empirisme ne suffit plus mais le remplacer par quoi ? Certains innovateurs acceptent alors de plier leur innovation à la mesure du projet et de la couler dans le moule c'est à dire de s'en tenir aux objectifs premiers, inamovibles, d'autres se courbent sous la méthode Coué et, à force de répéter les avantages, en arrivent à être convaincus et à les confondre avec une évaluation »

Pour consolider les résultats de ces études et recherches, ce serait de suivre les conseils donnés par C. Thélot et P. Joutard<sup>10</sup>, à savoir : marier le général et le spécifique ; marier le quantitatif et le qualitatif ; marier l'interne et l'externe ; marier usage interne et usage externe. Mais ce n'est pas toujours faisable ou souhaité.

### **Une multiplicité de dispositifs innovants plus ou moins bien évalués au regard des performances scolaires des élèves.**

Le Conseil National sur l'Innovation et la Réussite Scolaire, créé en novembre 2000 par Jacques Lang et dont la démission actuelle des membres a mis fin à son exercice, a mené en 2001 une enquête par Internet sur les innovations en France dans le système scolaire public<sup>11</sup>. Les conclusions sont les suivantes : « la majorité des réponses émane des collèges (est-ce que cela veut dire que les collèges innovent plus que les lycées ?) ; ces innovations sont mises en place pour développer de nouvelles stratégies d'apprentissage et pour améliorer les performances des élèves » ; ensuite et seulement ensuite, viennent les objectifs de comportement des élèves, d'autonomie et d'ouverture culturelle. Tout dépend de ce que l'on entend par « apprentissage » ; mais là, nous n'entrerons pas dans le détail tant le nombre d'études portant sur ce thème dépasse notre capacité de lecture et d'exposition.

Les éléments déclencheurs de l'innovation reposent incontestablement sur deux choses : la mobilisation d'une équipe pédagogique, l'incitation de l'équipe de direction, auxquelles s'ajoute la motivation forte d'un enseignant. Comme on pouvait s'en douter le changement porte sur les méthodes pédagogiques (travail autonome, groupes de besoins, projet, contrat, etc.) et sur l'organisation du travail des élèves et des enseignants. Chose étonnante, les technologies de l'information et de la communication ne sont mentionnées que pour 7% des innovations. Une telle enquête vient réguler tout ce qui peut se dire sur les innovations voire sur leur danger ! C'est bien au cœur de la pédagogie que se niche la majorité des innovations.

Passons en revue certains dispositifs innovants très divers et qui ont bénéficié d'une évaluation suffisamment solide pour dépasser les impressions premières évoquées des innovateurs et d'évaluateurs.

---

<sup>10</sup> C. Thélot et P. Joutard, *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Seuil, Paris, 1999.

<sup>11</sup> *Regard sur les pratiques innovantes dans le système éducatif*, MEN, CNIRS, 36p., Paris.

Les **classes relais**, niveau collège, outre d'avoir bénéficié de descriptifs précis de leur mise en œuvre<sup>12</sup>, ont été évaluées par les services de la Direction, de la programmation et du développement<sup>13</sup>. Ce dispositif d'accueil temporaire des élèves en voie de déscolarisation ou de marginalisation semble donner des effets positifs sur le plan de la re-socialisation des élèves mais, sur le plan scolaire, les difficultés resurgissent lors de la réintégration au collège. Autrement dit, les classes relais sont un moyen pour resocialiser le jeune (sollicitation de la protection de la jeunesse, de l'assistante sociale, d'un psychologue, d'un éducateur, etc.) mais au niveau des performances scolaires de base, les difficultés ne semblent pas disparaître. Cependant, la socialisation de ces jeunes, n'est-elle pas une condition nécessaire, certes pas suffisante, aux apprentissages scolaires ?

Des **modules de seconde**, en lycée ont été suivis par un groupe de chercheurs sur deux années<sup>14</sup>. Ces derniers ont pu analyser de près comment et à quelles conditions se construisaient des connaissances partagées. Les lycéens ont montré leur capacité et leur intérêt à débattre sur les objets de savoir, leur capacité à réfléchir ensemble sur leurs connaissances ainsi que sur les procédures qu'ils mettent en œuvre pour mener à bien l'activité proposée (métacognition) De nombreux exemples sont fournis montrant que l'élève se manifeste à la fois « comme épistémologue et quelqu'un qui apprend »<sup>15</sup> Les auteurs de cette étude écrivent : « Il a semblé paradoxal de proposer des modalités de travail, contraires apparemment avec ce que certains élèves perçoivent du jeu de l'école. Certains bons élèves n'ont pas vu quel bénéfice tirer de la modification de contextes de travail qui leur conviennent. Pour des raisons symétriques, d'autres élèves, trop malmenés par l'école, n'ont pas non plus investi les activités proposées. Peut-on affirmer que les situations mises en place suffisent à favoriser l'investissement dans les apprentissages de tous ? Nous avons constaté la puissance de pratiques pédagogiques raisonnées et inventives mais nous avons aussi mesuré le poids des contextes sociaux et institutionnels dans lesquels ces pratiques étaient développées, aussi bien pour les jeunes que pour les adultes.... Mais, certains élèves mettent en doute l'utilité de cette approche au regard de découpages disciplinaires plus canoniques. D'ailleurs une des questions que laisse ouverte cette recherche est bien celle des réinvestissements dans les cadres disciplinaires ».

**L'aide individualisée en seconde** vient compléter, sans s'y substituer, les modules introduits dans le cadre de la réforme des lycées de 1992. Elle est prévue dans l'emploi du temps officiel pour des élèves qui rencontrent des difficultés ponctuelles ou présentent des lacunes plus profondes en français et en mathématiques. Une dotation de deux heures hebdomadaires est attribuée à toutes les divisions de seconde. Pour les élèves, elle complète l'enseignement dispensé en classe entière, en demi-groupe. Une étude a été menée en comparant une

---

<sup>12</sup> M.-A. Hugon et J. Pain, *Les classes relais*, CRDP, Amiens, 2002.

<sup>13</sup> F. Alluin et J. Benaim, *Les classes relais*, MEN- DPD, Paris, 1999.

<sup>14</sup> M.-A. Hugon, *Construire ses apprentissages au lycée*, INRP, Paris, 2000.

<sup>15</sup> J. Bruner, *L'éducation, entrée dans la culture*, Retz, Paris, 1996.

population d'élèves ayant bénéficié de ce dispositif et une autre témoin<sup>16</sup> ; elle conclut à l'inefficacité de ce dispositif, en ajoutant que deux éléments peuvent expliquer ce résultat : le rôle de l'enseignant et l'organisation même de l'aide.

