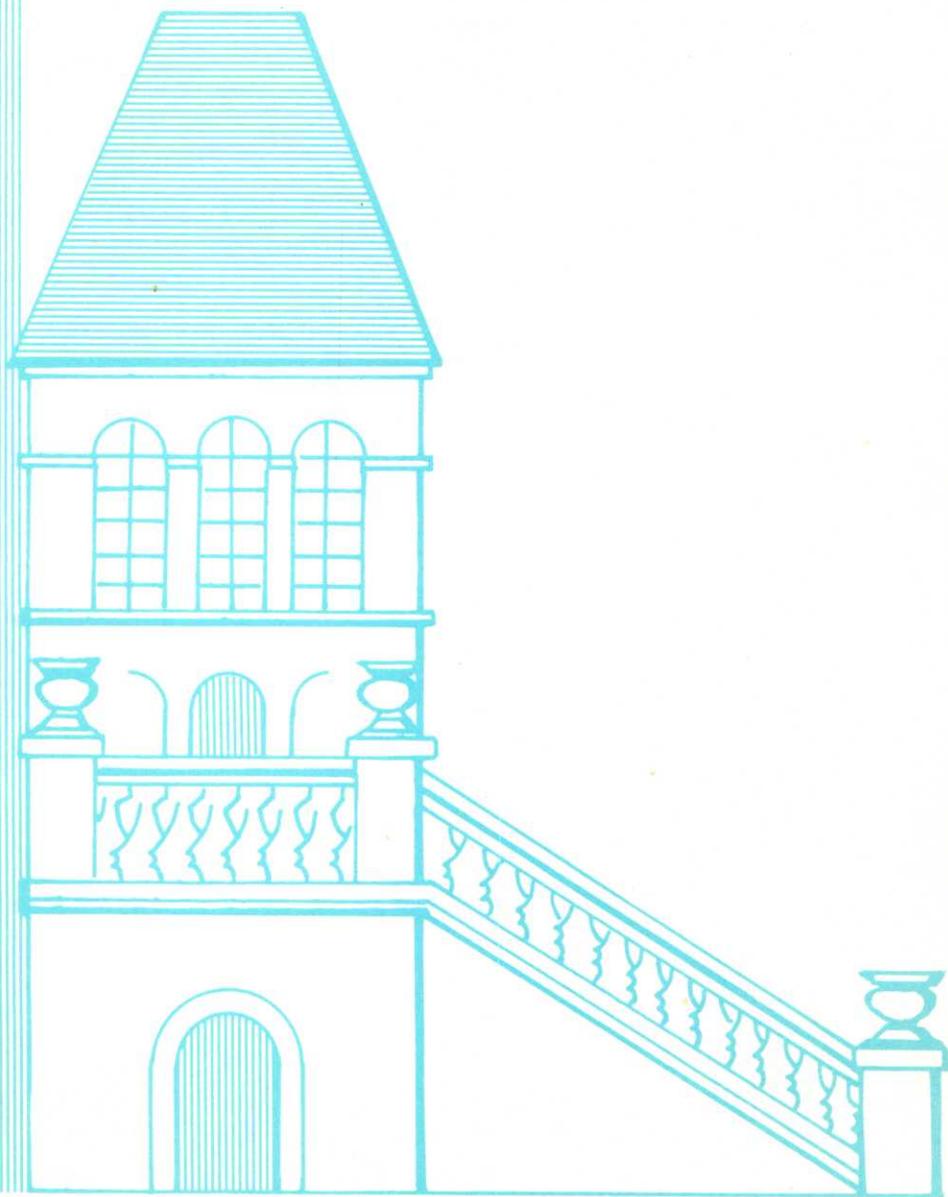


LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT



LES AMIS DE SEVRES

*ET LES CHEVAUX TREMPAIENT LEUR COU DANS L'AVENIR  
POUR DEMEURER VIVANTS ET TOUJOURS AVANCER.*

————— *JULES SUPERVIELLE* —————

# ASSOCIATION DES AMIS DE SÈVRES

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES



FONDATRICE

**Edmée HATINGUAIS**

## BUREAU DE L'ASSOCIATION

PRÉSIDENT D'HONNEUR	:	<b>Jean AUBA</b>
PRÉSIDENT	:	<b>Jeannine FENEUILLE</b>
VICE-PRÉSIDENT	:	<b>Pierre ALEXANDRE</b>
SECRÉTAIRE-TRÉSORIÈRE	:	<b>May COLLET</b>
MEMBRES DU BUREAU	:	<b>Paule ARMIER</b>
<b>Lucette CHAMBARD</b>		<b>Gabrielle LADONNE</b>
<b>Francis DOL</b>		<b>Jacqueline LEPEU</b>
<b>Micheline DUCRAY</b>		<b>Renée LESCALIÉ</b>
<b>Marcel HIGNETTE</b>		<b>Marie-Laure POLETTI</b>

---

1, AVENUE LÉON - JOURNAULT 92310 SÈVRES - TÉL. 534. 75. 27

---

MEMBRES BIENFAITEURS 100 F - MEMBRES ADHÉRENTS 60 F  
dont 20 F pour l'adhésion à l'Association et 40 F pour l'abonnement à la revue  
(Prix de vente de la revue au numéro 16 F)  
C.C.P. PARIS 6959-99 B - LES AMIS DE SÈVRES

## LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT



. AVANT PROPOS	3
I. L'ESPRIT DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT	5
. Le projet d'établissement : autonomie et dynamique de l'établissement, par Maurice VERGNAUD, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale.	7
. La démarche d'auto-analyse, point de départ et fondement du projet d'établissement, par André LAFOND, Chargé de Mission d'Inspection Générale (vie scolaire).	19
. Mais que sont donc les projets éducatifs ? par Gabriel MUTTE, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale (histoire et géographie).	28
. Une méthodologie du projet : le projet d'établissement par Alain BOUCHEZ, Inspecteur d'Académie, Chargé de mission à la Direction des Collèges.	36
. L'idée de projet, par Gérard CHOMIER, Proviseur, Chargé de mission à la Direction des Collèges.	41
. Projets d'établissement, politique du collège, par Dominique PATY, sociologue, Chargé de mission à la Direction des Collèges.	50
. Projets d'actions éducatives et projet d'établissement :	54
- deux démarches complémentaires par Jean-Claude LUC, Sous-Directeur, Chef de la Mission d'action culturelle et des Cultures et Langues régionales ;	54
- différences et dépendances, par Jean CABANIS, Chargé de mission à l'Action culturelle, Académie d'Aix-Marseille ;	57
- vers une nouvelle gestion éducative, par Raymond CITTE-RIO, Chargé de mission à l'Action culturelle.	59
Du bon usage des techniques du «management» dans la conduite d'un projet d'établissement, par Jean-Charles CAYLA, Principal du Collège de Jassans (Académie de Lyon).	65

II. TÉMOIGNAGES	73
. Le témoignage d'un recteur : l'expérience de l'Académie de Poitiers, par Jean-Claude MAESTRE, Recteur de l'Académie de Poitiers.	75
. Pour une action éducative plus cohérente, par Michel DURAND, Principal du Collège Jean Lurçat à Saint-Denis.	84
. Créer un climat de responsabilité, par Maryse CASANOVA, Proviseur du Lycée d'enseignement professionnel Bossuet de Condom (Gers).	88
. Sortir de l'isolement, par Monique JAMMOT, Principal du Collège de Miélan (Gers).	92
. Répondre à la déscolarisation, par Lucette LACOUTURE, Proviseur du Lycée d'Enseignement Professionnel, 12 rue du Premier film à Lyon.	103
. Mieux maîtriser la formation des jeunes, par Jean MIFSUD, Proviseur du Lycée Polyvalent Jean Mermoz de Saint-Louis (Haut-Rhin).	106
. Lutter contre les échecs scolaires, par Michel AURIOL, Principal du Collège de Basse-Pointe (Martinique).	117
. Changer la vie d'un collège, par Michel ASSEMAT, Principal du Collège César Savart à Saint-Michel (Aisne).	127
III. POINTS DE VUE	137
. Point de vue d'un professeur, par Jacqueline RUIZ, Collège Jean Lurçat, Sarcelles.	139
. Point de vue d'une gestionnaire, par Pierrette SINDIC, Collège André Malraux, Ramonville Saint-Agne (Haute-Garonne).	142
. Point de vue d'un conseiller d'éducation, par Jean-Louis ROSSINI, Collège Joliot-Curie, Fontenay-sous-Bois.	144
. Les projets : un élément de liaison et de coopération entre les établissements scolaires, par Louis FERMENT, Inspecteur Pédagogique Régional (vie scolaire), Académie d'Orléans-Tours).	149
LA VIE DE SÈVRES	152

## AVANT - PROPOS



Ni mode, ni gadget, ni panacée, le projet d'établissement n'est pas non plus une création ex nihilo. Il s'inscrit, comme le dit Monsieur VERGNAUD, Inspecteur général de l'Éducation nationale, dans «*le mouvement général de toutes les institutions en France et hors de France*» et «*est associé à l'analyse des mutations que connaît notre société*». Il traduit la façon dont une collectivité, ici la communauté scolaire, prend conscience de son identité et affirme son autonomie.

Un des nombreux intérêts de ce numéro des Amis de Sèvres est en particulier de clarifier un certain nombre de concepts parfois indistinctement utilisés : «*projet d'actions éducatives*», «*projet d'établissement*», «*projet de zone prioritaire*», «*projet pédagogique*»... Si tous relèvent d'une démarche d'autonomie, ils n'en appartiennent pas moins à des registres d'objectifs et à des champs d'actions différents qui, certes, se recourent et se complètent mais sans jamais s'identifier totalement.

Mais cette réflexion sur le projet d'établissement loin d'être théorique et théorisante s'appuie tout au contraire sur des expériences, des témoignages d'hommes et de femmes du terrain, impliqués à des titres divers dans la conception, la mise en œuvre, l'évaluation d'un projet d'établissement : chefs d'établissements gestionnaires, conseillers d'éducation, professeurs...

La diversité et la richesse des points de vue exprimés suffisent à montrer qu'en matière de projet d'établissement, il n'y a ni orthodoxes ni hérétiques mais que chaque communauté scolaire, en fonction de ses spécificités, doit trouver les moyens et les chemins de sa propre autonomie.

Puissent ces réflexions et ces conseils, aider tant en France qu'à l'étranger tous ceux qui souhaitent s'engager dans l'exploration des possibilités de changements ouvertes par le projet d'établissement.

J. Feneuille

## LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT : AUTONOMIE ET DYNAMIQUE DE L'ÉTABLISSEMENT



Le problème est constant : une institution est toujours mise à l'épreuve du temps ; elle vieillit et l'École, au sens large du terme, n'échappe pas à cette règle.

Toute institution, pour être vivante, efficace et porteuse de son propre message, doit être adaptée à son époque ; il faut qu'il y ait adéquation entre les données et les appels du moment, d'une part, et les apports de l'institution, d'autre part.

Celle-ci doit être le reflet, ou plutôt l'expression de la vie d'une époque ; son immobilisme la condamne.

Le temps est passé où la règle et le texte peuvent tenir lieu de vie pour l'institution, où l'adaptation et l'évolution s'imposent parce qu'elles se révèlent inévitables.

Et l'École -le collège, le lycée, - institution-clé de la vie sociale, n'échappe pas à ce fait.

Le temps est bien passé où l'École pouvait vivre des décennies sur ses traditions, ses habitudes et ses structures fondamentales, en dépit de réformes plus apparentes que profondes.

Une institution ne s'isole plus par rapport aux autres : l'École ne peut plus être elle-même à elle seule ; la vie sociale et collective est à prendre dans sa globalité.

Mais, inversement -et ce n'est pas un paradoxe- l'homme en tant qu'individu et en tant que personne réclame une place de plus en plus affirmée. Il ne peut y avoir de vie collective vraie et d'entreprise efficace sans la participation de l'individu, son engagement et sa responsabilité.

Sa propre dynamique, comme celle du groupe ou de la collectivité, en dépend.

L'École est à la fois vie collective et entreprise humaine ; sa dynamique est dans l'action et son action ne trouve pleinement son sens que dans sa réussite ; celle-ci, comme pour tout autre institution, s'inscrit dans une stratégie de projet.

La stratégie de projet, élément de la dynamique et de l'efficacité, avec l'initiative et la liberté que permet l'autonomie, s'impose comme un fait de notre temps ; pourquoi le collège et le lycée y échapperaient-ils ?

## INSTITUTIONS. ET SOCIÉTÉ

Ils ne peuvent, en effet, y échapper : ce sont des institutions qui ne s'isolent pas de la société dont les mutations permanentes se sont particulièrement affirmées au cours des deux dernières décennies.

La place et le rôle de l'individu dans la vie de toute institution apparaissent comme la première de ces mutations ; un grand nombre d'idées reçues ou acquises ont été complètement remises en cause.

L'individu s'est affirmé comme personne et cette affirmation signifie comprendre, être concerné, participer, s'engager.

L'obéissance pure et simple, le respect passif de la règle, l'acceptation d'une décision, la non-information, tout cela est terminé ; force est de le constater ; il nous faut en dégager les conséquences.

Un individu, quel qu'il soit, jeune ou adulte, n'admet plus d'être un élément parmi d'autres, impersonnel et anonyme au sein d'une collectivité ; celle-ci ne peut être limitée à la situation de rouage au sein d'un ensemble, même si c'est une mécanique bien construite.

« Cette mécanique sociale » ne « tourne » plus comme avant ; les concepts, les conceptions, les relations sont remises en cause et s'expriment très différemment.

La famille dans sa vie propre et ses relations internes en donne de multiples exemples : sa conception, les rapports à l'intérieur du couple, la relation entre parents et enfants.

Il en est de même dans la vie associative et dans la vie collective : le groupe veut se sentir lui-même par l'affirmation de sa spécificité et l'individu lui-même veut s'exprimer au sein du groupe avec toute sa personnalité.

Cela conduit à concevoir et accepter l'autonomie du groupe dans l'ensemble, de l'individu dans le groupe ; la survie de toute institution en dépend et l'École est concernée par cette évolution.

L'ère de la pérennité s'achève : l'évolution et l'adaptation sont la règle de notre époque.

Chaque institution - l'École donc - doit repenser sa place, ses structures, son fonctionnement. Il lui faut pour cela « projeter » dans cette vie de mutation pour dominer celle-ci au lieu d'en dépendre.

Lui être soumis, c'est accepter d'avance l'échec : pour l'École, l'échec serait le succès de l'École parallèle, de l'anti-école ou du refus scolaire.

Il ne s'agit plus d'administrer une institution dont la permanence et la rigidité assurent la solidité et l'efficacité.

Dans notre époque en mutation qui voit simultanément la remise en cause de valeurs admises et l'écroulement des lois économiques

et des équilibres, l'institution éducative doit répondre à la demande des jeunes, des parents et de la société elle-même.

Pour elle, comme pour toute autre institution, le temps de la permanence et de l'immobilisme est donc bien terminé.

Le terrain fixe dans ses composantes, l'institution bien ancrée sur son terrain, une très bonne administration conduisant cette institution, tout cela est du passé dans tous les domaines ; la vie économique et sociale en donne des exemples surprenants et marquants mais significatifs.

Pour l'institution-école, ce n'est pas moins net ; trois secteurs constamment évolutifs la concernent ; les générations successives d'élèves avec leurs exigences, leurs appels, leurs besoins ; les technologies et les techniques que la classe et les contenus d'enseignement ne peuvent ignorer ; le monde environnant dont l'École ne peut s'isoler sans risquer désormais le dépérissement.

Le mal de l'École serait l'ignorance ou le refus de connaître le terrain et les transformations de son époque ; le risque est certes d'être inadapté mais **le risque le plus grand est de ne pas avoir conscience de l'inadaptation.**

L'École doit s'imposer de se recentrer par rapport à ces données comme doivent le faire toute institution, toute entreprise, toute collectivité : prendre en compte la personnalisation des individus -en particulier des jeunes-, le phénomène équipe -enseignants et enseignés-, groupe et association, la demande des usagers et partenaires. Cela conduit à de pénibles révisions, mais elles sont inévitables.

Il en est de même pour tout ce qui est hiérarchie et autorité : le problème est de les vivre autrement et non de les éliminer en les laminant.

L'autorité avec l'évolution actuelle des mentalités, peut se concevoir autrement : expression d'une responsabilité totalement assumée par la compétence, l'engagement et le rayonnement, elle devient promouvante pour tous et donne à la hiérarchie un sens tout à fait nouveau ; la personnalisation et la dignité de chacun ont alors leur place dans la relation inter-personnelle.

Si l'institution veut survivre à l'évolution de la société, il lui faut donc prendre en compte tous les éléments de cette évolution, mais dans un cadre chronologique limité, pour ne pas être dépassée à nouveau : il faut donc prévoir, prévoir dans un temps donné, comme il est possible de le faire et sans attendre ; il faudra accepter de remettre à jour régulièrement et de devoir tout reprendre au terme de la prévision.

**Il s'ensuit que l'enjeu de toute survie pour une institution est le projet.**

Sans projet, l'institution se condamne elle-même par son inadaptation (elle devient inutile), par la démobilisation de ses cadres (elle devient figée) et par le refus de ses partenaires (elle devient étrangère).

**Pour le lycée et le collège, le projet d'établissement est en cohérence parfaite avec l'évolution de la société et l'adéquation indispensable qui doit s'établir entre celle-ci et l'École.**

C'est aussi une question de survie matérielle : l'ère de l'abondance, de la consommation et de la richesse croissante est révolue.

L'arrêt de la croissance est un fait qui dépasse le cadre national, qui s'impose à toute institution, avec ses conséquences : il ne s'agit plus d'obtenir des moyens en fonction des intentions ; **à l'administration pure, il faut substituer la gestion rationnelle et contrôlée.**

Cette nouvelle conception de la gestion va reposer sur l'optimisation dans l'utilisation des moyens et la hiérarchie des choix ; on pense la gestion en pensant la mise en œuvre des moyens.

L'utilisation optimale des moyens dont on dispose et l'accent que l'on veut engager se rejoignent dans la même volonté de réussir.

Cela signifie que les individus responsables concernés ne se contentent plus de demander et recevoir. Une demande qui s'élabore en s'appuyant sur tous les éléments et facteurs qui la conditionnent, cela s'appelle projet.

Utiliser les moyens disponibles de la manière optimale et la plus efficace, c'est mettre en œuvre un projet. La conjoncture impose une telle attitude gestionnaire à toute institution : **le projet par la mise en concordance des moyens, des intentions et des réalisations, d'aboutir aux solutions les plus adaptées et conduit à mobiliser les individus responsables et concernés.**

La nouveauté est **d'utiliser au maximum toutes les possibilités** de création, d'innovation et de réalisation **qu'il y a en chacun d'eux.**

Dans la vie quotidienne -vie familiale, vie matérielle, vie culturelle- ils «projettent» sans arrêt ; pourquoi n'en serait-il pas ainsi au sein de l'institution dans laquelle ils s'insèrent par leur compétence ?

La nouveauté, c'est aussi de **prendre en compte les techniques et technologies nouvelles** qui s'imposent hors de l'École : techniques de travail, d'échanges et d'évaluation, technologies de la communication, de la transmission et de la prospective.

Ainsi, l'idée de projet n'est pas une idée à la mode destinée à soutenir une volonté de changement ; c'est elle qui impose la volonté de changement, qui doit procéder au devenir du lycée et du collège,

de l'École en tant qu'institution au sein d'une société qui connaît une mutation aux expressions imprévisibles.

**L'idée projet** -projet d'établissement- n'est pas une idée isolée : elle **s'inscrit dans le mouvement général de toutes les institutions** en France et hors de France ; elle est associée à l'analyse des mutations que connaît notre société.

### *AUTONOMIE ET PROJET*

Institution dans notre société, le système éducatif est aussi un ensemble de sociétés organisées en institutions.

Le collège et le lycée constituent en effet de véritables cellules sociales de la dimension d'un village, voire d'une petite ville.

Ce sont des collectivités organisées qui, selon la qualité des relations internes établies et l'affirmation de la personnalité collective, peuvent devenir de véritables communautés.

Ce sont des collectivités bien particulières : des jeunes et des adultes qui travaillent en commun, qui vivent ensemble une longue partie de la semaine, mais où les jeunes sont majoritaires et où les adultes détiennent la totalité du pouvoir : le savoir, l'organisation, l'évaluation, la décision.

Une telle collectivité devient communauté scolaire lorsque ces rapports prennent une autre signification et s'expriment par une relation nouvelle : le travail devient construction collective et poursuite d'objectifs communs, la relation devient communication et échanges, les rapports deviennent concertation.

Disons plus simplement qu'il y a **communauté scolaire** par ce climat de vie commune comprise et partagée **lorsque la collectivité scolaire prend conscience de sa personnalité et l'affirme.**

**Elle l'affirme par son autonomie.**

**Elle vit son autonomie par le projet d'établissement.**

Ainsi sont étroitement liées ces trois notions de communauté scolaire, d'autonomie de l'établissement et de projet d'établissement.

L'autonomie peut alors se définir comme l'espace de liberté et d'initiative qui est laissé à la collectivité scolaire dans le cadre de l'institution à laquelle elle appartient -le service public d'enseignement- pour affirmer sa personnalité, prendre en compte ses données spécifiques et répondre à ses propres besoins ; c'est par son autonomie qui lui donne une vie personnalisée et affirmée, que la communauté scolaire peut exprimer de la meilleure manière son appartenance au système éducatif et lui donner son efficacité. Une telle autonomie n'est donc ni l'indépendance, ni l'isolement, ni la sor-

tie du système ; nous y reviendrons.

Elle prend tout son sens si elle signifie aussi autonomie des individus et des groupes qui constituent la communauté scolaire. Celle-ci n'est vivante que par la vie même de ses composantes : leur autonomie leur permet d'affirmer, à leur tour, leur personnalité, leur rôle et l'appartenance à la collectivité qu'ils composent.

Ceci conduit à une conclusion simple : **l'autonomie de l'établissement est essentiellement une manière d'être et de vivre et non une forme institutionnelle.**

Elle ne peut être imposée par un texte parce que, par définition, expression d'une volonté collective.

**Cette volonté collective d'autonomie se traduit par une politique d'établissement, laquelle s'exprime dans le projet d'établissement.**

Politique et projet répondent à la fois aux objectifs nationaux du système éducatif et aux objectifs spécifiques -dans le cadre des précédents- que se définissent le lycée et le collège en fonction de leurs données et besoins.

Sur la société élèves -une société complexe en constante évolution- repose l'analyse de ces données et besoins : il nous faut faire en sorte qu'elle soit vivante et porte en elle son propre dynamisme ; la valeur profonde de l'autonomie de l'établissement en dépend ainsi que la dynamique même du projet.

La stratégie du projet doit donc intégrer cette société élèves par une politique éducative nouvelle : éduquer à la responsabilité au choix, à la fois à l'épanouissement individuel de l'élève et à la qualité de la vie collective ; cet épanouissement qui dépend de sa propre autonomie et de sa mise en responsabilité ; cette qualité de vie collective qui dépend de sa participation soit individuelle, soit en groupe.

La réussite de l'élève est l'objectif même de la stratégie de projet ; la valeur de sa participation et le climat de l'établissement déterminent sa motivation et son intégration à la collectivité.

L'action éducative et l'action pédagogique, associant éducation à la responsabilité, personnalisation, techniques de travail et acquisitions, trouvent donc naturellement leur place dans cette stratégie de projet ; mais elles impliquent à l'évidence la participation et l'engagement des enseignants.

En effet, sans eux et sans leur adhésion, il n'est pas d'autonomie de l'établissement et de projet d'établissement.

Cette autonomie et ce projet, résultent de la définition d'objec-

tifs, de la mise en œuvre de moyens, de l'élaboration de méthodes et de prises de responsabilités ; en tout, les enseignants tiennent la place la plus déterminante : concertation et travail d'équipes, participation et initiative, pédagogie de projet et pédagogie différenciée ne sont pas séparables de notre stratégie.

Cette dernière ne peut se mettre en œuvre sans eux, à plus forte raison contre eux ; un consensus est à obtenir même si c'est long et difficile ; il faut informer, expliquer, convaincre, faire tomber les oppositions de groupes, les idées préconçues et les craintes.

C'est sur le consensus obtenu dans le respect des personnalités des options personnelles que reposent l'autonomie de l'établissement et le projet qui l'exprime.

**Dans l'institution éducative, les enseignants sont les cadres qui font l'efficacité et la réussite du projet** à l'élaboration duquel ils participent aux côtés du chef d'établissement et de son équipe.

Il faut en effet souligner le rôle déterminant du principal ou du proviseur : sa réussite n'est pas la réussite du projet d'établissement, car celle-ci est à la fois collective et individuelle pour chacun.

La réussite du chef d'établissement est dans l'efficacité de son action pour mettre en place cette stratégie et dans la démarche participative du projet.

Son rôle est certes difficile : il doit proposer, impulser, valoriser tout ce qui peut aboutir au projet ; et il n'est pas seul.

Dans tous les cas, **le chef d'établissement vit sa pleine responsabilité** en tant qu'animateur, coordonnateur, décideur et gestionnaire **avec son équipe** de collaborateurs immédiats, associés à sa responsabilité et responsables eux-mêmes dans leur propre secteur d'action, en concordance avec les enseignants.

Soulignons le terme de gestionnaire : avec le projet d'établissement, il ne s'agit plus d'administrer -administrer une structure fixe à vitesse constante- mais de gérer, gérer le quotidien et l'avenir dans une navigation à vue, avec le souci de l'efficacité concrète, condition première de la réussite du projet.

Celui-ci ne trouve son plein succès que si le chef d'établissement sait ouvrir le lycée et le collège sur l'extérieur.

**L'autonomie ne prend toute sa valeur que dans cette ouverture** sans laquelle elle va à l'encontre de son objectif : l'isolement et le repliement conduisent à l'étiollement et à la sclérose.

**Le projet n'est pas mobilisateur s'il n'est qu'interne** ; il est condamné à l'ouverture pour être en adéquation avec les apports et les données que lui offre l'environnement.

L'autonomie devient alors dynamisante et constructive par les échanges et contacts qu'elle peut entraîner avec les autres établisse-

ments, les collectivités locales ainsi que les organismes éducatifs et culturels.

Le projet de l'établissement s'enrichit à son tour par les interférences et les recouvrements qui peuvent apparaître ou être mis au point avec les autres projets.

La première expression de cette participation des partenaires est la place faite aux parents dans cette politique de projet ; celle-ci est tout entièrement tournée vers l'avenir des jeunes ; comment concevoir cet avenir sans les jeunes et sans leurs parents ?

La participation de ces derniers à la vie de l'établissement, donc à l'élaboration et à la réalisation du projet, est un fait nouveau, parfois mal admis qui n'a pas encore atteint son équilibre et trouvé son expression.

Mais ceci n'est que le cas particulier d'un fait général de société : le besoin de l'utilisateur est de participer, par-delà l'information à laquelle il a droit et dans le cadre de ses responsabilités et de ses engagements.

L'autonomie de l'établissement, par l'objectif «communauté scolaire» qu'elle veut atteindre, et le projet d'établissement, par l'association de responsabilités qu'il entraîne, doivent permettre l'intégration naturelle des parents : la vie de l'établissement constitue une sorte d'éducation à cette participation.

En définitive, nous pourrions le dire pour tous : personnel enseignant et non enseignant, élèves, parents, autres partenaires ; tous sont bénéficiaires d'une telle politique d'établissement et valorisés par la prise de responsabilité individuelle ou collective dans la vie de l'établissement ; **son autonomie s'exprime par le projet qui crée sa dynamique.**

### *PROJET ET DYNAMIQUE*

En effet, le projet d'établissement porte en lui-même sa propre dynamique qui, devenant celle de tout l'établissement, crée un climat tout à fait nouveau de vie collective.

Le projet trouve son point de départ et sa justification dans une analyse méthodique des données et des besoins propres à l'établissement ; ce n'est pas le projet lui-même qui crée l'action, c'est cette analyse elle-même : l'inventaire des données et la perception des besoins engendrent la nécessité de l'action. Quand on ressent avec clarté et vigueur des motifs d'agir, comment ne pas agir ?

**L'analyse des données et des besoins conduit à l'action, donc au projet :** on pourrait concevoir un projet informel s'appuyant sur un consensus non explicité ; il n'en engendrerait pas moins une dynamique collective.

Mais il y aurait manque à gagner.

Car **l'élaboration du projet**, par tout ce qu'elle impose, est plus encore source de dynamique.

PROPOSER LE PROJET -l'initiative appartient à chacun- c'est rompre la monotonie de la vie quotidienne.

La démarche d'élaboration du projet s'impose ensuite d'elle-même : la RÉFLEXION conduite en commun au sein d'une équipe (équipe d'animation par exemple) ou d'un groupe (groupe d'enseignants) et la CONCERTATION entre toutes les composantes de la communauté scolaire engendrent un élan collectif, quels que soient les avis et prises de position ; échanger, discuter, critiquer, s'opposer, élaborer sont autant d'attitudes qui rompent la passivité et l'immobilisme, obligent chacun à réfléchir et à penser en terme d'action pour aboutir à une DÉFINITION DES OBJECTIFS à atteindre.

Tout cela devient plus positif et constructif quand il faut aborder la recherche et la mise au point des MOYENS nécessaires -on pense en termes **d'action concrète**- et des MÉTHODES à utiliser -on pense en termes **d'action efficace**.

Les RESPONSABILITÉS sont alors définies et engagées ; au sein de la collectivité et de l'institution chacun doit prendre les siennes : on pense en termes **d'action personnelle** ; il s'agit alors d'un véritable engagement.

Cet engagement prendra tout son sens au moment de la phase ultime qu'est l'ÉVALUATION, mais il se sera auparavant concrétisé et précisé par la DÉCISION DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT, car il ne peut être assumé que dans le cadre **d'une dynamique collective**.

Cette dynamique collective n'est, en fait, que cette volonté de réussir qu'engendre en définitive le projet. On n'entreprend pas, seul ou en groupe, sans intention de réussir : le projet est entreprise, donc volonté naturelle d'aboutir à l'objectif qu'on s'est donné.

Et la réussite apporte à chacun, comme au groupe ou à la collectivité, une confiance nouvelle en lui-même et en ses possibilités, sources d'une dynamique interne.

Certes, il peut y avoir échec : échec définitif avec résignation ou échec contre lequel il faut réagir pour une nouvelle entreprise ; on relève le défi.

Dans les deux cas, la responsabilité du chef de projet -le meneur de jeu- joue un rôle déterminant : son propre dynamisme pour reprendre le projet doit entraîner le dynamisme de tous : on ne travaille pas pour travailler, mais pour réussir, pour résoudre et pour gagner.

Ainsi, échec ou succès, le projet doit normalement conduire à une action nouvelle, à moins que les hommes engagés ne renoncent, affirmant ainsi leur faiblesse et leur incapacité.

De la proposition de départ qui le lance à son aboutissement, en passant par ses différentes phases d'élaboration, le projet d'établissement nous apparaît comme la **mémoire de l'objectif et le support de l'action** pour chacun et pour tous.

Il s'impose comme l'élément décisif d'une nouvelle dynamique scolaire ; que chacun ait à l'esprit le but à atteindre avec la même volonté d'y parvenir est un élément de dynamisme pour les hommes comme pour l'institution.

Le fonctionnement traditionnel -disons simplement l'habitude de fonctionnement- repose sur l'application de textes, règlements et normes conduisant à faire en sorte que l'on prendra le moins possible de décisions ; réduire le nombre de décisions et d'initiatives et limiter la responsabilité est une facilité dangereuse pour l'institution et la collectivité ; pour celle-ci, comme pour celui qui le dirige, le projet peut être une véritable «hygiène de fonctionnement».

L'esprit de décision du responsable et son aptitude à susciter puis conduire le projet font la vigueur de l'institution ; mais le projet n'est pas le fait ou la performance d'un homme, fût-il le chef d'établissement.

Dans une société dynamique, on résout les problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent et on prévoit la solution de ceux qui vont se poser.

Ce n'est possible que si l'on travaille en équipe dans le cadre d'un projet ; l'animateur de ces équipes est tout naturellement le chef d'établissement par sa capacité et sa vocation à proposer, à entraîner et à convaincre.

Le projet dynamise, ou plutôt oblige chaque partenaire concerné à être dynamique en l'engageant ; sa responsabilité est alors pleinement mise en cause, mais aussi son amour-propre.

L'amour-propre, quoiqu'on puisse dire, porte en lui la volonté de réussir donc d'agir.

**Le projet dynamise les hommes en engageant leur responsabilité, leur amour-propre et leur besoin d'action.**

En même temps, il les réunit.

La pédagogie de projet induit la concertation et le travail d'équipe et de groupe : toute idée démultiplie sa dimension lorsqu'elle se dégage de réflexion conduite collectivement ; aucune action n'est véritablement efficace si elle reste individuelle et isolée.

**Qui dit projet dit travail d'équipe ou de groupe et volonté commune d'œuvrer et de réussir ensemble.**

Ainsi apparaît la vertu valorisante du projet : toute fonction

prend une nouvelle dimension ; la fonction enseignante, la place de l'élève, la participation des parents revêtent une expression nouvelle dans la réalisation en commun d'un projet.

Un projet valorise les personnalités en les unissant par l'action et par la responsabilité partagée dans la réussite ou l'échec.

Mais l'essentiel -et là est le remède à l'échec- est la prise de conscience de la valeur des partenaires dans la réalisation du projet par la participation et l'engagement de chacun, par la cohésion et l'association des possibilités de tous.

Le projet dynamise donc les personnes - enseignants et enseignants- avec la mise en phase de toutes les réserves d'énergie, d'initiative, d'invention et même d'enthousiasme non utilisées ou ignorées dans la pratique traditionnelle:

Par le but à atteindre et le sens du défi à relever ou de la performance à réaliser, le projet entraîne l'adhésion, la prise de responsabilité et l'engagement dans l'action.

Il dynamise ainsi la communauté scolaire tout entière dont l'unité et l'esprit s'affirment au fur et à mesure que le projet se développe.

L'action collective crée un rythme et un mode de vie nouveaux : ce n'est plus le déroulement du temps qui conduit l'action quotidienne ; les phases du projet rythment le temps et donnent sa dynamique à l'action.

Le projet lui-même s'est dégagé de l'idée et l'idée est née de la conscience collective.

Il est ensuite, une fois mis au point et décidé, la construction quotidienne de tous ; la vie de l'établissement n'est plus une succession de séquences ou de modules sans cesse renouvelés, elle est faite de **moments qui font prendre conscience de l'appartenance à la collectivité ou communauté** : moments de travail et mise en œuvre, de difficultés, de réussite ou d'échec, mais dans tous les cas, moments où l'on agit ensemble.

Mais, cette dynamique engendrée par le projet n'est entière que si celui-ci a pris en compte les données de l'environnement.

La véritable dimension du projet et sa dynamique dépendent en effet de cette **ouverture de l'établissement sur l'extérieur**.

Les organisations et institutions véritablement agissantes et novatrices ne s'isolent pas en un repli sur elles-mêmes ; la connexion avec les autres organisations ou institutions est un impératif de vigueur et d'efficacité.

