

Société

QUELLE PLACE POUR L'INNOVATION ET L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PUBLIC ?

Jean-François Boulagnon, Sandrine Doucet †

28/04/2017

En France, dans un contexte caractérisé par des demandes éducatives plus nombreuses et plus variées, une attente sociale plus forte sur les résultats de l'école et de personnalisation des parcours qui rendent plus complexe la mise en œuvre des politiques d'éducation, l'innovation revient souvent dans l'actualité éducative. Jean-François Boulagnon, fondateur du collège expérimental Clisthène de Bordeaux, et Sandrine Doucet, directrice de l'Observatoire de l'éducation de la Fondation, analysent la place de l'innovation et de l'expérimentation pédagogique dans l'enseignement public.

Curieux paradoxe : au moment où les notions de mesure de la réussite scolaire, de poursuite d'une meilleure efficacité, de déploiement d'évaluations des résultats et de tests à tous les niveaux pour s'assurer de l'atteinte par les élèves de standards de performance deviennent prégnants, l'innovation et la créativité sont devenues des préoccupations internationales : l'existence d'un Sommet mondial de l'innovation en éducation, la prise en compte de cette dimension dans le cadre européen, dans celui de l'OCDE ou encore l'organisation d'un pilotage national de l'innovation même dans les pays fédéraux comme les États-Unis, attestent de l'acuité de la question pour les acteurs et responsables des différents systèmes éducatifs.

Incontestablement, si les gouvernements et les organisations internationales s'intéressent de façon croissante à l'innovation et à la créativité dans l'éducation depuis une quinzaine d'années, c'est en relation avec ce qu'ils identifient comme un besoin pour la société et l'économie de la connaissance. Le temps des emplois permanents et du développement économique stable peut sembler fini. Les compétences clés requises pour le futur doivent permettre, beaucoup plus qu'auparavant, la mobilité, la prise de risque, la créativité et l'innovation.

En France, dans un contexte caractérisé par des demandes éducatives plus nombreuses et plus variées en lien avec une différenciation sociale croissante, une attente sociale plus forte sur les

résultats de l'école et de personnalisation des parcours qui rendent plus complexe la mise en œuvre des politiques d'éducation, l'innovation – terme polysémique – revient souvent dans l'actualité éducative.

Les difficultés de l'école française et l'innovation

L'innovation apparaît nécessaire pour faire face aux difficultés répertoriées de l'école française qui font l'objet d'un large consensus autour d'une accumulation de diagnostics. Les travaux de recherche, les rapports administratifs, les expertises, les évaluations et les comparaisons internationales convergent pour établir un constat identique et mettre en évidence les mêmes problèmes : inégalités croissantes, efficacité limitée, résultats en deçà des attentes, pourcentage significatif d'élèves en échec, fort déterminisme social, accroissement des écarts, perte de confiance et d'estime de soi des élèves, mauvais climat, malentendus avec les familles... Face à cette situation, l'impression d'obstacles insurmontables aux changements et aux réformes de l'école renforce le pessimisme général, la conviction que les crispations sont telles qu'il est difficile d'améliorer les fonctionnements et de faire face aux problèmes. L'école ne peut plus dans le même temps s'appuyer sur un projet politique et moral, la pression ininterrompue depuis vingt ans des « néo-réactionnaires », qui fantasment un âge d'or qui n'a jamais existé et contestent toute tentative d'évolution en termes violents, y contribuant largement. Sa légitimité décroît aussi auprès des familles notamment dans les milieux populaires, augmentant encore les difficultés rencontrées par les enseignants. Fortement affectés par les problèmes, conscients de la dégradation et des impasses du système scolaire, beaucoup d'acteurs sont persuadés tout à la fois qu'il faut bouger mais que c'est très compliqué.

Les limites de l'innovation venue d'en haut

Pour faire évoluer le système, « l'innovation venue d'en haut » doit trouver des relais et soutiens sur le terrain. Nous l'avons constaté avec la réforme du collège. Cette réforme s'inspire de principes essentiels :

- redistribution des moyens en faveur de ceux qui en ont le plus besoin,
- accompagnement des élèves par des professeurs à l'intérieur de l'établissement pour limiter l'externalisation/privatisation du « soutien scolaire »,
- mise en place de modules interdisciplinaires pour donner sens à l'apport spécifique de chaque discipline, pour encourager les initiatives pédagogiques,
- possibilité de regroupements d'heures dans les collèges afin d'éviter le fractionnement excessif des enseignements, etc.