**La taille des groupes d'élèves.** Les études portant sur les groupes d'élèves et les apprentissages sont déjà anciennes comme celles réalisées par P. Meirieu<sup>17</sup>. Le travail de groupes joue un rôle important dans les dispositifs innovants ; il rompt la position habituellement frontale de la classe et apporte la possibilité d'échanges entre élèves et de discussions. La synthèse opérée par D. Meuret<sup>18</sup> aboutit à des incertitudes sur les effets académiques et non académiques. Pour les élèves défavorisés cet effet positif devient important, plus dans le primaire que dans le secondaire<sup>19</sup>. Cependant, on ne peut considérer le groupe comme la panacée : deux chercheurs ont montré que pouvait se produire une perte d'énergie lorsque des personnes travaillent ensemble. Ils ont demandé à des sujets de tirer sur une corde. Il s'agit d'exercices relevant de la sphère sportive. Individuellement, une personne exerce une force moyenne de 63 kg. Lorsqu'elles travaillent à deux, la moyenne décroît et tombe à 53 kg ; en groupe de huit, elle chute à 31kg ! Ajoutons à cela une enquête menée en 2002 sur le dispositif ARTE (aide à la réussite de tous les élèves) de soutien pour l'école primaire. Offert aux élèves à partir du CE2 et durant toute la durée du cycle III, le dispositif consiste en une équipe de quinze maîtres supplémentaires, disposés à prendre en charge les élèves de niveau « ordinaires » d'une classe, pendant que l'enseignant titulaire fait travailler, en petits groupes les élèves les plus faibles. Cette évaluation<sup>20</sup> montre que ce dispositif n'a globalement aucun impact sur les progressions des élèves pendant le cycle III. Seul point positif, les acquis en français, qui ne s'améliorent que quand l'enseignant supplémentaire est à temps complet dans l'école et prend les élèves en charge pendant plus de six heures par semaine. Les auteurs prennent soin de conclure en écrivant : « Il faut sans doute contextualiser les résultats de cette évaluation car ils dépendent évidemment des conditions de mise en œuvre du dispositif ARTE de 1998 à 2001 dans le département de la Haute-Marne.

Par conséquent, la généralisation de ces résultats à d'autres dispositifs, même voisins, reste hasardeuse ».

**Les zones d'éducation prioritaires** ont bénéficié d'évaluations très controversées. Elles ont été productrices de nombreuses innovations aussi bien sur le plan pédagogique que sur celui éducatif et en matière de partenariat. Les effets sur les élèves sont, eux, moins évidents. Les évaluations ne peuvent porter uniquement sur les résultats à des épreuves académiques sur le

---

<sup>16</sup> M. Danner, M. Duru-Bellat, S. Le Bastard et B. Suchaut, *L'aide individualisée en seconde : mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique*, Rapport pour le ministère de l'Éducation nationale, 2000.

<sup>17</sup> P. Meirieu, *Apprendre en groupe*, 2 tomes, Chronique sociale, Lyon, 1984.

<sup>18</sup> D. Meuret, *Les recherches sur la réduction de taille des classes*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris, 2001.

<sup>19</sup> S'appuyer également sur le travail de deux psychologues : V. Aebischer et D. Oberlé, *Le groupe en psychologie sociale*, Dunod., Paris, 1990.

<sup>20</sup> C. Piquée et B. Suchaut, *Éléments d'analyse de l'efficacité pédagogique du dispositif ARTE*, Rapport à l'Inspection Académique de la Haute Marne, Irédu-cnrs, Université de Bourgogne, 2002.

français et les mathématiques mais aussi sur l'évolution des attitudes ou comportements des élèves. Les évaluations, en particulier celles, plus globales, de l'inspection générale<sup>21</sup> ont analysé 410 ZEP et opéré 36 monographies. On constate « des corrélations entre la concentration de public défavorisé, la taille des ZEP et les résultats des élèves. D'autres facteurs interviennent : les caractéristiques socioprofessionnelles de l'environnement, le pilotage de la ZEP, les moyens, les projets, les leaders, les enseignants, la formation des adultes, etc. » Les auteurs insistent sur la nécessité d'éviter d'enfermer les ZEP dans un « esprit ghetto » Ces effets des ZEP font penser aux critères relevés aussi bien en France qu'à l'étranger des conditions pour qu'une école soit un lieu d'apprentissage optimal pour les élèves. Ce qui fait dire à certains évaluateurs des ZEP<sup>22</sup> « ces résultats concordent avec plusieurs études sur l'efficacité des écoles » et de citer un ensemble de conditions comme l'importance accordée par l'école à l'enseignement et aux performances scolaires des élèves, un niveau d'exigences scolaires élevé, l'attente d'un niveau minimum atteint par tous les élèves, une direction (ou un pilotage) centrée sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le contrôle (la vérification) de la réalisation des actions décidées, la stabilité et l'autonomie des enseignants, la prise en compte des résultats des élèves pour élaborer et évaluer les interventions (ou les projets), la participation des élèves à la vie scolaire.

**Des écoles de la seconde chance** (ou l'accueil des décrocheurs) ont été évaluées par nos soins en matière d'expertise pour le Conseil National pour l'Innovation et la Réussite Scolaire (CNIRS) en 2001. Ces écoles<sup>23</sup> offrent aux adolescents la possibilité de continuer leurs études là où ils les ont laissées, pour les conduire, bien souvent, à un diplôme qui peut être un brevet, un baccalauréat. Elles mettent en place des sortes de « modules de rattrapage » pour une remise à niveau du jeune. Ce sas constitue un lieu de réconciliation avec l'école, sachant que le jeune doit manifester une volonté réelle de travailler : il signe une sorte de contrat d'engagement personnel à étudier et à vivre régulièrement une mise au point avec un tuteur adulte. De plus, étant donné le nombre relativement peu élevé des groupes, toutes les six semaines, se tient un bilan d'étape en présence de tous les élèves. L'évaluation des effets, dans leur efficacité première de réhabilitation, est réalisée à travers le taux de réussite aux examens.

**L'utilisation des technologies d'information et de communication en éducation.** Les incitations ont été variables et les écoles ont surtout mis en place des sites Internet des plus astucieux. Les correspondances entre écoles de France et d'ailleurs se sont développées. Un réel effort est fait pour installer les TICE avec la création du B2I en collège. Les effets sur les élèves sont très mitigés et les évaluations actuelles sur l'équipement en cartable électronique semblent positives mais sans assurance de leur bénéfice à long terme. Une note émanant du

---

<sup>21</sup> J. Simon et C. Moisan, *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*, MEN, Paris, 1999.

<sup>22</sup> G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau, *A l'école des banlieues*, ESF, Paris, 1995.

<sup>23</sup> Nous ne pouvons évoquer ici toutes les structures de ce type. Citons à titre d'exemple : le Clept (collège-lycée élitaires pour tous) ; le micro-lycée de Sénart ; le lycée Jean Lurçat de Paris ; les cellules de veille éducative placées sous la responsabilité du maire ; les ateliers relais, etc.

Ministère<sup>24</sup> indique que si les technologies nouvelles facilitent une individualisation des apprentissages et modifient la situation frontale d'enseignement, leur impact sur les élèves serait davantage à apprécier en termes d'amélioration des comportements qu'en termes d'acquisition de nouvelles connaissances.