Par cette ouverture sur l'extérieur et cette connexion avec l'environnement, la communauté scolaire s'affirme au dehors par son projet et crée un appel vers elle qui l'enrichit et accroît son dynamisme.

L'École -le lycée, le collège- ne doit pas oublier qu'elle est à la fois une institution parmi les autres institutions et une société au sein de notre société ; le projet l'invite et la conduit à l'être.

Sans lui, il n'y a, pour l'École comme pour toute institution, ni vie authentique, ni adaptation qui permette la survie.

C'est une entreprise humaine qui n'a pas de devenir sans projet : l'École dans son ensemble, chaque établissement dans sa personnalité.

Le projet permet la maîtrise de la prise en compte des données, des moyens et des possibilités collectives, la responsabilisation de chaque partenaire et la mise en solidarité.

C'est ainsi une volonté commune tournée vers l'avenir ; comment pourrait-il en être autrement dans cette institution dont la raison d'être est l'avenir des élèves ?

L'erreur serait de considérer le projet d'établissement comme une mode ou un palliatif, voire une idéologie.

Axé sur les faits et les exigences de la vie de notre temps, il est une nécessité parce qu'il permet l'adaptation et l'évolution et parce qu'il insuffle le dynamisme, condition de réussite.

La nouveauté est là, dans la conception repensée des fonctions et dans la manière d'être personnalisée des établissements.

Sur leur AUTONOMIE repose le projet et du PROJET naît leur DYNAMIQUE.

**Et il n'y a pas d'autre moyen de rénover l'École en profondeur dans une société en pleine mutation.**

Maurice Vergnaud

*N.D.A. : un certain nombre d'idées exprimées dans cet article rejoignent celles qu'a présentées François VIALLET, Directeur de «Quaternaire Education», aux Equipes Académiques d'Animation de la Vie Scolaire, réunies à PARIS sous l'égide du S.F.A. le 1er Décembre 1982.*

# LA DÉMARCHE D' AUTO - ANALYSE POINT DE DÉPART ET FONDEMENT DU PROJET D' ÉTABLISSEMENT



## L'autonomie facteur de rénovation

L'idée de l'autonomie de l'établissement scolaire est étroitement liée à celle de la nécessaire amélioration du système éducatif. En France, comme dans de nombreux pays développés, prévaut désormais l'idée qu'aucune rénovation en profondeur ne peut réussir si elle n'associe à sa mise en œuvre les acteurs mêmes de l'acte éducatif - équipes de direction, personnels enseignants et non-enseignants, parents, élèves, partenaires locaux- et si elle n'accorde à l'établissement une certaine marge d'initiative dans la définition de sa propre politique éducative et pédagogique. Seuls, en effet, ceux qui sont sur le terrain, qui connaissent les élèves, leurs besoins et leur environnement socio-économique, peuvent choisir les méthodes les plus adaptées. Cette idée prend le contrepied des théories et des pratiques qui avaient cours dans les années soixante et au début des années soixante-dix, où l'on accordait, en matière d'innovation et de réforme, plus de crédit aux décisions émanant des autorités centrales et aux stratégies de changement allant du haut vers le bas. L'échec, un peu partout, de ces théories volontaristes conduit à faire davantage confiance aujourd'hui aux initiatives locales et aux capacités de changement des agents de l'école. L'établissement scolaire est désormais conçu volontiers comme une cellule autonome capable de faire preuve de créativité, de trouver en elle-même la capacité de résoudre une partie de ses problèmes, de s'améliorer et de se rénover, en bref, comme disent les Anglo-Saxons, d'être une «école qui pense» (thinking school).

Certains accueillent cette idée avec scepticisme ; ils l'estiment irréaliste, voire utopique, compte tenu des traditions de l'administration française ; d'autres pensent qu'il faut, au préalable, donner à l'école les moyens qui lui manquent.

Certes, il ne faut pas se dissimuler la nouveauté et la difficulté de mise en œuvre de cette idée qui consiste à chercher auprès des acteurs du terrain les ferments de la rénovation du système scolaire. Les traditions de centralisme et de hiérarchie sont telles dans notre pays, que la notion d'autonomie et les possibilités d'innovations originales qu'elle ouvre ne sont pas immédiatement perçues. Les différents partenaires -administration, personnels, parents, élèves, élus locaux, associations- ont trop rarement l'habitude de collaborer à

une action à l'échelle de l'établissement, ce qui suppose rencontres, mises au point du projet, participation à sa réalisation. Il est donc normal que les établissements se heurtent à des difficultés et que même les plus motivés et les plus convaincus soient embarrassés quand il s'agit de passer à l'action.

Mais il ne faut pas que l'argument des moyens vienne masquer la richesse de possibilités qu'offre une politique de l'autonomie.

Faut-il des moyens supplémentaires ? Combien ? et où ? Sans référence à une conjoncture donnée et à des choix de priorités, il n'est pas possible de répondre à ces questions. Prise isolément, la pétition de moyens nouveaux est sans bornes, car on peut toujours rêver avoir plus ; c'est pourquoi il faut prendre garde qu'elle soit un prétexte pour retarder l'effort de changement.

Les moyens supplémentaires en personnes, en locaux, en argent peuvent faciliter les choses, mais sont-ils, à eux seuls, sources de changement ? Que d'exemples où l'adjonction de moyens n'a abouti qu'à répéter, avec plus de confort certes, mais à l'identique, les pratiques antérieures. Si une méthode pédagogique est inadaptée à une catégorie d'élèves, si elle laisse pour compte les plus lents, les moins motivés, la seule multiplication des moyens n'apportera pas le changement souhaitable. Il y faudra aussi une modification de comportement, l'invention de nouvelles méthodes, voire l'instauration d'un type différent de relations maître-élève, en bref, une rénovation de l'intérieur.

Et il n'est pas d'exemple qu'à moyens constants et à quantité de travail égale, on ne puisse, pour peu qu'on y consacre ensemble le temps de réflexion nécessaire et que l'on fasse preuve d'imagination, agir autrement et obtenir de meilleurs résultats.

S'il est question de moyens, il s'agit bien plus du soutien qu'il faudra accorder aux équipes qui s'engageront dans cette voie, c'est-à-dire des actions de formation spécifique dont elles pourront bénéficier et des relations d'aide que les autorités administratives et les différents corps d'inspection (aux niveaux national, académique, et départemental) sauront établir avec les établissements volontaires.

La vraie question, en fait, est de savoir s'il n'y a pas pour chacun et pour la communauté éducative, tout entière, un gain en efficacité, en responsabilité, en dignité, à passer d'un système étroitement hiérarchisé et désormais inadapté, où l'essentiel de la tâche consiste à appliquer scrupuleusement des instructions uniformes, à un système plus décentralisé où chaque établissement, dans le cadre de son autonomie et en accord avec les objectifs nationaux, est invité à prendre des initiatives et à trouver les formes d'organisation ainsi

que les méthodes les plus appropriées aux problèmes locaux auxquels il est confronté.

### **Auto-analyse et projet**

Le projet d'établissement est l'expression de la politique éducative et pédagogique qu'un établissement choisit de conduire, dans le cadre de son autonomie en fonction de ses contraintes, de ses ressources et des difficultés que rencontrent les élèves. Il traduit l'engagement des différents partenaires à poursuivre et à atteindre un certain nombre d'objectifs bien délimités choisis d'un commun accord. Il exprime tout à la fois la volonté de changement et de rénovation et la conviction de pouvoir contribuer effectivement à une amélioration.

Mais il ne peut y avoir rénovation que par rapport à une situation présente vécue comme non-satisfaisante. Un établissement où les acteurs -administration et enseignants, ensemble ou séparément- sont contents de ce qu'ils font ou simplement ne se posent pas de questions, ne conçoit pas de projet car cette démarche n'a pas de sens pour lui.

Le projet est une réponse, ou plus exactement une tentative de réponse, à un certain nombre de problèmes connus et reconnus comme tels. C'est dire qu'à son origine, il doit y avoir une prise de conscience ou mieux une démarche d'auto-analyse, à savoir un effort pour mieux connaître les élèves et leurs besoins ; et aussi une tentative pour analyser et évaluer les conditions de fonctionnement de l'établissement lui-même.

Une fois le projet mis en route, cette attitude d'auto-évaluation doit persister. Accompagnant chaque étape de sa mise en œuvre, elle permettra, à intervalles réguliers, d'évaluer les résultats, de corriger d'éventuelles dérives, d'ajuster les objectifs initiaux en fonction de données nouvelles. Mais prise au point de départ, l'auto-analyse joue un rôle privilégié. Elle est l'acte préliminaire qui permet la naissance du projet et en fonde l'authenticité. Aussi est-il important d'en définir l'enjeu, de circonscrire ses champs d'application, et de bien en choisir les méthodes.

### **L'enjeu de l'auto-analyse**

L'inventaire des raisons qui rendent très souhaitable, voire nécessaire, l'analyse des données et des besoins, reçoit généralement un large consensus, l'idée de base étant que seule une meilleure connaissance de ce que l'on a, de ce que l'on fait, de ce que l'on est, permet de progresser dans l'action.

Considérée plus en détail, cette idée peut s'analyser de la façon suivante :

- l'établissement scolaire ne peut fonctionner comme s'il était coupé du monde extérieur ; il doit connaître et prendre en compte son environnement, pour mesurer les pressions qui en émanent, exploiter au mieux ses ressources ou contribuer à en combler les lacunes ;
- l'établissement ne doit pas fonctionner au jour le jour, de façon routinière, en répétant les mêmes pratiques ; il doit être capable d'auto-évaluer son propre fonctionnement et avoir le courage, dans un effort de lucidité, de mettre à nu ses propres défaillances, non pour se complaire dans une attitude morbide et stérile, mais pour y trouver l'élan nécessaire à une rénovation ;
- cette auto-analyse ne doit pas être l'œuvre d'une seule personne, encore moins d'une personne extérieure à l'établissement. Venant de l'extérieur, elle apparaîtrait comme un contrôle difficilement supporté. Faite par quelqu'un d'isolé -le chef d'établissement par exemple ou son adjoint- ou par un petit groupe de personnes -une commission- travaillent trop en vase clos, elle risque de voir ses résultats mal compris et rejetés. Il convient donc d'y associer progressivement le plus grand nombre d'acteurs et de partenaires de l'établissement ;
- ce travail leur permettra de mieux se connaître, leur apprendra à œuvrer ensemble, leur donnera le goût de l'innovation et confortera leur volonté de s'engager dans le changement. L'auto-analyse conduit ainsi à une prise de conscience et à un engagement. Elle est déjà, par elle-même, source de changement. C'est en ce sens que l'on peut soutenir qu'elle constitue l'une des bases du projet.

Et pourtant, lorsqu'on observe la démarche des établissements qui se sont déjà lancés dans l'élaboration d'un projet, on observe que certains d'entre eux semblent faire l'économie de l'analyse préalable des données et des besoins, que d'autres l'organisent plus tard, lors d'une des phases de mise en place du projet, par exemple à l'occasion d'un projet d'actions éducatives (P.A.E.), partie constitutive du projet global. Comment interpréter cette constatation ? Vient-elle infirmer les affirmations précédentes ?

En fait, à y regarder de près, on s'aperçoit que tout projet authentique, c'est-à-dire qui ne se réduit pas à un catalogue d'intentions généreuses mais vagues et sans effet, s'appuie effectivement sur une saisie au moins intuitive de la réalité et sur l'identification d'un certain nombre de problèmes. Dans la plupart des établissements, cette intuition existe à l'état diffus, prend la forme d'un

malaise ou s'exprime par des doléances stériles : «les élèves ne travaillent pas assez», ils ne sont pas au «niveau» etc... Mais il est des cas où elle se fait plus aigüe et met à nu, de façon lucide et implacable l'existence de carences «qui ne sont plus supportables», à propos desquelles «il faut faire quelque chose». C'est ce regard neuf de quelques-uns qui va être le moteur du changement, pour peu qu'il soit accueilli puis partagé peu à peu par les autres. On ne soulignera d'ailleurs jamais assez le rôle des chefs d'établissement et de leur équipe dans cette prise de conscience et dans la diffusion des idées novatrices.

Mais doit-on en rester à cette phase intuitive ? Aussi pertinente que soit l'intuition initiale, elle ne peut que gagner en précision et en rigueur à être étayée par une analyse méthodique des données factuelles et des comportements. Au demeurant, certaines intuitions trop proches des idées reçues ou trop favorables à notre confort intellectuel peuvent être trompeuses et masquer une part de la réalité. Il faut aller plus loin, dépasser le premier regard et s'efforcer de connaître plus en profondeur la réalité qui nous entoure.

Par ailleurs, le travail d'auto-analyse a, en lui-même, une valeur pédagogique. Il nous apprend à mieux voir et à voir ensemble ; par là, il crée un climat favorable pour l'action future. Le cas est exemplaire de cet établissement qui s'est lancé dans un remodelage de ses rythmes en vue de favoriser le travail personnel des élèves. Deux mois après l'adoption par les professeurs du nouveau schéma, théorique, du fonctionnement, il a entrepris de consulter les élèves. Cela a permis de leur faire comprendre la portée des modifications projetées «dans leur intérêt», d'en améliorer les dispositions par la prise en compte de leurs vœux, mais aussi d'en rendre plus facile la mise en place. Les élèves ont proposé, en effet, pour entraîner l'adhésion des agents de service, de participer à certains travaux d'entretien.

Fallait-il ou non consulter les élèves dès le départ ? Cela peut se discuter. Ce qui est sûr c'est que leur association n'a pas été formelle. Elle a permis d'enrichir le projet et a renforcé ses chances de réussite.

### **Les champs de l'investigation**

Le champ possible de l'analyse des données et des besoins est très large. Il concerne :

- l'environnement de l'école : le contexte économique et les conditions de l'emploi ; l'habitat ; la vie associative, les équipements culturels et sportifs, etc... ;
- les élèves, leur situation familiale, leur passé scolaire, les

- résultats actuels et les perspectives d'orientation scolaire et professionnelle, leurs activités quand ils ne sont ni en famille ni à l'école, etc... ; l'établissement lui-même, son fonctionnement et son organisation, les pratiques pédagogiques, les activités socio-éducatives offertes aux élèves, les relations interpersonnelles d'une catégorie à l'autre (administration-enseignants ; enseignants-élèves ; enseignants-parents, etc...) le degré d'ouverture au monde extérieur, etc..

L'investigation peut être de type «objectif» et rassembler des données factuelles exprimées le plus souvent sous forme statistique; elle peut aussi être plus «subjective», essayant, par exemple, de recenser les attentes et les besoins exprimés par les acteurs et les usagers, ou d'apprécier la qualité des relations et du climat en général, la valeur des méthodes et des contenus, etc... ; elle peut enfin, consister dans une tentative d'analyse de ce système complexe qui est l'établissement lui-même (mentalités, comportements, répartition des territoires et des compétences, phénomènes de tension, de concurrence, constitution de sous-groupes, circulation ou rétention de l'information, etc...).

Il paraît difficile de privilégier un domaine d'investigation par rapport à l'autre ou de faire un choix entre l'approche statistique, la description qualitative ou l'analyse du système. En fait, ces démarches sont complémentaires. On observe pourtant, dans la réalité, quelques dérives qu'il convient de relever.

La tendance générale et spontanée des établissements est d'accorder plus d'importance à l'exploration des données extérieures de type économique ou sociologique, ou à des données statistiques concernant les flux et les résultats scolaires des élèves au détriment de l'auto-analyse des comportements et du fonctionnement de l'établissement. Il est certes plus facile et plus commode de chercher les causes d'un échec ou d'un malaise dans des contraintes extérieures (la société, les institutions) ou d'en décrire à satiété les effets, que de passer au crible, dans un examen loyal, ses propres attitudes).

Le recours à la formulation des besoins des uns et des autres ne vient que partiellement corriger cette tendance. En fait, la notion de besoin n'est pas simple et son usage contribue plus souvent à obscurcir les choses qu'à les éclairer.

Considérée de façon générale, le besoin désigne une lacune, un manque qu'il faut combler. Orientée vers l'amélioration de l'école, l'auto-évaluation va essayer, par exemple, d'identifier ce qui manque aux élèves -leurs retards scolaires, leurs handicaps, leurs déficits culturels- ou encore ce qu'il y a d'insatisfaisant dans telle méthode pédagogique, d'inadapté dans telle pratique ou tel type de relations

professeurs-élèves, afin de chercher à y remédier. Mais trop souvent, confondant en cela le mal et son remède ou ce qu'on croit être son remède, on entend le besoin dans un autre sens, celui de moyens supplémentaires (en argent, en locaux, en documents, en personnels) qui seraient nécessaires pour améliorer l'action. L'analyse se réduit alors à l'établissement d'un catalogue de demandes comme si l'adjonction de moyens supplémentaires -certes souvent utiles et parfois nécessaires- était la condition suffisante pour résoudre tous les problèmes actuels de l'école. On retrouve là, la tentation de chercher à l'extérieur de l'établissement et à l'extérieur de soi-même; la cause des difficultés au lieu de procéder à la remise en cause de ses propres pratiques. Cette tendance est, à l'évidence, un obstacle sur le chemin de l'auto-évaluation.

Un des moyens pour le dépasser consiste à valoriser la notion de ressources. L'école ne peut se définir seulement par la sommation de ses manques. Elle représente aussi, dans son état actuel, un capital de ressources (humaines et matérielles) qu'il convient d'utiliser au mieux. L'idée d'autonomie, si elle prend corps dans la réalité, doit permettre de libérer un potentiel d'initiatives, d'imagination et de créativité qui ne demande qu'à s'exprimer.

La cité environnante est elle-même une richesse : parents, représentants des professions, associations, collectivités locales, sont des partenaires qui peuvent soutenir et enrichir l'action de l'école.

### **Les méthodes**

Les méthodes à mettre en œuvre pour procéder à l'auto-analyse initiale sont sans doute le point le plus délicat.

La tentation est forte de puiser dans l'outillage méthodologique des sciences humaines : statistiques, enquêtes, sondages, etc... Mais les acteurs de l'école ne sont pas des spécialistes de ces sciences, ils en connaissent mal les méthodes et les maîtrisent encore moins. De plus, ils n'ont pas les moyens financiers de faire appel à des experts extérieurs et quand bien même ils les auraient, ce ne serait pas la bonne solution comme on l'a signalé plus haut.

S'ils tentent de résoudre le problème par eux-mêmes, ils sont guettés par les pièges de l'amateurisme. A titre d'exemples, on peut citer quelques pratiques aberrantes :

- l'accumulation des données statistiques qu'on ne sait pas ou qu'on n'a pas le temps d'exploiter ;
- l'accent exclusif mis sur les données chiffrées au détriment de l'analyse des comportements, des mentalités, des systèmes d'organisation, etc...

- l'organisation d'enquêtes ambitieuses, coûteuses en temps, mais inutiles parce que, mal préparées, elles ne font pas progresser la connaissance ;
- le lancement d'enquêtes maladroites qui perturbent et divisent la communauté éducative par des questions perçues comme agressives ou indiscrètes.

Face à ces difficultés et sans prétendre aborder au fond cette question, on peut formuler une série de conseils :

- choisir les données à étudier, les besoins à recenser, les aspects du fonctionnement à analyser en fonction de la situation particulière de l'établissement, des problèmes auxquels il est confronté, des questions que se posent les personnels, les usagers, les partenaires. C'est dire qu'il ne faut pas vouloir tout embrasser à la fois et que le champ d'investigation peu varier d'un établissement à l'autre et, pour le même établissement, d'une année à l'autre ;
- confier le travail d'analyse à une ou plusieurs commissions où toutes les catégories seront représentées. Savoir aussi trouver dans l'établissement ou à l'extérieur les «personnes-ressources» qui possèdent le savoir technique nécessaire ;
- diversifier les méthodes : utilisation des statistiques disponibles et des indicateurs existants ; enquêtes par questionnaires ou entretiens ; production et exploitation de textes ou de documents audiovisuels pour mobiliser la créativité de l'établissement. Certaines données quantitatives ne trouvent leur pleine signification que si on peut les comparer à ce qui se passe dans d'autres établissements du même type ou si on peut les rapprocher de moyennes régionales. Il sera toujours éclairant de se préoccuper de ce qui se passe ailleurs dans d'autres établissements, voire dans d'autres pays.
- prendre garde à ne pas accumuler des matériaux trop abondants qui dépasseraient vite les capacités d'analyse des participants au regard des techniques et du temps requis par l'ensemble de la démarche.
- en bref, il convient de mettre au point une stratégie de l'interrogation qui prendra le temps nécessaire, associera progressivement toutes les parties, prendra en compte le climat de l'établissement et tendra vers un but précis d'action.

Mais ces conseils ne sauraient suffire. Il est extrêmement souhaitable qu'un dispositif de formation des personnels et de produc-

tion de documents de travail soit mis en place pour venir en aide, dans ce domaine, aux établissements. Des listes d'indicateurs établies au niveau académique et fournissant, pour chaque item, les moyennes nationales, régionales, départementales permettront aux établissements de se situer ; des outils méthodologiques tels que tableaux de bord, grilles d'observation peuvent leur suggérer des pistes de travail. Ils ne pourront cependant jamais se contenter de l'application d'instruments pré-fabriqués qui ne sauraient être adaptés à leur réalité originale.

### **Vers le projet d'établissement**

L'auto-analyse n'est pas en elle-même sa propre fin. Elle ne doit pas se poursuivre indéfiniment, dans un souci exagéré de perfection et d'exhaustivité. Elle doit, au contraire déboucher en un temps limité, sur l'élaboration d'un projet.

En fait, l'interprétation des données recueillies et des besoins recensés marque la dernière étape du processus, celle qui lui donne sa signification finale. Elle permet d'établir un diagnostic et fait le lien avec la phase suivante, le choix et la mise en œuvre d'une thérapeutique. Ce moment est le temps fort qui conduit au projet, il permet de passer de la connaissance à l'action, de la théorie à la pratique.

L'accumulation des données demeure vaine si elle n'est pas complétée par le travail d'analyse et la réflexion collective qui, seuls, entraîneront la prise de conscience et la volonté d'agir. Mais il faut aussi passer de l'intention à l'acte, ce qui implique la formulation d'objectifs opérationnels et des choix de priorités. Ce passage à l'acte sera effectif et sera efficace s'il est ancré solidement dans la lucidité et la rigueur de l'analyse qui l'aura précédé.

Il n'est pas dans les intentions de cet article d'examiner quels principes doivent présider au choix des objectifs au regard des besoins à satisfaire ou des problèmes à résoudre et en rapport avec les moyens et les énergies qui peuvent être mobilisées. Mais ce qui est certain, c'est que si la démarche d'auto-analyse a été bien conduite, c'est-à-dire avec le triple souci de méthode, de transparence et de concertation, ce qui, au départ, n'était peut-être que désir de changement de quelques-uns deviendra action efficace et persévérante, soutenue par le plus grand nombre, pour la rénovation de l'école.

André Lafond

# MAIS QUE SONT DONC LES PROJETS ÉDUCATIFS



Projets d'établissement ? On en parle mais on ne sait pas exactement ce que c'est... On en cherche mais on n'en trouve pas vraiment...

L'idée est séduisante mais demande à être concrétisée si l'on veut convaincre ceux qui sont appelés à la mettre en pratique.

Aussi, avant d'envisager les effets «potentiellement» bénéfiques des projets d'établissement ou P.E., convient-il d'analyser les raisons d'une mise en place difficile.

## I. UNE MISE EN OEUVRE DIFFICILE. POURQUOI ?

Plusieurs facteurs théoriques, humains surtout, entrent en jeu :

### 1. Le terme «P.E.» prête à interprétations.

Le sigle et le mot peuvent engendrer confusion et ambiguïté : un P.E. ce n'est pas un P.A.E. \*, ni un P.C. \*, ni un P.P. \*, même pas un P.E. \* !...

Entre les «projets LEGRAND», les projets d'action éducative, les projets éducatifs, les projets pédagogiques et les projets constitutifs (qui intéressent tel aspect particulier de vie scolaire, voire des expériences ponctuelles ou traditionnelles), la distinction n'apparaît pas nettement.

- D'aucuns appellent P.E. un ensemble de P.A.E.
- D'autres considèrent comme P.E. ce qui devrait être pratiqué tout à fait normalement (par exemple, la lutte contre l'échec scolaire ou la lutte contre la toxicomanie - l'intégration des sections d'éducation spécialisée ou des classes pré-professionnelles de niveau dans les collèges) ou faire l'objet de projets constitutifs (par exemple : la création d'études dirigées, voire de «plages banalisées» comme le propose justement un collège sis au bord de mer...).

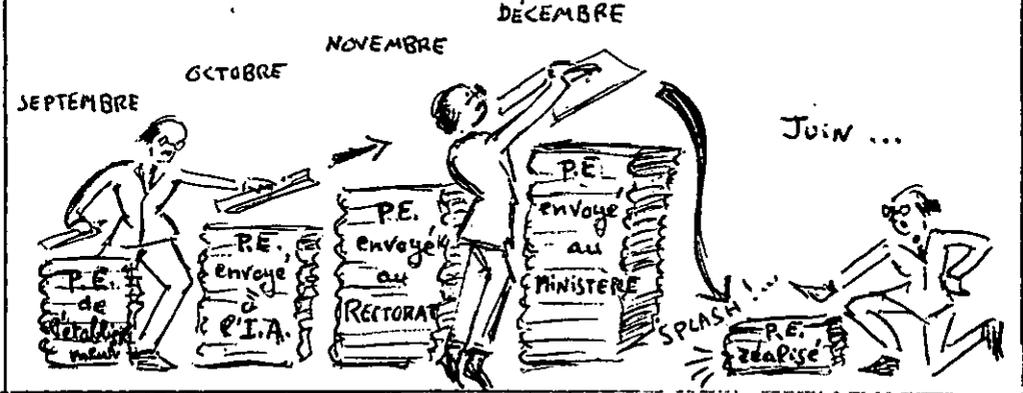
\* P.A.E. : *Projet d'actions éducatives* — P.C. : *Projet constitutif* — P.P. : *Projet pédagogique* - P.E. : *Projet éducatif*



① ... « SAVEZ-VOUS CE QU'EST UN P.E. ? » demande le chef d'établissement.



② ... « QUI VEUT FAIRE UN P.E. ? » suggère le chef d'établissement.



③ ... « QUE DEVIENT MON P.E. ?... » constate le chef d'établissement.

un peu d'humour... ou LES 3 TEMPS D'UN P.E. !...

## **2. Une perception difficile du «message» P.E.**

### ***a) par les chefs d'établissement : «Oui... mais...»***

«Oui», on a bien démultiplié le message du séminaire d'octobre 1982 à SOUILLAC («Techniques d'analyse des données et besoins de l'établissement en vue de l'élaboration du P.E.», brochure ronéo-tée, éditée par la Direction des Collèges).

«Mais...» malgré les innombrables réunions, concertations, rapports, stages, a-t-on pu vraiment arriver à définir ce qu'est un P.E. tellement celui-ci, de par sa nature même, est vaste et ambitieux ?

«Mais...» les chefs d'établissement et la communauté éducative sont-ils prêts à recevoir le message ou, tout au moins, à se lancer dans des opérations autonomes, sans garde-fous sécurisants ?

«Mais...» les chefs d'établissement peuvent-ils se lancer dans l'aventure sans assurer d'abord la vie quotidienne ? «Nous ne pouvons rien faire, entend-on parfois, tant que nous n'avons pas les moyens d'assurer les cours normaux dans certaines disciplines...» «ON ne peut faire de renouveau sans moyens nouveaux...».

En fait, il ne semble pas que les journées banalisées dans les lycées, en décembre 1982, et dans les collèges, en mars et mai 1983, aient enfanté des P.E. véritables et ce qui a été proposé ensuite apparaît plutôt comme un cocktail de P.A.E., de projets constitutifs ou pédagogiques.

Et pourtant !... On ne peut plus se retrancher derrière les textes puisque la circulaire du 2 juin 1982, véritable Charte des Collèges, permet de saisir l'autonomie «à bras-le-corps».

Alors, pourquoi le message émané d'en haut n'est-il pas réfléchi sur le terrain ? (cf. croquis : les 3 temps d'un P.E.).

### ***b) Par l'équipe pédagogique et éducative***

#### ***- l'entraînement collectif***

«...Lorsqu'on s'adresse individuellement à un enseignant, il écoute, approuve, convaincu que, dans l'état actuel des choses, on ne peut faire autrement que changer l'atmosphère des établissements. Mais lorsque l'on s'adresse aux collègues en groupe, il y a levée de boucliers de ceux-ci, s'abritant derrière toute sorte d'arguments syndicaux, professionnels, sentimentaux...».

*- le complexe administratif*

«... Lorsque l'on fait appel à l'imagination, à l'enthousiasme d'un enseignant ou d'un petit groupe, en leur donnant quelques moyens, on peut tout obtenir de leur dévouement et ils ne plaindront ni leur temps ni leur peine...» disent souvent les responsables d'établissement.

Lorsqu'on leur impose un carcan administratif avec une évaluation, le problème est autre. Il ne faut pas se leurrer. Il y a toujours eu des méthodes actives, des P.A.E., voire des P.E. sans en avoir le nom, mais ils étaient le fait d'initiatives non institutionnalisées, sans crédits officiels, à base surtout d'imagination et de bénévolat. Si les P.A.E. s'essoufflent, si les P.E. n'émergent pas, ne serait-ce pas en partie parce que certains, à tort ou à raison, ont peur de la contrainte administrative et surtout de l'évaluation ?

*- la vision négative*

Au lieu de perspectives positives, c'est plutôt l'aspect négatif qui est envisagé au départ. Trop souvent, les P.E. présentés sont un «catalogue de tout ce qui ne va pas au lieu d'être un programme d'idées neuves et réalisables par tous...».

**3. Une participation trop grande pour un objectif trop ambitieux.**

- Un objectif trop ambitieux. Un P.E. pour quoi faire ?... «... Si l'objectif fondamental est de former les jeunes à réussir leur scolarité, à les préparer à leur vie de demain dans l'épanouissement et l'efficacité, n'est-ce pas alors l'objectif normal de tout le système éducatif ?...»

- Une participation trop grande. Un P.E., pour tout établissement ?

C'est là son intérêt mais aussi sa difficulté et sa différence avec les autres projets et les P.A.E.

Trop de personnes sont appelées à travailler ensemble en harmonie pour que cela ne pose pas de gros problèmes si l'on veut être réaliste.

Autant il paraît possible (et encore !...) de mettre en œuvre des projets disciplinaires ou multidisciplinaires, limités dans leurs objectifs et dans le temps, regroupant un petit nombre d'animateurs motivés, s'adressant à 1 - 2 - 3 divisions, autant il paraît délicat de faire œuvre, en accord avec les administrateurs, 50 - 100 - 150 profes-

seurs et 600 - 1 200 - 2 000 élèves. Trouver un projet de vie scolaire qui arrive à intéresser tout le monde est bien difficile !

A l'inverse, si le P.E. ne rassemble qu'une partie de l'établissement, ne crée-t-on pas ainsi une différence, voire une hostilité, entre deux groupes et n'engendre-t-on pas une atmosphère tendue, provoquant la scission au lieu de l'unité, exactement l'opposé du résultat cherché ?

Cela s'est produit, il est vrai, dans un certain nombre d'établissements, pourquoi le cacher ? Il faut savoir être réaliste si l'on veut aboutir à des résultats qui n'apparaissent pas seulement sur le papier mais dans les faits.

## **II. «DES EFFETS POTENTIELLEMENT BÉNÉFIQUES...»**

### **A. Sur la vie même de l'établissement**

«Faire le collège par le P.E.» ? Cela implique :

#### **1. Un développement de l'autonomie**

Le P.E. peut permettre au chef d'établissement et aux enseignants d'être plus autonomes et, par là même, plus responsables, donc plus concernés.

#### **2. Un changement d'atmosphère**

«... Un P.E., c'est la création d'une atmosphère dans un établissement... Le P.E. peut être une forme de changement qui permet aux enfants de se sentir mieux dans leur peau et de travailler mieux si on leur propose quelque chose qui les intéresse et qu'ils puissent même créer». (opinions recueillies).

#### **3. Un changement d'esprit**

«... A partir du moment où enseignants et enfants ont un objectif en commun, cela crée un climat de confiance réciproque...».

#### **Une vie scolaire réaménagée**

Que pourrait être un véritable P.E. ? Deux proviseurs de cellules de vie scolaire en fournissent deux exemples «possibles» :

**1er cas :** Dans un collège ou un lycée classique, l'aménagement du temps pourrait faire l'objet d'un authentique P.E. Mais il ne faut pas se fier uniquement à l'avis du Conseil d'établissement qui, en fait, n'engage pas tout le monde. L'adhésion et la cohésion de

tous (équipe administrative - enseignants - agents de service - élèves - parents) est indispensable.

L'établissement devrait pouvoir disposer d'un contingent horaire global qui lui permettrait un aménagement des emplois du temps au fil des saisons et en fonction de la «vraie» réalité locale des objectifs recherchés. Par exemple : spécificités régionales - régions touristiques - vendanges - plein air - sports - visites et voyages divers - P.A.E. - rattrapage d'absences d'élèves ou de congés de maladie, etc..

Pourquoi même ne pas envisager la fermeture temporaire d'établissements dans des pays de montagne, à certaines périodes de l'année, ce qui permettrait à la fois économie de chauffage et extension du sport ? Tout cela réalisé, en rattrapant, naturellement, le temps dit «perdu».

Mais, «pour se lancer dans de telles aventures, le chef d'établissement a besoin d'être sécurisé et retenu par des garde-fous» : les programmes officiels venus du Ministère et appliqués strictement - des horaires identiques de disciplines dans toute la France - un contrôle de la qualité de l'enseignement par l'inspection, seule à même par ailleurs de pouvoir arbitrer les conflits qui risquent de surgir sur place.

**DÉCENTRALISATION, OUI. ANARCHIE, NON.**

**2ème cas :** Dans l'enseignement technique, un P.E. pourrait être envisagé en coordination avec les entreprises de la région, voire de la localité. Les horaires pourraient être conçus en liaison avec le monde du travail par l'intermédiaire des Chambres de Commerce, des Métiers ou autres organismes professionnels.