Elle a été portée avec une force rarement vue par ses principaux concepteurs, avec la conviction sincère de proposer une réforme juste, pour l'avenir des élèves. Et pourtant, elle a rencontré une vraie opposition qui s'est cristallisée sur l'interdisciplinarité et l'égal traitement des élèves face à l'apprentissage des langues. Deux mesures pourtant bénéfiques pour les élèves qui ont plus d'heures de langues vivantes et des enseignements dynamiques plus en phase avec la « complexité du monde ».

Le développement d'un discours sur « la liberté scolaire »

Prenant prétexte de cette réforme, et plus globalement d'un discours sur l'inadéquation de l'école, on voit se développer en réaction un mouvement qui propose de contourner, d'éviter l'enseignement public appuyé par des intellectuels médiatiques comme Alain Finkielkraut qui y voit un « acte de résistance » ou par le polémiste Jean-Paul Brighelli mettant en avant, dans *Le Point*, Anne Coffinier qui dirige une fondation favorisant le développement d'écoles privées hors contrat.

C'est ici que l'innovation et l'expérimentation pédagogiques, l'école « autrement » deviennent un nouveau critère de séparation. Le privé y trouve une ressource pour ses effectifs et le public une source d'interrogations. Il y a cent ou cinquante ans, la religion était le critère essentiel de choix pour les enfants s'inscrivant dans le privé, puis a suivi, au moment de la massification, le choix du séparatisme social et de la discipline.

Ce discours, qui prend de l'ampleur, pour la « liberté scolaire », en dehors du « carcan » de l'Éducation nationale, est porté par des courants aussi divers que contradictoires : des personnalités de droite (libéraux élitistes, « républicains » nostalgiques professant des méthodes très traditionnelles fondées sur la répétition, la mémorisation et la discipline avec un discours fort autour du « rétablissement de l'autorité »), des militants de certains courants de l'Éducation nouvelle (notamment autour des pédagogies Montessori et Steiner), des mouvements religieux attentifs à l'expression de leur différence culturelle et des proches de la mouvance libertaire, souhaitant « lutter contre tout formatage scolaire » et développer la créativité des enfants que l'école traditionnelle serait incapable de prendre en compte. Sans parler de ceux, certes ultra-minoritaires, qui prônent la disparition de l'école comme l'artiste Ben ou le fils du pédagogue Arno Stern, André, qui a grandi en dehors de toute scolarisation et raconte son expérience lors de nombreux *workshops* ou conférences et dans ses livres. Drôle d'attelage qui pourrait néanmoins conduire à une balkanisation et une marchandisation de l'école.

C'est très inquiétant car l'objectif de l'école publique n'est pas seulement d'instruire chaque individu séparément mais d'éduquer ensemble des citoyens différents pour qu'ils apprennent à se respecter et à construire une société solidaire.

Quel projet pour le public face à cela ? Quelle marge de liberté offrir aux acteurs pour ne pas apparaître comme un système fermé sur lui-même ? Quelle place pour l'innovation ?

Bref rappel historique

L'histoire de « l'évolution pédagogique en France », titre du cours fondateur d'Émile Durkheim au début du XX^e siècle, peut être vue comme une suite d'innovations pédagogiques qui se sont succédées avant de devenir des manières « officielles » de faire. Même le mouvement de l'école mutuelle tel qu'il se développe à partir du XIX^e siècle présente de nombreux traits communs avec ce que nous appellerions aujourd'hui une pédagogie innovante, active et coopérative !

Sur la période contemporaine, le débat actuel sur la conduite de l'innovation prend plutôt racine dans les années 1960. L'innovation en France est alors d'abord l'affaire de militants et de réseaux pédagogiques (GFEN, mouvement Freinet,...) en rupture par rapport aux valeurs établies.