**Les établissements expérimentaux.** Ils sont géographiquement très dispersés et peu nombreux. Nous ne comptons pas les établissements différents, souvent privés, et dont la liste et les coordonnées peuvent être trouvées chaque année dans un ouvrage/annuaire<sup>25</sup> Nous y trouvons les écoles publiques expérimentales comme Vitruve ou Decroly, l'école d'Oléron<sup>26</sup>, le lycée expérimental de Saint-Nazaire, le collège-lycée expérimental de Caen-Hérouville, l'auto-école à Saint-Denis et les établissements déjà évoqués accueillant des « décrocheurs ». A côté d'eux, nous trouvons les écoles privées, de Montessori à Steiner en passant par la pédagogie institutionnelle. Ces écoles représentent un tout concrétisant les principes des illustres pédagogues. Dans l'enquête menée chaque année, comme par hasard, ne figure pas une évaluation selon des performances cognitives. Nous sommes là face à des innovations transgressives, c'est-à-dire qui ne poursuivent pas prioritairement les objectifs affichés par le Ministère, d'où la difficulté de ces élèves lorsqu'ils réintègrent le circuit normal du système scolaire<sup>27</sup>.

Pour notre part, nous avons suivi le collège-lycée d'Hérouville Saint-Clair et nous constatons qu'il est difficile de donner une vue claire des effets de ces dispositifs sur les élèves, dans la mesure où le public accueilli n'est pas représentatif d'un public tout venant. Au début, c'est un choix éducatif des parents, même si les résultats aux examens ne sont pas brillants puisque prime une orientation éducative. A l'occasion des 20 ans du CLE, un grand rassemblement d'établissements expérimentaux a eu lieu en octobre 2002<sup>28</sup>. Le responsable au Ministère du réseau « Innovation et valorisation des réussites » déclarait : « *Pour évaluer un tel établissement expérimental, on rencontre deux sortes d'évaluations : on a des rapports empathiques d'inspecteurs généraux venus avec beaucoup de bienveillance, qui ont trouvé extraordinaire ce qui se passait mais qui ont évalué de façon intuitive les objectifs et les pratiques. A l'opposé, on trouve l'autre rapport tout autant caricatural et, bien évidemment pire : l'inspecteur général qui arrive avec sa réglette et ses statistiques et qui dit : Comment, cet établissement n'a que 30% de résultats au bac ! Seulement ce qu'on oublie de dire, c'est qu'ils ont ces résultats avec des élèves qui, vraisemblablement, auraient fait partie ailleurs des non-bacheliers !* » Ajoutons que, lors de cette rencontre, des parents n'ont pas hésité à

---

<sup>24</sup> Note d'évaluation n°03.01 : *Les TIC éléments sur leurs usages et sur leurs effets.*

<sup>25</sup> R. Auffray, (chaque année scolaire), *Alternatives éducatives des écoles différentes*, Guide annuaire, Paris. Agence Informations Enfance, 29 rue Davy, 75017 Paris. Lire également *Des écoles différentes*, ouvrage écrit par les amis de Jean Lévi, 9 allée des Pervenches, 95350 Saint-Brice-Sous-Forêt.

<sup>26</sup> *Bonaventure, une école libertaire*, Editions du Monde Libertaire, Paris, 1995.

<sup>27</sup> Lire à ce propos *Plaisir d'école : Decroly, une pédagogie différente*, Hommes et Groupes d'éditeurs, Paris.

<sup>28</sup> *Rencontres autour des collèges lycées expérimentaux 1982-2002 : « Regards croisés »*, Rectorat, Caen, 133p.

dire qu'ils préféreraient que leur enfant soit épanoui, heureux même si cela s'avère à court terme au détriment (et cela serait à voir) de performances scolaires classiques.

**L'apprentissage des langues vivantes à l'école primaire** fut un temps l'objet de polémiques avant que le ministère ne tranche sur une mise en œuvre chaotique. De nombreuses évaluations contradictoires<sup>29</sup> ont été réalisées et ont posé un certain nombre de conditions de sa réussite<sup>30</sup>

**Les nouvelles organisations du temps scolaire** très variées, allant de la mise en « barrettes » des heures (sur une plage horaire de deux ou trois heures, tous les élèves d'un même niveau ont l'enseignement d'une discipline ou de plusieurs disciplines, ce qui permet aux enseignants de progresser ensemble voire de regrouper différemment les élèves, en groupes temporaires de besoin ou de projet, par exemple) aux modifications par demi-journées banalisées et aux emplois du temps faits par trimestre et remaniés en fonction de l'avancée des élèves et non en fonction des convenances personnelles des enseignants<sup>31</sup>.

**Les bibliothèques et centres documentaires** dans les écoles primaires, notamment au niveau du CP, temps d'apprentissage de la lecture. Une étude a été menée auprès de 300 élèves, répartis dans 15 classes d'une académie. La fréquentation régulière d'une BCD entraîne un gain sur l'échelle d'acquisition de fin d'année dans le domaine de la lecture mais aussi du calcul. Ce sont les élèves de niveau initial moyen qui profitent le plus de ce dispositif<sup>32</sup>

**La main à la pâte** dont la mise en œuvre, sur l'incitation du prix Nobel Charpak, s'appuyant sur des réalisations américaines, est une innovation de grande ampleur. Elle consiste à former les enfants à l'esprit scientifique et à des logiques de raisonnement. Le site de l'INRP permet de donner une vision de ce travail et de recueillir des évaluations des différentes expérimentations pédagogiques en ce domaine.

**Le tutorat**, qu'il soit réalisé par les adultes ou par les pairs, peut, dans certaines conditions très précises (de différence d'âge et de niveau culturel et intellectuel pas trop grande, de tâches pas trop complexes, de suivi par les enseignants), aider à l'apprentissage et au comportement des élèves, aussi bien chez l'élève aidé que chez celui qui fait le tutorat<sup>33</sup>.

---

<sup>29</sup> S. Genelot, "l'enseignement des langues à l'école élémentaire : éléments d'évaluation des effets au collège", *Les cahiers de l'IREDU*, n°58, 1995.

S. Genelot et F. Tupin, *L'éveil aux langues en Europe: à la recherche d'une efficacité*, Communication au Congrès International de l'actualité de la recherche en éducation et en formation, Bordeaux, 1999.

<sup>30</sup> *Des langues vivantes à l'école primaire*, Nathan, Paris, 1996.

<sup>31</sup> A. HUSTI, *La dynamique du temps scolaire*, Hachette, Paris, 1999.

<sup>32</sup> P. Mateo, "Evaluation de l'impact pédagogique des BCD au niveau du cours préparatoire", *Revue Française de Pédagogie*, n°99, pp. 37-48, 1992.

<sup>33</sup> A. Baudrit, *Le tutorat. Richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2002.

## **Des considérations méta évaluatives**

Les évaluations les plus audibles pour les responsables ou les décideurs politiques sont celles qui leur paraissent univoques et appuyées sur des chiffres, des quantifications sur lesquelles ils peuvent adosser leur justification de mise en place d'une réforme et de suppression pure et simple d'une innovation débutante. Or nous savons tous que les quantifications cachent ou sous-estiment les choix idéologiques ou, tout au moins, des mises en valeur de certains éléments au détriment d'autres. Et cela est tout à fait légitime. Le problème réside dans le manque de visibilité de ces options.

Les exemples suivants permettent d'illustrer ces propos.