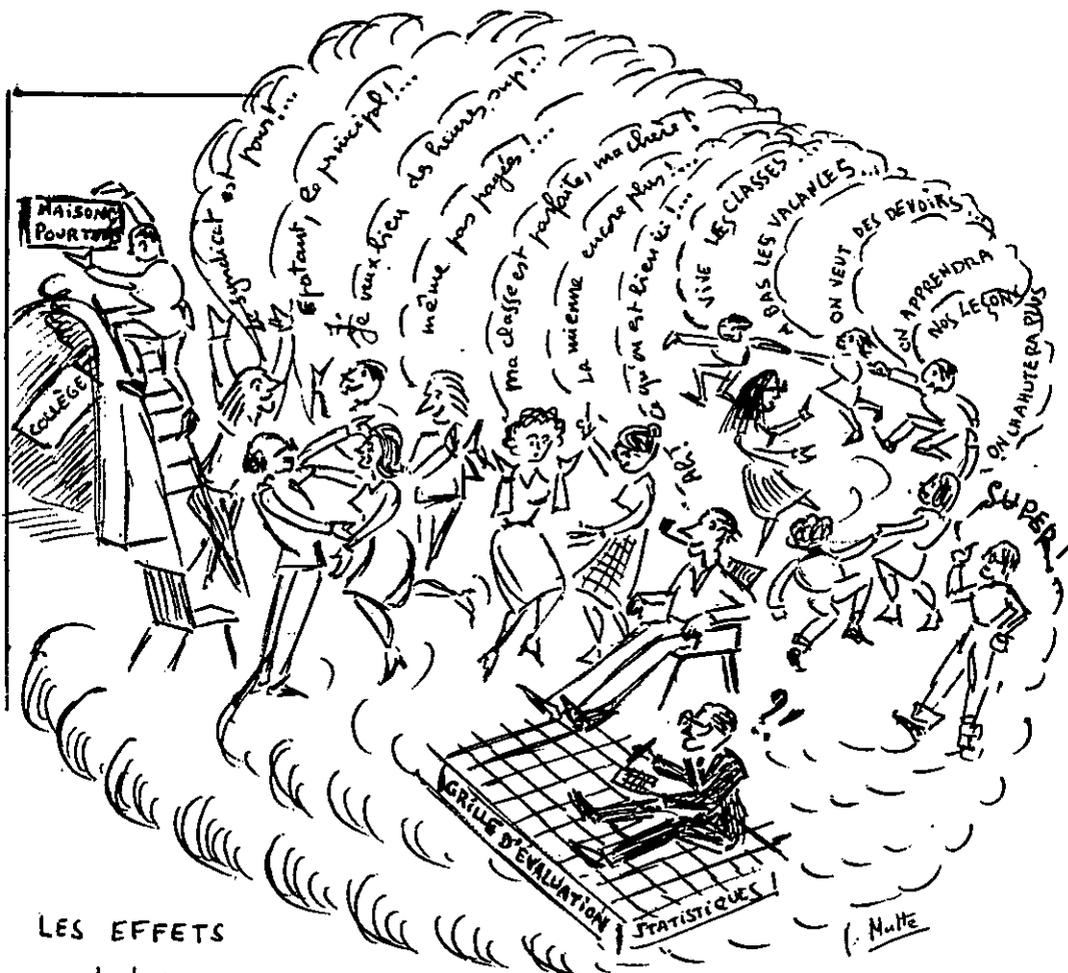
Il serait même possible d'aller plus loin : ... «L'ouverture ou la fermeture des sections techniques ne pourrait-elle être faite par le chef d'établissement en accord avec l'Inspecteur principal de l'enseignement technique et en fonction réellement du tissu industriel et des besoins de la profession sur le plan local, au fur et à mesure de l'évolution des techniques de l'économie de la région ? ».

Mais alors de telles décisions, dans le cadre de l'autonomie de l'établissement devraient être couvertes par l'Inspection Générale...

Le problème est posé.

## **B. Sur la pédagogie de discipline ?...**

S'il est possible de montrer l'impact direct ou indirect d'un



LES EFFETS  
BÉNÉFIQUES D'UN  
"VRAI" P.E. RÉUSSI ...

P.A.E., il est malaisé de faire ressortir l'intérêt pédagogique d'un P.E., très difficile à cerner puisque - en principe ? - «tout est pédagogique (ou du moins devrait l'être) dans les établissements scolaires conçus dans l'intérêt des enfants.

A partir du moment où la communauté éducative fait preuve d'imagination, d'enthousiasme, de dévouement, il semble que l'on puisse changer l'atmosphère et l'esprit de l'établissement et, par là même, redonner aux enfants le goût de l'effort et du travail indispensable.

Mais comment évaluer les résultats ? Peut-on vraiment «mesurer» et pas seulement apprécier les facteurs psychologiques-affectifs - l'empreinte donnée par le chef d'établissement ou tel ou tel membre de l'équipe pédagogique ?

**ÉVALUER, CERTES, STÉRÉOTYPER, NON.**

Il ne faudrait pas tuer les P.E. dès leur naissance par une évaluation grillagée trop stricte et trop rigide. «L'évaluation est un garant de la dynamique d'une démarche pédagogique et éducative qui s'est fixée des objectifs». (extrait d'un rapport du stage de SOUILLAC). Chez beaucoup de chefs d'établissement et d'enseignants il y a un potentiel considérable d'initiative, de dévouement et de générosité qu'il convient d'«encadrer» mais non d'«enfermer».

## **CONCLUSION ?**

«Tout est projet dans un établissement scolaire...»

Mais encore faut-il trouver un P.E. qui puisse recueillir l'adhésion de tous - créer une cohésion de la communauté éducative autour d'un objectif réalisable, adapté aux conditions locales et reconnu par les instances supérieures.

... UNE VIE SANS PROJET N' EST PLUS UNE VIE...

...UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE SANS PROJET EST EN SURVIE...

Gabriel Mutte

## UNE MÉTHODOLOGIE DU PROJET : LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT



La véritable déconcentration ne prend sa dimension et son poids qu'au moment où elle atteint son stade ultime, c'est-à-dire lorsque l'établissement lui-même est en mesure d'assumer son autonomie.

Désormais, elle est possible dans les domaines budgétaire et administratif, et elle peut se réaliser pleinement dans celui de la pédagogie. Il est bien évident cependant que toute autonomie dans un service public tel que l'Éducation ne doit s'exercer que dans des limites imposées par l'idée même de l'équité sinon de l'égalité.

Il n'en demeure pas moins que toutes les instructions et les directives dans leur souplesse et leur libéralisme, permettent à chaque établissement de trouver sa propre personnalité, d'exprimer sa propre originalité et de déterminer ses propres actions : car tout établissement a bien en fait un visage particulier, un environnement spécifique, une exigence propre qu'il n'est plus possible de négliger, de passer sous silence, et il ne convient pas de vouloir les normaliser.

Tout au contraire, en un temps où chacun est sensibilisé à l'originalité et à la richesse de sa région, de son groupe, ou de sa communauté, il s'agit, dans le système éducatif de prendre en compte les caractéristiques de chaque lycée, de chaque collège, de cerner puis définir ce qui fait leur différence et leur spécificité, ce qui détermine même les conditions de leur vie ; de faire reconnaître enfin ce qui résulte aussi bien des aspirations que des tendances ou des origines des enfants et de leurs maîtres.

Un tel choix n'a rien de démesuré ni d'ambitieux même s'il va à l'encontre d'habitudes solidement établies et ancrées dans nos mémoires comme dans nos comportements. Environnement, origine des enfants, structures de l'établissement, comportement du corps professoral, zone géographique, etc.. paraissent anéantir dès le départ toutes les tentations novatrices. En réalité c'est bien dans le cadre de ces contraintes multiples et contradictoires, c'est parfois de ces pesanteurs mêmes, que naissent la liberté propre du Chef d'établissement et les moyens pour lui d'exercer sa responsabilité dans des choix spécifiques.

Il n'est pas de pouvoir sans risques, il n'est pas de liberté sans exigences, il n'est pas non plus d'autorité qui ne mesure à chaque instant les enjeux et n'ait le souci d'apporter cohérence, efficacité,

dynamisme dans cette vie secrète et ces courants souvent contradictoires qui tissent la réalité des établissements scolaires.

**Le projet d'établissement** peut et doit être le catalyseur sinon l'image même de l'autonomie. Une première expérience parcellaire a vu le jour ces dernières années avec l'expérimentation des P.A.E. Déjà par cette intégration d'un projet culturel, artistique ou scientifique dans la vie pédagogique quotidienne, par les passerelles lancées entre le monde de l'école et le monde extérieur. Entre le savoir «apprêté» et le savoir «à défricher», entre le programmé et l'exploré, se sont manifestées avec quel succès des capacités novatrices, des initiatives insoupçonnées.

**Le projet d'établissement** est de cet ordre. Mais il comporte un élargissement, une analyse plus complète et plus profonde des lignes de forces de la communauté scolaire toute entière, une prise en compte équilibrée de sa dynamique et des contraintes qui pèsent sur elle.

En réalité, il s'agira pour le Chef d'établissement de procéder à la fois à une «radiographie» de cet élément combien vivant qu'est son établissement, et de faire des choix susceptibles soit d'apporter des solutions à des problèmes ressentis, soit de fédérer des actions pédagogiques et éducatives plus ou moins conscientes ou désordonnées. Il s'agira ensuite pour lui de construire, c'est-à-dire d'élaborer des objectifs à court ou à long terme, ponctuels ou élargis, capables à la fois de répondre à des besoins plus ou moins exprimés. Il s'agira enfin de se donner les moyens de les atteindre, ou d'organiser les moyens existants en fonction des buts assignés.

De nombreuses actions se déroulent déjà dans nos établissements, se chevauchent, se croisent sans que tous les efforts, tous les moyens soient toujours coordonnés. De ce fait ils n'atteignent pas toute leur efficacité : il convient que le Chef d'établissement soit l'agent de la cohérence, de l'efficacité et de l'épanouissement. Mais cela suppose :

- l'analyse méthodique des résultats des conseils de classe ;
- l'étude des taux de passage ;
- des flux anormaux de sorties, de réorientation, etc...

Ces études peuvent conduire à une réflexion :

- sur l'efficacité de l'évaluation ;
- sur l'efficacité et le contenu des rencontres parents-professeurs ;
- sur le rôle de l'équipe de direction dans l'organisation du dialogue ;

- sur la relation du conseiller d'orientation avec les équipes éducatives ;
- sur le Centre de documentation et d'information, son rôle, l'usage des diverses ressources documentaires ;
- sur les liaisons avec les établissements, les entreprises, l'Agence nationale pour l'emploi, etc...

**Le projet d'établissement** analysera, coordonnera les moyens indispensables pour une action méthodique, rationnelle, plus efficace, au-delà des actions actuellement en place. Par exemple, il pourra entraîner :

- la modification des emplois du temps des classes de 3ème et de 5ème avec réserve de plages horaires pour :
  - . des contacts facilités avec le conseiller d'orientation ;
  - . la visite de lycées d'enseignement professionnel, de lycées techniques ;
  - . la visite d'entreprises ;
  - . l'intervention de personnalités extérieures ;
  - . des rencontres enfants - parents - professeurs - principaux, etc...
- l'inscription au budget de l'établissement, des crédits pour les déplacements d'élèves, visites d'entreprises, visites d'établissements d'accueil ;
- l'achat de fascicules sur les différentes professions (ou leur obtention systématique auprès de différents organismes) ;
- l'utilisation éventuelle de contingents horaires supplémentaires pour la mise en place par exemple en 5ème d'une pédagogie de niveau, au cas où certains élèves mériteraient d'être pris en charge et mieux préparés à des choix d'autant plus décisifs pour eux qu'ils sont en difficulté ou en retard scolaire ;
- l'étude, pour mieux cerner les réalités, des aspirations des familles ou des élèves sur leur avenir scolaire, sur la nécessité d'ouvrir des options technologiques, etc...

Cette liste des actes qui découlent d'une réflexion méthodique n'est pas exhaustive, d'autres directions peuvent être envisagées. L'important est de bâtir un projet véritable, c'est-à-dire :

1. de partir du concret et de l'existant ;
2. d'explicitier les données et les objectifs ;
3. de conduire dans le temps et avec une persévérante volonté

l'action décidée, pour en juger au terme les résultats.

- Dans un autre collège, la prise en compte d'un public d'enfants, issus de famille d'origine étrangère pourra donner lieu, par exemple, à une utilisation plus rationnelle du contingent horaire réservé au soutien. Le Projet pourra être l'occasion justement soit de solliciter quelques heures exceptionnelles, soit de proposer des organisations différentes, des structures pédagogiques, telles que :
  - regroupements pour certaines disciplines ;
  - classes à effectifs réduits ;
  - organisation par niveaux ;
  - cours à progression différenciée ;
  - interventions d'enseignants d'origine étrangère ;
  - intégration de la spécificité culturelle de ces enfants dans la vie même de l'établissement par des expositions sur leur terre d'origine, et par la découverte de leur milieu, à l'occasion de fêtes, etc...

Certaines des actions énumérées donnent lieu à des animations inter-disciplinaires, à un échange famille-établissement, spécifique à une diversification de l'établissement scolaire. D'autre part, l'évaluation régulière des résultats des élèves est ainsi prise en compte, la confrontation a lieu entre ces résultats et les moyens mis en œuvre sur le plan pédagogique et sur le plan administratif ou financier.

Enfin, la pratique par toute la communauté -professeurs, élèves, documentalistes, conseillers d'orientation- des aspects caractéristiques de l'établissement, transforme la situation. Ce qui aurait pu être subi comme une pesanteur, devient un élément positif, une occasion de dialogues, d'échanges, de réflexion.

Dans un autre domaine, la prise en compte du temps scolaire, par exemple, élément particulièrement contraignant s'il en est, peut devenir non seulement source de liberté mais l'occasion d'une rénovation totale de la vie dans un établissement. De la même façon, le travail autonome ou l'inter-disciplinarité, souvent considérés comme l'apanage de quelques-uns ne peuvent atteindre leur réelle dimension et leur totale efficacité que s'ils sont effectivement l'affaire de tous.

C'est ainsi qu'un travail interdisciplinaire implique :

- la nécessité de modifier les emplois du temps (au moins partiellement et provisoirement) ;
- la nécessité de changer des lieux et des affectations de classes ;

- la mobilité des élèves d'un professeur à un autre, d'un groupe à un autre ;
- l'intégration du documentaliste à l'expérience ;
- la nécessité d'utiliser, d'aménager ou de développer le C.D.I. ;
- la concertation, pour l'élaboration d'objectifs communs, pour la coordination des méthodes de travail, pour l'aménagement des différentes étapes du programme ;
- la réflexion sur l'acquisition des connaissances, sur l'évaluation de cette acquisition, etc...
- une information spécifique des parents, donc des explications, des échanges, des rencontres.

De la même manière, les grandes questions du Collège : *l'hétérogénéité, les élèves en difficulté, le soutien, la pédagogie de niveau, la concertation, l'autonomie et la responsabilité des élèves, l'apprentissage des choix, etc...*, peuvent devenir l'objet d'un projet réfléchi, précis et cohérent, évolutif.

Le Chef d'établissement plus qu'aucun autre devra être le médiateur entre tous les partenaires, et souvent l'initiateur, ne serait-ce que pour cette raison majeure que le poids de l'organisation et de la concertation pèsera d'abord sur lui. Mais il ne saurait rien décider et rien réaliser sans participation. Il devra se souvenir que l'acte d'éduquer est un acte qu'on ne peut assumer seul, qu'il convient de s'appuyer sur les personnes et sur les institutions. C'est pourquoi il s'adressera tout particulièrement à la fois aux hommes et aux femmes qui composent la communauté éducative, aux professeurs principaux comme à ses collaborateurs directs. Mais il n'oubliera pas de faire aussi appel aux conseils d'enseignement, aux conseils des professeurs et de classe ou d'ensemble et au conseil d'établissement. Il pourra constituer, comme les textes l'y autorisent et l'y encouragent, un «organe d'étude» approprié. Ces structures ont été prévues, mais ce ne sont que des cadres vides si une volonté d'agir et un pouvoir d'initiative ne viennent pas leur donner un contenu vivant et une finalité concrète.

Il est exaltant d'associer un conseil d'établissement à une réflexion sur un projet de réussite scolaire. Il n'est qu'obligatoire de lui soumettre le vote d'un compte financier. Proposer des objectifs, se prendre en charge, telle est la vocation désormais d'un établissement scolaire, **telle est la démarche qui mène à l'autonomie et à la pleine responsabilité.**

Si l'exemple est quotidien, il sera contagieux : nous pouvons être sûrs que nos élèves comprendront d'autant mieux la leçon qu'ils la vivront de l'intérieur et qu'ils s'y impliqueront avec leurs maîtres et la communauté toute entière.

Alain Bouchez

## L' IDÉE DE PROJET



*«Dans la forêt, il y a des chemins qui, le plus souvent, se perdent soudain... dans le non-frayé». M. HEIDEGGER in «HOLZWEGE».*

C'est dans cette zone inconnue du non-frayé, du non fréquenté, qu'ont pénétré tous ceux qui depuis le terrain ou depuis l'administration centrale ont tenté d'innover, ces dernières années, au sein du système éducatif français.

Ces innovateurs, venus d'horizons divers, ont suivi des chemins différents dont on voit mieux, maintenant, comment les itinéraires convergent pour aboutir, finalement, **au développement de la PÉDAGOGIE du PROJET sous toutes ses formes** : Projet d'actions éducatives (P.A.E.), Projet d'établissement (P.E.), Projet de zone... et du corrélat qui, bien compris, en fonde la pratique : l'autonomie.

Nous citerons, pour donner quelques exemples d'actions prospectives :

- les travaux conduits par l'Institut national de recherche pédagogique, et les «collèges expérimentaux» au Congrès d'EVRY (1979) sur le thème de la pédagogie du projet ;
- la naissance des P.A.C.T.E.(S), créés par la Mission d'Action Culturelle et devenus, depuis lors, P.A.E. ;
- les expériences de terrain, disséminées sur l'ensemble du territoire national, sur le thème de l'autonomie et du projet d'établissement qui devaient aboutir au séminaire de SOUIL-LAC.

Enfin et pour une meilleure prise en compte des élèves les plus défavorisés, le Ministre de l'Education Nationale crée, dès 1981, les zones d'éducation prioritaires, rebaptisées depuis zones prioritaires ouvrant ainsi la voie à de véritables projets de zone.

Ces exemples, non exhaustifs, constituent un vecteur pédagogique, éducatif et social qui, porteur d'un sens et indicateur d'une direction, trace le chemin d'une pédagogie nouvelle : celle du projet.

Quelle que soit la forme prise par les différents projets possibles, qu'il s'agisse :

- du projet d'une équipe de professeurs et d'élèves engagés, ensemble, dans la réalisation d'un P.A.E.,
- d'une fédération de projets (P.A.E. + projets éducatifs + ...) au sein d'un projet d'établissement (P.E.),
- ou encore, de l'ensemble des projets d'établissement et de quartier au sein d'un projet de zone,

les actions qu'ils induisent convergent sous l'effet d'une dynamique commune, qui, parce qu'elle procède du même désir de fédérer, d'unir les participants et de les rendre désormais plus responsables, garantit **la cohérence de l'ensemble de ce mouvement** par-delà la diversité des projets en présence.

Si, néanmoins, une certaine confusion règne dans les esprits relativement aux diverses acceptions de la notion de projet, ce n'est pas tant la dynamique elle-même qui est en cause que le VOCABULAIRE de la pédagogie du projet.

Ce dernier, bien que sobre, constitue une nouveauté en soi et procède d'un registre qui peut paraître quelque peu sévère tant au regard de connaisseurs que lui portent les acteurs de notre système éducatifs qu'à celui, davantage de profane, de ses usagers.

Pour comprendre le sens de ce vocabulaire, pour comprendre le sens de cette dynamique nouvelle du projet, on est conduit à poser d'abord la question de savoir ce qui meut, ce qui pousse communément ces «bûcherons» du système éducatif à innover tous dans la même direction ?

Il s'agit de savoir ensuite quelle logique interne fait que, au bout de ces chemins, réflexions et pratiques conduisent dans la même clairière.



Une réponse approfondie à ces questions nécessiterait que soit retracée une histoire de «l'idée de projet» et que soit ébauchée une véritable généalogie de cette notion.

Préalablement, dans une première approximation, nous poserons seulement la question, fondamentale :

**«Qu'est-ce, véritablement, qu'un projet ?»**

*«On n'a jamais vu de singe partir, un bambou sur l'épaule, à la recherche d'une proie quelconque...». Lucien MALSON in «Les enfants sauvages».*

Ainsi le singe agit et vit sans projet. «Lorsque les branches vont être brisées pour servir de perches, c'est que l'appât n'est pas loin». Enfermé dans le présentement présent, il reçoit de l'environnement les «appels» à l'action.

Or chacun sait que la situation de l'homme diffère.

Le chasseur prépare son fusil. Le pêcheur ses lignes. L'écrivain ressasse son passé. Le professeur prépare son cours pour prendre les élèves, voire les surprendre au sens de sa parole ou du dialogue qu'il engagera avec eux dans la classe.

L'homme est capable de détachement dans le temps et dans l'espace... Il est ainsi lui-même en avant, en-deçà ou au-delà de lui-même : l'homme pro-jette !

Il pro-jette dans le temps parce qu'il prend soin de signifier le sens de son existence présente en l'articulant avec un passé et un futur.

Il pro-jette dans l'espace parce qu'il déploie sa présence selon un «ici» ou un «là» en référence à un «là-bas» ou à un «ailleurs». L'homme projette. L'homme est projet.

Cette faculté que possède l'homme de se détacher d'une situation présente pour anticiper ou, inversement, pour procéder à une rétrospection alors que l'animal est «enfermé dans la prison de l'instant», c'est bien là ce qui constitue sa liberté.

Parce qu'il signifie «le détachement de ce qui est», **le projet désigne un pouvoir qu'exerce, de fait, tout homme libre.**

Dire, énoncer que l'homme est projet, c'est rappeler, simplement que l'homme est liberté. Le concept de projet fait partie de ces mots qui sont capables de former des sens surprenants !



Dès lors, une fois cette signification du projet précisée, comment pourrait-on encore être surpris qu'au fil des ans, des professeurs, des administrateurs, des parents, des élèves aient précisément ressenti le besoin d'exercer leur liberté, de signifier leurs projets à l'intérieur de l'institution que constitue le système éducatif français ?

Le chemin qui gravit la montagne jusqu'au sommet et le chemin qui permet de descendre, c'est le même chemin. De même, ce qui fait la grandeur d'un système n'est-il pas également constitutif de ses imperfections ?

Aussi devons-nous considérer que les programmes, les horaires, les directives nationales, l'ensemble des dispositions qui font la qualité de notre service public d'enseignement et dont la cohérence nationale nous est enviée à l'étranger, peuvent, inversement, être ressentis comme trop «rigides» lorsqu'ils sont appliqués sans qu'il soit suffisamment tenu compte des sujétions particulières, inhérentes à certains contextes locaux.

L'expérience des zones prioritaires ainsi que celle des projets d'établissement volontaires pour se lancer dans le processus de rénovation des collèges, nous apportent, à cet égard, un enseignement précieux.

Ces expériences montrent qu'entre ce qui vient d'en haut, ce qui vient de Paris, et les besoins, les désirs, les attentes, les intérêts manifestés par le terrain, il est désormais nécessaire de définir une articulation afin que, l'unité du service public demeurant première, soit également respectée la différence qui fait l'homme, l'homme dans son environnement, l'homme dans «son monde».

Faut-il chercher ailleurs l'idée de projet ?

Ailleurs que dans le besoin de garder la tête hors de l'eau resenti ça et là par des hommes ou par des collectivités qui se métamorphosent alors en véritables communautés et se disent que du côté du non-frayé, là où l'on s'écarte quelque peu des sentiers battus, des chemins maintes fois parcourus, peut exister une marge d'autonomie qui permette de projeter des solutions originales, articulées entre les objectifs nationaux et les exigences de vie réelle, de la vie là où l'on vit...

Parce qu'elle est une croyance en la possibilité d'opérer une synthèse entre des exigences nationales et des sujétions locales, l'idée de projet se situe donc à la croisée de deux chemins, l'un vertical, porteur de directives nationales, l'autre horizontal, fruit d'une concertation locale.



L'idée de projet prendrait ainsi racines selon une double provenance, dans une double origine.

Elle serait née, d'une part, de ce que des éducateurs -parents, professeurs, et administrateurs confondus- auraient ressenti le besoin de dépasser une condition régie par les seuls textes officiels. Son premier fondement résiderait dans le désir de ces participants de transcender une situation dans laquelle ils se sentaient confinés et qui développaient en eux le sentiment que leur point de vue n'était

pas suffisamment pris en compte. L'idée de projet reposerait sur la simple conviction que «quelque chose d'autre» serait assurément possible en matière de communication et de responsabilité de tous au sein du système éducatif.

Ce premier fondement, implicite, de l'idée de projet a bien des vertus. Il possède, en outre, celle de pouvoir convaincre les moins convaincus que le seul exercice du projet est capable d'exercer une rupture avec le «ronronnement quotidien» au bénéfice d'une meilleure efficacité, elle-même garante d'une meilleure réussite. Si bien que même si elle n'est pour les plus sceptiques d'entre nous que l'idée d'une idée, l'idée de projet peut séduire et prendre la forme d'une tentation. Toutes choses étant égales d'ailleurs, quels risques court-on à présenter un projet ? Ainsi le seul sens de la dérision qui alimente la philosophie du «pourquoi pas ?» peut lui-même inciter les acteurs du système éducatif à faire l'expérience d'une pratique du projet.

La manifestation seconde de l'idée de projet, et donc sa deuxième origine, consiste à dépasser le stade du «il y a quelque chose à faire» pour passer à celui de l'expression de ce qui pourrait être réalisé dans un contexte donné. D'un point de vue idéologique, les besoins des participants au système éducatif demeureraient jusqu'ici allusifs sinon tus. Leurs désirs restaient ceux d'une liberté quelquefois oubliée. La situation nouvelle créée par la pratique du projet autorise maintenant une expression claire de ces attentes. Ce deuxième mouvement qui fonde l'idée de projet permet le passage d'un désir implicite à la signification explicite d'un projet et se fait sous la poussée d'un certain nombre de membres et de partenaires de l'école qui entendent être désormais reconnus comme acteurs véritables et responsables c'est-à-dire porteurs de projets éducatifs.

D'un point de vue pratique, l'idée de projet, et en particulier celle de «Projet d'établissement» (P.E.) apparaît comme la volonté d'une communauté éducative d'apporter une réponse adaptée à un problème qui se pose à elle, c'est-à-dire à l'établissement situé dans son environnement.

**«Faire un P.E.» c'est tenter de répondre à un problème majeur ou à des problèmes rencontrés, «là», dans un établissement scolaire.**

Ainsi l'on essaiera de résoudre un problème de ramassage scolaire en élaborant un projet d'établissement composé d'une structure pédagogique et 'un horaire adaptés à cette sujétion particulière. Cette disposition ne peut, d'ailleurs, être probante, et donc exemplaire, que si, inversement, la commune ou la compagnie de transport tient compte, lorsqu'elle établit ses horaires, des exigences exprimées par la communauté scolaire dans son projet d'établissement.

De même, un collège situé en zone prioritaire déposera un P.E. prenant en compte, voire en charge, les problèmes linguistiques réels que rencontrent des élèves migrants mis, ainsi, en situation d'échec scolaire.

Ici, le P.E. tente d'apporter une réponse à des problèmes linguistiques, là il tentait d'améliorer des conditions de vie propres à un environnement rural dont l'habitat est souvent disséminé.

Cette tentative d'approche d'une définition de l'idée de projet et les derniers exemples donnés de cette pratique du projet nous procurent un certain nombre d'enseignements. Ils nous offrent la possibilité de faire des remarques concernant trois concepts qui fonctionnent en étroite corrélation avec celui du projet. Il s'agit des notions d'utopie, de choix et de données, notions qui permettent de douter de la valeur et de la fiabilité de l'idée comme de la pratique de toute pédagogie du projet.

Soyons critiques, regardons de plus près, doutons...



La forme première que revêt le Doute, eu égard au projet, tient en une objection. Elle consiste à loger l'idée de projet au royaume de l'Utopie.

Si, en effet, les candidats à un projet, à une action, connaissent, tel un devin, tel CALCHAS le THESTORIDE (1) et d'un seul coup d'œil, outre «ce qui est», «ce qui SÉRA...» i.e. l'ensemble des événements induit par leur projet, il est probable que, par crainte des risques courus ainsi que des épreuves préalablement aperçues, aucun d'entre eux ne se désignerait plus comme volontaire pour embarquer...

Dans une telle situation de visionnaire, nul n'agirait.

On peut donc considérer, en ce sens, qu'un brin d'utopie et le fait d'avoir, ne serait-ce qu'un temps, foi en l'avenir paraît bien nécessaire si nous ne voulons pas être condamnés à l'inaction.

Pourtant, si l'on désigne bien par utopie un lieu imaginaire dans lequel l'utopiste transforme ses rêves en réalité, l'idée de projet et la démarche qu'elle implique au travers des exemples précédemment présentés, se situe aux antipodes de ce royaume-là, apparaissant même comme son antinomie.

(1) «A nouveau, se leva CALCHAS le THESTORIDE, le plus sage des augures...» (HOMÈRE).

Qu'il s'agisse de la préparation d'un projet au moment de l'analyse des données, ou encore de la phase pratique de ce même P.E., les acteurs qui participent à un tel processus d'élaboration de pédagogie du projet tentent, plus que quiconque, de «coller à la réalité» et non pas de s'en éloigner. Nul n'est plus en souci de la vie réelle et des problèmes réels qui se posent sur le terrain, au niveau de l'établissement scolaire; que celui qui participe à la réalisation d'un P.E. Parce qu'ils tentent de répondre à des attentes, à des besoins précis, les participants à un projet doivent posséder un sens aigu de la réalité et du possible.

En fait, l'idée de projet consiste à croire qu'en prenant appui sur la réalité d'un présent, on peut OUVRIER une situation actuelle sur un avenir. Etre, pour un élève, en situation d'échec scolaire signifie précisément être privé d'avenir. Un P.E. prenant en charge ce problème tentera d'exercer une rupture avec une situation en présence de laquelle nous restions jusqu'alors inopérants sinon habitués parce que nous la tenions pour une situation inexorablement fermée.

L'idée de projet est ouverture.

De même, un collège qui fonctionnerait sans souci de rénovation et sans tenir suffisamment compte des exigences du monde moderne qui constitue son environnement, exigences des techniques audio-visuelles, informatiques..., un tel établissement, sans projet, se fermerait non seulement à l'avenir mais tout simplement à l'actualité de notre civilisation contemporaine.

L'idée de projet est adéquation à l'histoire.

Mais le doute qui plane à l'égard de l'idée et de la pratique du projet s'exprime encore de deux manières, sous la forme d'un double questionnement. Une communauté scolaire a-t-elle la possibilité de choisir un projet ? Sous quelle(s) condition(s) son choix pourra-t-il être tenu pour fiable ? Ce qui convie à poser la question fondamentale de savoir si une telle communauté peut véritablement avoir accès à la connaissance des données constitutives, caractéristiques, de l'établissement et de son environnement ?

Après avoir été l'objet essentiel de la réflexion des «DOUTEURS de SOUILLAC», ces questions du choix et de l'accès aux données sont ici-même le sujet d'articles. Aussi limiterons-nous notre regard sur ces concepts à une seule remarque proférée pendant le séminaire de SOUILLAC et selon laquelle :

**«Les DONNÉES ne sont pas DONNÉES»**

Mais si l'accès aux données est aussi problématique, si l'approche des données revêt un caractère aussi aléatoire, ne devient-il pas, dès lors, légitime de douter définitivement de la fiabilité de la pratique du projet et, pour autant, ne convient-il pas alors de l'abandonner ?

Il va de soi que l'idée d'une pédagogie du projet présuppose que les acteurs du système éducatif bénéficient, tout en respectant le cadre des objectifs nationaux, de la possibilité institutionnelle de choisir leur projet. Cette marge d'autonomie est le préalable à tout passage de l'idée à la pratique du projet. Mais, comme toute marge, elle est, par définition, étroite et ce choix du projet n'a de sens que si, et seulement si, l'analyse des données et des besoins a été bien conduite.

Inversement s'il est vrai que «les données ne sont pas données», si elles sont si difficilement accessibles, c'est bien qu'ordinairement l'on croit savoir, l'on croit connaître... mais qu'il ne s'agit là que d'une illusion de savoir et que l'on ne sait pas vraiment !

Si bien qu'en posant l'analyse des données comme préalable nécessaire à sa pratique, l'idée de projet, grâce à cette exigence de type sociologique quasiment scientifique, **offre une garantie méthodologique sans précédent dans l'histoire du système éducatif français.**

*«Il y a des noms qui ont gardé un pouvoir d'incantation» HÉRACLITE.*

Le projet est de ceux-là.

Qu'il s'agisse d'un projet d'action éducative, d'un projet d'établissement ou d'un projet de zone, la dynamique du projet trouve son origine dans l'idée de projet et sa réalisation dans la pratique d'une pédagogie du projet. Ce ne sont, de fait, que trois manifestations, trois cas de structurations spécifiques, au sens étymologique du terme trois «avatars» de cette même idée de projet.

**La pédagogie du projet apparaît ainsi comme le fonds de cette dynamique nouvelle** dont elle assure la cohérence.

Mais s'il faut «avoir une foi aveugle» en l'idée de projet, il est bon, dans le même temps, de «ne pas croire»... de ne pas croire que cette pédagogie est susceptible de résoudre, comme par enchantement, tous les problèmes contemporains que rencontre notre système éducatif. Les dérives et les effets pervers inhérents à la pratique du projet nous guettent.

La première erreur d'appréciation, voire de compréhension de la notion de projet, consisterait à en donner une définition par trop figée, par trop thématique. Afin d'éviter qu'une telle confusion ne s'instaure, nous emprunterons trois caractéristiques à la définition du projet d'établissement telle que l'a présentée Norman RYAN (2) :

«Résultante constante des besoins et des aspirations d'un milieu, le projet n'est jamais complètement achevé... peut s'adapter aux circonstances... et aucun modèle unique ne saurait lui être imposé».

L'idée de projet apparaît ainsi comme une structure souple et évolutive qui tire sa substance de l'OUVERT et qui existe comme telle.

Quant à la dynamique du projet, c'est peut-être bien sur la qualité du contenu des projets d'établissement présentés ainsi que sur la pertinence de l'évaluation qui en sera faite que se jouera l'avenir de ce type de pédagogie et donc, en dernière analyse, que se nouera son malheureux échec ou que se dessinera heureusement sa réussite.

Gérard Chomier

(2) Voir son article dans les Amis de Sèvres, n° 101, janvier 1981 (pp. 143-150).

# PROJET D'ÉTABLISSEMENT, POLITIQUE DU COLLÈGE



## Le problème de l'action collective

Par l'autonomie de l'établissement et le projet éducatif, le collège peut-il prendre sa vraie dimension sur le plan humain et sur le plan de l'action ? Il se donnerait ainsi les moyens d'accéder à la cohésion, à l'unité, au climat et à la dynamique qui en feront une véritable communauté éducative, apte à maîtriser sa propre évolution. En effet, sur le terrain, quel enseignant ne s'est senti pris au piège de l'isolement et de l'immobilisme, qui se confortent si vite dans le cercle vicieux de la routine et de la prudence ?

L'idée de projet d'établissement n'est pas nouvelle. En effet une communauté éducative ne vit et ne se construit qu'en ayant conscience de ce qu'elle veut faire, des moyens qu'elle se donne, des échéances qu'elle se fixe, en un mot de sa stratégie. La politique d'établissement exprime ce dynamisme, et le projet le traduit en termes concrets et opérationnels. Un certain nombre de collèges sont ainsi engagés depuis plusieurs années dans des directions variées : les premiers projets d'établissement ont concerné tantôt un aspect de la pédagogie (aide aux élèves de 6<sup>e</sup>, formation à l'auto-documentation par exemple), tantôt la vie scolaire (rôle des délégués-élèves, vie associative) tantôt l'ouverture sur l'environnement socio-culturel (voyages, enquêtes...) tantôt les structures du collège (mise en place de groupes homogènes/matière...). L'extension rapide des Projets d'Action Educative montrait par ailleurs que les notions de projet et de découplage des disciplines correspondaient à un besoin quasi-général du système éducatif.