La question de l'innovation devient un élément significatif du débat éducatif avec le colloque fondateur d'Amiens en mars 1967, où participent conjointement des hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale et des chercheurs en éducation. Le rapport final insiste sur « les grandes lignes d'une rénovation pédagogique », et condamne « les excès de l'individualisme qui doivent être supprimés en renonçant au principe du classement des élèves, en développant les travaux de groupe, en essayant de substituer à la note traditionnelle une appréciation qualitative et une indication de niveau (lettres A, B, C, D, E) ».

Un autre moment important est la période d'Alain Savary en 1981, ministre de l'Éducation nationale à l'occasion de l'arrivée de la gauche au pouvoir, qui fait officiellement de l'innovation une affaire d'État, crée les Zones d'éducation prioritaire, promeut une première vague d'établissements expérimentaux et introduit la diversité, qui n'allait pas de soi, dans le système hexagonal.

Depuis les années 1990, on observe l'élargissement de la notion d'innovation du système ou de l'organisation aux professionnels de l'éducation eux-mêmes, avec l'idée récurrente que l'innovation fait partie désormais des compétences attendues des enseignants.

L'innovation en 2016 à « tous les étages » dans l'enseignement public

Officiellement, l'innovation est encouragée par l'institution elle-même. Un Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation (DDRIE) à la DGESCO (ministère) coordonne l'action dans chaque académie des « **conseillers recherche-développement, innovation et expérimentation** » (CARDIE). Dans le « référentiel de compétences des métiers du

professorat et de l'éducation » qui guide la formation des enseignants, la compétence 14 – « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » – insiste sur la nécessité pour les enseignants de développer des « démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques ». Cette injonction à l'innovation était déjà présente dans les dix compétences (2007 et 2010) qui ont précédé ce référentiel. L'article 34 de la loi d'orientation de 2005 a donné des marges de manœuvre aux établissements et aux équipes qui souhaitent innover. En 2013, dans un discours aux recteurs, le Premier ministre invitait les pédagogues à innover en leur proposant de « développer partout une véritable capacité d'innovation » « là où la norme est impuissante, là où elle a failli ».

Enfin, la création en avril 2013 du Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative, par Vincent Peillon et George Pau-Langevin, ouvre de vraies perspectives car il a pour mission « d'accompagner la refondation de l'École par une réflexion sur le système éducatif pour donner une impulsion politique favorisant l'innovation », de « faire réussir tous les élèves en identifiant les pratiques innovantes existantes, en mutualisant les meilleures et les plus efficaces et en aidant à la mise en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques ».

Une réalité différente

Mais la réalité est plus complexe. Si l'Éducation nationale développe un discours sur l'innovation et cherche à la promouvoir, la force d'inertie d'un système bureaucratique centralisé freine cette dynamique. La DDRIE (la Direction du ministère qui s'occupe de l'innovation) change de tête trop souvent pour pouvoir dégager des lignes directrices pérenne. À son crédit : une politique volontariste de création d'une « expérithèque », sorte de bibliothèque des innovations, même si elle mériterait d'être triée pour être utilisable, et l'organisation d'une journée de l'innovation où sont récompensées des initiatives acceptées par l'institution. Les CARDIE dans les académies, le plus souvent des Inspecteurs pédagogiques régionaux, chargés du recensement et de la valorisation des pratiques ou projets innovants dans les académies, fonctionnent de façon disparate et sont mal placés, de par leur parcours, leur formation, leur positionnement, pour détecter des innovations qui vont à l'encontre des codes, des normes du moment, et promouvoir des « innovations qui ne font pas consensus ». Michel Crozier écrivait ainsi que « pour innover, il faut questionner et sortir du cadre » et Françoise Cros rappelle que « l'innovation se définit toujours en opposition à l'existant, à la routine, à l'habituel, à l'établi ». De même, le CNIRE, avant sa relance à l'automne 2016, a périclité : ses réunions s'étaient espacées jusqu'à faire douter de son maintien. Son nouveau départ est donc bienvenu !

Certaines organisations d'enseignants ont aussi joué un rôle considérable en empêchant le

système de se rénover, contribuant ainsi à la fuite de certaines familles.