**Les facteurs d'efficacité de l'apprentissage**, étude réalisée par A. Grisay<sup>34</sup>. Cet auteur prend un ensemble de facteurs reconnus dans des recherches antérieures (y compris des recherches anglo-saxonnes) comme intervenant dans la performance des résultats cognitifs des élèves. Ces facteurs sont regroupés en facteurs environnementaux et classés par une méta analyse complexe, selon le poids de leur impact sur la réussite de l'élève (travail à domicile corrigé, interventions des parents, travail à domicile assigné, origine socio-économique, attitudes du groupe de pairs, temps passé à regarder la télévision) et en facteurs pédagogiques (préceptorat, évaluation formative, entraînement à la lecture, indices structurants et feedbacks, temps réel d'implication de l'élève en classe, programmes coopératifs, groupes homogènes dans des classes hétérogènes, tutorat entre élèves, temps d'apprentissage alloué, questions de haut niveau taxonomique, etc.) Les conclusions semblent être sans commune mesure avec l'appareil statistique déployé, c'est-à-dire que « l'élève apprend mieux : s'il a une idée claire d'où on veut le mener (objectifs), s'il a envie d'apprendre ce qu'on veut lui apprendre (motivation), s'il est convaincu qu'il est capable de l'apprendre (contrôlabilité), s'il possède les bases nécessaires (pré requis), s'il reçoit l'enseignement adéquat, s'il dispose de temps nécessaire pour l'apprendre et s'il est régulièrement informé des objectifs qu'il a atteints (évaluation) » On l'aurait deviné !

**Portée et limites des évaluations quantitatives produites.** Deux des évaluateurs souvent sollicités pour évaluer les dispositifs innovants consécutifs des réformes, ont produit une réflexion sur les modalités mêmes d'une évaluation d'un dispositif innovant, surtout quand cette évaluation se veut quantitative<sup>35</sup>. Ils soulignent que la relation au temps est un facteur très important pour l'efficacité d'une innovation, c'est-à-dire la durée d'exposition des élèves à cette innovation et que cette dernière peut avoir des effets différés dans le temps et sur les apprentissages ultérieurs des élèves. De plus, ils considèrent que le rôle de l'école est de faire acquérir les savoirs scolaires définis dans les tests nationaux, eux-mêmes calqués sur les programmes. Ainsi, leur évaluation se fait en deux temps : d'une part, évaluer l'objectif

---

<sup>34</sup> A. Grisay, "Les facteurs d'efficacité de l'apprentissage", *Documenter, Informer*, n°31, pp. 16-20, Liège, 1995.

<sup>35</sup> S. Genlot et B. Suchau, *L'évaluation des innovations pédagogiques : quelles modalités de coopération entre les différents acteurs ?* Colloque de l'ADMEE-Europe, Aix-en-Provence, 11, 12 et 13 janvier 2001.

affiché par l'innovation (souvent en termes de comportement, d'attitudes, d'épanouissement artistique) ; d'autre part et ensuite, évaluer par des épreuves cognitives classiques ce que les élèves ont appris en référence aux autres enfants qui n'ont pas suivi cette innovation. La forme et le but de l'école restent de cette manière non modifiés. Ce n'est pas la plus value de l'innovation ou son originalité (sa qualité de nouveauté) qui sont évaluées mais sa conformité aux demandes habituelles de l'école. Ces évaluateurs parlent également d'une modélisation multi variée qui permet de maîtriser un peu mieux le grand nombre de facteurs : « les différences de progression observées, le cas échéant, entre élèves expérimentaux et témoins, sont la résultante des effets respectifs d'un grand nombre de facteurs, sans pouvoir les réduire à la seule conséquence de la mise en œuvre de l'innovation pédagogique évaluée ».

**Les facteurs pour qu'un dispositif innovant s'installe dans une école.** Une recherche a permis de dégager les conditions indispensables pour qu'un dispositif innovant puisse s'installer dans un établissement scolaire<sup>36</sup> car il ne suffit pas d'avoir obtenu une évaluation positive d'un dispositif innovant pour qu'il s'installe spontanément. Le plus délicat reste les modalités d'implantation d'un dispositif innovant. Comme nous disait récemment un ancien conseiller du ministre de l'éducation : « nous comprenons à peu près pourquoi cela ne marche pas ; ce que nous ne savons pas faire c'est comment éviter les écueils ! »

Il s'agissait de suivre six collèges de l'académie de Lyon, trois ont eu l'innovation maintenue au-delà de trois ans et trois ont vu ce dispositif comme objet de conflits et disparaître. Le dispositif innovant étudié concernait les **parcours pédagogiques diversifiés (PPD)**, avant qu'ils ne deviennent itinéraires de découverte (IDD). Les objectifs étaient de réconcilier certains élèves avec les études et de développer les pré requis aux apprentissages scolaires. Cette recherche a permis de dégager les conditions pour qu'un dispositif innovant s'installe durablement dans une école. Ce sont les conditions suivantes :

- Monter ce que l'on appelle un laboratoire d'idées, c'est à dire un groupe ou une équipe d'acteurs qui discute des choix et de leurs priorités. Si les innovateurs ne peuvent avoir un lieu où échanger avec l'ensemble des collègues, il leur sera difficile d'être acceptés. La salle des professeurs peut être ce lieu propice.
- Permettre des investissements de forme c'est à dire des moyens matériels (crédits, heures, salles, temps, réunions, réseaux, etc.) qui concrétisent aux yeux de la communauté cette innovation.
- Produire des objets techniques sous forme de fiches de travail, de documents, de textes. Ces « objets valeurs » cristallisent les rapports de force entre les personnes.
- Avoir des acteurs mobiles, investis des tâches de plus en plus plurielles.

---

<sup>36</sup> F. Cros, "Emergence et installation de l'innovation", M. Gather-Thurler et J.-P. Bronckart, *Transformer l'école*, pp. 127-153, De Boeck, Genève, 2004.

- Créer des réseaux sociotechniques à l’interne et à l’externe de l’établissement comme des systèmes d’alliance, d’aide et de soutien.
- Dégager des lieux où puissent s’exprimer les controverses qui amènent ainsi à conjuguer les intérêts particuliers dans un projet d’ensemble minimum.
- Nommer des porte-parole qui mobilisent ces réseaux et entretiennent leur existence et leur renouvellement.

## **Les politiques d’innovations (ou de développement des dispositifs innovants) en France**

Les dispositifs innovants officiels sont le résultat d’une politique de réformes plus ou moins directive. Avant même toute évaluation, ou quand il y en a eu une (par exemple, la période des collèges expérimentaux évalués par une équipe de chercheurs autour de Louis Legrand), les tensions sociales, syndicales provoquent inévitablement une résultante très différente (voir l’affaire du tutorat au moment de la rénovation des collèges, sous le ministre Savary). Comment éclairer la valeur des dispositifs innovants, non seulement sur le plan des performances scolaires mais de leur acceptation sociale ?