L'entreprise de rénovation de l'enseignement engagée depuis mai 1981 a conduit à fonder le changement sur l'idée de projet que différents textes ministériels ont mis en relief.

Ainsi, il est désormais proposé de procéder à des analyses de besoins. En effet, cette interrogation collective permet de situer l'école comme un service public, au service des jeunes appréhendés avec leurs caractéristiques concrètes. Elle conduit à expliciter l'ensemble des problèmes et des solutions envisageables, sans distinguer nécessairement ce qui est du ressort de la classe et ce qui lui est extérieur. On peut de la sorte associer plus étroitement instruction et éducation. Elle donne enfin une base solide pour définir les objectifs de l'établissement. Par exemple l'introduction du «nou-

veau» (les technologies modernes par exemple) et de «l'extérieur» (contacts avec le milieu culturel et économique, liens plus étroits avec les familles) ne s'effectue pas de façon artificielle, mais s'insère dans une cohérence nécessaire à l'efficacité.

D'autre part, la conception, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation du projet conduisent à impliquer et valoriser les divers partenaires de l'action entreprise. Elles associent jeunes et adultes, et permettent de donner de réelles responsabilités aux élèves. En cela, elles comportent un pouvoir de dynamisation tout à fait nouveau : la réussite valorise l'individu et le groupe, donne des idées nouvelles en faisant tomber certaines inhibitions, montre qu'au cours de l'action elle-même, et grâce à elle, se dégagent souvent des ressources et des possibilités auxquelles on ne pensait pas.

La notion de risque n'est pas moins essentielle : aucun échec n'est irrémédiable, ni même entièrement négatif, si on a pu peser ses chances au préalable, l'analyser après coup, en tirer les enseignements nécessaires pour ajuster l'action ultérieure. Rien n'est plus important pour des adolescents que d'apprendre à maîtriser progressivement la durée : les aléas de la réalisation d'un projet collectif d'une certaine ampleur et d'une certaine étendue fournissent dans cette optique un terrain privilégié. S'affronter à des difficultés permet d'autre part à un groupe de mieux se comprendre, de mieux travailler ensemble : pour une communauté composée d'adultes et de jeunes, c'est donc un facteur de socialisation extrêmement important.

### **Partenaires du projet, contenu, déroulement, durée**

Tous les membres du collège (enseignants, non-enseignants, parents, élèves) sont appelés à élaborer la politique de l'établissement et le projet qui la traduit, en liaison éventuelle avec les collectivités locales. La communauté scolaire s'organise en un ensemble complexe mais cohérent d'équipes et de groupes. L'équipe de direction et d'animation participe à la pédagogie, comme les enseignants participent à la gestion : la mise en place d'une véritable politique d'établissement conduit à confronter et dans une certaine mesure à fonder les divers points de vue pour mieux coordonner ensuite l'action spécifique de chacun. De même, le projet d'établissement, s'il peut comporter plusieurs «volets» dans les domaines les plus variés (pédagogie, éducation, aménagement du cadre de vie, activités socio-culturelles, etc..) définis chacun par ses objectifs, les méthodes employées, les responsabilités engagées, la chronologie envisagées, doit proposer une perspective d'ensemble, pluri-annuelle, avec une adaptation constante.

La pédagogie de projet met ainsi l'accent sur le déroulement des

actions dans le temps, et sur les objectifs fixés par les acteurs eux-mêmes, au moins en partie. A quelles conditions ce changement apporté, non pas vraiment aux règles du jeu scolaire, mais plutôt à la façon de le jouer, peut-il conduire à une transformation limitée mais réelle du fait éducatif lui-même ?

Toute action collective peu ou prou organisée se caractérise par ses objectifs (ceux qui lui sont confiés à l'intérieur du cadre institutionnel) dont elle dépend, mais aussi ceux que chacun de ses membres se propose d'atteindre grâce à elle ; ses contraintes propres ; les ressources dont elle dispose et enfin (le principe de réalité ne perdant pas ses droits) par les résultats qu'elle produit, même si dans le cas de l'éducation ils ne sont pas aisés à délimiter.

Dans l'institution scolaire, le temps joue un rôle très particulier. D'une part, il s'impose comme matière même de toute action pédagogique : on travaille toujours pour le moyen ou le long terme ; c'est l'avenir qui justifie ce qu'on est et ce qu'on entreprend actuellement. D'autre part, le déroulement quotidien, hebdomadaire ou annuel des activités se répète à l'infini, indépendamment des contenus enseignés et du cheminement de chacun, dans une sorte de durée à événementielle. Année après année, les élèves se substituent les uns aux autres ; année après année, les enseignants reprennent la même tâche, et même si les uns et les autres partagent finalement plusieurs années de leur vie, cela ne laisse de traces que dans les destinées individuelles, et non dans une institution qui n'apporte pas beaucoup d'attention à sa propre histoire.

Les résultats de la pédagogie se produisent à si long terme qu'ils finissent, en fait, par ne plus être évaluables du tout. Une des contraintes majeures du système éducatif réside bien dans l'absence de régulations liées à ses résultats même. Celles-ci sont donc cherchées à travers diverses évaluations, portant sur l'adéquation aux objectifs généraux et sur des visions approchées des résultats (par exemple, les notes et appréciations). Les régulations se fondent aussi beaucoup sur les facteurs relationnels, ce qui se comprend particulièrement bien si l'on considère que les objectifs pédagogiques sont dans une large mesure relationnels, et les obstacles rencontrés aussi.

### **Projet et transformation de l'action collective.**

Le projet «introduit de l'évènement» dans une durée répétitive et donc institue une mémoire collective. Par là, il renforce le groupe (à moins qu'il ne le fasse éclater, renvoyant chacun au refuge ambigu de sa classe). Il se situe nécessairement dans le court ou le moyen terme qui constituent seuls le cadre d'une action capable de motiver un changement. Grâce à quoi un certain nombre de régulations nouvelles peuvent s'établir, et d'abord celles qui sont liées à l'accomplis-

sement de la tâche elle-même. En rompant comme il le fait généralement avec les formes traditionnelles d'organisation de la journée, de la semaine ou de l'année, il libère une ressource importante et habituellement inemployée, celle qui permet d'adapter finement l'action souhaitée et son cadre temporel.

Un autre aspect important du projet d'établissement est qu'il conduit les partenaires à réfléchir sur les objectifs de leur action, à se les approprier ou à en déterminer une partie. En ceci également il dégage une ressource souvent inemployée, c'est-à-dire les capacités d'action collective. Il ouvre une brèche dans deux obstacles majeurs au fonctionnement de l'institution : l'aspect lointain des objectifs, l'aspect inévaluable des résultats.

On voit donc que le projet d'établissement peut apporter d'importantes ressources humaines et organisationnelles. Les questions que l'on peut se poser concernent deux pierres d'achoppement: le problème du pouvoir dans l'établissement ; l'adéquation de l'action des partenaires aux objectifs généraux du système éducatif. En effet, si cette dernière se révélait trop déficiente ou problématique, des difficultés institutionnelles ne manqueraient pas de surgir. Elles seraient particulièrement délicates, puisqu'elles porteraient sur des activités où les enseignants eux-mêmes auraient été invités à s'engager et à s'impliquer. Même en dehors de cette éventualité, il est bien évident que la mise en place d'une action collective fondée sur des régulations nouvelles modifie la nature et l'équilibre des pouvoirs dans l'établissement.

Au fond, comme pour toute innovation éducative, on est frappé de la disproportion entre les risques de blocage relationnel et les faibles modifications directement observables au niveau des résultats scolaires. Pourtant a-t-on vraiment le choix ? Peut-on ne pas prendre les risques que comporte le projet éducatif, dont on sait au moins qu'il a souvent une efficacité réelle pour changer le climat des établissements ? Les autres moyens d'action (formation des personnels, modification des contenus et des méthodes, mesures financières) sont infiniment plus complexes et leur réussite ne comporte pas moins d'aléas. A côté des grands dispositifs globaux, il est donc indispensable d'agir aussi par petites touches, et ce sont peut-être celles-ci qui modifieront le plus sûrement la physiologie de notre système éducatif.

Dominique Paty

# PROJETS D' ACTIONS ÉDUCATIVES ET PROJET D' ÉTABLISSEMENT



## *DEUX DÉMARCHES COMPLÉMENTAIRES*

La relation Projet d'Actions Educatives - Projet d'Etablissement peut se résumer par les deux réflexions suivantes : le Projet d'Actions Educatives joue un rôle initiateur dans la démarche qui conduit au Projet d'Etablissement, voire aboutit, dans certains cas, à un tel Projet ; le Projet d'Actions Educatives et le Projet d'Etablissement sont deux notions et deux réalités différentes.

Comme son nom l'indique, le Projet d'Actions Educatives est avant tout engagement dans l'**action immédiate**. Certes, la réflexion n'en est pas absente. Et l'historien de l'éducation notera certainement un jour qu'il aura constitué la première tentative de généralisation de l'analyse des besoins et des difficultés des jeunes comme base de l'action éducative. Il n'en reste pas moins qu'il privilégie l'action telle qu'elle paraît possible aujourd'hui, avec qui qui la croient possible : ici, la majorité du personnel de l'établissement, nombre de partenaires des secteurs culturels, scientifiques ou techniques, des parents et, pour couronner le tout, un soutien important de la collectivité locale ; là, deux ou trois professeurs, un conseiller d'éducation et un père d'élèves (1).

Mais, dans tous les cas, la démarche du projet s'applique à des situations concrètes, s'organise autour de réalisations : dans le travail de la classe, dans son environnement éducatif ou culturel pour en combler les carences, dans l'amélioration du cadre de vie scolaire (2).

La souplesse de la formule permet la liberté d'initiative, quels que soient les cas de figure, les difficultés rencontrées ou, au contraire, les collaborations rassemblées.

Le Projet d'Etablissement, quant à lui est une démarche plus vaste, «inévitable» dit l'auteur de l'article ci-après, dans une politique d'autonomie.

(1) La moyenne de participation du personnel enseignant dans les établissements réalisant des P.A.E. dépasse légèrement 30 %.

(2) Cf. les trois types de Projets d'Actions Educatives (circulaire n° 83-228 du 6.06.83 - B.O. 16.06.83).

De cette démarche globale et ambitieuse, de cet «acte de foi de la communauté tout entière» et de ce qui le distingue des Projets d'Actions Educatives, Jean CABANIS, Chargé de Mission à l'action culturelle et donc responsable des P.A.E. auprès du Recteur de l'Académie d'Aix-Marseille, donne une analyse synthétique suffisamment pertinente pour qu'il ne soit pas nécessaire de la reprendre ici.

Cette évocation rapide des différences ne doit pas faire oublier ce qui est peut-être le plus important : la complémentarité des deux démarches et la similitude des conditions de leur succès.

Approches globales, trouvant leur cohérence dans une structure de projet, Projet d'Actions Educatives et Projet d'Etablissement impliquent des formes d'administration nouvelles.

**La globalité des approches** se traduit par la diversité des activités concernées et par celle des participants. Les Projets d'Actions Educatives et le Projet d'Etablissement ont l'ambition d'apporter des réponses à l'ensemble des problèmes d'éducation d'une population scolaire en prenant en compte ses difficultés spécifiques. L'un et l'autre concernent professeurs, personnel d'éducation et tous ceux qui, à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, ont des responsabilités éducatives, au premier rang desquels se situent bien entendu les parents.

La démarche qui permet d'élaborer un projet constitue une autre ressemblance : le P.A.E. comme le Projet d'Etablissement, c'est une analyse des difficultés et problèmes spécifiques des jeunes concernés, ainsi que des ressources de l'environnement. C'est ensuite une définition de buts à atteindre - par exemple développer les capacités d'expression orale et écrite des jeunes, leur sens des responsabilités, l'esprit scientifique et la culture technique-etc... C'est, enfin, retenir des activités permettant d'atteindre ces buts, les combiner dans une organisation où elles se complètent les unes, les autres.

Les Projets d'Actions Educatives permettent d'appliquer sans plus attendre cette démarche dans trois séries d'actions (3) qui, lorsqu'elles sont retenues dans le même établissement par un nombre important de participants, constituent déjà une approche développée de la notion de projet d'ensemble.

Les différences subsistent car le Projet d'Etablissement, qu'il soit aboutissement de P.A.E., ou structure pré-existante dans laquelle s'inséreront des P.A.E., reste une organisation plus vaste et plus poussée.

(3) Les trois types de P.A.E. déjà évoqués.

Mais ces différences doivent s'estomper devant une ressemblance sans doute plus forte, car elle conditionne la réussite de toute démarche de projet.

Projet d'Actions Educatives comme Projet d'Etablissement requièrent d'autres formes d'administration, d'autres méthodes de gestion, d'autres types de rapports.

Aspect contractuel des procédures nécessaires pour concilier orientations d'une politique ministérielle et liberté d'initiative des établissements ; rapidité des réponses de l'administration et de la mise en place des moyens ; système de gestion prévisionnelle avec indicateurs de suivi garantissant à la fois rigueur et souplesse dans la répartition des moyens : la liste serait longue des évolutions à encourager, des premières réalisations à approfondir.

Elles sont en marche ici et là. Raymond CITTERIO, Chargé de Mission à l'action culturelle et Adjoint du Chef de la Mission Académique à la Formation, auprès du Recteur de l'Académie de Lyon a bien voulu préciser les questions que ce mouvement pose d'ores et déjà à notre administration.

Sa conclusion doit retenir l'attention de tous ceux qui s'intéressent à la réalité et à la pérennité des réformes : si cette éclosion des projets des établissements, inéluctable dans une perspective d'autonomie et de décentralisation, s'organise «en plus», si ce n'est pas une occasion d'évolution pour toute notre administration, son apport en souffrira et toute la gestion du service public s'en trouvera compliquée.

L'expérience montre dès maintenant que, çà et là, des évolutions positives se dessinent.

Cela n'est pas surprenant car, au-delà d'elle-même, cette pédagogie du projet implique un style relationnel qui ne peut pas ne pas se diffuser : qu'il s'agisse de mieux éduquer les jeunes ou de mieux aider les établissements, Pédagogues et Administrateurs peuvent se retrouver dans un Projet commun : SERVIR la même cause, celle d'une éducation attentive aux besoins de chacun et donnant réellement sa chance à tous.

Jean-Claude Luc

## **DIFFÉRENCES ET DÉPENDANCE**

Depuis que la notion de **projet** concurrence heureusement dans l'Education Nationale, celle de **programme**, non seulement les passésistes crispent leur résistance à l'innovation et les blasés permanents prophétisent une fois de plus l'échec, mais nombre de ceux qui souhaitent une thérapeutique active à la sénescence de notre système scolaire manifestent un certain désarroi devant la prolifération des types de projets qui leur sont proposés : projets éducatifs, projets d'actions éducatives, projet pédagogiques, projets de zones prioritaires, projets d'établissement...

Il y a peut-être là, en effet, matière à désorienter, dans leur découverte de voies nouvelles, ceux qui éprouvent quelque difficulté à remettre en question dès le lendemain, fût-ce pour les affiner, les acquisitions de la veille.

Si l'on peut affirmer qu'on ne concevrait guère en milieu scolaire de projet qui ne soit, par essence et finalité, «pédagogique», et si en zone prioritaire le «projet de zone» vise naturellement à mobiliser toutes les ressources, en personnes et en moyens, susceptibles de tenter le sauvetage de la population scolaire à la lumière et à la mesure de ses besoins, en revanche est installée et risque de perdurer, entre «projet d'actions éducatives» et «projet d'établissement» une confusion pernicieuse.

Tantôt ou amalgame l'un et l'autre (cela se voit, s'entend, se lit); tantôt le dernier est compris comme l'extension progressive à la totalité des classes de l'établissement de P.A.E. initialement limités. Aussi convient-il, sans remonter à nouveau aux sources de SQUILLAC ni dresser un bilan des analyses, stages, colloques et séminaires qui ont suivi, d'essayer d'énoncer -ne serait-ce que pour les soumettre à la réflexion critique du lecteur- quelques idées simples.

Qu'a donc signifié le Ministre, dans sa Déclaration sur les Collèges du 1er février 1983, en donnant mission aux Conseils d'Etablissements d'«élaborer les projets de l'établissement, c'est-à-dire **sa politique**» ? sinon qu'un établissement scolaire avait à définir une politique qui lui soit propre, et dont l'expression serait le projet de l'établissement.

Propos insolite certes, et combien novateur dans un domaine où l'uniformité restait l'exemple ; mais qui distingue sans ambiguïté le projet d'établissement de tout autre type de projet, et dresse en particulier entre «projet d'établissement» et «projet d'actions éducatives» une différence non plus de dimension mais de nature.

### **1. Expression d'une politique, le Projet d'Etablissement est**

**inévitable** : il met en jeu l'existence même de l'établissement, témoin de son être. Arme à double tranchant, l'autonomie des établissements peut être détournée de son rôle créateur et servir de refuge à l'immobilisme ; mais le refus d'établir un projet d'établissement est désormais aussi peu significatif qu'en politique le refus de la politique, car c'est implicitement reconnaître que l'établissement opte pour une certaine idée de la pédagogie, autrefois efficace, aujourd'hui inopérante et surannée.

C'est au niveau de **l'action** que se situe, au contraire, le Projet d'Actions Educatives. L'absence d'un tel projet, pour dommageable qu'elle soit puisque elle prive l'élève de moyens personnels d'expression et de participation à une œuvre collective, ne met pas pour autant en cause l'existence de l'établissement ni la mise en pratique de la politique qu'il aura définie. Inversement, la coexistence de plusieurs P.A.E. dans un même établissement ne nuit pas à l'harmonie de l'ensemble.

**2. Le Projet d'Etablissement s'inscrit dans la durée** : améliorable chemin faisant, grâce à la pratique de l'évaluation formative, il est appelé néanmoins à marquer de son empreinte une génération d'élèves au long de son cursus scolaire au sein du même établissement. Or le P.A.E., bien qu'il s'en défende, est, du moins au regard du projet d'établissement, plus éphémère et ponctuel, plus souple et ductile d'ailleurs, s'étendant, au gré de ses promoteurs, sur une ou deux années, sur un ou deux trimestres, ou sur une moindre période encore.

**3. Emanation du Conseil d'Etablissement, le Projet d'Etablissement implique la totalité de ses membres** ; c'est toute la communauté scolaire qui s'y trouve engagée ; c'est au Conseil d'Etablissement qu'est donné mandat de définir la politique de l'établissement, de décider des moyens et des formes de son application. Un Projet d'Actions Educatives au contraire naît de l'analyse des besoins des élèves par une équipe d'enseignants désireux de réconcilier leurs élèves avec l'enseignement qu'ils leur dispensent et le cadre même de leur vie quotidienne. S'il est logique que le Conseil d'Etablissement connaisse de ces projets, exprime à leur sujet son avis, et même à l'occasion en suggère le thème, la véritable initiative ne lui en échappe pas moins.

**4. Enfin c'est par rapport aux structures héritées et aux programmes nationaux qu'un établissement profile la spécificité de son projet.** Non qu'il rejette ces programmes, mais, comme l'indique le rapport LEGRAND, en adaptant les programmes nationaux «aux intérêts, aux aptitudes, aux compétences des élèves», en réalisant l'approche «sous la forme d'objectifs précis, adaptés, applicables à une situation donnée» ; alors que le Projet d'Actions

Educatives, s'il invite à remettre en question certaines formes de l'enseignement et à considérer l'élève comme un partenaire et non comme un sujet, sera d'autant plus fructueux qu'il aura mieux été articulé sur les programmes, qu'il s'agisse des programmes nationaux ou des programmes adaptés et décidés par l'établissement.

Ainsi apparaissent en meilleure clarté différences et dépendances ; car la relation n'est pas niable entre les deux types de projets ; mais la subordination de l'un à l'autre ne peut être que du P.A.E. au Projet d'Etablissement et non l'inverse. L'expérience de quatre années a prouvé que le P.A.E. peut déclencher un processus de modification des mentalités et des comportements, aussi bien chez les élèves que chez les enseignants et les membres de l'administration ; ce changement ouvre certes la voie à l'élaboration du Projet d'Etablissement, et ce n'est sans doute pas un hasard si l'apparition de ce dernier dans la panoplie des projets a été précédée par les autres ; mais le P.A.E. le mieux conçu ne suffit pas à engendrer à lui seul le Projet d'Etablissement, alors que celui-ci, **acte de foi de la communauté tout entière**, est en mesure de donner naissance aux formes renouvelées d'une pédagogie efficace, dont le P.A.E. restera, parmi d'autres possibles, le moyen privilégié.

Jean Cabanis

\*

### *VERS UNE NOUVELLE GESTION ÉDUCATIVE*

Projet d'Actions Educatives, Projet d'Etablissement, Projet de formation, Projet de rénovation pédagogique, la notion de Projet occupe actuellement le champ du nouveau dans l'éducation. Il est vrai qu'il s'agit moins d'un concept que d'une démarche, d'un processus qui nourrit l'action. Cette démarche comporte deux dimensions fondamentales : d'une part la prise de possession par les acteurs éducatifs des objectifs de leur action et de leur fonction, ainsi que des moyens permettant de les atteindre. C'est l'autonomie. D'autre part, la «centration» des pratiques éducatives non pas sur un modèle préétabli, en particulier à travers un programme vécu comme contraignant dans la forme comme dans le fond, mais sur un sujet, l'élève, aux besoins spécifiques.

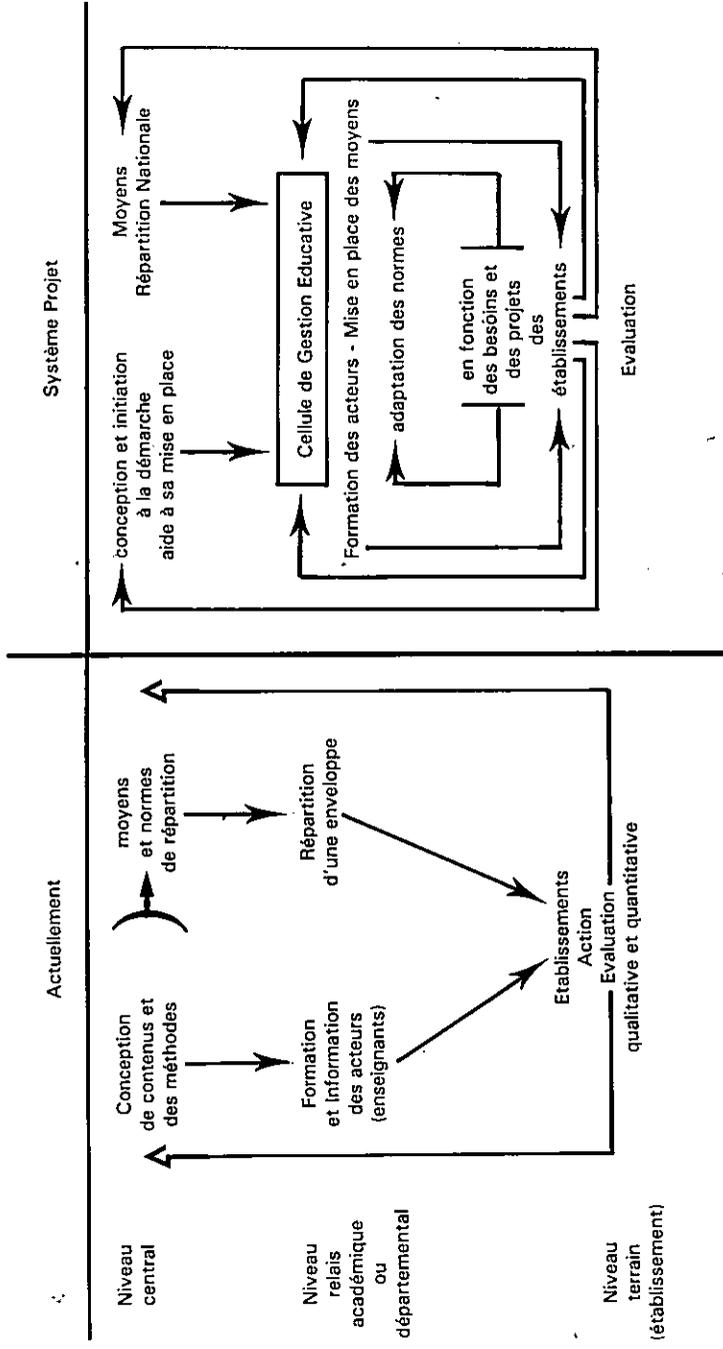
Le pouvoir novateur de cette démarche est indéniable même s'il est insécurisant. Mais dans le même temps la logique du projet n'est pas sans effet sur le fonctionnement de l'institution scolaire puisqu'elle pose des questions, elle engendre des difficultés, elle impose des modes de réponses nouveaux, tant en ce qui concerne la

pédagogie qu'en ce qui concerne la gestion.

### **De la tutelle hiérarchique à la relation contractuelle**

Si, dans un premier temps, la démarche de projet a dû être impulsée par l'administration centrale et académique soit sous forme d'actions de sensibilisation (par exemple aux P.A.E.), de démultiplication (Souillac), de journées de consultation (lycées, collèges, écoles), soit sous forme de formations à l'analyse des besoins, à la mise en œuvre d'un projet, à l'évaluation, au travail en équipe, la situation actuelle est un peu différente. Les équipes locales ont travaillé. Elles ont bâti des projets qu'elles ont adressés à leur administration de tutelle, attendant là quelque chose comme une approbation vécue comme indispensable, dans le cas d'aménagement du temps par exemple, un accord au plan pédagogique car il y a souvent expérience au sens de recherche d'outils nouveaux, une réponse au problème des moyens nécessaires. Les P.A.E. ont connu cela. Mais, avec le lancement de la démarche, a été instaurée une procédure d'aide qui s'est trouvée de fait déviée en processus d'approbation. Un P.A.E. aidé est vécu par l'établissement comme approuvé. Il n'en est pas de même pour les Projets d'établissements ou de zones, car il n'y a pas eu de moyens; ni de procédures spécifiques mises en place. Aussi, au plan académique, nous trouvons-nous confronté à un système relationnel nouveau coexistant avec une pratique de gestion tant éducative qu'administrative antérieure. Je l'illustrerai par le schéma ci-après (p. 61 ).

Cette situation a fait que les Académies ont été obligées de mettre en place, de façon quelque peu parallèle et selon les initiatives locales, des groupes de travail baptisés à Lyon par exemple «Groupe d'Appui aux zones prioritaires», ou «Cellule de Gestion Educative» pour les projets d'établissements, semblables au «Groupe de Travail P.A.E.», pour procéder à cet examen des projets et, peu à peu, faire émerger une politique éducative académique. Mais cela pose des questions : ce groupe ne détient pas de moyens. Il les négocie avec l'institution dans son fonctionnement traditionnel. Il est informel et se veut surtout facilitateur. Il y a donc là une coexistence des deux systèmes, ce qui peut créer quelques tensions, voire contradictions dans les réponses données aux établissements. L'appel au projet ne permet plus en effet de répondre à une proposition par la seule référence aux textes. Mais la gestion des moyens, des personnes et de la pédagogie, continue pourtant à se faire indépendamment des projets. Par exemple tel conseiller d'éducation stagiaire en zone prioritaire, animateur d'un P.A.E. et d'un projet de zone, candidat pour rester en Z.P. ne saurait être nommé sur place. La gestion traditionnelle réglemентаire et nationale de ces personnels accentue le «turn-over», cause de désaffection des établissements en zone difficile. La démarche de projet impliquerait donc que s'instaure une sorte de



relation contractuelle dont il faut dire qu'elle est à inventer. En attendant, le risque est grand de décourager les initiatives.

### **De la spécificité à la transversalité**

Ce qui nous est apparu aussi marquant, au niveau de l'Académie, ce sont les convergences de démarches entre de nombreux secteurs et, à travers ces convergences, la nécessaire coordination «transversale» des différents services. La répartition des compétences et la répartition des fonctions ne suffisent plus, car il ne s'agit plus d'appliquer une politique. La démarche de projet demande une implication plus grande des partenaires et donc une sorte de gestion éducative ouverte. Déjà, dans les P.A.E., les enseignants promoteurs d'un projet ont été amenés à en prévoir et assurer la gestion financière en liaison avec les services d'intendance et la gestion administrative et organisationnelle avec les chefs d'établissements. De même, dans de nombreuses actions de formation, le projet est négocié entre les stagiaires et les formateurs sur tous les plans : contenus, méthodes, conditions. De même enfin les projets d'établissements ou de Z.P. sont issus d'une participation large de tous les acteurs de la vie éducative.

Il est donc devenu indispensable de relier plus étroitement que par le passé le pédagogique à l'administratif, la formation, la recherche, la documentation et la gestion. C'est pourquoi, les cellules ou groupes de travail académique chargés de cette innovation dans les attitudes, sont de plus en plus interservices, «transversaux» afin qu'il y ait convergence et cohérence dans les réponses apportées aux projets. Cela implique au niveau même de l'Académie qu'une réflexion se développe, permettant la mise en place d'une politique d'où découleront des actions convergentes.

Il ne faut pourtant pas se cacher que, à titre transitoire tout au moins, cette transversalité est source de difficultés d'organisation, de temps, de compréhension quelquefois. Elle est source d'une autre difficulté : le chef d'établissement n'a plus un seul interlocuteur qui serait, selon leurs compétences, l'Inspecteur d'Académie ou le Recteur, mais un ensemble de services ou missions dont chacun peut parler soit au nom de la cellule globale, soit au nom de lui-même et des procédures qu'il maîtrise. Il a donc une impression de plus grande complexité et l'on voit, par exemple, qu'un projet d'établissement, vécu comme intéressant par la cellule académique, doit se transformer en ensemble de sous-projets présentés aux différents services, en fonction des procédures que chacun maîtrise.

### **Du scolaire au social**

Il existe enfin une troisième dimension du projet qui est sa

dimension sociale, sa dimension d'ouverture. Partir du sujet pour définir des objectifs rend nécessaire la prise en compte des composants de la vie culturelle et sociale. C'est l'ouverture indispensable, la mise en relation, la communication (thème de nombreux P.A.E. de zone prioritaire), sans laquelle un projet risque de tomber à côté. Bien sûr, on sait bien que l'on a tendance à faire retomber sur l'école la multitude des problèmes de notre société et l'école a tendance à se défendre de cette sorte de pression sociale considérable qu'elle ressent. Cependant, une réflexion sur les pratiques éducatives à l'école aujourd'hui rend indispensable la prise en compte de la dimension sociale et culturelle des problèmes.

Si cela est valable pour la relation enseignant-enseigné, cela est indispensable aussi pour l'institution. Développer une politique éducative centrée sur le projet impose des mises en relation, des connexions inter-institutionnelles. Et l'on a vu apparaître la notion d'ouverture, c'est-à-dire de collaboration avec des partenaires hors éducation dans les P.A.E., les réunions d'acteurs multiples dans les Z.P., la mise en place des projets communs à plusieurs institutions dans les projets «loisirs quotidiens des jeunes» ; se développent maintenant les actions territoriales qui mobilisent géographiquement tous les acteurs.

La gestion de cette ouverture est encore moins aisée que la gestion inter-services de l'éducation. Le travail des responsables académiques, que leur responsabilité concerne la formation initiale ou continue, l'action culturelle, la documentation, l'orientation, les Z.P., etc... est double : développer ces relations avec les autres partenaires institutionnels, ministères ou collectivités, pour mettre en place des outils d'action cohérente à la disposition du terrain et contribuer dans les zones elles-mêmes à l'émergence de projets communs, au dépassement des cloisonnements traditionnels.

De l'aveu de tous, cette action est indispensable, mais elle nous fait tous entrer dans la complexité encore plus grande des moyens, des procédures, des relations dont on ne sentira sans doute qu'à terme l'efficacité réelle. Car cette mise en relation n'est pas décloisonnement total : chacun n'intervient que pour autant que l'institution dont il dépend lui permet d'intervenir et avec les méthodes qui sont les siennes. D'où, bien des failles et inadaptations parallèlement à une grande richesse. Il y a là aussi, peu à peu, des méthodes à rechercher.

En conclusion, cette nouvelle gestion éducative est en cours d'invention. On peut déjà dire qu'elle se caractérise par une relation contractuelle, transversale et ouverte et elle s'enracine à l'échelon académique et départemental. Mais la crainte que l'on peut émettre est qu'elle s'organise comme «en plus», «hors de» la gestion tradi-

tionnelle de l'Education, et qu'elle se développe sous la forme d'une complexité plus grande. C'est en effet la tendance naturelle et perverse à la fois de tout système de se développer ainsi. Mais ce serait dans le même temps la fin du renouveau ou, ce qui revient au même, la marginalisation de l'innovation.

Raymond Citterio

## **DU BON USAGE DES TECHNIQUES DU « MANAGEMENT » DANS LA FONCTION DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE ET DANS LA CONDUITE D'UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT**



Quand on dirige un collège et qu'on a la chance d'être désigné pour participer à un séjour d'étude au Québec, on se réjouit de la perspective de connaître un autre système d'enseignement, dont on parle beaucoup en France.

Quand on a soi-même dans son propre établissement impulsé un projet, sans bien savoir au départ qu'il s'agissait de cela, avec le seul souci de mieux poursuivre des objectifs éducatifs, on pense pouvoir tirer le grand parti d'une parenthèse de formation dans sa pratique quotidienne.

D'autres diront ailleurs ce qu'on a pu retenir des nombreux et fructueux contacts noués avec la réalité du système scolaire québécois, ses concepteurs et ses acteurs. Il s'agira ici d'apporter un témoignage plus précisément consacré à la « formation au processus administratif » que les « missionnaires » d'avril 1983 ont reçue à l'École Nationale d'Administration Publique, à QUÉBEC.

Quand on parle de « management » à des Principaux français, anciens professeurs, tenants de la tradition du service public et laïque, c'est, faut-il le souligner, la méfiance qui l'emporte d'abord : surgissent ici toutes les réticences qu'apportent en écho les idées de rentabilité, de confusion entre la production industrielle et l'éducation, et les vieilles provocations autour du « qu'est-ce que vous vendez ? ».

L'étonnement augmente sans que la méfiance s'efface, lorsqu'on apprend que l'E.N.A.P., prenant pour hypothèse que le développement socio-économique du pays est nettement conditionné par la qualité et le dynamisme de la gestion, et donc des managers des institutions publiques et parapubliques, cible son action sur les théories et les techniques du management, en accueillant côte à côte des cadres du privé en formation et des administrateurs publics.

Cet étonnement et cette méfiance font assez vite place à une certaine satisfaction chez les Principaux, accueillis cette année à

l'E.N.A.P., et cette satisfaction n'est pas celle d'une conversion miraculeuse à un quelconque système, mais celle qui naît dans l'esprit de ceux qui s'entendent proposer une réflexion qui trouve un écho très concret dans leur pratique quotidienne de direction et de conduite de Projet dans leurs établissements. On ne prétend pas dans les lignes qui suivent faire un catalogue exhaustif, mais on évoquera quelques-unes des pistes qui ont paru particulièrement éclairantes : on verra comment à travers des définitions dont la simplicité surprend d'abord, les formateurs Nord-Américains ont jeté une lumière pertinente sur le quotidien des établissements français.