L'injonction à l'innovation doit se traduire dans des actes et dans des structures favorables. De nombreux sociologues ont étudié les systèmes bureaucratiques et ont montré comment ils se reproduisaient et étaient créateurs de routines et d'inertie peu propices au changement.

Le cas Clithène, la FESPI et l'innovation

Si la réforme du collège a donné, de nouveau, un coup de projecteur sur le collège expérimental Clithène, présenté comme le creuset de cette réforme par la ministre de l'Éducation nationale, une étude de l'historique de cette « structure » basée en Gironde permet de comprendre les difficultés de l'innovation – à travers celle des créateurs et porteurs de projets d'établissements – dans le public.

Deux vagues d'établissements expérimentaux naissent qui se confondent avec les périodes où la gauche est au pouvoir :

- une première vague en 1982 : cinq projets reçoivent carte blanche pour créer des lycées afin de tenter de trouver des réponses à l'échec scolaire : CEPMO à Oléron, CLE à Hérouville-Saint-Clair, Lycée autogéré de Paris, Lycée expérimental de Saint-Nazaire, lycée expérimental d'Anduze. Contrairement aux espoirs de leurs fondateurs, ces expérimentations Savary n'ont pas eu d'effet de dissémination ;
- une deuxième vague entre 2000 et 2002 : le CNIRS (Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire), un organisme composé d'experts et de personnels éducatifs indépendants des services du ministère, est créé en 2000 par Jack Lang. Il a pour double rôle de soutenir, évaluer, diffuser les initiatives prises dans les EPLE existants et de permettre l'ouverture de nouveaux établissements expérimentaux. Son action conduit à la création de collèges/lycées pour décrocheurs mais aussi de quatre autres qui sont ouverts à tous les publics (Brest, Le Mans, La Maronne dans le Cantal, et Bordeaux). Clithène est le seul survivant. Son objectif initial était de développer des réponses innovantes aux problèmes du collège autour de plusieurs axes de travail – intérêt et motivation de l'élève par la diversification pédagogique, prévention du décrochage scolaire, prévention de la violence, apprentissage de la démocratie – en interrogeant la notion de classe et de niveau, les modalités d'accompagnement des élèves, les responsabilités qu'il faut leur donner, le service enseignant, une conception largement différente des temps scolaires, au niveau de la journée, comme de la semaine ou de l'année.

Les élèves bénéficient d'un temps d'accueil de 45 minutes, de sas de préparation à l'entrée dans la journée scolaire et la séquence d'enseignement est d'une heure trente, ce qui garantit une qualité et un temps d'exposition aux apprentissages conséquents. Le temps d'enseignement est éclaté en trois tiers temps : un tiers disciplinaire le matin, un tiers interdisciplinaire, favorisant par exemple le travail en groupe, l'autonomie et la recherche documentaire, et enfin un tiers temps d'ateliers prioritairement dédiés aux activités artistiques, sportives, technologiques ou sociales, usuellement marginalisées dans les cursus traditionnels. Une grande attention est portée à toutes les modalités de personnalisation de l'enseignement. Le fonctionnement du collège repose sur un engagement volontaire et fort des enseignants et un travail en équipe soutenu, avec un certain nombre de règles clairement hors normes telles que l'annualisation des temps de service. L'ensemble de l'équilibre de l'établissement repose par ailleurs sur une forme de citoyenneté impliquant une participation de parents et une responsabilisation à base de droits et de devoirs qui s'incarnent dans des rôles régulièrement réexaminés et discutés.

Véritable laboratoire de recherche, forts de soutiens prestigieux (Georges Charpak, Paul Ricœur, Edgar Morin, François Dubet, Philippe Meirieu,...), Clithène est une expérimentation globale basée sur les travaux de la recherche en éducation, des études sociologiques, de psychologie cognitive, des comparaisons internationales mais aussi des innovations qui ont fait leur preuve. Quatorze ans après son ouverture, les pistes de travail se sont largement diffusées dans le système et un certain nombre de travaux universitaires lui ont été consacrés.