Une étude réalisée aux Etats-Unis vers 1995<sup>37</sup> analyse les différents dispositifs innovants installés aux USA depuis 1940. Ces dispositifs très divers étaient porteurs d’espoir notamment en ce qui concerne les inégalités sociales, et ils ont déçu. Mais les auteurs s’empressent d’ajouter que les tests sur la literacy ne prennent pas en compte des skills importants pour le comportement du citoyen futur. Pour eux, « les idéologies de progrès ou de régression de l’école sont des constructions politiques car l’école dépend étroitement de l’état de la société ». Ils soulignent que quelle que soit une réforme, ce seront toujours les écoles qui changeront les réformes. Enfin, ils analysent avec précision le plan Dalton, porteur de beaucoup de potentialités scolaires et montrent les nœuds de résistance expliquant son échec. Enfin, ils insistent sur les conditions pour qu’une réforme puisse s’installer et donnent deux conseils : le premier réside dans les représentations de la population en général. Si, lorsque vous demandez à votre concierge comment il se représente l’école, il vous répond : un professeur, un savoir, une classe, des heures successives de cours de matières différentes, des interrogations écrites sur des connaissances (the « grammar schooling »), alors vous perdrez votre temps en inutiles mises en place de dispositifs innovants. Ils concluent : “In a democracy, fundamental reforms that seek alter the cultural constructions of a « real school » cannot succeed without lengthy and searching public dialogue about the ends and means of schooling” Sans doute est-ce ce que tente de faire le débat national sur l’avenir de l’école en France....

---

<sup>37</sup> D. Tyack et L. Cuban, *Tinkering Toward Utopia. A century of Public School Reform*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 1999.

En matière de politique de réformes et notamment de gestion des dispositifs innovants<sup>38</sup>, nous avons ainsi pu repérer en France, à travers l'étude du contenu des textes officiels, quatre périodes<sup>39</sup>.

### **Une première période où l'innovation est contestataire**

Cette période s'étale, environ, entre 1960 et 1977. Entre 1960 et 1968, la France vit sous une conception pragmatiste du gaullisme avec une lente poussée réformatrice. Derrière cette apparence paisible germe le mouvement contestataire de mai 68. Cette contestation est portée par les étudiants d'origine bourgeoise, suivis par les ouvriers las de subir des cadences de travail de plus en plus infernales. Précédant ce mouvement, au niveau de l'éducation a eu lieu le Colloque d'Amiens qui marque une étape dans la prise en compte de dispositifs innovants. Un grand nombre de leaders innovateurs, qui se retrouveront dans les années à venir, sont là : Gilles Ferry, Louis Legrand, Jean Hassenforder, Bertrand Girod de l'Ain, Antoine Prost. L'école passe d'une attitude d' « initiation à une attitude d'initiative ».

L'innovation scolaire est incarnée par les mouvements pédagogiques (mouvement Freinet, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, etc.). Ces derniers déploient leur réseau et une complicité contestataire les unit. L'innovation en éducation se positionne là comme rupture par rapport aux valeurs établies. Elle se plaît dans la transgression axiologique et exige une société alternative basée sur plus de liberté, sur d'autres modes de communication sociale. Le célèbre « il est interdit d'interdire » marque le paradigme dans lequel se situent les innovations éducatives. Les syndicats dits « de gauche » soutiennent ce mouvement protestataire. L'exigence de démocratisation scolaire s'exacerbe avec la parution des études de deux universitaires (P. Bourdieu et J.-C. Passeron<sup>40</sup>) qui dénoncent l'élitisme social de l'école dans un contexte de prospérité économique.

Face à cela, le gouvernement réagit par ce que certains ont appelé « la célébration des réformes » d'où sortent de timides propositions comme le prélèvement de 10% du temps d'enseignement disciplinaire pour des activités extra disciplinaires. Survient, en cette période, l'aboutissement, pourrait-on dire, du plan Langevin Wallon : le collège unique de la réforme dite Haby et qui avait été surtout portée par le président de la république de l'époque, à savoir

---

<sup>38</sup> Soulignons que le mot « innovation » n'apparaît dans les textes officiels français qu'en 1960 ; avant on parlait, de manière extrêmement discrète d'écoles pilote, d'école expérimentales, d'expérimentations.

<sup>39</sup> Voir la dernière partie du livre V. Monetti, *Certitudes et paradoxes de l'innovation à l'école*, INRP, Paris, 2002.

<sup>40</sup> P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Minuit, Paris, 1964.

P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La reproduction*, Minuit, Paris, 1970.

Valéry Giscard d'Estaing<sup>41</sup>. Les enseignants furent déstabilisés et face à une hétérogénéité du public scolaire, ils ne savaient plus que faire : les innovations ont consisté à masquer la recherche d'homogénéité et de cohérence des enseignements : déstabilisés, les enseignants vont réagir par un détournement et une protection. L'innovation en éducation durant cette période, est celle du refus de l'autorité, de défense de valeurs nouvelles, conviviales et communautaires, souvent irréalistes. Elle est rupture symbolique. Elle prépare l'avènement de la gauche française.

### **Une deuxième période où l'innovation est aux prises avec l'institution**

Cette période se situe approximativement entre 1978 et 1989. La multiplication des innovations connues dans le système éducatif conduit les responsables politiques à ne plus les ignorer, voire, les autorités pouvaient se dire « puisque les choses nous échappent, feignons d'en être les organisateurs ». D'où la parution de textes officiels encourageant un certain type d'innovations (et bien sûr, par conséquent, en empêchant d'autres).

L'arrivée d'Alain Savary, comme ministre de l'éducation, autorise quelques transgressions. Sa politique s'appuie sur les grands rapports : de Soubré sur l'autonomie des établissements, de Peretti sur la formation des personnels de l'éducation, de Legrand sur les collèges, de Prost sur les lycées et de Jeantet pour l'enseignement supérieur<sup>42</sup>. De ces rapports naissent, en effet, des propositions largement désamorçées de toute polémique<sup>43</sup>. Un exemple, la rénovation des collèges. Même si cette dernière peut être plutôt considérée comme une réforme, un changement s'opère, en ce que l'innovation est envisagée comme initiative locale d'acteurs dans un contexte particulier. Autrement dit, l'antienne crozierienne de « On ne change pas la société par décret » est passée dans les mentalités des gouvernants. Dans cet esprit, le ministère a décidé que la rénovation des collèges se ferait par étapes, en s'appuyant sur le

---

<sup>41</sup> V. Giscard d'Estaing, *Démocratie française*, Fayard, Paris, 1976, p. 66 : « Le système éducatif en est évidemment un élément essentiel. Le rôle social de l'école ne doit pas être seulement d'assurer la reproduction à l'identique de la société, mais d'aider à la création d'une plus grande égalité... La mise en place d'un système unique de collèges pour tous les jeunes Français constituera un moyen puissant d'égaliser leur acquis culturel. Elle devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun, variable avec le temps et exprimant notre civilisation particulière ».

<sup>42</sup> Ces rapports, même s'ils s'inspirent d'expérimentations concrètes, sont le fruit de commissions, avec toutes les réserves liées à leur fonctionnement même. P. Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil Paris, 1994, pp.131 et 132 écrit : « L'analyse du fonctionnement de cette institution étrange qu'on appelle Commission –ensemble de personnes qui sont investies d'une mission d'intérêt général et invitées à transcender leurs intérêts particuliers pour produire des propositions universelles-, les personnages officiels doivent sans cesse travailler, sinon à sacrifier leur point de vue particulier au point de vue de la société, du moins à constituer leur point de vue en point de vue légitime, c'est à dire universel, notamment par le recours à une rhétorique de l'officiel ». Ce sacrifice des intérêts individuels et singuliers est-il compatible avec la mise en œuvre de l'innovation, par essence produite par la volonté particulière de l'individu ? L'innovation scolaire contient-elle des profits matériels ou symboliques d'universalisation à travers une rhétorique officielle ? N'est-ce pas déjà condamner l'innovation ou, du moins, en désamorcer l'élan innovateur ?