## 1. GESTION - MANAGEMENT / ADMINISTRATION

Le **management**, c'est la fonction qui fait en sorte que ce qui doit être fait se fasse. Construire un Projet d'Établissement (P.E.) c'est d'abord déterminer ce qui doit être fait ; le conduire, c'est faire en sorte qu'il atteigne ses objectifs et se déroule selon une stratégie qu'on se sera donnée. Il s'agit donc bien d'un travail de management.

La gestion et l'administration ne sont que des fonctions auxiliaires du management :

- **la gestion** consiste à répartir les ressources (le terme de «ressources» est au centre, on le sait, de tout ce qui est dit, aujourd'hui, du P.E.). La gestion consiste plus précisément à canaliser des ressources humaines et matérielles pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés, en visant le meilleur moral possible chez les acteurs de l'entreprise, pour la satisfaction de ceux pour qui le travail se fait. Dans les ressources matérielles et humaines, on reconnaîtra ce qu'on appelle aujourd'hui, dans l'élaboration d'un P.E., les «données» ; on notera le souci des objectifs et celui de la recherche du consensus autour de buts partagés et mobilisateurs.

Une question se pose ici : pour qui le travail se fait-il dans un collège par exemple ? Quels sont nos «clients» ? Ce sont d'abord nos élèves - les Québécois désignent les actions de vie scolaire sous le vocable de «services aux étudiants» - mais ce sont aussi leurs parents, parce que c'est à eux que nous lie le contrat de l'école obligatoire, et surtout si nous décidons d'apporter des réponses d'adultes à des besoins exprimés par des adolescents. Cependant, cette ambiguïté peut être traitée comme une ressource supplémentaire, puisque les élèves et les parents ajoutent à la particularité d'être ensemble les «clients» du système éducatif, d'en être également les acteurs, partenaires à part entière de l'institution : étant leurs propres clients, ils doivent pouvoir travailler, en tant qu'acteurs, et avec efficacité, à la recherche de leur propre satisfaction. (On ne veut pas nier ici les contradictions qui interviennent dans ce processus, et qui

peuvent venir d'autres partenaires et de la rencontre de leurs intérêts divergents de ceux des acteurs-clients évoqués plus haut, mais seulement souligner ce qu'a de positif cet apparent paradoxe).

- **l'administration** concerne plutôt la mise en œuvre des mécanismes qui régissent les activités des travailleurs de l'organisation. Ainsi conçue, l'administration est une fonction qui se répartit entre la tête et les membres de l'organisation, et qui n'est plus le seul apanage du chef : est-ce autre chose que le but recherché lorsqu'on élabore un P.E. si, comme le recommandent notamment les conclusions du séminaire de SOUILLAC, on associe à tous les moments l'ensemble des membres de la communauté scolaire.

Pour administrer, il faut écouter, percevoir, communiquer, faire comprendre, innover, mais aussi se connaître et avoir une conception personnelle du management : on retrouvera ici des exigences soulignées ailleurs dans tout ce qui touche au P.E. ; seule cependant la dernière donnée laisse ouverte une interrogation sur laquelle on reviendra dans la conclusion.

## 2. LES DIFFÉRENTES COMPÉTENCES DU MANAGER

**La compétence technique** est utile en ce qui concerne la partie mécanique du travail : on songe à certaines tâches administratives, et même aux nombreux travaux d'exécution qu'est amené à assurer, faute de moyens ou parce qu'il souhaite s'investir dans le concret, le Chef d'établissement. On peut noter également que l'autorité acceptée par les partenaires doit reposer sur la conscience qu'ils ont de la compétence technique de celui qui dirige.

**La compétence humaine** consiste à être un membre efficace du groupe capable de développer un esprit de coopération au sein de ce groupe : cette définition rencontre ce que Michel Crozier dit de l'extrême diversité des petits systèmes humains que sont les établissements.

**La compétence conceptuelle** permet de reconnaître les divers facteurs qui interviennent et de décider l'action qui apporte le profit maximum à l'ensemble de l'organisation : voilà réhabilité, s'il en était besoin, le recours à l'idée, à l'abstrait ; on le voit assez bien dans l'élaboration des P.E. : chaque fois qu'on parvient à abstraire, c'est-à-dire à prendre assez de hauteur pour dégager des objectifs généraux, la mise en œuvre des objectifs opérationnels et des actions ponctuelles cesse d'être insurmontable.

Selon les règles du management, l'importance relative de ces trois compétences, dans l'ordre d'énumération qu'on a choisi, varie de façon inverse des niveaux de responsabilité. Il faudra au Chef

d'établissement français, posséder également les trois compétences, car il est généralement moins secondé que son homologue québécois.

### **3. DÉCISION - COMMUNICATION - MOTIVATION**

La prise de décision est le processus qui consiste à choisir entre divers moyens d'accomplir une tâche -moyens nommés ailleurs objectifs opérationnels. Chaque option est confrontée aux buts à atteindre, et le manager choisit en fonction de son appréciation personnelle.

Il y a plusieurs types de décision : dans le meilleur des cas, mais il faut du temps, les points de vue sont présentés et discutés à fond ; finalement, même ceux qui ne partagent pas l'opinion générale, acceptent de soutenir l'exécution : c'est un consentement fondé sur l'acceptation active de soi et d'autrui, et de la relation soi/autrui. Maurice Vergnaud rappelait en conclusion du stage de SOUILLAC que le Projet d'Etablissement était «le choix d'une communauté scolaire».

Pour créer et faire vivre cette communauté, il faut organiser la communication : elle est plus que l'information, en ce qu'elle ajoute la dimension d'échange et de recherche d'un climat de confiance et de collaboration au sein d'une équipe, afin que chacun mette ses ressources et ses connaissances au service de l'équipe.

En ce qui concerne enfin la motivation, l'E.N.A.P. fait référence à la classification de Mac Gregor (Massachusetts Institute of Technology) selon laquelle il existe deux types de techniques de direction, qui supposent deux perceptions de la motivation :

- *la théorie X déclare que le travail répugne à l'homme moyen, qu'il faut contraindre, diriger, contrôler, puisque ses buts personnels sont étrangers à l'entreprise. Le même homme moyen résiste par nature au changement.*

Sans embrasser cette théorie, il faut prendre en compte, dans le fonctionnement de l'institution scolaire, les résistances au changement qu'elle évoque : chez les enseignants, la pesanteur d'un système qui n'encourage que depuis quelques années l'innovation et l'originalité dans l'action ; chez le personnel non enseignant, la tradition très forte du partage étanche des tâches (le message ministériel du «tout adulte au travail dans le Collège = éducateur» connaît un écho encore trop souvent limité) ; chez les enfants et leurs parents, la trop longue accoutumance à tout recevoir-accepter de l'Ecole sans se poser la question de leur intervention.

- *la théorie Y* stipule par contre que la dépense d'effort physique et moral dans le travail est aussi naturelle que le jeu et le repos ; que *l'Homme peut diriger et s'auto-contrôler, quand il travaille pour des objectifs envers lesquels il se sent responsable* ; que les qualifications les plus significatives sont celles qui satisfont les besoins de développement personnel de l'individu ; que l'Homme moyen apprend à accepter, et même à rechercher les responsabilités, le fait de les éviter étant plus souvent le résultat d'expériences malheureuses qu'une caractéristique inhérente à l'Homme cultivé. Enfin, la théorie Y estime que l'imagination, l'ingéniosité, la créativité sont largement répandues dans la population, et que le potentiel imaginaire de l'individu n'est que partiellement mobilisé.

Pour qui veut faire un P.E., le choix n'existe même pas : il n'est pas possible de se situer hors de la perspective Y, même si on la trouve ici et là trop optimiste, ce qui a au moins le mérite de produire la vigilance. La théorie Y induit des principes d'organisation que l'on pourrait résumer ainsi : créer des conditions telles que les membres de l'organisation puissent atteindre leurs propres buts avec le plus de succès en dirigeant leurs efforts vers la réussite de l'entreprise.

#### **4. ORGANISATION - PLANIFICATION - GESTION DU TEMPS**

- L'organisation, c'est la définition précise de chaque poste en termes d'objectifs, d'autorité, de responsabilité. Cette définition doit notamment préserver l'unité de commandement et de responsabilité.

- Planifier, c'est poser les questions suivantes : qu'est-ce qui doit être fait ? Comment ? Quand ?

Maurice Vergnaud devait conclure la rencontre de SOUILLAC, entre autres, par ces mots : «la communauté d'Etablissement ne peut agir que si on sait ce qu'on veut faire, comment on le fera et quand».

- La gestion du temps exige qu'on prévoie son emploi du temps, qu'on établisse des objectifs quotidiens -par exemple en fin de journée, pour le lendemain- qu'on fixe des priorités, qu'on fasse le bilan temps prévu/temps passé, qu'on évalue l'efficacité des journées en termes de rapport temps investi/objectif atteint ou non, qu'on se réserve enfin un moment pour la planification et la réflexion.

#### **5. CONTRÔLE ET ÉVALUATION**

Le contrôle est le procédé utilisé pour s'assurer que les résultats sont conformes aux prévisions. Les modalités d'exercice de la fonction de contrôle peuvent se résumer ainsi :

- . choisir la bonne personne pour une tâche donnée ;
- . lui dire ce qu'il y a à faire et comment le faire, quels sont les critères d'appréciation et les marges d'erreur tolérées ;
- . lui déléguer l'autorité nécessaire pour remplir ses responsabilités et préciser les points critiques sur lesquels on veut être tenu au courant ;
- . guider, aider, conseiller, encourager, motiver ;
- . vérifier les résultats.

On voit très clairement l'usage qui peut être fait de ces modalités dans le cadre de la conduite d'un P.E. On constate également que cette démarche implique une adhésion à la théorie Y, puisqu'elle pré suppose une confiance dans les acteurs de l'institution et leur aptitude à animer un bon système de communication.

## 6. CHANGEMENT ET CONFLITS

Etre manager, c'est être un agent de changement. L'avenir, disent les chercheurs américains, nous réserve beaucoup de changements : autant nous préparer à y faire face.

Ce postulat trouve un écho, d'une part dans la réflexion préliminaire du Séminaire de SOUILLAC de Michel Crozier («les choses évoluent de toutes façons») et la conclusion de Maurice Vergnaud d'autre part : «nous n'avons pas le choix entre l'immobilisme et le changement».

Ce changement se manifeste par la nouveauté variable des matériaux, des techniques, des ressources, des obstacles.

Qui dit obstacle, dit quelquefois conflit. Un conflit peut se définir comme une situation dans laquelle un individu ou un groupe est empêché par un autre individu ou un autre groupe, d'atteindre son but. Les questions qu'est invité à se poser le manager à ce propos sont les suivantes : *Avec qui suis-je en conflit ? pourquoi ? sont-ce toujours les mêmes partenaires ? et enfin : puis-je en faire des alliés, et comment y parvenir ?*

Au terme de cet exposé, on peut reposer très simplement les deux questions qui soutendaient les réticences du «missionnaire» vis à vis du contenu de la formation proposée par l'E.N.A.P. :

- un chef d'établissement, est-ce un manager ?

- animer un Projet d'Etablissement, est-ce pratiquer le management ?

Ni la spécificité de notre «clientèle», ni le caractère très particulier de notre production ne sauraient nous empêcher de répondre «oui» aux deux questions. Mais encore, ces originalités vont avoir raison de ce qu'il nous reste de méfiance : on a vu comment la coïncidence des rôles «acteur + client» peut être une ressource supplémentaire. On verrait également assez bien comment le fait que notre production soit l'éducation, la transmission des connaissances, la formation, le développement socio-affectif des adolescents qui nous sont confiés, loin de nous détourner de la référence aux techniques du management, peut nous débarrasser au contraire des réticences par rapport par exemple à la rentabilité et à l'efficacité évaluée, car ne faut-il pas, plus que dans tout autre domaine, viser à être rentable et efficace, et prendre le risque de l'évaluation quand il s'agit d'investir l'énergie imaginative des travailleurs de l'enseignement dans la tâche éducative ?

Si l'on pouvait ici faire une suggestion, elle serait que cette approche soit prise en compte plus encore dans la formation initiale et continuée des Chefs d'Etablissement, et pourquoi pas, des autres personnels, surtout dans la mesure où ils sont destinés à faire naître, conduire, évoluer, des Projets d'Etablissement.

Si l'on pouvait encore émettre un vœu, ce serait que les Chefs d'établissement disposent d'assez de sécurité pour qu'aucune mis en danger institutionnelle ne vienne entraver leur action, mais aussi d'assez d'autonomie -ce qui signifie aussi des risques à assumer- pour être de véritables managers, capables de conduire dans les meilleures conditions leurs établissements vers la réalisation des Projets qu'ils se sont donnés.

Jean-Charles Cayla

## LE TÉMOIGNAGE D'UN RECTEUR : L'EXPÉRIENCE DE L'ACADÉMIE DE POITIERS \*



1 - L'année 1982-1983, a été, sans conteste, l'année du lancement du projet d'établissement. La notion n'est certes pas nouvelle pour ceux qui, dans le cadre du travail autonome, ont pratiqué la pédagogie du projet, ou plus récemment, pour ceux qui ont mis en œuvre des projets d'action éducative (P.A.E.) - qui avaient nécessairement une portée limitée - ou qui intervenaient dans des établissements situés en «zone prioritaire». Mais, d'une façon générale, elle est apparue comme une découverte.

C'est effectivement en 1982-1983 que la «doctrine» des projets d'établissements a été affinée par M. le Ministre de l'Education Nationale et dès lors il était possible d'entreprendre une action globale de sensibilisation puis de mise en place des projets.

La circulaire 82.230 du 2 juin 1982, relative aux «objectifs pour la vie scolaire dans les collèges» avait défini, parmi d'autres, les deux objectifs suivants : instaurer dans les établissements «un climat de communauté scolaire» et mettre en place un projet d'établissement «première étape (pour le collège) de sa rénovation et première expression «de son autonomie».

Le séminaire dit «de Souillac» organisé par la Direction des collèges et l'Inspection générale de la vie scolaire en octobre 1982 avait été consacré aux «techniques d'analyse des données et des besoins de l'établissement en vue de l'analyse du projet d'établissement». M. le Directeur des Lycées s'associait au compte-rendu du séminaire: «Nous entendons de la même façon, écrit-il, le projet d'établissement : quels qu'en soient l'ampleur et le contenu, c'est un projet de vie». Et la circulaire du 29 novembre 1982, organisant la consultation nationale des lycées, proposait la mise en place d'une «structure de dialogue avec les établissements pour aider à la mise en forme des projets». Une circulaire rectorale institua à cet effet une commission académique.

**Les textes de base**, en matière de projets d'établissements, ont été publiés au début du mois de janvier 1983 dans la perspective de

*\* Cette étude, n'a pas d'autre fin que de retracer la «réaction» qui a été celle de l'Académie de Poitiers face à la volonté ministérielle de favoriser la mise en place dans les établissements de «projets» éducatifs. Elle décrit une expérience qui ne saurait avoir la prétention d'être exemplaire.*

la rentrée 1983 (B.O. Spécial rentrée 1983 du 13 janvier 1983). Tout d'abord la note de service n° 82.600 du 23 décembre 1982, relative aux «zones prioritaires» insiste sur «la nécessité d'élaborer dans chaque zone prioritaire un projet, moyen d'action privilégié, en vue de la réussite pour tous». Mais c'est surtout la note de service n° 82.622 du 31 décembre 1982 - dont le titre est significatif : «Vers une plus grande responsabilité des établissements scolaires» - qui constitue le texte fondamental de référence. Le cadre général est fixé : «Pour mieux répondre aux besoins des élèves, la rénovation de l'Education Nationale passe dans les années qui viennent par une plus grande responsabilité des collèges et des lycées». Les projets traduisent précisément «la politique de l'établissement» ; ils mettent en cohérence les objectifs et les moyens. Ils sont approuvés par le Conseil d'établissement. Une originalité mérite d'être soulignée : «des dérogations à certaines normes ou prescriptions de circulaires nationales pourront être accordées par les autorités académiques à des établissements qui auront établi des projets».

2 - Dans l'Académie de Poitiers, la sensibilisation aux projets d'établissements et leur mise en place ont été dès lors une préoccupation majeure. A tous les niveaux, les responsables ont pris conscience de l'importance des projets d'établissements. Ils permettent aux communautés éducatives de réfléchir collectivement à leurs missions, aux moyens de les accomplir et de se fixer, en fonction des moyens disponibles, des objectifs propres dans le cadre de la réglementation nationale.

En effet, l'Etat conserve des responsabilités majeures pour garantir l'unité du service public éducatif et l'égalité des élèves : les objectifs pédagogiques, les horaires et les programmes. Mais l'autonomie de l'établissement doit pouvoir s'exercer. A partir d'une analyse des besoins éducatifs des élèves (qui peuvent être différents selon les lieux et les réalités sociales), l'établissement peut, après concertation avec tous les partenaires, bâtir un projet mettant en cohérence les objectifs et les moyens. Le champ laissé à la «politique éducative» de l'établissement est relativement vaste : choix des structures pédagogiques, du programme d'actions éducatives, de l'organisation du temps scolaire...

En bref l'exercice de l'autonomie à travers les projets d'établissements doit permettre non seulement de responsabiliser tous les acteurs du système éducatif mais aussi, en tenant compte des spécificités locales, de diversifier une Education Nationale, à laquelle on reproche souvent son gigantisme, son monolithisme, son centralisme. L'unité du service public éducatif n'est pas autant compromise.

3 - Concrètement diverses initiatives et mesures ont été prises dans l'Académie.

Tout d'abord, comme le prévoyait la note de service du 31 décembre 1982, est créé un «**groupe académique d'aide au projet d'établissement**». Présidé et animé par un Inspecteur pédagogique régional de Lettres, chargé de mission pour les projets d'établissements (1), le groupe comprend une trentaine de personnes, issues pour la plupart des Commissions académiques «consultation nationale des lycées» et «suivi des collèges-tests» ; une vingtaine appartiennent par ailleurs à l'équipe académique de la vie scolaire. C'est dire qu'il s'agit de personnes particulièrement compétentes, expérimentées et motivées. Et qu'il me soit permis à cette occasion de leur rendre un sincère hommage.

Le groupe a comme mission : aider les établissements qui le souhaitent dans l'élaboration de leurs projets et en assurer le suivi ; examiner les demandes de dérogation aux normes nationales et proposer au Recteur une décision. Tous les établissements sont informés par une circulaire rectorale du dispositif mis en place dans l'Académie et de la totale disponibilité des membres du groupe.

Avant de dresser le bilan provisoire de l'activité du groupe, il n'est pas inutile d'indiquer brièvement les circonstances qui l'ont favorisée.

Un élément particulièrement favorable à la sensibilisation au projet d'établissement a été **la démultiplication du séminaire dit de Souillac**. Conformément au projet de Souillac, une démultiplication s'est bien faite au niveau départemental sur l'analyse des besoins et des données. Mais, sur la proposition de l'Inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire, le Recteur demande à l'équipe d'animation de la vie scolaire d'organiser une deuxième étape de la démultiplication, cette fois au niveau du district, avec dix neuf stages de deux jours. Ces stages réunissent des chefs d'établissements des personnels enseignants et administratifs des lycées, L.E.P. et collèges ; 1 400 personnes sont touchées. Les thèmes traités étaient aussi importants que variés (2). L'opération a été lourde notamment pour les animateurs mais elle a été objectivement positive et ressentie comme telle par tous.

La diffusion fin février 1982 d'un premier «Bulletin académique de la vie scolaire» permet de faire connaître aux établissements des exemples de projets et d'expériences.

*(1) Il s'agit de M. Dubois que je tiens à remercier très vivement pour le précieux concours qu'il m'a apporté pour l'élaboration de cet article.*

*(2) Formes souples d'emploi du temps ; structuration des divisions et des groupes ; aides pédagogiques ; aménagement des espaces pour des formes nouvelles de travail ; initiation des élèves à la prise de responsabilités ; orientation et accueil des élèves ; souplesse budgétaire ; formation continue ; vision nouvelle des programmes.*

Au niveau national, diverses mesures confirment l'intérêt porté aux projets d'établissement et confortent l'action menée activement par le groupe académique.

Ainsi, dans sa Déclaration sur les collègues, le 1er février 1983, M. le Ministre précise que «les Conseils d'établissements... ne doivent plus seulement, ni même éventuellement, débattre des moyens financiers dont les collègues disposent : ils doivent élaborer **les projets de l'établissement, c'est-à-dire sa politique**». Et quelques semaines plus tard, la circulaire n° 83.182 du 19 avril 1983 relative aux «actions de formation continue en faveur des établissements qui se porteront volontaires pour une première phase de réalisation de la rénovation des collègues» retient parmi les critères de choix des établissements «l'existence d'un projet d'établissement».

Enfin la note de service n° 83.211 du 24 mai 1983 sur les «Mesures d'assouplissement en vue d'une meilleure utilisation du temps scolaire dans le second cycle long» permet aux équipes pédagogiques de gérer véritablement une partie du potentiel d'enseignement sur la base de «**projets pédagogiques**» précis.

4 - L'activité du «groupe Académique d'aide au projet» a revêtu essentiellement deux formes : le conseil individualisé et la concrétisation d'une doctrine sous forme de «Fiches techniques».

L'aide individualisée est la face de l'action menée par le groupe car, multiforme, ponctuelle, elle est le plus souvent sans trace écrite. Elle s'est traduite par un nombre important d'interventions. Certaines sont facilement repérables par les intervenants le plus souvent sollicités, l'Inspecteur pédagogique régional, chargé de mission, l'Inspecteur pédagogique régional de la vie scolaire, l'Inspecteur pédagogique régional responsable des Z.P., le Proviseur de la Cellule «vie scolaire», le Conseiller administratif des services scolaires et universitaires, Chef de la division «Vie scolaire» : rendez-vous pris au Rectorat par des chefs d'établissements pour un examen de leur avant-projet, visite dans les établissements aux quatre coins de l'Académie, réunions à la demande avec l'équipe éducative et les enseignants volontaires. Mais il est impossible de dénombrer le total des renseignements, et des encouragements transmis, de loin, par téléphone, ou par écrit, de vive voix à l'occasion de réunions destinées à d'autres fins.

Il est permis d'affirmer que cette totale disponibilité des membres du groupe, mise au service des établissements, a favorisé ce que, lors de son passage, un Inspecteur général de la Vie scolaire appelait «le dynamique de l'Académie».

Par ailleurs la doctrine - qui permet et justifie l'action - a été exposée dans deux documents, adressés à tous les établissements.

Il s'agit d'une **fiche technique**, texte de base (en date du 2 mai 1983) complété par un **additif** (en date du 12 juillet).

Ces documents recensent, de façon pragmatique, une vingtaine de questions que peuvent se poser des équipes éducatives lorsqu'elles se préoccupent de l'élaboration d'un projet d'établissement et y apportent des réponses. Ainsi sont analysés : **le projet d'établissement** lui-même (définition, aide au projet, information, évaluation...) ; **la structuration des groupes** (cycle lent en 6<sup>e</sup>-5<sup>e</sup>, sixième à horaire réduit, quatrième sans option) **ou du temps** (emploi du temps souple, heures globalisées, horaire des lycées, séquence de cinquante minutes) ; **certaines modalités de la vie scolaire** (conseils de classe, encadrement des élèves, soutien dans les lycées)...

Deux points méritent d'être particulièrement soulignés. Tout d'abord, aussi bien dans la «fiche technique» que dans les précisions qui ont pu être données oralement par le Recteur ou les membres du groupe, l'accent a été mis sur la nécessité d'obtenir dans l'établissement une adhésion réelle de la communauté éducative, un large consensus. A défaut, le projet resterait à l'état... de projet ; pire, il risquerait, s'il était mis en œuvre, de provoquer des tensions au sein de l'établissement, ce qui n'est pas précisément le but recherché ! Dès lors, un projet adopté par le Conseil d'établissement à une faible majorité ou ne recueillant pas l'accord global des enseignants n'est pas viable ; il mérite d'être réexaminé et il est opportun que sa mise en application soit reportée (3). Le dialogue doit être repris pour tenter de parvenir à l'indispensable consensus.

En outre, nul n'ignore que la formation continue constitue l'une des missions fondamentales de l'Éducation Nationale. Il est souhaitable que le projet d'établissement intègre cette dimension. Le mixage des services «Formations initiale - continue» peut être un élément du projet d'établissement. Il peut permettre aux établissements de prendre en compte partiellement certains aspects de l'activité de formation continue en relation étroite avec l'enseignement initial (formations alternées concernant principalement les jeunes sans emploi, recherche pédagogique pour des formations d'adultes, relations avec le secteur industriel et le secteur associatif...).



*(3) Le cas s'est effectivement présenté dans un collège de l'Académie. Le Conseil d'établissement avait, dans le cadre d'un projet, approuvé des séquences éducatives de 50 minutes. Les professeurs de l'établissement s'y sont montrés opposés à une courte majorité (18 contre, 16 pour, 2 blancs). Le conseil d'établissement a donc, dans une nouvelle délibération, sagement renoncé à cette innovation tout en «regrettant» le vote de l'assemblée des professeurs.*

En bref, la démultiplication du séminaire dit «de Souillac» au niveau du district, la création d'un «groupe Académique d'aide aux Projets d'établissements», la motivation et la disponibilité des membres de ce groupe, l'élaboration de «fiches techniques» d'un manie- ment aisé, la publication d'un «Bulletin académique», la sensibilisa- tion directe des chefs d'établissement par le Recteur lors de diverses réunions, ont représenté l'essentiel de l'action réalisée au niveau académique. Mais rien de constructif n'aurait pu être entrepris si, face aux initiatives académiques, il n'y avait pas eu de réponse de la part des établissements. Car tout repose en définitive sur le dialogue entre les établissements et le groupe académique et, à l'intérieur des établissements, entre les membres de la communauté éducative au sens large de l'expression. L'objectivité commande de dire que les premiers résultats sont encourageants.

5 - Comment se présentent les projets d'établissements dans l'Académie à la rentrée 1983 ?

**. Dans les collèges**, en premier lieu, quelques chiffres montrent l'intérêt réel porté par les établissements aux projets.

75 % des collèges (119 sur 159) ont pris une position de prin- cipe favorable à un projet (par délibération du Conseil d'établisse- ment) et poursuivent la réflexion (4).

51 % (81 sur 159 collèges) ont procédé effectivement à une mise en application à la rentrée 1983 de projets qui ont fait l'objet de documents spécifiques, approuvés expressément par les Conseils d'établissements.

En outre, 21 % des collèges (soit 33 d'entre eux) se sont portés volontaires (dans le cadre de la circulaire du 19 avril 1983) pour la mise en œuvre d'une première phase de rénovation des collèges en 1984 et bénéficient d'actions prioritaires et spécifiques de formation continue. Tous ont élaboré un projet «engagé» à la rentrée 1983.

Il faut encore ajouter qu'aux 8 collèges-tests de 1982-1983 s'ajouteront en 1983-1984 8 autres collèges-tests.

Sur le plan qualitatif les projets «engagés» à la rentrée 1983

*(4) Les autres collèges, soit refusent le principe du projet, soit l'acceptent si des moyens supplé- mentaires sont accordés. Cette dernière position n'est pas conforme à l'esprit de la démarche des projets d'établissements. Elle consiste pour l'établissement, rappelons-le, à arrêter une «politique» compte tenu de moyens donnés. Dans la répartition des moyens entre les établissements, il est tenu compte de certaines de leurs spécificités. Mais, en dehors des établissements situés en Z.E.P., aucune dotation supplémentaire n'est accordée en contrepartie de l'élaboration d'un projet d'établissement.*

sont pour moitié globaux, pour moitié partiels (5). Ils portent essentiellement sur : la constitution de groupes de niveau - matières, l'aide pédagogique (tutorat, soutien, utilisation des C.D.I., travail autonome), la structuration du temps, les séquences de cours de 50 minutes. Dans quelques collèges (minoritaires) on relève : un cycle d'observation en 3 ans, un projet personnel de l'élève (responsabilisation et approche autonome de l'orientation).

**. Dans les établissements du second cycle**, le degré d'engagement dans le processus des projets d'établissements est moindre : 40 % de lycées (13 sur 32), 16 % de L.E.P. (7 sur 43). Il s'agit de projets partiels relatifs à des divisions ou à des disciplines. Ils portent essentiellement sur : l'aide pédagogique (soutien, C.D.I., travail autonome, soutien méthodologique dans l'interdisciplinarité), la constitution d'équipes pédagogiques. A noter également la structure des groupes, la structuration du temps, les modalités de la vie scolaire.

L'engagement plus réduit des lycées tient probablement au fait que chacun attendait le rapport de la «Mission Prost» ainsi que les nouveaux textes relatifs à l'assouplissement des horaires. En outre, il n'y avait pas la pression d'un échéancier comme celui qui découlait de la volonté affirmée par M. le Ministre, notamment dans sa déclaration du 1er février 1983, de rénover les collèges. Peut-être faut-il évoquer aussi - pour les lycées - les contraintes de la préparation au baccalauréat qui pourraient conduire certains enseignants à la prudence...

Relevons, en résumé, qu'en moyenne 53 % des établissements (toutes catégories confondues) ont délibéré sur un projet d'établissement et que 43 % le mettent effectivement en application à la rentrée 1983.

6 - La mission du groupe académique est évidemment loin d'être achevée. Elle poursuit d'abord sa tâche d'aide à l'élaboration des projets dans les établissements qui ne se sont pas encore engagés. D'autres étapes l'attendent : assurer le suivi des projets et diffuser leur synthèse. Dès maintenant, il faut songer - en liaison avec la Mission Académique à la formation des personnels, pour les collèges bénéficiaires d'actions de formations spécifiques - à doter les établissements des outils d'évaluation qui leur permettront d'apprécier la validité de leur projet. La tâche n'est pas facile. Et même si, en fin d'année scolaire, la synthèse des projets venus à terme de réalisation

*(5) Un projet est considéré comme «global» si, traduisant une analyse des besoins et des données, il propose un ensemble de projets constitutifs ou bien si, partant d'une analyse implicite, il présente un ensemble substantiel de projets constitutifs (sept ou huit).*

est diffusée dans toute l'Académie, il restera pour chaque lycée, pour chaque collège à tirer cette première leçon d'une entreprise ardemment menée que le projet de l'établissement peut s'élaborer grâce à l'aide et à l'expérience des autres mais que rien ne remplacera sur place la volonté de prendre en compte toutes les données de l'établissement et d'en faire un projet pour l'avenir.



## LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS, UNE « RÉVOLUTION SILENCIEUSE »

Ce n'est pas une conclusion car l'expérience ne fait que commencer. Il s'agit d'une impression, voire d'un pronostic. D'ores et déjà il semble que l'un des chemins de la rénovation du système éducatif passe par les projets d'établissement. On se plaint souvent de l'esprit centralisateur qui imprègne notre système éducatif comme bien d'autres institutions. Avec les projets, les communautés ont désormais la faculté d'exercer une réelle autonomie dans le cadre de la législation nationale qui fixe les bornes à ne pas dépasser pour que soient assurées l'unité du service public et l'égalité des élèves. **Mais l'unité n'implique pas l'uniformité.** Le projet permet de tenir compte des spécificités de l'établissement (besoins des élèves, environnement...). Il permet de pratiquer une certaine forme de décentralisation et il importe, à cet égard, que les acteurs du système éducatif se préparent aux mutations qu'entraînera la mise en œuvre en 1985 de la loi sur le transfert des compétences. Il est un facteur d'ouverture sur l'extérieur.

Au demeurant, rien n'est imposé. Le projet peut être global ou partiel, il doit recevoir dans l'établissement l'adhésion la plus large. Nous comptons sur une dynamique qui, par une saine contagion, est susceptible d'atteindre tous les établissements. La concertation, l'explication, l'expérience des établissements engagés doivent permettre de vaincre certaines réticences, de dissiper certaines préventions légitimes. Faire un projet d'établissement, c'est effectivement **oser** : remettre en cause certaines habitudes sécurisantes, sortir des sentiers battus, procéder à des innovations, prendre certains risques (bien mineurs au demeurant car les « balises » existent). Il doit être établi qu'il ne s'agit pas de travailler moins et moins bien mais autrement des réalités locales. Et puis le simple fait, pour les membres de la communauté éducative, de réfléchir ensemble aux objectifs à atteindre et aux moyens (pédagogiques, administratifs, financiers) pour y parvenir est une donnée positive. La communauté prend conscience de son existence, de ses points d'accord (et/ou de désaccord) et de sa marge d'autonomie.

Une « révolution silencieuse » ? Il le semble dans la mesure où

c'est de la base que viennent l'initiative, la réflexion, l'imagination pour construire un projet mettant en harmonie objectifs et moyens. Ce n'est pas spectaculaire, mais la mutation s'effectue en profondeur. Elle affecte les mentalités, et c'est important. Les établissements ne se contentent pas d'appliquer des textes publiés au B.O. ; ils prennent en charge leur avenir dans l'espace d'autonomie qui leur est ouvert. C'est une autre logique.

C'est dire que les projets d'établissement sont une (grande) affaire à poursuivre et à suivre.

Jean-Claude Maestre

## POUR UNE ACTION ÉDUCATIVE PLUS COHÉRENTE



Ce collège de banlieue, accueille des enfants de milieu socio-culturel défavorisé, hétérogènes par l'âge, les performances cognitives, l'origine culturelle (56 % d'élèves non francophones). Les statistiques recueillies, par exemple à l'occasion du classement en zone prioritaire, fournissent des données objectives pour mieux connaître les caractéristiques de l'environnement ; mais on a aussi essayé de donner la parole aux élèves eux-mêmes lors de l'enquête «d'analyse des besoins». La conseillère d'orientation explique comment :

«Au fur et à mesure des entretiens que j'avais avec les élèves des classes de 5<sup>e</sup>, à voir leurs réactions (refus de parler, larmes, refus de partir au Lycée d'enseignement professionnel, etc), l'idée m'est venue qu'il serait peut-être utile de leur demander, à eux les élèves, ce qu'ils pensaient de l'échec scolaire, de ses causes, des remèdes à y apporter. Plutôt que de construire des projets pour eux, sans eux, peut-être valait-il mieux les élaborer avec eux.

J'ai donc choisi d'enquêter dans les classes de 5<sup>e</sup> qui posent souvent le plus de problèmes dans les collèges.

J'ai posé aux élèves trois questions (après leur avoir expliqué le sens de ma démarche) : pour vous,

1. qu'est-ce que l'échec scolaire ?
2. quelles en sont les causes ?
3. quels remèdes proposez-vous ?

Parmi les réponses, il faut noter que l'échec scolaire est vécu comme un désespoir ; qu'il est dû :

- aux relations des professeurs avec les élèves (incompréhension, infantilisation, dialogue de sourds...)
- aux problèmes familiaux et extérieurs à l'école. A la limite le collège lui même est vécu tantôt comme une prison, un lieu de violence, tantôt comme un lieu de laisser-aller. Les programmes, les horaires, les disciplines semblent mal adaptés (trop difficiles, mal répartis, inutiles).