En 2005, Clithène et d'autres établissements expérimentaux créent la FESPI (fédération des établissements innovants expérimentaux). Souhaitant « sortir du positionnement institutionnel ambigu (structures tolérées, concédées, alibis,...) qui dure depuis vingt-cinq ans et brouille les résultats de l'action de ces structures innovantes, et faciliter l'essaimage », ils contactent le cabinet du ministre Gilles De Robien qui depuis sa nomination a multiplié les signes d'adhésion à l'anti-pédagogisme. Le 14 novembre 2006, la DGESCO signe avec la FESPI une convention-cadre qui lui donne pour « mission de soutenir la création et le développement des structures expérimentales dans l'Éducation nationale, (...) de contribuer à la diffusion des actions qu'elles expérimentent, de participer à l'élaboration de modalités d'évaluation adaptées à ces structures et de produire des documents d'analyse sur différents aspects du travail mené dans ces structures ». En annexe, un contrat-type est proposé, « adaptable dans chaque académie, il doit permettre de définir avec les équipes le projet de chaque structure expérimentale nouvelle en prenant en compte ses particularités et son histoire ». Le 7 décembre de la même année, il se rend à Clithène pour acter cette convention en présence des médias nationaux, du recteur de l'Académie, du préfet, du recteur, du maire de Bordeaux et de plusieurs députés et sénateurs.

A priori, cette expérimentation, avec ses qualités et ses défauts, a joué son rôle : diffusion dans le système, reconnaissance institutionnelle. Tout semble fonctionner ! En fait non : la convention FESPI-ministère n'a jamais fonctionné et Clithène n'aura jamais réussi à asseoir une légitimité institutionnelle locale du fait de l'incessant *turnover* des autorités académiques, de l'absence de mémoire de l'institution et de la mauvaise volonté de certains acteurs locaux. Jusqu'en 2016, les coordonnateurs successifs en étaient encore à ferrailer pour qu'on les laisse travailler : statut contesté voire nié sur le mode « je ne veux voir dépasser qu'une tête » ; remise en cause de la convention initiale de l'expérimentation, du mode de recrutement des professeurs, des moyens attribués à l'expérimentation,...).

Néanmoins, et c'est paradoxal, Clithène avance : l'équipe a obtenu en 2014 que les effectifs soient doublés progressivement. Et depuis l'automne 2016, avec un soutien ministériel fort, de vrais relais politiques et des parents d'élèves mobilisés, Clithène vit plus sereinement : moyens consolidés pour 2017, négociations de postes à profil, besoins matériels pris en compte,...

Les difficultés rencontrées par cette structure expérimentale depuis sa naissance ne sont pas isolées car la place de l'innovation n'est pas stabilisée dans l'administration de l'Éducation nationale.

Censées contribuer à résoudre les problèmes et à améliorer le fonctionnement de l'institution, les innovations et expérimentations se heurtent à de nombreux obstacles. Il est d'ailleurs difficile de les envisager en elles-mêmes, indépendamment du contexte institutionnel, professionnel, organisationnel et politique dans lequel elles se développent. De ce point de vue, force est de constater la « solitude » assez grande des enseignants et des équipes qui s'y engagent. Les mêmes mots reviennent : hostilité d'une partie des hiérarchies ou des autorités, entraves et difficultés multiples, manque de soutien et de suivi, absence de reconnaissance.

On peut considérer certes que c'est la réaction humaine ordinaire de toute grande organisation régie par un ensemble de normes, face à une entreprise qui met en cause la pertinence de ces normes, bouscule la culture professionnelle dominante et, malgré toutes les précautions possibles, se pose ainsi en donneuse de leçons. Créer au sein d'un tel système un établissement « différent », c'est – qu'on le veuille ou non – manifester son insatisfaction sur les modes de fonctionnement en vigueur et faire passer ce message à ceux qui font « tourner la machine » dans ses règles habituelles. Enfin, l'institution est accusée de procéder par injonctions contradictoires, suscitant et encourageant des pratiques sans pour autant accorder les moyens de les mettre en œuvre ou, plus encore, en les entravant. Pour des raisons réciproques, il faut souligner aussi l'isolement des innovateurs au sein même des équipes enseignantes ou locales. Les innovations perturbent des

situations ou des fonctionnements, notamment des fonctionnements individuels au profit de collectifs, et jouent aussi comme des reproches pour ceux qui n'y participent pas.