<sup>43</sup> Il suffit de se rappeler la polémique née autour de la proposition de la Commission Legrand sur le tutorat au collège où s'est effectuée une alliance contre, les enseignants disant qu'ils ne savaient pas faire et les parents disant que c'était une incursion dans la vie privée de l'enfant, les tuteurs adultes risquant de devenir des directeurs de conscience !

volontariat des enseignants mais avec l'idée que tous les collèges seront rénovés en 1988. Ce qui n'a pas été le cas, certains établissements refusant obstinément de changer ! Cependant les directives émanent toujours du ministère, entre des mains centralisatrices, même si les lois sur la décentralisation viendront assouplir cette formule.

Cependant, des innovations se développent de manière sporadique. Les renversements de principes interviennent : par exemple, donner plus à ceux qui en ont le plus besoin n'était pas un principe jusque là où on croyait que donner à chacun la même chose fondait l'égalité de principe ! Les ZEP (Zones d'éducation prioritaire) apparaîtront ainsi en 1981 (circulaire du 1<sup>er</sup> juillet). Les innovations sont bienvenues dans ce cadre.

Durant cette période, l'innovation est prise dans les mailles du filet institutionnel : des fonds d'aide à l'innovation sont dégagés et gérés localement ; les projets d'établissements sont encouragés à favoriser l'innovation pédagogique. L'innovation devient affaire d'État. Ce dernier encourage l'imagination, l'initiative sur le lieu du travail afin d'utiliser au mieux l'intelligence de chacun et de gérer les ressources humaines. Cela coïncide avec le développement dans les entreprises des projets, des groupes d'expression des salariés, des cercles de qualité conduisant à la qualité totale ou au zéro défaut. L'innovation est désamorcée et fait partie du jeu social comme bulle d'oxygène, en tant que régulatrice<sup>44</sup> du système. L'innovation ne risque plus de perturber le système : elle en fait partie à certaines conditions ; elle corrige les excès de contrôle administratif comme une soupape de sécurité.

Les innovateurs dans ce contexte institutionnel ne seraient-ils pas en passe de devenir des gens ordinaires ?

### **Une troisième période, celle des compétences professionnelles**

Cette période se situe de 1990 à 1994. La loi d'orientation de juillet 1989 de Lionel Jospin marque le début de cette période. Elle situe l'élève au centre du système éducatif et crée de nouvelles institutions plus susceptibles de faire bouger le système éducatif : la formation initiale des enseignants en créant les Instituts Universitaires de Formation des Enseignants (IUFM). Les responsables politiques se rendent compte que les individus, les élèves et la société en général sont en continuelle mutation. Par conséquent, le métier de formateur lui-même non seulement évolue mais s'ouvre à l'incertitude, à la gestion de l'imprévu. La formation professionnelle n'est plus fixée par des gestes répertoriés, codifiés et répétitifs, mais s'inscrit dans un contexte de mouvement : il s'agit alors d'apprendre à gérer l'imprévisible. Apparaît une sorte de « flexibilité identitaire »<sup>45</sup> où l'heure est davantage à la

---

<sup>44</sup> Les travaux de M. Crozier (1980), "La crise des régulations traditionnelles", H. Mendras, *La sagesse et le désordre*, Gallimard, Paris, p.384, en attestent. Il écrit : « L'innovation, comme un écureuil en cage, continue par ses efforts, à faire tourner le système auquel elle apporte son énergie sans pouvoir en changer ».

<sup>45</sup> R. Wittorski, "Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel", *Éducation Permanente*, n°118, pp. 65-85, Paris, 1994. Selon l'auteur, la flexibilité identitaire

mobilisation de capacités générales permettant de gérer globalement une situation. Le traitement de l'immatériel est plus important, renvoyant à une intellectualisation plus grande de l'acte professionnel. Le formateur ne régule plus ses actes par l'unique perception mais davantage par la cognition. Cette dernière est sollicitée dans un travail collectif produisant de nouvelles capacités et compétences permettant une adaptation plus rapide aux situations de changement.

Avant, l'innovation perturbait un milieu relativement stable ; actuellement, l'innovation répond à un milieu professionnel plein de surprises et de mobilité : les générations sont à chaque fois différentes et exigent une recombinaison des connaissances professionnelles et pas uniquement sur le plan d'un réajustement mais d'une recombinaison nécessitant de l'imagination et de la créativité dans un laps de temps court. Le passage du métier de formateur à celui de profession illustre ce changement de paradigme conduisant « au passage du métier artisanal où l'on applique des techniques à la profession, où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son autonomie »<sup>46</sup>. Les pratiques nouvelles, les dispositifs innovants font désormais partie intégrante de la compétence du formateur qui doit continuellement inventer ses propres normes stratégiques convenant au contexte, aux formés et à la diversité des situations rencontrées.

L'innovation constitue une réponse intelligente (efficace et efficiente) de l'action à une réalité de plus en plus mouvante. Le formateur devient donc avant tout un innovateur en ce qu'il mobilise des capacités d'inventivité face à des situations de plus en plus nouvelles. Une telle remarque n'exclut pas la routine : c'est sur elle que s'appuie l'expert qui l'exploite comme des repères, un soutien à des expériences multiples mobilisatrices d'anticipation.

L'innovation en formation devient une obligation professionnelle, faite d'un « regard ouvert à la création pédagogique et didactique permettant d'affronter les situations les plus diverses »<sup>47</sup>

Les instances officielles encouragent la formation des enseignants et des formateurs à cette « flexibilité identitaire » sollicitant des capacités relationnelles, de travail en équipe, d'autonomie, de responsabilité, de décision, de créativité, d'ouverture à un partenariat multiple. L'innovation est une réponse, obligée, à l'efficacité même de l'enseignement ; elle accompagne le changement. Nous dirions même que, souvent, les textes officiels sont plus en avance que les pratiques réelles. L'obstacle à l'innovation ne vient pas toujours des instances officielles mais des représentations et des habitudes culturelles des formateurs.

Cette mise en place de dispositifs innovants, sollicitée en chacun est liée au développement de capacités transversales permettant de gérer globalement une situation particulière.

---

répond à un changement de pratiques professionnelles et suppose un abandon des systèmes de description de tâches précises.

<sup>46</sup> M. Altet, *La formation professionnelle des enseignants*, p.23, PUF, Paris, 1994.

<sup>47</sup> M. Develay, *Peut-on former les enseignants?* P. 65, ESF, Paris, 1994.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que se développe, durant cette période, dans la formation professionnelle de tous les champs, ce qu'on appelle la « réflexion en action » qui interroge cette double capacité de coller au terrain tout en gérant les enjeux, le sens pour y répondre de manière adaptée. Cette troisième période souligne que le formateur contemporain est avant tout un innovateur intelligent jouant tour à tour sur les registres de la théorie et de la pratique, de la réflexion et de l'action, de la recherche professionnelle et du terrain. L'instauration du mémoire professionnel dans plusieurs formations confirme cette tendance. Ces savoirs de et dans l'action conduisent à la professionnalité même du formateur qui construit une métacompétence, en ce sens que la compétence professionnelle est doublée d'une compétence d'explicitation du travail conduisant à l'élucidation<sup>48</sup>. Cette faculté liée à des capacités d'autonomie, de prise de responsabilité ne suscite pas tant le faire que l'expérience empirique stricto sensu. L'innovation rejoint là la démarche de projet.