Mais malgré tout ce qui est dénoncé, le rêve d'une autre école survit, une école où tout le monde pourrait s'exprimer, où l'on pour-

- rait aider les élèves en difficulté, où l'on pourrait avoir des activités autres que purement scolaires.

Je ne prétends pas tirer des conclusions définitives de ce travail trop parcellaire pour être significatif. Il nous semble cependant utile dans le cadre d'un projet d'établissement de faire une analyse de ces données, de prendre en compte les attentes des élèves, leurs témoignages, leurs déceptions.

Nicole Baudoin  
Conseiller d'orientation

L'équipe éducative s'est fixé des objectifs : l'accès à une maîtrise aussi avancée que possible des différents codes et langages ; une «compétence de communication» qui permette au jeune de se développer dans et par l'activité ; enfin, grâce à la participation de l'élève à l'élaboration et à la gestion d'un code de valeurs, une meilleure socialisation, «condition de la réalisation de l'autonomie et de l'intégration du savoir».

La poursuite de ces objectifs passe par des actions concrètes et complémentaires ; développement de la maîtrise des langages (compréhension et expression écrite et orale ; éducation de l'écoute et du regard) ; développement des conduites motrices (Education physique et sportive) ; développement de la communication de personne à personne et au sein d'un groupe. La méthodologie adoptée se fonde sur la différenciation des groupements d'élèves selon les activités, la différenciation pédagogique au sein des disciplines, la différenciation de l'évaluation selon les groupes. Une importance accrue est apportée aux sciences expérimentales et à l'Education manuelle et technique, ainsi qu'aux disciplines artistiques.

Des recherches spécifiques sont menées en biologie, en mathématiques (réflexion sur un «programme-noyau»), et dans le cadre du Centre d'Auto-Documentation. D'autre part, un suivi des élèves est mis en place sous forme de tutorat.

Une meilleure symbiose est recherchée entre le collège et son environnement : liaison avec les organismes culturels et les collectivités locales ; liaison avec les familles ; liaison cours moyen 2ème année - 6ème. Comme l'explique un professeur de français :

«L'insuffisante réussite scolaire est sans doute partiellement due au manque de communication verticale et horizontale entre les enseignants.

Dans le cadre du projet d'établissement, les professeurs de français de notre collège ont pensé qu'il était souhaitable que la pédagogie de la lecture, de l'orthographe et de la grammaire soit l'objet de concertations régulières réunissant tous les enseignants du secteur de regroupement, du cours préparatoire à la 3<sup>e</sup>. A ce projet sont associés des parents, un professeur d'Ecole Normale, la conseillère d'orientation et si possible dans l'avenir un psychologue scolaire.

Actuellement, à raison d'une heure et demie hebdomadaire, les instituteurs des écoles primaires se concertent bénévolement avec un professeur du collège pour étudier les points suivants :

- l'évaluation des performances
- l'analyse des support de la linguistique
- l'élaboration de fiches de lecture, de grammaire et de conjugaison.

L'adoption d'une démarche concertée, celle qui privilégie le rôle de l'observation et du raisonnement hypotético-déductif (surtout en orthographe), la définition d'objectifs pédagogiques élaborés au fur et à mesure des besoins, et l'accord portant sur l'évaluation positive des performances, doivent donner aux enfants, dans un délai normal, le pouvoir sur les mots et sur les structures syntaxiques qui leur permettra de mieux s'insérer dans notre société.

La même structure se met actuellement en place pour les mathématiques».

Daniel Duprez  
Professeur

Ce projet d'établissement est prévu selon une planification pluri-annuelle. Il a été conçu grâce à une concertation régulière. Le Chef d'établissement expose les principes de cette concertation :

«En peinture, un tableau préexiste à son cadre pour la conception et la mise en œuvre d'un projet d'établissement, le cadre doit préexister, car c'est sur lui que repose l'existence vivante du projet. Ce cadre, c'est le partenariat, chacun des partenaires internes et externes étant pris dans sa globalité. C'est à l'intérieur de ce cadre et par l'action fédérée de toutes ses composantes que doit naître, vivre et se développer le projet. Tout projet a une forte valeur d'adhésion de la part de ses auteurs et partenaires, valeur qui croît au cours de la phase de conception ; mais le projet doit être sous-tendu par une solide valeur logique qui garantit le maintien de l'adhésion, lorsque

l'on passe du stade de la conception au stade de l'action.

La conception et la réalisation du projet doivent aussi tenir compte de l'indice de satisfaction des partenaires. Ce n'est que lorsque le projet se tient en-dessous du seuil de ces divers indices et valeurs qu'il devient un projet réalisable et non utopique. Par-là même il crée chez les divers partenaires une dynamique évolutive, par le fait d'appartenir à une communauté dont on se sait membre et acteur et non objet, par le fait de voir son action et son être connus et reconnus».

L'analyse des besoins avait bien montré que les élèves ne rejetaient pas l'institution scolaire en tant que telle, mais éprouvaient un malaise face à l'utilisation de la structure par les adultes. «En effet, conclut le chef d'établissement, si le fonctionnement d'un collège ne prend pas en compte la dualité sujet apprenant et sujet vivant (pédagogie et vie scolaire) et l'hétérogénéité des sujets comme une donnée, il en résulte un manque de cohérence dans l'action éducative, plus sensible aux élèves qu'aux membres adultes de la communauté scolaire.

Le rôle essentiel d'un projet d'établissement est de rendre à l'institution une cohérence de fonctionnement inscrite dans sa finalité éducative».

Michel Durand

## CRÉER UN CLIMAT DE RESPONSABILITÉ



L'idée du projet d'établissement telle qu'elle est définie et mise en forme au séminaire de SOUILLAC, qui tend à faire des établissements scolaires un tout cohérent, dans lequel l'action ne consiste pas à «se regarder les uns les autres» mais «à regarder ensemble dans la même direction» si l'on peut se permettre ce détournement volontaire de citations, cette idée donc a pris forme et corps dans le lycée que je dirige depuis plusieurs années, et tous les travaux de recherche récents ne font que conforter l'équipe éducative dans son ensemble et lui faire sentir qu'elle est dans le bon sens d'une évolution nécessaire. Cette démarche nous allons l'illustrer donc par l'exemple du lycée BOSSUET de CONDOM, établissement polyvalent de dimensions humaines : 500 élèves de 2ème, 1ère et Terminales, séries A B C D G1 G2, et nous allons nous appuyer pour cela sur la formulation couramment adoptée maintenant, bien que la mise en œuvre commencée il y a six ans, ait été plus empirique et intuitive.

Je partirai donc d'un constat des données spécifiques à l'établissement. Pour la taille d'abord, il fluctue entre 480 et 520 élèves selon les années, avec une moyenne de 6 à 7 classes par niveau. Les effectifs des classes sont raisonnables, 32 à 34 élèves étant un maximum ; c'est une structure privilégiée. Sa localisation ensuite dans une région essentiellement rurale, enclavée loin des voies de communications rapides, à mi-chemin de TOULOUSE et de BORDEAUX, mais rattachée à la région Midi-Pyrénées, CONDOM n'en reste pas moins aux marches extrêmes de la région. Climat, paysages et ressources font d'autre part de ce lieu un havre de quiétude où la qualité de la vie est évidente où les rumeurs du monde ne parviennent que par l'information, très rarement par l'exemple ; c'est une région protégée. Son corps enseignant est jeune, mais pour les raisons qui précèdent, stable, et fort concerné par la vie de l'établissement, par les innovations de toutes sortes. Les élèves sont soit des ruraux, soit des enfants de petits fonctionnaires, de petits commerçants d'ouvriers et artisans de toutes sortes ; adolescents calmes et raisonnables éloignés des excès, que le cadre paisible du lycée, un ancien séminaire vénérable et dont on se plaît à préserver le charme, incite à la sérénité. La grande majorité de ces élèves bénéficie de bourses d'état, est tributaire d'un ramassage scolaire ; un quart des élèves sont internes.

Il est évident que ce constat entraîne des conséquences bien spécifiques elles aussi. Tout d'abord hyper-protection de fait, de ces jeunes adolescents qui évoluent, tant au lycée qu'à l'extérieur, dans

un contexte privilégié, dépourvu d'agressivité, humanisé, où l'on ne tombe jamais dans l'anonymat. Son corollaire immédiat est une difficulté d'adaptation à un autre milieu, et pourtant la nécessité absolue de quitter cet îlot à l'issue des études de lycée. Pour toutes les raisons annoncées plus haut, le jeune Gersois sait qu'il lui faudra partir mais a d'autant plus de mal à partir qu'il est bien où il est. Nous constatons donc de multiples échecs à l'université pour des raisons psychologiques, la différence se faisant sentir au niveau de l'environnement social ainsi qu'éducatif. L'adolescent désarmé ne peut affronter l'hostilité de ces nouvelles conditions. De même la recherche d'un travail implique absolument le départ, beaucoup de jeunes renoncent et attendent tristement au pays d'atteindre une maturité psychologique qui les rendra aptes à la lutte. D'où du temps perdu, des capacités gâchées, des aptitudes gaspillées et beaucoup d'amertume tant chez les parents que chez les enfants.

L'analyse de ce constat nous amenait inexorablement à la même conclusion : il était urgent et nécessaire de traiter ces adolescents de telle manière qu'ils soient plus responsables, mieux armés, plus mûrs à l'issue du temps passé au lycée. Responsabilisation et autonomie seront donc les maîtres mots du projet d'établissement et s'appliqueront tant à la vie pédagogique qu'à la vie éducative.

En matière de pédagogie, tous doivent inculquer à l'élève l'idée qu'il travaille **pour lui** que le but de ses études c'est son amélioration personnelle, que réussite ou échec n'ont de valeurs que pour lui-même ; ils perdent le sens puéril que l'enfance y attache : si on réussit on fait plaisir, si on échoue on fait de la peine ou l'on déçoit. On doit dépassionner ces concepts et l'adolescent doit savoir que professeurs et éducateurs n'ont qu'un but, l'aider dans la réussite, le conseiller en cas d'échec pour que ce dernier lui soit salutaire et l'incite à repartir d'un bon pied. Tout doit concourir à l'aider à se prendre en charge dans son travail et je vais donc citer les initiatives du domaine pédagogique prises dans ce but. L'initiation systématique à la recherche documentaire est pratiquée par le documentaliste avec les élèves de Seconde qui arrivent ici tout neufs dans ce domaine. Le baccalauréat blanc est conçu non pas comme une manière pour les professeurs d'avoir des notes au bon moment, mais comme un vrai test dans les conditions exactes de l'examen, qui, au contraire du vrai, n'a aucune conséquence : il n'est pas obligatoire, il ne compte pas. Conséquence : tous les élèves le subissent et, jouent le jeu à fond puisque l'enjeu est personnel : l'élève saura ce qu'il vaut. On le pousse ainsi insidieusement à avoir le courage de mesurer sa valeur même s'il sait que ce sera décevant pour lui. Au sein des cours - les demandes de formation continue le prouvent - les professeurs privilégient l'apprentissage du travail de groupe, de méthodes nouvelles tendant à responsabiliser l'élève. Le laboratoire de langues a été troqué contre des cabines lourdes qui permettent l'autoappren-

tissage. Le dialogue avec la famille étant vital, l'élève retire son bulletin trimestriel et le présente à ses parents à la fin de chaque trimestre, sauf décision inverse des parents des mineurs. L'essentiel dans toute cette démarche pédagogique est qu'elle soit cohérente et acceptée par tous, ce qui me paraît être le cas, afin que l'élève sache ce que l'on attend de lui. La sanction naturelle du travail non fait est l'échec, le système est moral en lui-même et l'exception très rare dans le cadre actuel des programmes ; aucune autre sanction ne viendra donc s'y ajouter, seules la discussion, la persuasion seront employées par l'équipe éducative, et si elles échouent, si l'échec se poursuit c'est qu'il était nécessaire et qu'il peut être seul faire réfléchir l'élève. Il fait partie des étapes vers l'expérience de l'âge adulte. Pourquoi tenter par des mesures répressives d'en atténuer les signes au niveau du lycée alors que dans la vie active ou à l'université, nul n'étant là pour contraindre ou aider, la chute n'en sera que plus rude et parfois irrémédiable surtout pour des jeunes de milieu peu aisé comme c'est le cas ici.

Mais si, dans le domaine pédagogique, on peut créer un climat de responsabilité, on est tenu par un tel carcan d'horaires et de programmes que c'est plus un état d'esprit qu'une règle que l'on tente d'élaborer ; par contre, au niveau éducatif, les initiatives sont beaucoup plus larges et plus significatives. C'est tout d'abord un règlement intérieur qui se doit d'être réduit à l'essentiel, c'est-à-dire au respect : respect des idées, des personnes et des biens. Cela n'implique que les contraintes inhérentes à la vie sociale, mais cela implique les contraintes que l'on continue de subir hors du lycée. Pour ce qui est du lycée, seule l'assistance au cours est obligatoire. Le règlement est fait pour des élèves considérés tous comme majeurs. La question posée aux familles est donc simple : « Désirez-vous que votre enfant mineur bénéficie du statut des majeurs ? » Tout est fait pour que l'intégration des élèves soit facilitée et que la politique éducative soit bien connue d'eux et des familles. Journée complète de prérentrée pour les secondes, afin que les problèmes matériels d'intégration soient aplanis, sorties scolaires par classe avec l'équipe de professeurs au 1er trimestre, en septembre de préférence, pour que se crée le plus possible une meilleure connaissance réciproque qui permettra peut-être plus d'homogénéité dans le groupe classe professeurs. La responsabilité passant à la prise en charge quotidienne de chacun, adulte et élève, les sonneries qui saucissonnaient le temps ont été supprimées après consultation de toutes les parties : on ne dit plus « je n'ai pas entendu la sonnerie » on sait, si l'on est en retard, que l'on va gêner les cours, on sait, si on oublie de lâcher les élèves, qu'on gêne un collègue etc... On sent mieux l'imbrication du système dès l'instant où l'on abolit ce signal symbolique venu d'ailleurs, la contrainte des rythmes est en soi et semble librement consentie. Cette mesure n'est peut-être qu'anecdotique mais lourde de valeur symbolique. La fréquentation du Centre de documentation et

d'information est bien entendu libre et le règlement de l'internat - chambre-étude de 4 élèves - fondé sur l'autodiscipline totale en terminale et en 1<sup>ère</sup> et sur une semi autodiscipline en seconde, niveau où un apprentissage de la vie de communauté est absolument indispensable dans l'intérêt des élèves. Bien sûr le foyer socio-éducatif a de multiples activités, certaines même fonctionnant avec des élèves uniquement, et l'action éducative est sans cesse axée vers l'idée de prise en charge du lycée par les élèves dans le quotidien, c'est-à-dire préservation et amélioration du cadre de vie.

Il apparaît dans cette énumération non exhaustive, que les initiatives prises ne s'accompagnent jamais des conditions financières et conjoncturelles exceptionnelles. L'idée maîtresse étant de mettre l'élève AU CENTRE de toute préoccupation tout ce qui l'illustre implique le «passage à l'acte».

Il est évident qu'une telle politique entraîne l'information perpétuelle de tous à l'intérieur et à l'extérieur du lycée afin que les mesures prises, incluses dans un contexte en marche, soient comprises de tous, mais ses effets positifs sont évidents : climat détendu, contacts francs et aisés, résultats d'examens toujours au-dessus des moyennes nationales... Elle implique aussi le dialogue permanent avec les familles qui savent que le rôle de l'école tel que nous l'entendons ne peut en rien remplacer le leur. Nous ne voulons absolument pas être considérés comme des substituts de la famille, même en matière éducative, ce qui mènerait tôt ou tard au rôle de bouc émissaire. Nous nous voulons comme des éléments vers la formation d'un adulte à part entière, ce qu'il devrait tendre à être en nous quittant.

Maryse Casanova

# SORTIR DE L' ISOLEMENT



Le collège de MIELAN, localité de 1 300 habitants - a été construit en 1967. Implanté en zone rurale, dans un cadre de verdure et face aux Pyrénées, il bénéficie de locaux à l'état neuf. Cet établissement se situe à l'écart de tout centre urbain et culturel (à plus de 35 km de la ville de la plus proche, 20 000 habitants).

Les élèves qui le fréquentent -315 dont 30 à la section d'éducation spécialisée (S.E.S.)- sont issus des classes rurales environnantes, classes où l'on a pour la plupart pratiqué le regroupement pédagogique en raison de la faiblesse des effectifs. La quasi-totalité de ces élèves emprunte les circuits de ramassage scolaire (295 demi-pensionnaires ; 20 externes). Leur origine socio-professionnelle se décompose comme suit :

- 31 % sont des fils d'agriculteurs ;
- 44 % sont des fils d'ouvriers ;
- 12 % sont des fils de cadres supérieurs ;
- 7 % sont des fils de cadres moyens.

Le personnel enseignant -21 professeurs au collège et 6 à la S.E.S- comme le personnel non-enseignant est très stable et habite à MIELAN ou dans les environs immédiats.

Ce collège offre aux élèves un éventail convenable d'options (2 langues en 6ème ; latin, option technologique et L.V.2 en 4ème) et tous les enseignements y sont assurés. Un programme d'activités de sport optionnel avait été mis en place et a fonctionné de 1977 à 1983. Deux classes promotion (rugby et athlétisme) ont été ouvertes jusqu'en 1983. L'association sportive est particulièrement active : plus de 30 % des élèves sont licenciés.

Un foyer socio-éducatif existe depuis plusieurs années mais le fonctionnement des clubs est entravé par les contraintes du ramassage scolaire. Cependant de nombreuses activités sont proposées aux élèves entre 13 h et 14 h, ainsi que le mercredi.

## 1. LES DONNÉES

### 1.1. Au niveau des élèves :

Le grand nombre d'élèves issus des écoles rurales à faible effectif accentue l'hétérogénéité des classes, hétérogénéité dont nous

avons constaté que le seuil tolérable était trop souvent dépassé, conduisant à des situations d'échec : affectation très importante d'élèves en lycée d'enseignement professionnel ou en classe pré-professionnelle de niveau (20 % de réorientation à la fin de la classe de 5ème), un grand nombre d'abandons de scolarité après 16 ans.

Les résultats d'un test de lecture proposé par le conseiller d'orientation aux élèves entrant en 6ème fait ressortir que 46 % des élèves ont un niveau de lecture insuffisant pour suivre avec profit les programmes de cette classe.

Une enquête réalisée auprès des élèves du collège (de la 6ème à la 3ème) a montré que la lecture tenait une place infime dans leurs occupations en dehors de l'école et qu'aucune sollicitation culturelle ne venait compenser cette absence d'activité lecture : pas de cinéma ni de théâtre à moins de 35 km par exemple.

Enfin, les membres de l'équipe éducative ont constaté qu'après quatre années passées au collège, les élèves des classes de 3ème avaient assez fréquemment une attitude d'indifférence, de désintérêt, voire d'hostilité, à l'égard de tout ce qui touche à l'école.

## **1.2. Au niveau des enseignants et du collège :**

Le collège connaissait un fonctionnement très traditionnel, fonctionnement conforme à la demande des familles.

Les activités étaient essentiellement centrées sur l'enseignement et le sport, celui-ci apparaissant comme la seule ouverture (par ailleurs ambiguë). Cette institution, en se limitant au rôle d'école, s'était isolée dans un corps social où le réseau de communication est rigide, peu diversifié et reproducteur : par exemple, le nombre relativement important d'associations recouvre en fait des activités stéréotypées qui accentuent «l'enfermement», le repliement de la collectivité sur elle-même : clubs sportifs, amicales diverses, «troisième âge».

Du fait de cet isolement, le collège accentuait les différences socio-culturelles au lieu de les atténuer.

Les enseignants étaient certes très stables -ce qui est à certains égards un élément positif- mais ils étaient professionnellement isolés, tant au niveau des disciplines que des pratiques. En effet la petite taille de l'établissement entraîne l'unicité de l'enseignant dans certaines matières et l'isolement géographique des enseignants a souvent induit une «non-perméabilité» à la formation continue.

Isolés professionnellement, ils le sont aussi socialement : ils

constituent dans le village une catégorie bien cernée par la population.

### **1.3. Au niveau des parents :**

Une enquête dont l'échantillon reproduisait la composition socio-professionnelle du collège a fait ressortir que parmi les fonctions du collège c'est l'enseignement, l'acquisition des connaissances qui paraissent essentiels. Alors que le questionnaire sur le temps non scolaire a montré l'absence d'animation culturelle pour les enfants, 50 % des parents refusent au collège de remplir ce rôle.

D'autre part, les parents étaient peu concernés par la réussite scolaire, confiant littéralement leur enfant au collège pour tout ce qui touchait à sa scolarité.

## **2. LES BESOINS**

Ils sont identifiables au niveau scolaire mais ils débordent très largement la sphère d'action du collège.

La première nécessité était d'élargir la zone d'influence du collège, notamment vers l'école élémentaire. Pour ce qui concerne l'enseignement, cela signifiait situer le collège et l'école dans un exact prolongement d'abord en créant des occasions de travail commun puis en essayant d'engager -ensemble- les instituteurs et les professeurs dans des actions de formation.

Il fallait aussi :

- Amener les professeurs à sortir de leur discipline, à comparer leurs pratiques, à se donner des objectifs communs et transversaux (dont l'un devait être la poursuite des apprentissages instrumentaux, essentiellement en lecture).
- Utiliser l'institution autrement, en faisant le point d'appui ou de départ d'activités ne pouvant plus être perçues comme seulement scolaires : manifestations artistiques de qualité, rencontres avec des acteurs (ou producteurs) de la vie intellectuelle, scientifique ou économique en «vraie grandeur».
- Donner aux élèves de vraies motivations en les plaçant dans des situations de production et de communication.
- Individualiser le plus possible les cursus (pratiquer une pédagogie de la réussite).
- Faire en sorte que certains lieux (le C.D.I. par exemple) et

certaines activités soient propriété de tous les élèves du collège sans que l'on puisse y retrouver les cloisonnements traditionnels (classes, niveaux, âges).

- Faire en sorte que les parents soient associés plus étroitement au devenir scolaire de leur enfant et qu'ils aient une autre perception du collège.

### **3. LE PROJET - SES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS**

#### **3.1. La liaison école - collège :**

Après une prise de contact personnelle faite par le chef d'établissement au nom de l'équipe éducative avec les instituteurs dans leurs écoles, des modalités de concertation avec les enseignants du primaire ont été proposées aux professeurs. Ces modalités avaient été établies en accord avec l'Inspecteur départemental de l'Education nationale de la circonscription et l'Inspecteur d'Académie ; l'une d'elles était le volontariat. Des rencontres ont été organisées sur le temps de travail, sous la présidence de l'I.D.E.N. Elles ont permis d'amener à plus de compréhension mutuelle (éviter de se renvoyer les responsabilités de l'échec scolaire) et à plus de désir de travailler ensemble pour aplanir les difficultés que pouvaient rencontrer les élèves. Par exemple, en français, les enseignants se sont efforcés d'établir la continuité de l'enseignement de la grammaire, de la lecture ; en mathématiques et en physique, ils ont cherché à harmoniser le langage utilisé ainsi que les bases essentielles pour permettre l'approche du programme de 6ème dans de meilleures conditions. A la suite de ces rencontres « officielles », d'autres plus informelles ont eu lieu -en dehors du temps de travail- en cours d'année pour harmoniser les méthodes au niveau des mécanismes opératoires, par exemple. Les instituteurs ont été invités à venir faire visiter le collège à leurs élèves de cours moyens 2ème année qui ont ainsi pu rencontrer leurs futurs professeurs et dialoguer avec eux. Ils ont été tenus informés des résultats de leurs anciens élèves par l'envoi des bulletins trimestriels puis associés aux conseils des professeurs.

En accord avec le service d'intendance -qui a toujours été informé et associé aux diverses actions- le collège a mis à la disposition des instituteurs certains de ses locaux et du matériel (salle de projection, gymnase, centre de documentation et d'information).

Toujours sur la base du volontariat, des membres de l'équipe (administration - enseignants) et en dehors du temps de travail, se sont rendus dans les écoles primaires pour informer les parents des élèves du C.M.<sup>2</sup> du fonctionnement du collège (choix des langues, disciplines nouvelles...).

Les instituteurs sont prévenus des diverses activités du collège (en particulier les P.A.E.) et sont invités à venir visiter les expositions ou assister à des manifestations. Ils répondent toujours très nombreux avec leurs élèves à ces invitations.

Pour la première fois cette année, un instituteur a souhaité venir vivre deux jours au collège avec sa classe de façon à faire prendre conscience aux élèves du rythme différent et à les familiariser avec les locaux.

Dans ce cadre de la liaison école - collège, un I.D.E.N. a fait bénéficier les professeurs, à leur demande, de son expérience et de ses recherches personnelles sur la lecture. Les professeurs, persuadés de la nécessité de la poursuite de l'apprentissage de la lecture au collège, se déclaraient incompetents et demandaient une aide que leur a apporté cet inspecteur. Notre projet pour la prochaine année scolaire, dans ce domaine, est l'organisation de stages de formation communs aux instituteurs et aux professeurs.

### **3.2. Le centre de documentation et d'information :**

La création d'un centre de documentation répondait aux besoins constatés. En accord avec le service d'intendance et la municipalité, une grande salle a été aménagée en C.D.I. Cet aménagement s'est fait en puisant sur les fonds de réserve de l'établissement.

Nous avons mis l'accent sur un « coin lecture » pour répondre -en partie- aux besoins des élèves qui ne maîtrisaient pas cet outil et au manque de sollicitation du milieu familial tel que nous l'avons décrit précédemment.

Les enseignants ont demandé l'aménagement d'une partie « travaux de groupe », avec pour objectif de faire de ce lieu un endroit privilégié pour l'apprentissage du travail de recherche, du travail en groupes. Très fréquenté tout au long de l'année scolaire grâce à un fonds documentaire et à une bibliothèque assez riches, il s'est vite révélé insuffisant quant à sa superficie, en particulier lors des activités interdisciplinaires. Ce sont les élèves qui ont demandé les premiers son agrandissement. Les travaux sont prévus pour la rentrée prochaine.

### **3.3. La pluridisciplinarité et les P.A.E.**

Pour arriver à rompre l'isolement pour offrir un apport culturel absent dans le milieu rural de MIELAN, pour arriver à un engagement des élèves plus réel que celui constaté dans le cadre courant de la classe, les activités pluridisciplinaires dans un premier temps, puis les P.A.E. sont apparus comme un outil approprié.

Le cadre des 10 % nous a permis de tenter une première expérience de pluridisciplinarité sur laquelle sont venues se greffer les activités du foyer socio-éducatif. Et c'est le foyer socio-éducatif qui nous a servi de support financier.

Des enseignants volontaires ont choisi un thème : le sport ; sujet induit par les intérêts les plus patents et les plus traditionnels. Autour de ce thème, se sont articulés pratiquement toutes les disciplines sur une durée d'une semaine et les clubs du foyer socio-éducatif se sont associés à ces activités.

C'est ainsi que le professeur d'histoire a fait retracer par les élèves l'histoire des Jeux Olympiques, celui de mathématiques a traité les vitesses et les forces, celui de sciences naturelles les muscles et l'appareil respiratoire.

Les élèves du club Philatélie ont organisé une exposition de timbres en relation avec les activités sportives, le club A.S.S.U. a mis en place un relais 100 x 200 m avec la participation des élèves dispensés d'éducation physique sportive au chronométrage et au secrétariat. Le Ciné-Club a proposé une soirée débat à partir d'un film, soirée ouverte au public avec la participation de sportifs internationaux, de médecins, de responsables de clubs.

Compte tenu du contexte local tel qu'il a été décrit au début, ce sujet a constitué un thème très mobilisateur pour tous les membres de la communauté scolaire et a permis de faire adhérer élèves, parents et enseignant à l'idée de pluridisciplinarité.

La mise en place des P. A C T. E. puis des P.A.E. nous a confortés dans notre façon de travailler et nous a apporté l'aide financière nécessaire qui venait compléter notre auto-financement sous forme de loto et de kermesse, deux manifestations auxquelles les parents nous ont toujours apporté leur concours actif.

Des thèmes comme celui de la bande dessinée, ou de la musique nous ont permis de faire prendre conscience aux élèves que l'enseignement n'est pas confiné au cadre de la classe et qu'il n'est pas forcément coupé de la réalité, de la vie.

La rencontre avec des dessinateurs aussi mondialement connus que Jean Giraud (alias Moebius), l'élaboration d'une B.D. par les élèves sous la houlette d'un jeune dessinateur nous ont permis d'assister à l'adhésion volontaire et active de beaucoup d'élèves.

De même une «sensibilisation à la musique» leur a fait ressentir la musique autrement que comme une discipline. Ce P.A.E. a permis de décloisonner les classes puisque les sous-thèmes de ce projet

étaient communs aux niveaux 6ème - 5ème et 4ème - 3ème. Il leur a fait découvrir, avec des animations de qualité des genres qu'ils ignoraient ou sur lesquels ils avaient des idées reçues : par exemple, le jazz pour lequel 40 % des élèves interrogés lors d'un bilan -sous forme de questionnaire- affirment avoir été amenés à réviser leur jugement sur ce type de musique.

Ils ont pu dialoguer avec des créateurs et des interprètes, devenir créateurs eux-mêmes en fabriquant des instruments de musique.

Avec le P.A.E. sur «la société et les traditions dans la région de MIELAN», outre le travail de recherche nécessité par l'organisation d'une exposition, nous avons pu associer les familles et la population. A la suite d'un appel lancé à tous, les parents et les Miélanais se sont motivés et nous ont apporté une aide très précieuse. Lors de ce projet, comme avec celui sur les Pyrénées, les élèves qui se sont consacrés à des sous-thèmes par niveaux -et non par divisions- dans certaines disciplines ont apprécié une façon de travailler différente (travaux de groupes). Ces activités, outre leur mérite d'ouvrir le collège et de le faire sortir de son isolement, ont celui de faire découvrir l'enseignement sous un angle nouveau, de permettre aux élèves et aux familles de porter un regard différent sur l'école, voire de modifier la conduite de certains enfants. Lors d'une enquête, 98 % manifestent leur désir de voir de telles actions se poursuivre ; 80 % parlent de ces activités dans leur famille et 66 % en reçoivent un écho très favorable.

#### **3.4. Les emplois du temps souples :**

Après avoir rencontré Madame Husti-Nagi, chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique, et avoir eu connaissance de ses travaux dans ce domaine, quelques enseignants ont demandé un assouplissement de leur emploi du temps, le découpage horaire traditionnel ne leur permettant plus d'atteindre pleinement les objectifs pédagogiques de leur discipline.

C'était aussi l'occasion de rompre avec la monotonie, la routine de l'heure de cours et d'arriver à une plus grande motivation des élèves dans la mesure où, dans certaines disciplines, les élèves pouvaient ainsi connaître la satisfaction de terminer une tâche. En éducation artistique, par exemple, au niveau 4ème - 3ème, 3 h consécutives toutes les trois semaines permettent de mener à son terme un travail donné et permettent d'offrir aux élèves des activités plus variées et plus originales (peinture sur soie - céramique). Dans les disciplines scientifiques, la possibilité d'allonger l'heure de cours permet à l'enseignant de mener les expériences à leur temps et facilite l'apprentissage du travail en groupes et du travail autonome. La mise en place de ces emplois de temps a amené les enseignants con-

cernés à plus de dialogue et de concertation. Cet aménagement, qui ne s'adressait au départ qu'à trois enseignants, est désormais demandé dans d'autres disciplines. Cependant cette demande est parfois difficile à satisfaire en raison des contraintes imposées par la constitution des groupes de niveau et le petit nombre d'enseignants au collège.

### **3.5. Les groupes de niveau :**

Face à la situation donnée qui était un constat d'échec scolaire (voir 2.1.), les enseignants ont décidé d'entamer une réflexion collective sur la nécessité d'une action qui permettrait à chaque enfant d'arriver au maximum de ses possibilités en lui donnant un enseignement prenant en compte son niveau de base. Une aide plus individualisée devrait éviter le découragement constaté dans les classes où le seuil d'hétérogénéité était trop souvent dépassé.

Après de nombreuses réunions de concertation qui ont nécessité une grande disponibilité des professeurs volontaires et des concessions de la part de chacun, la constitution de groupes de niveau, après une période d'observation de 6 semaines a été décidée (voir annexe).

Au cours de l'année qui a précédé la mise en place de cette nouvelle organisation pédagogique, les parents des futurs élèves du collège ont été informés, dans les écoles primaires, par des professeurs et des membres de l'administration du collège. Cette information très détaillée a permis de motiver les familles qui se sont beaucoup intéressées à cette expérience, et en particulier les familles des élèves qui rencontraient des difficultés. Ce sont parfois les familles -ou les élèves eux-mêmes- qui ont demandé à ce que l'enfant «descende» de groupe. Cette auto-évaluation nous est apparue comme un élément positif.

Dans la mise en place de cette expérience, il faut souligner l'aide que nous a apportée le service d'intendance en facilitant la tâche des enseignants. Monsieur l'Attaché Principal a toujours donné la priorité aux acquisitions demandées par les enseignants pour essayer d'individualiser leur enseignement (fichiers auto-correctifs, laboratoire de lecture...).

Comme pour toute expérience, s'est posé le problème de l'évaluation.

Nous avons tenté une évaluation interne sous forme de questionnaire adressés aux élèves et aux familles.

Une évaluation sur l'acquisition des connaissances a été faite

par le Conseiller d'orientation à partir d'un test-retest de lecture silencieuse, en prenant pour référence un groupe témoin. Ce groupe témoin d'un collège voisin connaissait une organisation pédagogique traditionnelle et avait un recrutement socio-professionnel identique aux groupes de MIELAN. Les résultats montrent les progrès très sensibles des élèves des trois groupes de MIELAN.

Ces éléments, de même que les réponses des familles qui se prononcent à 98,6 % pour la poursuite de l'expérience nous ont amenés à la reconduire pour l'année scolaire 1983-1984 et à l'étendre aux classes de 5ème.

Nous aurions souhaité avoir recours aux tests du Service de l'Information de gestion et des statistiques et de l'Institut national de recherche pédagogique pour nous aider dans l'évaluation de notre expérience, mais nous n'avons pas pu obtenir leur concours.

Une réflexion, au cours des mois à venir, portera sur l'aide que nous pourrons apporter aux élèves qui entreront en 4ème après deux années de fonctionnement en groupes de niveau. Une candidature collective à un stage sur la lutte contre l'échec scolaire au niveau 4ème a été présentée par une partie de l'équipe.

Monique Jammot

# A N N E X E



## CONSTITUTION DES GROUPES DE NIVEAU MATIÈRE

Après de nombreux échanges de vue lors des réunions des 2ème et 3ème trimestres 82 nous avons opté pour la constitution de ces groupes dans plusieurs disciplines (mathématiques - français - langues).