Rumeurs, malveillances, mesquineries banales, suspicion syndicale, étranglement budgétaire, insécurité administrative... la tâche est rude. Il faut donc œuvrer pour sortir de cette spirale.

Des lignes qui bougent à l'automne 2016

Le discours de François Hollande, en septembre 2016, souhaitant qu'on permette à l'école d'être « plus juste, plus innovante, plus ouverte sur la société, plus autonome » et de Najat Vallaud-Belkacem montrent l'attachement de la gauche à l'innovation. C'est d'ailleurs un enjeu politique de la présidentielle, le « courant néo-réactionnaire » et l'extrême droite demandant dans le même temps la fin des « expérimentations pédagogistes ».

L'attribution d'une mission de réflexion et de proposition à François Taddei – créateur du centre de recherches interdisciplinaires –, la nomination de Philippe Watrelot à la tête du CNIRE pour relancer cette institution, la perspective d'un essaimage de l'Institut Carnot de l'éducation pour améliorer l'interface entre la recherche et les enseignants changent la donne et permettent d'espérer de rapides améliorations.

Il faudra aussi certainement « aérer » l'institution elle-même et décider d'une politique de l'innovation qui bousculerait les lignes :

- **création de nouveaux « CNIRS académiques »**, rattachés directement au recteur, regroupant universitaires et acteurs de terrain, dotés de vrais pouvoirs et impulsant des innovations intéressant le système, quitte à le bousculer. Ils seraient chargés :

- de créer ou labelliser des établissements innovants. Le département de l'éducation de la ville de New York a lancé en 2010, par exemple, sous le nom de « IZone », un dispositif d'écoles innovantes – 160 écoles sur 5 quartiers – autour de l'objectif d'une personnalisation de l'apprentissage, faisant la part belle au soutien individuel, au travail collaboratif, à l'utilisation des nouvelles technologies, des initiatives pédagogiques pour favoriser la motivation et l'autonomie des élèves ;
- de mettre en place des évaluations systémiques d'établissements innovants par des équipes venant d'horizons divers (chercheurs, IPR, acteurs de terrain...) pour sortir d'une évaluation bien souvent inadaptée, voire en total décalage. Ce travail sur les modalités d'évaluation des élèves est indispensable, l'innovation développant chez les élèves, et ce peut être d'ailleurs son objectif, des compétences et des comportements qui sont mal évalués dans le cadre des examens traditionnels.

Des initiatives telles que l'interdisciplinarité ou les TPE correspondent rarement à des évaluations traditionnelles. Ces dernières évaluent difficilement les acquisitions caractérisées par la complexité et les enquêtes PISA permettent ce recul réflexif ;

- de mettre en place des comités (chercheurs, IPR, acteurs de terrain,...) de suivi des innovations ou expérimentations, avec un accompagnement d'équipes en établissement et de bâtir des liens entre la recherche et les enseignants de terrain qui innovent. À la fois pour que les innovateurs de terrain s'associent avec des chercheurs pour appuyer leur nouvelle pratique par la théorisation, mais aussi s'inspirer des résultats des recherches pour modifier leurs pratiques. Objectif : le rapprochement des univers de la recherche et de la pratique éducative pour favoriser l'émergence de meilleures méthodes et stimuler l'innovation en éducation.

- **développement des avancées du CSP (conseil supérieur des programmes) et encouragement à la diversification des pratiques.**

Les contenus d'enseignement sont beaucoup trop denses pour permettre une pratique orientée vers un apprentissage innovant et créatif. Il faudrait réviser le *curriculum* de manière à y intégrer la notion de créativité et faire en sorte que ces programmes d'enseignement soient un support de développement de pratiques créatives et innovantes et de compétences transversales. Peuvent s'envisager aussi, par exemple, l'utilisation d'une semaine laissée libre pour développer des projets - comme au Portugal - ou de marges d'autonomie locales dans les programmes (exemple de l'enseignement multilingues vers les demandeurs d'asile des écoles écossaises de Glasgow) pour développer des projets créatifs autour de la diversité culturelle).