### **Une quatrième période, celle de l'utilisation de l'innovation comme pilier du changement**

Cette période est contemporaine. Elle est celle où une certaine innovation est reine. C'est d'elle que dépend le changement du système. Les textes ministériels demandent (supplient ?) aux enseignants d'innover pour répondre aux changements sociétaux et aux demandes de plus en plus pressantes d'un public exigeant et consumériste. Les innovations servent de « vitrine » aux autorités qui y trouvent matière à illustrer leur volonté politique. L'innovation devient consubstantielle des transformations politiques. Elles sont non seulement citées mais incitées et favorisées. Le ministère joue un rôle de catalyseur et de canaliseur en ce qu'il invite, par un programme bisannuel, à innover selon des thèmes d'actualité (par exemple, la violence, la citoyenneté, le multiculturel, l'apprentissage de la langue, etc.), thèmes suffisamment larges pour permettre des interprétations locales multiples.

Les innovations sont au service d'une politique mobile, plus soucieuse de se porter en avant que de consolider les acquis d'innovations passées. La décentralisation autorise chaque académie à faire porter ses efforts sur des thèmes correspondant aux priorités locales et donc à encourager les dispositifs innovants tentant de répondre aux problèmes locaux.

---

<sup>48</sup> Éluclidation étant entendue dans le sens évoqué par C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975, p.8, qui écrit : « Ce que j'appelle élucidation est le travail par lequel les hommes essaient de penser ce qu'ils font et de savoir ce qu'ils pensent ».

## **Les politiques d'innovations (ou de développement des dispositifs innovants) à l'étranger**

### **Les politiques d'innovations en Europe**

Une étude, financée par la commission européenne a été menée en 1998 sur la comparaison entre les politiques d'innovation (installation de réformes, soutien aux innovations positives) des 15 pays de l'Union européenne (Espagne, Italie, Portugal, France, Autriche, Allemagne, Angleterre, Luxembourg, Belgique, France, Hollande, Grèce, Danemark, Suède, Finlande) Nous avons, à cet effet constitué une structure d'étude appelée « Observatoire européen des innovations en éducation et en formation »<sup>49</sup>

Des dimensions transversales explicatives de l'installation des dispositifs innovants dans les écoles de ces pays ont été dégagées ; elles correspondent à une tentative de construction d'un modèle d'intelligibilité de ces politiques. Les dimensions retenues sont : les degrés de centralisation/décentralisation des décisions ; la place des parents ; la place des syndicats d'enseignants ; le poids des valeurs attribuées à l'école (les mentalités) ; le poids relatif des écoles et des associations privées ou confessionnelles ; la hiérarchie des savoirs ; la présence de corps intermédiaires entre l'État et les enseignants (conseillers pédagogiques, inspecteurs, chefs d'établissements) ; la présence d'un dispositif d'incitation aux innovations (développement de la formation continue des enseignants, existence de prix ou de récompenses autres). Passons rapidement en revue ces dimensions :

#### – Les degrés de centralisation ou décentralisation

Cette dimension s'inscrit dans ce que certains appellent le « Bottom-up » ou le « Top-down », c'est à dire l'innovation venant du centre (plutôt pour certains une réforme) ou de la périphérie. En réalité ce n'est pas aussi simple. On peut constater que les pays de réputation centralisée ont tendance à se décentraliser (France, Espagne, Grèce, Italie) et les pays de réputation décentralisée ont tendance à se centraliser (Royaume Uni, Allemagne). Cela veut tout simplement dire que l'innovation se situe entre les deux : trop de décentralisation crée de la cacophonie et trop de centralisation crée de la paralysie. C'est dans ce juste milieu que les pays de l'Union Européenne cherchent leur voie. Il semblerait même que les innovations émergeant du terrain, sont plus ou moins aidées par les circonstances institutionnelles et, si elles arrivent à survivre sont reprises par le Centre dans des injonctions officielles : c'est ce que certains appellent des innovations à la démarche « spiralaire ». Rien n'empêche les autorités d'être en avance par rapport à ce qui se passe sur le terrain et là, ce sont les autorités centrales qui innover. L'innovation naît de cette dialectique où le Centre propose un cadre dans lequel s'inscrivent les innovations, voire pour l'Allemagne, dans le compromis. Ce sont les marges de liberté pour innover qui sont importantes.

---

<sup>49</sup> *Réseaux d'innovation : vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes.* (2003) Paris : OCDE/CERI, 160.

#### – La place des parents

En Allemagne, par exemple, l'éducation relève de la compétence des parents qui jouent un rôle dans les innovations mises en place par les différentes écoles. Il est évident qu'un tel fait peut se retourner contre les valeurs de l'école en faisant des parents de simples consommateurs d'école. L'Angleterre offre un tableau proche de celui-là.

#### – Le poids des valeurs et des mentalités

Les innovations reflètent les valeurs défendues par les pays et leur inscription dans le tissu social se fera plus ou moins bien selon qu'elles correspondent aux mentalités. Ainsi, la Finlande et le Danemark défendent des valeurs fortes de holisme de l'éducation où les élèves sont à l'école pour s'épanouir sur le plan social, artistique et éthique. En France ou en Autriche ces valeurs ne sont pas consensuelles et les innovations tournées vers une éducation totale auront du mal à trouver des appuis dans les couches diverses de la population. N'oublions pas que les innovations reposent essentiellement sur des valeurs et que sans osmose entre le terrain général d'un pays et les innovateurs, l'innovation ne pourra se frayer un chemin.

#### – Le poids relatif des écoles privées et des associations privées sur l'école

Certains pays ont une majorité d'écoles confessionnelles ou privées dont les engagements vis à vis de l'État sont souples, ce qui leur laisse totale liberté de mettre en œuvre des pédagogies nouvelles et des structures éducatives variées. En Allemagne, une école privée, pour ouvrir doit déjà montrer qu'elle est innovatrice par rapport au système public. Les fondations privées interviennent également de manière forte (Bosch, Bertelsmann) sans compter les écoles de Rudolf Steiner. Au Danemark, les écoles privées suivent le cadre très large donné par l'État. En France, c'est le contraire ; l'école publique est la loi et les écoles privées l'exception reflétant aussi bien l'innovation que l'académisme.

#### – La hiérarchie des savoirs

L'innovation s'appuie sur de l'inattendu et du nouveau, mais il semble que des nouveaux soient mieux acceptés que d'autres et on s'aperçoit qu'introduire des savoirs qui se situent sur l'échelle de considération sociale à des niveaux inférieurs joue en défaveur de ces innovations. Par exemple, en France, travailler sur des savoirs sociaux est moins accepté que de travailler sur la didactique des mathématiques ; de même en Grèce, les savoirs classiques sont plus facilement introduits que les savoirs professionnels ou orientés vers la pratique. Au Danemark et en Finlande, il semble que les savoirs d'ordre esthétique et social soient acceptés sans réticence et puissent être porteurs pour des innovations.