Les enseignants auraient souhaité que soient associées deux autres disciplines, à savoir l'éducation manuelle et technique et l'éducation physique et sportive. Des problèmes d'organisation et d'espace en ce qui concernait l'E.P.S et de volontariat en ce qui concerne l'E.M.T. ne nous ont pas permis d'associer ces deux disciplines à l'heure actuelle. Si la période d'organisation a permis aux enseignants d'aider les élèves dans la recherche de l'autonomie dans l'organisation de leur travail et de leur apporter une aide plus individualisée que par le passé, elle a facilité leur tâche pour la constitution de groupes de niveau matière.

### 1. OBJECTIFS

Donner un enseignement adapté au niveau de base de l'élève et permettre à chaque enfant d'arriver au maximum de ses possibilités. Eviter le découragement souvent constaté dans des classes où le seuil d'hétérogénéité est trop souvent dépassé.

### 2. PRINCIPES DE FONCTIONNEMENT

Groupes perméables dont l'effectif et la composition sont appelés à varier au cours de l'année. En effet, lorsqu'un enfant se trouve dans un groupe où le rythme d'acquisition est trop rapide, il passe dans un groupe où la pédagogie est mieux adaptée et inversement (les enseignants s'étant fixés des paliers d'acquisition, les passages se font sans difficulté pour les élèves).

Les enseignants d'une même discipline se réunissent une fois par semaine à raison d'une heure pour fixer les paliers d'acquisition, pour élaborer les exercices ou devoirs communs (en effet chaque groupe peut avoir des exercices spécifiques mais il est indispensable d'avoir des points de référence avec des devoirs et exercices communs), analyser les réactions des élèves (réussites, échecs) et aussi essayer d'analyser de façon critique les attentes des professeurs et la réalité effective.

Deux fois par trimestre, toute l'équipe des enseignants de 6ème, le Conseiller d'orientation, le Conseiller d'éducation et l'administration se réunissent pour faire le point sur les objectifs fixés et envisager des passages d'un groupe à l'autre. Il faut préciser que ces passages ne se font pas «scientifiquement» c'est-à-dire pas **seulement** en fonction de résultats chiffrés mais en tenant compte également des capacités de l'enfant et de son comportement.

Désormais les conseils de professeurs et de classe ont lieu pour les trois classes de 6ème, toutes divisions confondues. A cette réunion assistent les instituteurs.

Il faut souligner que le Conseiller d'orientation travaille en étroite collaboration avec les enseignants de 6ème.

Nous avons demandé l'aide du groupe d'aide psychopédagogique de l'école primaire mais nous n'avons pu obtenir son intervention au Collège pour diverses raisons.

### **3. CONSTITUTION DES GROUPES**

Ils ont été constitués à la fin de la période d'observation en tenant compte des bilans établis pour chaque enfant, bilans constitués à l'aide des observations relevées par les enseignants tout au long de la période d'observation, des bilans collectifs et tests individuels effectués par le Conseiller d'Orientation et des observations données par les instituteurs.

### **4. STRUCTURES DES GROUPES**

Trois groupes ont été constitués dans les disciplines précitées.

Le groupe 3, groupe des élèves en difficultés est à effectif allégé (16 - 17 élèves). Pour ce groupe, l'objectif est la consolidation des acquis de base et un effort de mise à niveau.

Le groupe 2, groupe des élèves «moyens» a un effectif plus important que le précédent (24 - 25 élèves).

Le groupe 1, qui réunit les élèves qui n'ont pas de problèmes, a l'effectif le plus lourd (28 - 29 élèves).

## RÉPONDRE A LA DÉSCOLARISATION



Le jour de la rentrée 1982, l'équipe de notre établissement a été frappée par le comportement des élèves des classes de 4<sup>e</sup> Préparatoire. Ces élèves sont entrés bruyamment avec l'envie évidente d'être désagréables. Les semaines qui ont suivi furent pénibles, et nous avons eu à déplorer des dégradations de matériel volontaires, des vols, des insolences de toute nature. L'équipe réunie a convenu que le moment était venu de proposer «une opération» pédagogique, véritable plan de redressement. Nous avons donc travaillé pendant les deux derniers trimestres et essayé de répondre à la question : «Quel est le problème à résoudre ?» celui de la **déscolarisation**. Notre expérience a porté, en 1982-83, sur deux classes de quatrième préparatoire.

Le projet qu'il nous fallait mettre en place devait donc être facilitateur de la réconciliation de ces élèves avec l'Ecole. D'où la naissance des objectifs :

- miser sur l'intérêt
- instaurer un climat de confiance
- socialiser ces élèves.

A partir de ces objectifs, nous avons conçu un champ d'application et des méthodes et avons choisi d'agir sur le temps (son découpage) et sur les groupes. Ces actions d'organisation étant inséparables d'une action pédagogique, un emploi du temps étant un instrument de relation et de pédagogie, la remise en cause de l'unité horaire impliquait remise en cause du découpage du contenu.

A partir de ce choix, nous avons essayé de concevoir un emploi du temps variable et construit par semaine. Pour élaborer cet emploi du temps, chaque lundi pendant deux heures avec des représentants des élèves (sept par classe), les deux conseils de classe travaillent ensemble. Pendant cette séquence, les équipes évaluent la semaine (S - 1) et préparent (S + 1). Si un professeur de lettres veut terminer pendant la semaine un travail, un sujet, une production, sa plage horaire est augmentée et l'équipe, sans esprit comptable, construit la répartition en tenant compte de ce fait pédagogique.

La souplesse de l'emploi du temps est donc très grande, les plages horaires sont variables et mobiles.

En ce qui concerne les groupes, ils sont eux aussi variables quali-

tativement et quantitativement. L'hétérogénéité est maintenue quelques heures et cela par discipline mais, en dehors de cette obligation pédagogique sur laquelle les deux équipes sont tombées d'accord, chaque professeur répartit les groupes d'une manière libre en tenant seulement compte de l'objectif précis de l'acte pédagogique. Si le professeur de mathématique après évaluation a décidé que douze élèves ne savaient pas réduire des fractions au même dénominateur alors que la leçon prochaine traite des opérations «sur» les fractions, il peut rester en présence de ces douze élèves, et les autres sont pris en charge sur le plan discipline par la documentaliste ou les surveillants d'externat ou l'équipe administrative et ont à traiter un travail autonome préparé et corrigé par le professeur. Il peut arriver qu'un élève qui a fait ses preuves à propos de ce contenu soit libéré de l'obligation scolaire, ceci pour montrer que l'obligation n'est pas sanction mais seulement attachée à des acquisitions obligatoires.

Sur le plan organisationnel, c'est donc cette double mouvance qui est l'axe de rénovation. Mais au-delà de ces structures souples et qui demandent rigueur et précision, cette expérience sous-entend un véritable et profond changement.



Il y a en effet obligation de travailler ensemble, et à propos de cette notion d'équipe, on peut poser le problème de son authenticité. A partir de quand une équipe constituée est-elle véritable ?

La pluridisciplinarité apporte, même si elle n'est pas parfaite, de réelles satisfactions. Il y a aussi un changement évident dans le fait que les élèves ne peuvent plus être hors du processus d'évaluation. Il faut en effet qu'ils saisissent être hors du groupe, qu'ils comprennent leur situation personnelle vis-à-vis de l'objectif précis. Il faut aussi que ces objectifs soient expliqués très clairement et d'une manière pas forcément habituelle dans le système jusqu'à présent. Il faut absolument tenir compte du fait que le niveau de l'intérêt est lié au degré d'implication, que la phase préparatoire à la compréhension de l'objectif est capitale. L'équipe pédagogique s'est confrontée à ce problème et a mesuré tout ce que cela recouvrait comme remise en cause des habitudes, des mentalités.

Y a-t-il des effets imprévus ? nous nous sommes posé la question. Mais nous n'avons pas trouvé de quoi alimenter une crise de conscience aigüe, au contraire. Cependant, à la dernière séance d'évaluation globale, un des professeurs qui soulignait combien, du côté des élèves, arrivaient les suggestions nombreuses, a posé cette question : «Quel est notre seuil de tolérance dans l'inattendu... ?» Je dois témoigner de l'immense travail que cela requiert de la part des

professeurs, des préparations individualisées que cela demande, du temps passé hors concertation, hors classes mais dans le lycée, et de la profonde secousse que représente cette remise en question. Mais aussi des satisfactions. Nous avons, je le crois, socialisé des élèves qui n'auraient pas accepté que dure pour eux l'Ecole avec laquelle ils pensaient être «fâchés», les machines à écrire ont été épargnées, et les déplacements possibles (le premier ayant été mémorable !!). Sur le plan du contenu, nous pensons qu'il a été acquis aussi bien que les années passées.

Avons-nous envie de continuer ? oui. L'équipe est décidée et de nouvelles bonnes volontés se sont manifestées. Il y aura, à la rentrée 83, quatre classes expérimentales de cette nature, cela posera d'autres problèmes, d'autres difficultés, mais l'équipe est constituée et volontariste.

Nous ne pouvions pas ne rien faire, il devenait impossible d'enseigner. Les difficultés demeurent mais elles ont changé de nature, elles sont «actions».

Lucette Lacouture

# MIEUX MAITRISER LA FORMATION DES JEUNES



## L' APPROCHE

### **Pourquoi un projet d'établissement au Lycée de Saint-Louis ?**

Toute réflexion débouche sur une philosophie de l'éducation, la volonté de mettre en œuvre une formation pour un meilleur, à venir et à définir. Dans un établissement scolaire, chacun est porteur de manière plus ou moins explicite d'une conception qu'il souhaite voir réalisée. Le projet est à élucider, à discuter, à confronter à la réalité précise de l'établissement.

Le projet d'établissement s'imposait compte tenu des circonstances, de la situation de l'établissement, de sa structure.

### **Les circonstances**

La rentrée 1981 connaît un changement important de l'équipe de direction : Proviseur, Censeur, Conseiller principal d'éducation, Documentaliste. Le Projet d'établissement était le moyen d'une bonne connaissance du lycée et de sa situation. Antérieurement, j'avais travaillé, à la demande de M. Gauthier, Inspecteur Général de la Vie Scolaire et de M. Sabayrolles, I.P.R., à une recherche sur la mise en responsabilité et l'autonomie des élèves de premier cycle. La préoccupation demeurait, et sur un terrain différent.

### **Situation et structure**

Au bout du Haut-Rhin, dans la région dite des trois frontières, Saint-Louis soudée à Bâle, appartient à la Regio Basiliensis ; le lycée est à 150 mètres de la Suisse et à 2,500 km de l'Allemagne. Le tissu régional complexe, à l'organisation multi-nationale et supra-nationale riche de possibilités doit être bien connu, exploité et servi. Enfin le Lycée de Saint-Louis est totalement polyvalent : enseignement général, économique et industriel. Sa complexité rend son activité plus difficile, mais plus riche de possibilités, de créativité ; diversité des élèves appartenant à plus de vingt nationalités, diversités des attractions culturelles et économiques, régionales et internationales, diversité des formations dispensées. Cette diversité exige une approche globale capable d'orienter tout en mettant en place les complémentarités. Enfin, dernière circonstance, l'Université de Bâle par son département de géographie, décidait d'étudier le phénomène transfrontalier sur tous ses aspects. Les enquêtes ayant été aussi

menées auprès des élèves et des parents du district, un accord s'établissait pour que nous puissions accéder aux résultats de cette étude.

### **Les conceptions du projet**

Le projet ainsi conçu se devait d'être un outil mettant en place des finalités mais capable aussi d'améliorer la cohérence et la compétence des différents partenaires dans la formation des jeunes. Il exigeait donc l'implication de tous et surtout une approche globale. En effet, à travers les différentes conceptions d'un projet d'établissement, très vite s'est imposée l'idée, compte tenu de ce qui précède, qu'il ne pouvait se réduire à une action partielle, aussi intéressante soit-elle. Il serait différent des P.A.E., d'une recherche pédagogique même si il pouvait fort bien les intégrer.

### **Mise en place et calendrier**

Au début de l'année 1982, l'implication de tous se fait par un texte largement diffusé sollicitant tous les partenaires de l'action éducative, intérieurs et extérieurs à l'établissement.

- Fin février 1982, des commissions d'étude se constituent. Chaque coordonnateur siège dans une commission de coordination du projet. Chaque commission spécialisée comporte aussi un ou deux membres des autres commissions ; ainsi des membres des entreprises de la région, des élèves, des parents, des enseignants, etc... préparent des documents d'investigation pour procéder à une analyse des besoins. La presse locale informée suit l'opération avec bienveillance et témoigne de l'action en cours.

- Avril à juin 1982 : mise en place, diffusion des questionnaires (les parents des élèves de 3<sup>e</sup> district sont aussi interrogés).

- Octobre 1982 : dépouillement des questionnaires élèves, professeurs, entreprises. Les résultats devenus statistiquement intéressants sont utilisés.

Il se trouvait que le projet d'établissement avait en quelque sorte, anticipé la réflexion nationale dans les lycées. Tout naturellement, celle-ci s'inscrit dans la procédure en cours du projet d'établissement, qui en a bénéficié.

Le conseil d'établissement en décembre 82 désigne en son sein une commission d'étude du projet.

- Avril 1983 : Edition d'une plaquette présentant l'établissement, ses activités, ses possibilités. L'appui publicitaire permet non

seulement le financement mais aussi une diffusion importante auprès des entreprises de toutes tailles.

- Juin 1983 : Soumission du projet au Conseil d'établissement qui l'adopte. Soumission à la Commission d'innovation pédagogique (Rectorat).

- Juillet 1983 : notification des moyens pour la mise en œuvre à la rentrée 1983.

- Septembre 1983 : la prérentrée est consacrée à la mise en place du projet. Monsieur le Recteur Pierre Deyon, le jour de la rentrée vient assister à l'accueil consacré aux secondes dans le cadre du projet d'établissement.

### **Orientation générale**

Une lecture rapide lors du dépouillement des enquêtes fait apparaître en plus des problèmes propres à l'instruction des élèves, un souci éducatif sinon moral, plus ou moins marqué selon les membres de la communauté éducative. Le dépouillement des questionnaires parents n'étant pas encore fait, les finalités éducatives souhaitées étant plus difficiles à élucider et à négocier, il a été convenu que, dans un premier temps, on mettrait en place un schéma provisoire destiné à répondre à l'urgence de certains problèmes. D'autant plus qu'un élément décisif intervenait à cette date : le bilan de l'enseignement dans les classes de secondes ces deux dernières années, qui allait focaliser nos préoccupations.

L'élucidation des exigences éducatives ou morales des uns et des autres sera l'objet d'étude de l'année 1983-84, corrélativement à la refonte totale du contrat d'éducation (ou «règlement intérieur»).

Il sera alors possible d'envisager une véritable charte pluri-annuelle incluant dans le cadre des objectifs nationaux, la formation, l'adaptation à l'emploi, la connaissance de la culture régionale, le choix des filières technologiques à développer, la politique des langues, etc... Le schéma provisoire était arrêté.

## ***LE SCHEMA PROVISOIRE***

### **I. Lutter contre l'évasion scolaire**

#### **- Constat :**

l'Allemagne et surtout la Suisse représentent l'attraction majeure quant à la vie professionnelle. Dans certaines classes, 2/3 des parents travaillent en Suisse. Dans l'investigation, «ma région»

est vécue comme telle, d'où sorties précoces du système scolaire.

Perturbation par l'apprentissage en Suisse débutant à Pâques, refus de redoublement ou interruption en cours de B.T.S. par séduction d'un emploi bien rémunéré. Par ailleurs, l'incidence de la conjoncture est perceptible.

**- Projets :**

- . Meilleure insertion :

Améliorer l'accueil et mise en place d'un «redéploiement du regard» vers le Haut-Rhin, l'Alsace, l'hexagone, pour prévoir un reflux éventuel prochain.

- . Susciter ou recréer l'intérêt et les motivations.  
Présentation des disciplines :

- Professeurs : par quinzaine, présentation d'une discipline dans toutes les classes par les professeurs concernés : intérêt scolaire, professionnel, humain de cette discipline.

Intervenants extérieurs :

Causeries sur les applications professionnelles, technologiques et ce par thème :

Exemple : Physique - chimie : les métiers de la chimie - B.P. - Technicien - Technicien supérieur - Ingénieur - Pharmacie industrielle. La chimiothérapie. Les problèmes de la pollution etc...

Rendre l'enseignement technique attractif : Pesanteur rurale de la région. Attraction du tertiaire au-delà de la frontière. Continuer l'expérience très positive de la langue vivante II dans une section de seconde T1. En bref, lutter contre les réticences des jeunes devant les filières technologiques, rejoignant en-celà une des options ministérielles.

## **II. La mise à niveau**

**- Principe :**

L'élève d'un niveau convenable qui ne peine pas excessivement demeure dans le système scolaire.

**- Constat :**

Difficultés, surtout en physique-chimie et mathématiques et principalement en mécanique. Carence au niveau calcul, imagination, raisonnement et par ailleurs perte de l'effort solitaire. Constatation générale : manque de méthode.

**- Projet :**

1) *Ateliers de physique et mathématiques en alternance* : par semaine 2 x 2 heures, banque d'exercices et problèmes, et corrigés ; le professeur présent, à disposition, intervient en cas de blocage. Ouvert à toutes les élèves de secondes, en fonction des créneaux horaires.

2) *Interdisciplinarité* : certaines parties de mathématiques traitées en collaboration avec le physicien. Ou convergence dans le temps selon les besoins du physicien.

3) *Enseignement de méthodologie générale* : en plus de la méthodologie spécifique des disciplines : la prise de notes ; la programmation du travail en équipe ; le travail chez soi ; la mobilisation des connaissances ; les problèmes de mémorisation ; comment affronter une épreuve ; etc...

A l'échelle de l'établissement aura lieu une réflexion sur la mémoire qui est à revaloriser. Son éducation, sa pratique seront développés dans toutes les disciplines, sans attitude rétrograde.

4) *Le travail autonome* : Instaurer et développer le travail autonome dans les disciplines scientifiques (voir plus loin l'expérimentation au Lycée Jean Mermoz).

5) *Diversification et modulation pédagogique* dans les sciences et techniques industrielles.

**Organisation**

	3 h	5 h	1 h 30	
DESSIN	Tournage		Labo.	+ 1 h 30 de soutien en dessin pour des groupes réduits.
	Fraisage		Stage	
	Info.	Auto. Elect.	Agenc.	

3 h	Division entière	:	Dessin industriel
5 h	par groupe	:	1er groupe Tournage 2ème groupe Fraisage 3ème groupe $\left( \begin{array}{l} 2 \text{ h Informatique} \\ 1 \text{ s/2 Automatique } 3 \text{ h} \\ 1 \text{ s/2 Electricité } 3 \text{ h} \end{array} \right.$
1 h 30	par groupe	:	1er groupe $\left( \begin{array}{l} \text{Métrologie} \\ \text{Etude des mécanismes} \\ \text{Labo.} \end{array} \right.$ Ajustage - montage 2ème groupe Affûtage - stage rectification 3ème groupe $\left( \begin{array}{l} \text{Agencement en labo-} \\ \text{ratoire de construction} \end{array} \right.$
1 h 30	par groupe réduit	:	soutien en dessin industriel.

Cette nouvelle répartition horaire (9 h 30 élève) permet d'agencer différemment l'enseignement technologique et surtout de le rendre plus efficace en laboratoire et agencement parce qu'il a été possible de diviser la section en groupes. Le soutien en dessin industriel (1 h 30) par groupe réduit permettra de résoudre les difficultés rencontrées par certains élèves et d'approfondir avec d'autres certains chapitres. Mise en place de rythmes différents.

### III. Revalorisation des sections

#### - *Constat :*

L'orientation se fait trop sinon au hasard, du moins au «on dit»; surtout dans un établissement où se préparent 13 baccalauréats.

### **- Projets :**

Eclaircir la spécificité des sections et mettre en place une pédagogie caractéristique de chaque section par l'interdisciplinarité.

1) En 1982-83 action faite au niveau de la Terminale A. Se poursuivra en 83-84 car a été très positive. Ex : approche nouvelle des mathématiques dans cette section.

2) En 1983-84 : la série B.

## **IV. Améliorer le suivi des secondes et rechercher une nouvelle formule de conseil de classe**

### **- Constat :**

Le conseil de classe en l'état ne donne plus satisfaction. Pourtant déjà novateur. L'intégralité du conseil y compris les cas individuels, se font en présence et avec la participation des délégués-élèves et des délégués-parents. Le Conseil d'Etablissement y a réfléchi cette année, et décide d'ajouter aux conseils-évaluation, des conseils pédagogiques.

### **- Projets :**

6 réunions (en plus des 3 conseils) : avec 4 professeurs rétribués, d'autres professeurs pouvant s'y adjoindre. Peuvent ne pas être à chaque fois les mêmes. Le professeur principal y participe en plus. Le conseil a lieu en fin de journée, ouvert uniquement aux élèves en difficultés, à leurs parents, pour une réponse pédagogique aux situations.

## **V. L'approche culturelle**

### **- Constat :**

Vide culturel : en dehors de la vie associative ; malgré les efforts, peu de choses à Saint-Louis, pas même un cinéma. Entre deux pôles: MULHOUSE et surtout BALE, écrasant par sa richesse mais onéreux. D'autre part, spécificité de la région frontalière à part, non seulement dans le Haut-Rhin, mais dans le Sundgau.

### **- Projets**

1) Le théâtre qui sera le développement de l'action de cette année et sera présenté en partie en P.A.E. avec la collaboration de la Troupe de Saint-Louis. Il s'agit d'un enseignement de l'histoire, de la sémiotique, etc... du théâtre parallèlement à la préparation de spectacles.

2) Utiliser le fonds de la région : 1 500 universitaires à Saint-Louis. Enseignants, chercheurs (I.S.L. etc...) et cadres français de la chimie bâloise etc...

3) La culture régionale : Le Conseil d'Etablissement a décidé de reporter l'ouverture d'une option «langue et culture régionales» en seconde et de mettre à l'étude les contenus spécifiques.

- . D'où étude de cette réalité régionale sous son aspect très particulier : la REGIO : la région frontalière, le pays de Bâle et le pays de Bade : langue, histoire, archéologie. Deux thèmes principaux en 83-84 : les fêtes et le droit local.
- . Poursuivre l'enseignement de la géographie en langue allemande, expérience positive depuis 5 ans, et ce dans plusieurs sections de seconde.

## **VI. L'expérimentation**

### **- Constat :**

Le Lycée Jean Mermoz continue d'être officiellement expérimental. La volonté d'expérimentation est partie intégrante du Projet d'Etablissement. Elle permet les contacts multiples avec les instances les plus diverses : I.P.R., Inspection Générale, Ministère. C.R.D.P., etc... et bien sûr bénéficie de l'interdisciplinarité, des acquis de toute recherche. Essentiellement, la recherche dynamise les équipes et provoque la remise en question permanente.

### **VI. 1. EXPERIMENTATIONS NATIONALES : LE TRAVAIL AUTONOME DANS LES DISCIPLINES SCIENTIFIQUES (Responsable : M. l'Inspecteur Général MARBEAU)**

L'autonomie est un objectif général et fondamental de la formation et de l'éducation. Mais le travail autonome s'est développé et pratiqué au Lycée Jean Mermoz uniquement dans les disciplines littéraires. Le travail autonome dans les disciplines scientifiques s'impose, comme il ressort de l'ensemble de l'analyse.

#### ***Le constat :***

#### ***Le problème des secondes et leur mise à niveau***

Déchets trop importants en fin de seconde. Les difficultés sont importantes en mathématiques et en physique, particulièrement en mécanique.

### *Les carences générales dans le second cycle*

- . L'autonomie n'est plus revendiquée : passivité des élèves et même conformisme à ce qui est exposé.
- . On constate un refus et une dévalorisation du travail à la maison ou du travail personnel. Il n'est pas fait on attend la correction.
- . de même, refus ou très mauvaise perception des exercices de contrôle : beaucoup d'élèves s'étonnent qu'il faille les faire «tout seul, tout seul chacun pour soi».
- . généralisation de la fraude qui n'est pas perçue comme fraude mais comme mise en commun normale ; nos collègues de l'enseignement supérieur se plaignent de ce problème.
- . Ce qui paraît plus grave, c'est la déformation par là, de la vie de groupe ou d'équipe. Le groupe, l'équipe devient alibi, refuge où l'individu se dissout. Les équipes d'E.P.S. font les mêmes remarques : désaffection vis-à-vis de l'athlétisme et importance grandissante des jeux collectifs.

L'autonomie est exigée par le monde socio-économique. Le Lycée Jean Mermoz est adossé à un milieu socio-économique d'importance mondiale et exigeant : le complexe de la ville de Bâle. Une enquête, procédant à l'évaluation des élèves sortant du système scolaire et au collationnement des attentes des entreprises, fait apparaître que les principales attentes concernent plus que la formation professionnelle, l'esprit d'initiative, la capacité d'adaptation, l'esprit d'équipe, la capacité de s'organiser en équipe, d'évaluer : l'autonomie. Ces qualités sont jugées partout insuffisantes avec certes une gradation dans les manques allant des C.A.P. aux B.T.S.

#### **- Projets :**

Il s'agira de mettre en œuvre, dans les disciplines scientifiques, l'initiation au travail autonome qui permettrait de redonner sa véritable dimension au travail de groupe tout en visant l'autonomie de l'élève. Instaurer cette autonomie dans la maîtrise des savoirs scientifiques, l'accès aux auxiliaires, l'utilisation de l'enseignement programmé à travers une démarche négociée avec les élèves quant aux objectifs, aux critères d'évaluation.

#### **VI. 1. 2. ENSEIGNEMENT PROGRAMMÉ DE LA DACTYLOGRAPHIE**

Expérimentation menée en collaboration avec le L.E.P. (respon-

sable : M. l'Inspecteur Général LEURION). Enseignement et soutien en dactylographie à l'aide de l'ordinateur. Mise en œuvre et essais de logiciels.

## VI. 2. EXPERIMENTATION NATIONALE EN D.A.O.

Une dotation ministérielle importante permettra à la rentrée de la Toussaint l'enseignement en B.T.S. B.E. du dessin assisté par ordinateur et la mise à l'essai de divers logiciels.

## VII. La formation des adultes

Le projet d'établissement prévoit que le Lycée, établissement d'appui du GRETA de Saint-Louis développera la formation des adultes dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire (jeunes 18 - 21 ans) de l'adaptation à l'emploi (post. bac. ou post B.T.S.) et dans le souci de répondre aux besoins des entreprises. Commencer à faire disparaître le cloisonnement entre formation initiale et formation continue.

## VIII. Evaluation de l'action .

- *a posteriori* :

Moyenne des classes de seconde en physique-chimie, mathématiques 81/82 - 82/83 - 83/84.

Evolution taux de redoublement ; réorientation.

Flux d'orientation entre les sections.

Nombre de sorties en cours d'année.

Nombre de refus de redoublements en terminale.

Nombre d'abandons en fin de 1<sup>ère</sup> année de T.S. pour emplois transfrontaliers.

Nombre de demandes d'entrée dans les classes d'adaptation.

- *Régulation*

Suivi de la fréquentation : élèves - parents participant à la vie de l'établissement etc...

## IX. Les moyens

La préparation à travers un P.A.E. avait bénéficié de 700 F pour les frais divers et de 50 heures effectives. La Commission Académique d'Innovation pédagogique vient d'accorder 800 heures effectives auxquelles s'ajoutent les moyens ministériels ou rectoraux pour les différentes expérimentations soit environ 700 heures non compris le D.A.O. non encore communiqué.

## EN CONCLUSION

Il est certes difficile d'évoquer rapidement toute la complexité et la richesse de l'approche et du projet lui-même. Tout reste à faire au niveau de son exécution même si de nombreuses actions partielles se sont déjà déroulées l'année dernière. Peut-être avons-nous vu trop grand au niveau de l'analyse des besoins. Le dépouillement des données est très lourd ; un traitement informatique est envisagé et permettrait une actualisation permanente des données. Un projet qui se veut global et pluri-annuel se heurte à l'essoufflement ; à la difficulté omniprésente dans tout établissement d'une bonne information et au manque de stabilité des personnels dans une ville aussi excentrique que Saint-Louis.

Il est à noter que le projet d'établissement n'est pas une institution, une structure rigide mais une politique d'ensemble utilisant éventuellement des structures existantes, P.S.E., P.A.E., etc... Il est à noter que l'autorité de tutelle a porté une attention intéressée au projet et il semble évident que la mise en place d'un projet d'établissement aboutisse à une sorte de contrat moral avec la hiérarchie qui, dans les limites de ses moyens assiste l'établissement. La preuve a été faite que des actions sont réalisées sans moyen, mais par ailleurs il serait malsain d'institutionnaliser le bénévolat même si son existence demeure dans toute entreprise éducative. Les moyens apportés, relativement importants, seront gérés en heures effectives sur la base d'une heure année = 40 heures. La rétribution se fondant sur la notion du service fait est plus juste, contrôlable et permet la réorientation de ces moyens en cas de disfonctionnement vers d'autres actions en cours ou apparaissant en cours d'année.

Le souci majeur est, et va être celui de l'évaluation où, par tradition, nous demeurons le moins bien armé et le moins à l'aise. Mais la vitalité suscitée, vécue, sa contagion, semblent devoir nous rendre capables de résister aux pathologies qui pourraient se manifester. Nous souhaitons faire de cette exigence confiante la jouvence des maîtres et la maturation de nos élèves.

Jean Mifsud

# LUTTER CONTRE LES ÉCHECS SCOLAIRES



Dans l'Académie des Antilles et de la Guyane, la politique de lutte contre les échecs scolaires a fait l'objet d'une attention particulière des autorités académiques.

Dans cette académie éclatée (Guadeloupe et dépendances, Martinique, Guyane) les échecs scolaires ont toujours atteint des taux sensiblement supérieurs à ceux des académies métropolitaines. L'éloignement, les données socio-culturelles et linguistiques, les difficultés matérielles se conjuguent pour accroître les écarts.

Le Recteur de l'Académie, M. Bertène JUMINER, qui a pris ses fonctions en décembre 1981, a fait de cette lutte contre les échecs scolaires une des priorités de sa politique.

Sept zones prioritaires ont donc été créées à la rentrée 1982, deux en GUYANE, à CAYENNE et à SAINT-LAURENT DU MARONI, deux à la GUADELOUPE, dans les îles de MARIE-GALANTE et de SAINT-MARTIN, trois à la MARTINIQUE, à SAINT-PIERRE, à BASSE-POINTE et au DIAMANT. Trois d'entre elles affectent le premier degré. Quant aux quatre zones qui regroupent le premier et le second degré, elles se sont vues dotées de moyens importants : 22 postes de professeurs d'enseignement général de collège (P.E.G.C.) implantés dans les 8 collèges de Z.P. et 500 000 F prélevés sur l'enveloppe rectorale de crédits. (Dans le premier degré, 34 postes d'instituteurs et 12 postes de groupe d'aide psycho-pédagogique ont été implantés). Ces moyens sont reconduits et parfois accrus pour l'année scolaire 1983-84.

Cet effort important situe l'académie au tout premier rang en ce qui concerne l'effort consenti pour le fonctionnement des zones prioritaires.

## I. LA Z. P. DU NORD ATLANTIQUE

Selon les critères de détermination, il a été établi que les retards scolaires, les taux d'échec, les handicaps socio-culturels étaient très accentués dans cette région (A Grand'Rivière, 10 enfants sur 116 parlent français en famille en 81-82).

La Z.P. s'étend sur cinq communes de l'extrême Nord Atlantique de l'île dans une région isolée, à vocation essentiellement agricole (culture de l'ananas et de la banane). Quelques activités de pêche

sont concentrées à Grand'Rivière.

La population à un niveau socio-économique bas, le taux de chômage est élevé (environ 25 % de la population active). Il n'y a pas de vie culturelle développée. Les équipements sportifs et socio-culturels font gravement défaut. On constate enfin une situation de diglossie créole-français restreint (1).

La structure de la Z.P. est la suivante :

- Le collège de BASSE-POINTE, établissement support, a la gestion des crédits et des quatre P.E.G.C. délégués sur la zone ; le principal a la responsabilité de l'équipe d'animation.
- Un lycée d'enseignement professionnel (LE LORRAIN)
- 8 écoles primaires
- 4 écoles maternelles.

La population scolaire considérée est de 3 085 élèves.

A l'usage, cette structure s'est avérée fonctionnelle. Le collège, qui reçoit les élèves des écoles primaires, et qui oriente bon nombre d'entre eux au L.E.P., est devenu la plaque tournante du dispositif, gérant les moyens et aiguillant les actions. Cela permet de meilleures relations entre les établissements et un suivi plus régulier des expérimentations pédagogiques (2).

Le démarrage n'a pas été néanmoins sans difficultés. Sur le plan relationnel, les responsabilités dévolues au collège et à l'animateur de la Z.P. ont été, dans un premier temps, perçues comme une concentration excessive des pouvoirs. Des conflits ont très tôt surgi d'une part entre le principal et les directeurs d'école, le collège étant suspecté de vouloir tirer à lui la quasi-totalité des moyens, d'autre part entre l'Inspecteur Départemental et le Principal. Le rôle de responsable d'une équipe d'animation de la Z.P. premier et second degré est alors apparu dans son ambiguïté : les clivages entre les différents niveaux d'enseignement et entre les tutelles étaient bel et bien toujours là.

Cette difficulté était la première qu'il fallait vaincre. Elle était aussi exemplaire. Si l'obstacle n'était pas franchi, la Z.P. était

(1) Exemples : Au collège de BASSE-POINTE

a) Le pourcentage des élèves de 6<sup>e</sup> ayant deux ans de retard ou plus était de 30 % (44 sur 147) en 1981-82.

b) Le rapport du nombre d'élèves de C.P.P.N. au nombre d'élèves du cycle d'observation était de 39 % (118 pour 301) en 1981-82.

(2) Cet article est surtout consacré aux orientations prises dans le second degré ; le travail réalisé dans l'enseignement primaire mériterait à lui seul une publication particulière.

mort-née. Fort heureusement, les nuages se sont peu à peu dissipés et les relations décripées.

La seconde difficulté a été d'impliquer certains partenaires du système éducatif dans le projet. Les collectivités locales, les associations, du reste peu nombreuses dans le secteur, les départements ministériels - la D.D.A.S.S. exceptée -, les assemblées régionales n'ont que très peu participé à l'entreprise malgré de nombreuses sollicitations.

### **Les principales actions Z.P.**

Les quatre postes de P.E.G.C. au titre de la Z.P. ont été pourvus par des enseignants du collège volontaires dès juin 1982.

#### **1) Relations inter-établissements**

Un P.E.G.C. bénéficiant d'une demi-décharge a assuré des relations entre le collège et les écoles primaires d'une part et le collège et le L.E.P. d'autre part.

Il a notamment organisé les visites des élèves et des maîtres de CM<sup>2</sup> au collège. Ces visites très complètes, outre la connaissance des locaux et des services du collège (Centre de documentation et d'information, Ateliers, Cantine, Bureaux) avaient aussi l'ambition d'être de réels petits stages. Ceux-ci se sont échelonnés sur l'année, les élèves étant répartis par petits groupes dans les classes de 6<sup>e</sup> où ils pouvaient réellement intervenir dans la vie de la classe.