En Finlande, la réforme curriculaire dans les années 1994-2002 a ainsi été l'occasion de concevoir un *curriculum* à trois niveaux (national, municipal et école) qui laisse une large autonomie aux établissements. Si les grands objectifs sont fixés par l'État, chaque école a de vraies responsabilités pour son propre *curriculum*, en interaction forte entre les enseignants, les parents, les partenaires locaux et même les élèves. Il était par exemple demandé, au niveau national, de développer une pédagogie plus centrée sur l'enfant, de type constructiviste, mais il appartenait aux écoles de décliner cette orientation en fonction de leur projet, de leurs valeurs, de leurs choix, dans de nombreux domaines : choix des matières et des contenus transversaux, répartition des heures de cours, organisation des modalités d'évaluation, ajout de cours « optionnels », etc.

- **travail en formation initiale et continue sur de nouvelles professionalités dans l'Éducation nationale**

☒- développement de la porosité entre les différents personnels, coincés souvent dans des statuts

rigides, cloisonnés, avec leurs périmètres spécifiques, pour aider à une mise en œuvre collective de l'innovation ;

– construction d'une identité professionnelle enseignante dans les ESPE qui permette de dépasser la seule référence disciplinaire et offre une vision plus large du métier. En somme, construire une « culture commune » avec la création de plages de temps de travail collectif dans les EDT dans les établissements et la mise à disposition de salles pour travailler.

– travail sur le rôle des cadres intermédiaires dont le positionnement est ambigu. Leurs fonctions multiples d'animation, de contrôle et d'évaluation individuelle aboutissent souvent à des effets pervers : comportements infantilisants, clientélisme, contrôle *a priori*, paperasserie, conformisme... Les Inspecteurs pédagogiques régionaux, que plusieurs pays européens ont supprimés, devraient voir leurs fonctions redéfinies.

Ce sont quelques pistes institutionnelles au moment où d'autres expériences témoignent d'intentions diverses. Dans le Lot-et-Garonne, à Blanquefort-sur-Briolance, la municipalité a développé une école publique de pédagogie Montessori pour palier la fermeture de l'école et garantir ses effectifs. Même volonté d'innovation à Sainte-Bazelle, par exemple, mais cette fois-ci avec la création d'une école privée à 300 euros par mois. Certes les effectifs ont été maintenus, mais au détriment des communes avoisinantes qui se posent des questions sur le maintien de leurs classes. Même sujet en Dordogne à Saint-Pierre-de-Frugie, où la municipalité a ouvert son école à la pédagogie Montessori, à titre privé, pour maintenir une vie au village. À Blanquefort et Saint-Pierre, ces ouvertures sont accompagnées d'un projet de revitalisation complète du village (café-épicerie, label bio pour l'agriculture, etc.). Au-delà de la question scolaire et pédagogique, ces municipalités se sont donc impliquées dans une logique d'aménagement du territoire.

Alors, quelle place pour l'innovation pédagogique ?

Au final, quelle place pour l'innovation et l'expérimentation pédagogique dans l'enseignement public ? La question a peu de sens. Aucune société n'est immobile, l'innovation est tentative de maîtriser son destin dans deux directions : s'adapter au mieux à la société qui vient, à l'économie de la connaissance, mais aussi contribuer à ce que l'école soit toujours mue par des idéaux (démocratie, citoyenneté, culture, humanité,...). Pour cela l'innovation, au-delà des impulsions venues d'en haut, bénéficie d'un terreau favorable. Les innovateurs ont tout à la fois besoin d'un espace de liberté, de reconnaissance et d'aide. Favoriser l'esprit d'innovation, le repérage de pratiques de terrain, la mutualisation des bonnes pratiques, suppose que l'institution en accepte la nécessité pour se renouveler sans redouter son côté déstabilisant.

C'est à ces conditions que l'innovation et la créativité contribueront, dans l'enseignement public,

par l'introduction de nouveautés curriculaires, pédagogiques ou organisationnelles, à la réussite de l'élève dans tous les aspects de son développement.