– La présence de corps intermédiaires

Le fait que des corps comme des conseillers pédagogiques soient installés à côté des inspecteurs ou que le rôle des inspecteurs soit modifié pour favoriser l'esprit d'innovation joue un rôle dans la politique d'innovation d'un pays. On trouve cela en Belgique, un peu en France. L'Angleterre, dans un certain sens avec ses inspecteurs privés, peut illustrer cet aspect.

De même, les conseils d'établissement et le chef d'établissement, dans la recomposition de leur rôle inscrit dans la tension région-Etat, déclinent de manière différente une politique d'innovation.

– La présence de dispositifs d'incitation aux innovations

Ce sont des structures qui facilitent les innovations, pas toujours de manière libre mais en liaison avec les orientations politiques du pays. Ces dispositifs peuvent être des Instituts clairement identifiés (Portugal, France), des « récompenses » ou des « prix » attribués aux meilleurs innovateurs, ceux qui répondent le mieux à ce que les autorités attendent des innovateurs. Cela a été beaucoup critiqué en France car certains considèrent que c'est désamorcer le côté révolutionnaire de l'innovation pour l'inciter à servir les politiques du moment. On retrouve de mêmes dispositifs au Portugal, en Espagne.

La façon dont la formation continue est gérée joue un rôle fondamental dans la mise en œuvre des innovations, selon qu'elle est gérée par des associations d'enseignants ou des syndicats ou par l'État.

– La présence de syndicats d'enseignants

De nombreux exemples montrent que les syndicats enseignants peuvent faciliter ou empêcher les innovations (France). Certains ont même en charge la formation continue des enseignants (Autriche).

### **Les politiques d'innovation dans les pays de l'OCDE**

Les réussites des élèves sur les plans cognitif et comportemental dépendent étroitement de la conduite professionnelle des enseignants. Déjà, en 1997, l'OCDE rappelait que « l'aspect le plus important auquel il convient de s'intéresser est la nature et la qualité des enseignants et de l'enseignement : d'où la nécessité de généraliser l'amélioration de la qualité en faisant agir directement les enseignants au lieu de compter exclusivement sur des progrès indirects par le

biais de réformes structurelles ou financières<sup>50</sup> » C'est donc par l'initiative des enseignants que passeront les progrès des élèves. Nous avons à cet effet sensibilisé les pays de l'OCDE<sup>51</sup>.

Deux résultats de travaux importants à souligner :

**La base de données LOLSO**, australienne, prend en compte de nombreuses données et fournit une modélisation de l'ensemble de facteurs influençant les résultats des élèves en termes cognitifs et comportementaux. Cette base de données s'appuie sur un large échantillon d'établissements secondaires (plus de 3500 élèves, plus de 2 500 enseignants et chefs d'établissements), sur une conception longitudinale, sur des variables clairement définies, sur l'inclusion du concept d'apprentissage organisationnel, sur les représentations des élèves et des enseignants, sur les résultats des élèves et leur niveau socio-économique et sur une mesure des résultats des élèves qui dépasse la seule réussite scolaire<sup>52</sup> Cette base de données aboutit à mettre en évidence des relations explicatives des résultats des élèves dont la complexité et la précision interdisent d'en donner les résultats car cela nécessiterait une longueur de texte non appropriée pour ce document de synthèse.

**Les scénarios des écoles de demain.** En effet, les études de l'OCDE oscillent entre des études de cas précises et difficilement exportables et des synthèses globales typologiques permettant de mieux comprendre sur quelle dimension se situent les différents pays engagés dans l'étude. A l'occasion de notre participation à un rassemblement pour *Schooling for Tomorrow*, des scénarios pour l'école future ont été imaginés en extrapolant les diverses tendances des pays de l'OCDE. Ce travail a abouti à six scénarios possibles de l'école, tous probables. Ils infléchissent considérablement les modalités de réussite des élèves et un tel rapport ne peut faire l'économie de ce travail. Les six scénarios sont les suivants<sup>53</sup> : des systèmes bureaucratiques forts ; une extension du modèle du marché ; l'école au cœur de la collectivité ; l'école comme organisation apprenante ciblée ; des réseaux d'apprenants dans une société en réseau ; enfin, l'exode des enseignants et la désintégration (le fameux « *deschooling* » d'Illich). Le dernier dossier de l'OCDE auquel nous participons porte sur l'enjeu des années à venir, c'est-à-dire celui du recrutement, de l'attraction et de la formation des enseignants pour une école efficace<sup>54</sup>, dans la mesure où plus du tiers des enseignants actuellement en poste partiront à la retraite dans les dix années à venir.

---

<sup>50</sup> *Faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous : éducation et équité dans les pays de l'OCDE*, CERI/OCDE, Paris, 1997.

<sup>51</sup> F. Cros, "L'innovation en éducation : une possible gestion du futur ?", *Les écoles innovantes*, pp. 65-75, CERI/OCDE, Paris, 1999.

<sup>52</sup> LOLSO : Leadership, Organisational Learning and Students Outcomes , OCDE, op cité, 2003.

<sup>53</sup> *Quel avenir pour nos écoles ? Enseignement et compétences*, OCDE, Paris, 2001.

<sup>54</sup> F. Cros et J.-P. Obin, *Rapport pour la France*, 2003. Consultable en anglais sur le site de l'OCDE et en voie d'être publié par La documentation Française. Les résultats de la comparaison internationale ne sont pas encore publiés. Une conférence, sous l'égide de la France, aura lieu en juin 2004, à Bordeaux.

\* \* \*

Comme on pouvait s'en douter, les facteurs intervenant dans la réussite des élèves dans des dispositifs innovants sont non seulement multiples et compliqués mais leur organisation est complexe et peut jouer en leur faveur ou en leur défaveur selon leur configuration et leur adjonction d'éléments subjectifs tels la représentation du métier par les enseignants ou les dispositions des parents vis-à-vis de l'école.

On pourrait conclure de manière un peu pessimiste en reprenant les propos de Louis Legrand lors de la restitution des résultats de la recherche sur les collèges expérimentaux<sup>55</sup> « nous ne savons pas si les réussites des élèves des collèges expérimentaux sont meilleures que celles des collèges témoins parce les dispositifs innovants sont plus performants ou parce que, tout simplement, les enseignants des collèges expérimentaux sont plus motivés... »

Mais notre optimisme constant nous entraîne vers une grande confiance dans le développement du système éducatif, notamment à travers les enseignants, principaux acteurs de la réussite des élèves ; il nous a fait produire ces derniers temps deux séries de travaux de projection dans le futur : l'un sur le profil de l'enseignant en 2020<sup>56</sup> et l'autre, sur la nécessité de caler l'école sur la formation tout au long de la vie, autrement dit, que l'école obligatoire soit la base du développement des structures cognitives et comportementales de la formation tout au long de la vie<sup>57</sup>.

Synthèse préparée par Françoise Cros, Professeur au Centre de Recherche sur la Formation, Conservatoire National des Arts et Métiers.

---

<sup>55</sup> L. Legrand, *Pour un collège démocratique*, La Documentation Française, Paris, 1981.

<sup>56</sup> F. Cros, "Quels enseignants en 2020 ?", *Futuribles*, n°267, pp. 45-52, 2001.

<sup>57</sup> F. Cros, *La formation initiale des enseignants et la formation tout au long de la vie*, L'Harmattan, Paris, 2004.