D'autre part, il a supervisé la visite des enseignants de 6<sup>e</sup> au CM<sup>2</sup> et animé des réunions à l'intention des parents d'élèves des écoles, dans lesquelles il a donné des informations sur la Z.P., sur le rôle des parents dans le suivi des élèves.

Les relations avec le L.E.P. ont favorisé très tôt la création d'une classe préprofessionnelle de niveau (C.P.P.N.) pilote, mieux adaptée aux programmes du L.E.P. et mieux informée sur les enseignements professionnels. Les élèves de cette classe ont suivi un stage long d'une semaine au L.E.P. du LORRAIN.

Cette fonction de «missionnaire» dont la Z.P. a permis l'éclosion s'est révélée un succès au terme de l'année scolaire. En effet, ce lien permanent entre les différents établissements a permis d'établir un solide tissu de relations et a contribué à créer un climat favorable pour la réalisation de projets communs. Il semblerait qu'il y ait là une formule intéressante à explorer, tant il est vrai qu'une des difficultés de fonctionnement du système éducatif réside dans l'absence de communication entre les niveaux d'enseignement.

## **2) Information sanitaire, santé scolaire**

Le professeur chargé de l'information sanitaire, avec l'aide efficace du service de santé scolaire, a traité auprès d'élèves et de parents du collège et des écoles primaires des thèmes qui paraissent les plus importants au regard de la lutte contre les échecs scolaires en milieu très défavorisé : le sommeil, l'alimentation, en particulier, mais aussi l'hygiène corporelle et bucco-dentaire, l'information sexuelle et la contraception, le tabagisme, l'alcoolisme, les parasitoses et les maladies tropicales.

De son côté, le service de santé scolaire a examiné systématiquement tous les enfants en situation d'échec scolaire.

## **3) Crédits**

Une grande partie des crédits (70 %) a été utilisée pour l'équipement en support et matériel pédagogiques dans l'enseignement primaire et préélémentaire jugé prioritaire.

## **4) Evaluation**

Des méthodes d'évaluation ont été élaborées : statistiques sur les retards et les taux d'échecs et suivi de cohortes d'élèves échelonné sur plusieurs années.

Une équipe d'animation restreinte (une vingtaine de personnes) s'est réunie sept à huit fois dans l'année afin d'impluser, de suivre et d'évaluer les entreprises de la Z.P. Cette équipe a aussi tenté, sans toujours y parvenir, de «coller au terrain», d'adapter et de corriger la stratégie de la zone.

Mais au fur et à mesure que l'année s'écoulait, l'idée que la zone pouvait devenir un champ d'innovation et d'expérimentation a fait son chemin. Nombreux sont ceux qui, étant impliqués dans des actions, ont perçu cette dimension nouvelle qui se superposait à la première notion de lutte contre l'échec scolaire.

## **II. BASSE - POINTE OU UN COLLÈGE DANS LA Z.P.**

Deux orientations essentielles ont été dégagées pour 1982-83. D'une part, des actions de rattrapage dans les classes de 6<sup>e</sup> estimées prioritaires, d'autre part, un ensemble de dispositions tendant à donner aux élèves plus d'autonomie et à leur permettre une prise en charge progressive de leurs études et de leurs choix.

## **1) Actions de soutien en 6<sup>e</sup>**

Le soutien, assuré par trois P.E.G.C. délégués sur la zone, a été généralisé en mathématiques et en français selon le schéma suivant : les classes de 6<sup>e</sup>, regroupées par deux avaient leurs cours de mathématiques et de français aux mêmes heures. A ces heures fonctionnait une structure d'accueil des élèves en difficulté de chacune de ces classes. L'objectif, à plus ou moins long terme, était la réintégration du groupe-classe.

Cette formule, bien qu'ayant apporté des résultats non négligeables (tous les élèves ont fait des progrès) a paru insuffisante pour les élèves en difficulté majeure qui n'ont pu atteindre le niveau de 6<sup>e</sup> en fin d'année. En revanche, nombre d'entre eux en difficulté momentanée ont profité du passage en soutien et se sont bien réintégrés au groupe classe.

En français, en particulier, où les difficultés sont d'ordre structurel (situation de diglossie), trop d'élèves se sont retrouvés en soutien toute l'année, posant le problème, pour certains enfants créolophones, d'une part de l'apprentissage du français à un niveau «grand commençant» ou langue étrangère, d'autre part d'un enseignement dispensé dans une langue qu'ils maîtrisent mal. L'enseignement en créole peut se poser à ce niveau là ne serait-ce qu'à titre transitoire.

Quant aux enseignants impliqués dans cette expérience, ils ont eu une heure de concertation hebdomadaire intégrée à leur service. Ils ont reconnu des difficultés d'adaptation à ce système, posant ainsi les problèmes de la pédagogie de soutien et de la pédagogie différenciée.

## **2) L'Apprentissage de l'autonomie**

### ***a) Les études pédagogiques***

Les classes de 6<sup>e</sup> ont bénéficié de deux heures hebdomadaires, en début et en fin de semaine, d'études pédagogiques sous la tutelle de professeurs.

Au premier trimestre, on a insisté dans ces études sur l'acquisition de méthodes de travail appropriées à l'organisation des enseignements dans le second degré comme la planification des tâches personnelles, la tenue du cahier de textes, etc...

### ***b) Initiation aux techniques documentaires***

Les classes de 6<sup>e</sup>, une heure par semaine, étaient prises en charge par la documentaliste au C.D.I. Après une présentation de la

documentation, elle les a initiées aux techniques documentaires, leur faisant effectuer des recherches à partir du fichier, consulter et utiliser des documents, faisant participer des volontaires au classement et au prêt de livres.

Les élèves, intimidés au début, ont paru à l'aise au bout de quelques semaines. Nombre d'entre eux reviennent seuls par la suite.

### ***C) Les activités socio-éducatives***

Le foyer socio-éducatif, nécessaire dans un secteur très défavorisé sur le plan de l'animation, a été créé en 1982-83 dans le cadre d'un Projet d'Activités Educatives (P.A.E.). Des clubs ont démarré cette année : chorale, échecs, scrabble-anglais, ping-pong - les heures d'activités socio-éducatives étaient assurées bénévolement par des enseignants.

Le foyer a notamment participé à la préparation et au déroulement de la fête du 22 Mai. A cette occasion, on peut souligner que, sous la houlette de René Corail, peintre antillais de renom, un groupe d'élèves de C.P.P.N., très peu motivés par le travail scolaire, ont effectué avec beaucoup d'enthousiasme des fresques décoratives dans l'établissement. C'est, à notre sens, un exemple de la nécessité d'ouvrir le collège aux intervenants extérieurs.

## **III. LE PROJET 1983 - 1984 : LA RÉNOVATION DU COLLÈGE**

Le projet d'établissement, en partie prolongement des actions 1982-83, s'articule toujours sur les deux objectifs de :

- mise en place progressive d'une pédagogie différenciée. Pour ce faire, on s'est inspiré de deux propositions du rapport LEGRAND, les groupes de niveau-matière et le tutorat.
- apprentissage de l'autonomie par les élèves.

Un large consensus a été obtenu afin que l'établissement se porte volontaire pour la rénovation et les actions de formation continue.

### **1) Les groupes de niveau-matière - Le tutorat**

Cinq heures de français et trois heures de mathématiques seront dispensées en groupes de niveau aux classes de 6<sup>e</sup> regroupées en deux ensembles, l'un de trois, l'autre de quatre divisions tout au long de l'année. Quatre groupes de niveau seront constitués dans le premier ensemble, cinq dans le second. La concertation sera incluse dans le service des enseignants. Les professeurs intéressés expriment le souhait de suivre des stages d'information et de formation

sur ce type de pédagogie.

Le tutorat, organisé dans trois classes de 6<sup>e</sup> (deux tuteurs par classe) aura les orientations suivantes :

- suivi individualisé de douze élèves sous forme d'études pédagogiques et travaux dirigés, la classe étant dédoublée pour la circonstance (une heure par semaine).
- des aspects de la fonction actuelle du professeur principal sont inclus dans le tutorat : la relation avec les parents par exemple, la tenue du dossier scolaire, les entretiens avec les élèves et les délégués.

Pour concilier le régime indemnitaire actuel avec cette expérience, il est prévu de partager l'indemnité du professeur principal entre les deux tuteurs.

Une expérience de tutorat limitée à une classe sera tentée en 3<sup>e</sup>, l'accent étant mis en particulier sur les questions d'information et d'orientation.

## **2) De la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> ou l'autonomie progressive**

Un des aspects de la lutte contre les échecs réside dans une maîtrise progressive par l'élève du collège de son propre devenir scolaire et de ses choix d'orientation. Le projet du collège se propose de prendre en compte cette donnée importante.

### ***a) L'entrée en 6<sup>e</sup>***

Elle est préparée, dès le cours moyen 2, par une sensibilisation aux enseignements du collège. Les expériences de 1982-83, évoquées plus haut, seront poursuivies. Des P.A.E. communs (écoles primaires - collège) seront tentés afin de faire travailler ensemble maîtres et élèves des deux types d'enseignement sur des projets communs.

### ***b) Les classes de 6<sup>e</sup>***

Les études pédagogiques, pour des classes qui n'auront pas de tuteurs, (avec cette année la présence de parents volontaires) et l'apprentissage à l'autodocumentation seront reconduits.

### ***c) Les classes de 5<sup>e</sup>***

Elles bénéficient d'une heure par semaine d'études pédagogiques et de l'organisation de groupes de soutien en français et en

mathématiques. A ce niveau, les enseignants devront inciter leurs élèves à poursuivre leur connaissance du C.D.I.

#### ***d) Création des 4<sup>e</sup> pré-professionnelles***

La séparation actuelle des quatrièmes et des C.P.P.N. aboutit à une ségrégation difficilement supportable et à une impasse pour ces dernières. L'organisation des enseignements en C.P.P.N. ne permet pas une bonne préparation à l'entrée en L.E.P., surtout depuis l'aménagement des programmes de quatrième préparatoire. De plus en plus d'élèves de quatrième, mieux armés, demandent à entrer au L.E.P., au détriment des élèves de C.P.P.N., de ce fait dévalorisés. Ce projet repose sur l'organisation suivante :

- Tous les élèves suivent un enseignement général calqué sur l'horaire de 4<sup>e</sup>, excepté la seconde langue vivante et l'éducation manuelle et technique qui sont remplacées par des options préprofessionnelles de cinq heures.
- Une reprise et un approfondissement du programme de 5<sup>e</sup> et une amorce du programme de 4<sup>e</sup> constituent les objectifs pédagogiques.
- Des stages longs en L.E.P. d'une semaine pour chaque élève seront organisés, dès le premier trimestre, afin de situer d'emblée les perspectives : cette classe est une classe préparatoire à l'entrée en L.E.P.

L'option préprofessionnelle a été acceptée par les parents après proposition du conseil de classe. Cette tentative vise donc les buts suivants :

- Un étalement sur trois ans dans des structures non ségrégatives de l'observation d'élèves susceptibles d'entamer un C.A.P.
- Possibilité pour les meilleurs élèves de ces classes d'entrer en 3<sup>e</sup>.
- Une prise en charge progressive par les élèves de leur information et de leurs choix. L'entrée en L.E.P. ne doit plus être subie mais assumée.

#### ***e) Classes de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>***

Elles subissent peu de changement. La mise en place définitive du fichier autodocumentaire de l'Office national d'information sur les enseignements et professions (O.N.I.S.E.P.) doit permettre, sous la

responsabilité de la conseillère d'orientation, l'initiation des élèves à la recherche personnelle.

### ***f) Le foyer et la vie scolaire***

Ils pâtissent de l'absence de poste de conseiller d'éducation. Néanmoins, il convient de développer les activités des clubs et d'accroître le rôle des délégués. Dans cette optique, une quinzaine d'heures d'enseignement (environ une trentaine d'heures effectives après péréquation) ont pu être dégagées pour assurer des activités du foyer, avec la participation d'enseignants volontaires. Le besoin, chez les élèves, d'activités diversifiées et motivantes a amené des enseignants à souhaiter, entre autres, la création d'un club de créole et de culture antillaise qui verra peut-être le jour à la rentrée. Ce club aurait pour objectifs l'initiation à la langue pour les non créolophones volontaires et, pour tous, une connaissance des œuvres, une étude linguistique et grammaticale, la linguistique comparée des différents créoles. Au moment où les passions se sont exacerbées dans le département, à propos d'une éventuelle introduction du créole dans l'enseignement (1), il n'est pas inintéressant de voir un foyer socio-éducatif prendre en compte, dans le cadre souple et libéral de ses activités, cette dimension linguistique et culturelle.

### ***g) L'ouverture de l'établissement***

Cette ouverture aux intervenants extérieurs doit s'accroître : parents d'élèves, artistes, journalistes, médecins, scientifiques, professeurs étrangers, associations...

L'éloignement de la région par rapport aux principaux centres d'activité reste néanmoins un obstacle majeur pour la réalisation de certains projets.

## **CONCLUSION**

La zone prioritaire du Nord-Atlantique a eu le bonheur de retenir l'attention d'observateurs de l'Education Nationale. Il est vrai qu'un esprit d'innovation et de recherche s'est instauré, tant au niveau des écoles que du collège et du L.E.P., même si certaines réticences existent encore. Les relations entre les collègues et entre les établissements se sont intensifiées. La réflexion sur l'échec scolaire n'a laissé personne indifférent. La vie scolaire s'est améliorée. C'est dans cet

*(1) Le 22 MAI 1983, un communiqué du Recteur JUMINER s'appuyant sur la circulaire concernant l'introduction des langues régionales (circulaire n° 82 261 du 21.06.82) évoquait l'introduction du créole dans l'enseignement aux Antilles-Guyane. Ce texte a provoqué un certain émoi chez de nombreux Martiniquais.*

esprit que l'on peut dire que la fête du 22 MAI a symbolisé cette évolution.

Mais fêter «l'école et la liberté», c'était aussi engendrer un grand espoir. Or, n'allons-nous pas au-devant de certaines déceptions ? Déception aujourd'hui devant l'isolement de l'Education Nationale dans la lutte contre les échecs. Déception devant cette insoluble question de l'adaptation à une société où de jeunes diplômés sont en chômage. Déception devant une école qui n'épanouit pas toutes les potentialités de l'homme et où trop de dons sont inemployés.

Déception demain, peut-être, face à des bilans qui ne répondraient pas à nos attentes.

Mais notre ambition de bâtir une école plus juste, mieux adaptée aux jeunes Martiniquais et à leur temps, reste aujourd'hui le cap que nous nous sommes fixé, avec la conscience de nos limites et la force de nos convictions.

Michel Auriol

## CHANGER LA VIE D'UN COLLÈGE



SAINT-MICHEL - dans la Thiérache de l'Aisne - est une petite ville de 4 000 âmes, à vocation industrielle, mais implantée dans un milieu herbager et en lisière d'une forêt domaniale magnifique qui sert de frontière avec la Belgique. Cette cité a subi l'hémorragie de ses forces vives, comme toute la Thiérache, lors des décennies antérieures, elle connaît la crise économique de plein fouet (nombreux licenciements, fermetures d'entreprises...). Là est implanté depuis 1972 le Collège SAVART. Les élèves proviennent pour moitié de Saint-Michel et pour l'autre des communes environnantes, c'est dire que le collège est essentiellement rural, 98 % des familles sont de milieu modeste - le tertiaire n'existe pas.

Ses caractéristiques :

en 81 : 415 élèves

en 82 : 450

1 classe d'adaptation et éducation spécialisée (A.E.S.)

Création d'un  
1/2 poste

1 classe professionnelle de niveau (C.P.P.N.)

documentaliste

1 classe préparatoire à l'apprentissage (C.P.A.)

28 professeurs, 10 agents, 3 surveillants

1 directeur-adjoint, 1 agent gestionnaire,

1 secrétaire de direction

UN CONSTAT EN 81 : isolement du collège, difficultés de communication, retard culturel relatif, milieu social très assisté. La tradition de misère existe - résultats scolaires médiocres (dans la queue des statistiques de réussite française, au niveau de l'orientation et des diplômes supérieurs), mobilité rapide des principaux et des enseignants (42 % par an), nombre excessif de non titulaires.

Et pourtant il a été démontré pendant deux ans qu'il existe un refus de la fatalité, un désir de surseoir aux échéances, de relever la tête et d'organiser une vie pédagogique et éducative exemplaire, en somme de faire vivre un projet d'établissement avant l'heure.

Qu'attendre du collège ? Une vie pédagogique de qualité, les meilleures conditions de réussite pour nos élèves.

Un bilan de deux ans très éloquent : 9 P.A.E. réussis, 15 expositions culturelles, une vingtaine de conférences d'ordre pédagogique, des animations pour tout le collège, un foyer exemplaire, près de 20

clubs actifs entre midi et deux heures, des sorties, des voyages en Allemagne, en Angleterre, des lauréats à des concours (Résistance, Journée Européenne, etc...).

*I. Tout cela s'est articulé et mis en place progressivement : c'est le fruit d'une volonté collective - impulsée par le principal au départ - et la rencontre de circonstances favorables :*

- arrivée en 81-82 de dix-neuf personnes nouvelles par mutation, avec la volonté de faire «bouger les choses», déclic d'une action en profondeur.
- présence d'un noyau ancien ancré localement et connaissant les habitudes locales.
- capacité d'accueil remarquable : nombre de salles spécialisées (ateliers fer, bois, cuisine). Chaque professeur ou presque dispose de sa salle. Halle des sports, piscine, plateau d'évolution sportive.
- un maire exceptionnel par son énergie, son écoute, son attention aux problèmes, sa vision juvénile (c'est un enseignant, ancien du Cours Complémentaire de Saint-Michel) son expérience et son autorité qui entraîne Municipalité et Syndicat des Communes à investir et à suivre les progrès du collège.
- Trouvant un creuset prêt à être activé, armé de solides convictions en matière pédagogique et éducative, guidé et stimulé par l'esprit de rénovation insufflé par le Ministère, et les tutelles administratives, le Principal et son équipe enseignante et administrative n'hésitent pas à s'engager sur des axes reconnus et ils affirment ausitôt, et avec ténacité :
- une volonté manifeste :
  - de libérer les initiatives (élèves, professeurs, agents...) et l'imagination concrète ;
  - de créer les conditions matérielles, psychologiques, morales les meilleures pour susciter les progrès dans tous les domaines ;
  - d'ouvrir au maximum le collège : en faire un centre de rencontre, de vie, d'animation culturelle, éducative, un foyer, un moteur, un phare actif et mobilisateur dans son environnement. Déjà plusieurs associations extérieures tentent de dynamiser le tissu créatif en Thiéra-

che, pour animer, créer des centres d'intérêt, promouvoir un avenir pour la région. Il suffit de s'associer aux initiatives ;

- de rechercher les compétences complémentaires (mise en place d'une alternance C.P.P.N./C.P.A. avec placement de tous les élèves) et des partenaires dans tous les domaines, utiles pour faire réussir les projets divers et mener à bien les entreprises multiples engagées au cours de deux années ;
- d'accueillir au collège tout ce qui peut prolonger, compléter, compenser, recréer, motiver, enrichir l'action éducative et pédagogique (intervenants extérieurs, étudiants en sociologie de l'I.N.A. avec une étude à partir d'un texte d'élève sur le thème «Imaginez votre vie à 25 ans» ), stage de soudure pour jeunes agriculteurs, stage 16-18 ans de qualification, etc...

## *II. Rénover les structures de l'établissement, en faire les artisans d'un changement d'esprit :*

Très vite une analyse des problèmes, un recensement des atouts, des richesses humaines intérieures et extérieures, une intuition des solutions, des cheminements à entreprendre, et les actions se sont engagées aussitôt, avec tout le poids des réunions, des conversations, des échanges d'idées, des correspondances à lancer, des dossiers à déposer, etc... La charge pour le Secrétariat a été énorme mais le jeu valait la chandelle, les efforts ont été récompensés.

### AINSI MISE EN PLACE

- d'un foyer actif de midi à deux heures (200 élèves : quatorze clubs en 81, vingt à vingt cinq en 82 avec des thèmes actuels pour les jeunes - Sport, ping-pong, basket, rythmique, philatélie, papier recyclé, UNESCO, musique, anglais, allemand, journal du collège...), il n'y a pas de Maison de Jeunes à Saint-Michel. L'habitat dispersé en milieu rural explique le succès et l'attrait de la vie de groupe. L'encadrement est bénévole ;
- d'une Amicale des personnels (on a connu des buffets campagnards avec 120 personnes) pour créer les liens entre générations, mieux se connaître, souder l'équipe ;
- d'un carnet de correspondance personnalisé du collège ;
- d'un suivi pédagogique des élèves ;

- de structures d'accueil en 6<sup>e</sup> (classe faible) - en 4<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> classes de 16 élèves !
- de chantiers de rénovation (le collège au bout de dix ans a besoin de faire peau neuve). Une équipe de C.P.P.N. repeint les grilles d'enceinte, des agents rénovent les bureaux, un stage 16-18 ans sur le thème «Bâtiment Second Oeuvre» composé à l'origine de 80 % d'anciens C.P.A. du collège, rénove des halls intérieurs, refait une salle des professeurs chaleureuse, ravale les façades du bâtiment logements de fonction...
- Participation à des travaux de rénovation de l'abbaye de Saint-Michel en restauration.

#### MISE EN PLACE :

de délégués élèves actifs - classe - demi-pension, cellule d'animation, bureau élèves du foyer, consultés régulièrement : relais efficaces ;

d'un nouveau Contrat Educatif qui remplace un règlement intérieur inappliqué : là, l'essentiel est la discussion, la remise en question, l'échange entre partenaires divers.

Dès la pré-rentrée, le calendrier des manifestations culturelles mises en œuvre par le principal va donner le rythme des principaux rendez-vous avec l'extérieur.

#### LES P. A. E. POUR CHANGER LA VIE AU COLLÈGE

Neuf P.A.E. remarquables réalisés, en deux ans, tracent les objectifs, grâce à la bonne volonté, à l'intelligence des collègues, grâce aux partenaires variés rencontrés ou sollicités, grâce aux subventions reçues, toutes modestes.

Chaque P.A.E. regroupe autour d'une idée, d'un thème, d'un professeur ou d'une équipe des élèves d'une classe, de plusieurs ou concerne l'ensemble du Collège.

Chacun a son cheminement propre et fait intervenir enquêtes, conférences, animation, exposition ou plaquette de synthèse, l'ouverture est pluridisciplinaire, elle initie à la recherche documentaire, à l'étude du milieu, elle intéresse, captive, motive.

Pour l'ensemble du Collège :

- Connaissance et découverte de la forêt de Saint-Michel, dé

l'abbaye en restauration. Mémoire de Thiérache : les fêtes, les jeux, la misère, la contrebande, véritable éducation du regard, des liens de l'homme avec son environnement. Un professeur dit «Les élèves ont beaucoup cherché, apporté et j'ai beaucoup appris...».

- Etude du parler local de Buironfosse, du parler de Saint-Michel, étude des registres paroissiaux de l'Ancien Régime : tout ce travail a conduit les élèves à se passionner pour l'histoire locale et régionale. Etude du personnage de César Savart, haute figure du Second Empire et bienfaiteur de la Thiérache.
- Berlin des années 20 à 80 : comparaison de la vie en Allemagne et en France.
- Etude des Jeux Olympiques, des métiers du Sport, 48 h de Sports méconnus : (tir, trampoline, équitation, canoë, varappe, tir à l'arc, pétanque, tennis, orientation, etc...).
- Etude de l'évolution «du livre pour l'enfant depuis 1848» et enrichissement pour le C.D.I.
- Etude de l'écologie en action, de l'énergie, des volcans avec des collaborations de très haut niveau, universitaires et internationales...
- Réalisation d'un aménagement de hall, ou s'approprier l'espace dans un collège pour les demi-pensionnaires...

Ce bouillonnement intellectuel, culturel, éducatif a radicalement modifié les relations professeurs-élèves. Il a éveillé un engouement sans précédent.

### *III. Bien connaître son milieu et ses possibilités et ses limites, ses attentes :*

Faire venir en Thiérache des Secrétaires d'Ambassade, des Ambassadeurs, des artistes, des poètes, des membres d'équipe de France de trampoline, des spécialistes dans divers domaines, changeait l'image de l'éducation à l'extérieur. Chaque inauguration ou présentation ralliait d'innombrables personnalités utiles pour coopérer dans les P.A.E., et découvrir le milieu, ses attentes, ses richesses (poètes, peintres de Thiérache, historiens de Thiérache ou de Saint-Michel, Associations locales sportives ou culturelles (musique)).

Bénéfice : l'enrichissement du Centre de documentation et d'information, créé en 82, avec des aides personnelles, des dona-

tions, des prêts de Bibliothèques,... le C.D.I. est devenu une plateforme très active pour l'amélioration des résultats scolaires. Une étude de 17 à 18 h ouverte aux externes fonctionne régulièrement, les enfants défavorisés ont accès à une documentation très fournie, 6 000 ouvrages, 250 dossiers... la Culture désacralisée et accessible !

La presse locale a collaboré étroitement avec le collège pour rendre compte des événements marquants et inciter à la réalisation de deux journaux de collège «La piot Marmotte» dont un avec un scoop du chancelier Kohl, et un journal télévisé magnétoscopé avec interviews de l'Inspecteur d'Académie et de M. le Maire.

Deux classes de 6<sup>e</sup> dont les élèves étaient en échec scolaire sont parties en classe de mer à Quiberon. Aucun élève n'a redoublé cette année-là - et des travaux remarquables ont été réalisés avec ces classes. Cela grâce à l'aide du Syndicat des Communes et du Conseil Général de l'Aisne.

Toutes les animations du collège ont eu une ouverture culturelle locale : plaquette de poésie éditée, soirée récréative à la Salle des Fêtes de Saint-Michel avec les artistes présents au collège, rallye culturel sur l'identité, le passé, la vie actuelle de Saint-Michel...

Personne, dans la cité n'ignore maintenant le sigle P.A.E.

Si le Chef d'Etablissement reste l'animateur responsable global, le «Chef des entreprises», l'interlocuteur privilégié avec l'extérieur, parce qu'il a une vision des objectifs à atteindre, des moyens à rechercher et du calendrier à tenir (une année c'est si court !) chaque enseignant devient l'animateur de **son** ou de **ses** propres projets établis en confiance avec les élèves et qui évoluent en cours de réalisation.

En équipe, sont sollicitées des personnalités extérieures locales et régionales.

#### *IV. Aller de l'avant c'est maîtriser les freins sans les ignorer :*

Avant tout il faut savoir convaincre. L'inertie, la paresse, le conservatisme ça existe. Cependant il y a toujours des gens déterminés et les actions spectaculaires finissent par emporter l'adhésion collective. Ce qui est possible dans un Collège ne l'est pas forcément ailleurs, mais l'esprit subsiste et il vivifie les intentions.

Le Carrefour des Carrières avec 90 professionnels, l'animation artisanale l'après-midi, a modifié totalement l'orientation en 5<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup> avec succès.

La liaison 6<sup>e</sup> - CM<sup>2</sup> avec des rencontres entre professeurs, maîtres de CM<sup>2</sup>, conseiller pédagogique, inspecteur départemental, donne des résultats confiants et fructueux pour l'adaptation à la vie du collège.

Un appariement avec un Lycée d'Aix-la-Chapelle pour 22 élèves, un voyage de quatre jours en Angleterre pour 54 élèves sont des événements marquants.

Les réunions de bilan parents-professeurs ont vu un taux de fréquentation monter - le samedi matin - à 65 %.

L'adhésion des professeurs s'est faite relativement vite, les plus motivés entraînant les autres, celle des parents plus lentement, et celle des élèves immédiatement, et à 100 %. On ne change pas les mentalités en un jour, mais un collège qui sait créer l'évènement au fil des semaines et des mois progresse indéniablement.

De chaque activité réussie jaillit un faisceau d'idées nouvelles, de projets à soumettre, et chaque résultat acquis jalonne l'année et suscite un dynamisme accru.

Ainsi les relations avec l'extérieur, la vision donnée de ce que peut être l'éducation ajoutent des motivations supplémentaires et confortent le travail régulier, méthodique du cours.

Les candidatures pour les stages de formation, de recyclage ont doublé en deux ans chez les enseignants, des voies seront ouvertes avec l'introduction de l'informatique, l'installation d'un studio vidéo couleur. Dans le cadre du projet d'établissement on note des progrès remarquables :

- moins de 10 % de désir de mutation chez les enseignants ;
- 78 % d'élèves de 3<sup>e</sup> admis au Brevet des Collèges ;
- des élèves plus ouverts sur le monde, plus curieux, mieux soutenus et motivés, «heureux et épanouis» selon l'expression du maire Maurice Brugnon ; «le collège a rendu sa fierté à Saint-Michel» aime-t-il à souligner ;
- un budget du foyer qui brasse 15 millions anciens par an ;
- la taxe d'apprentissage grâce aux relations avec l'extérieur passe de 4 000 F en 81 à 35 000 en 83 ;
- de nombreuses subventions exceptionnelles ont permis de mener de front l'équipement indispensable (photocopieur,

projecteur 16 m/m, ronéos, C.D.I....) ;

- le stage 16-18 ans a redonné confiance aux jeunes, en les valorisant vis-à-vis du collège et dans la cité. Le fruit de leur travail et de leur apprentissage est visible à l'intérieur comme à l'extérieur ;
- surtout des habitudes et des exigences nouvelles, des acquis irréversibles pour le travail des classes, les conditions de vie de tous les personnels impliqués (des agents aux administratifs) créées par un nouvel équilibre entre innovations et programmes traditionnels, entre suivis des projets, réalisations et vie pédagogique des classes,

### UN ÉQUILIBRE, UNE HARMONIE AU SERVICE DE TOUTE UNE COMMUNAUTÉ

La vie éducative par le foyer, les clubs, les voyages, les animations, les compléments à la vie pédagogique par les conférences, les recours aux médiathèques, la présence de spécialistes de l'extérieur, les P.A.E. pour la découverte du milieu local et l'établissement de relations privilégiées entre les enfants et les enseignants, par la vie d'équipe proposée, l'action culturelle par les cycles d'expositions, ont permis un éveil, un enrichissement, une connaissance du monde, de notre époque avec tous ses problèmes chez les élèves.

Le Collège Savart a vécu un Projet d'Établissement sans le savoir, grâce aux bonnes volontés révélées. Certes la lumière ne va pas sans l'ombre, l'arbre ne peut cacher la forêt : il existe des points de réticences alimentées par des habitudes négatives, les égoïsmes, la jalousie, la mesquinerie mais il y a suffisamment de richesse de cœur, de qualités humaines pour, heureusement, l'emporter - et c'est ce qui fait la qualité de vie propre à chaque collège.

Riche de ses ressources, de ses atouts, chaque collège peut espérer promouvoir une vie éducative pédagogique et culturelle, dynamique, s'il sait libérer et conforter les initiatives, maintenir un équilibre créateur entre les innovations internes et les activités nouvelles des Associations à l'extérieur, s'il reste à l'écoute des besoins des attentes locales.

Le collège peut être un catalyseur des transformations sociales, il peut favoriser l'épanouissement d'un climat de confiance et de travail pour le bien-être de la cité, de ses hommes et de sa jeunesse.

On peut valablement conduire l'action,

- si l'on est animé par la passion enthousiaste de faire progresser l'Autre,

- si l'on possède les qualités requises pour faire évoluer l'éducation dans le sens de répondre au désir de façonner la société de demain,
- si l'on met en réflexion ce que l'on est - ce à quoi on aspire - d'une façon saine, avec une motivation sincère et en équipe,
- si l'on parvient à faire la synthèse des bonnes volontés, des énergies,
- si l'action collective qu'exige le Projet en réalisation est le reflet authentique d'une Communauté soudée.

Michel Assémat

## POINT DE VUE D'UN PROFESSEUR



Le Collège Jean Lurçat de Sarcelles a été pendant de nombreuses années un établissement expérimental. En fonction des recherches entreprises par l'Institut national de recherche pédagogique, les professeurs ont eu à repenser leur pédagogie. Cette réflexion n'était possible que grâce aux heures de concertation. Là, les enseignants mettaient au point leurs stratégies. La concertation a toujours été le nœud des diverses expériences menées. C'est dans cette instance que se forgeait l'équipe pédagogique.

Quand notre établissement est redevenu, administrativement parlant, un collège traditionnel, une majorité de professeurs a voulu sauvegarder la «concertation». Travailler chacun dans sa sphère n'était plus envisageable. Dans ces conditions, la possibilité donnée aux établissements de se doter d'un «Projet d'Etablissement» nous sauvait. Cependant, je pense que le projet d'établissement nous a permis autre chose que le simple moyen de conserver la concertation.

Que nous a donc permis le projet d'établissement ?

1 - D'abord, d'avoir une réflexion par groupes de professeurs liés par un même but : donner à tous les élèves, les moyens de devenir des individus capables de s'insérer dans notre société avec le maximum de chances de réussite.

2 - De mettre en place, pour les classes de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, deux structures parallèles, et ce, conformément aux vœux des enseignants. D'une part, une structure type «Legrand». Dans ce cadre, les élèves sont rassemblés en groupes homogènes en anglais, français et mathématiques et en groupes hétérogènes dans les autres matières. Dans cette structure, les élèves bénéficient d'une pédagogie qui prend en compte leur rythme de travail et d'assimilation, leur degré de compétence, leurs aptitudes. D'autre part, une structure modulaire regroupant deux classes de 6<sup>e</sup> et deux classes de 5<sup>e</sup>. Là, les élèves sont encadrés par un groupe restreint de professeurs, ce qui permet un suivi plus strict des élèves et des types d'actions interdisciplinaires avec possibilité de certains regroupements d'élèves si les enseignants en éprouvent le besoin.

3 - De décider, en particulier dans la structure «groupes niveau matière», du nombre d'élèves à accueillir dans chacun des niveaux. Un nombre restreint dans le «niveau lent» et par contre coup, un

groupe plus étoffé dans le «groupe rapide». Le but de l'opération est d'amener les élèves - dans le cadre des programmes nationaux - à la compétence voulue pour poursuivre leur scolarité, en les glissant au fur et à mesure de leur progrès, du «groupe lent» au «groupe rapide» en passant par le groupe intermédiaire.

4 - De redistribuer un certain nombre d'heures élèves, en choisissant d'apporter un soutien aux élèves en difficulté dans les matières dites fondamentales pour assurer plus confortablement les progrès escomptés et favoriser là encore, la progression d'un groupe à l'autre.

- De repenser le découpage horaire, pour faire place à des séquences de 75 minutes pour les matières scientifiques et 50 minutes pour les autres. Cette nouvelle organisation permet la mise en place de la concertation et un certain assouplissement pour la mise en place de l'emploi du temps.

6 - De repenser notre fonction d'enseignant face à la population que nous recevons puisque plus de 25 nationalités s'y côtoient.

7 - D'essayer de créer, en plus des équipes enseignantes liées aux structures, des groupes de réflexions théoriques, des groupes de liaison avec l'école primaire.

L'élaboration du projet d'établissement a réuni les différents membres de la communauté éducative, les a obligés à se fixer un objectif commun en s'appuyant sur les réalités de la population scolaire accueillie. Vu ainsi, le projet d'établissement responsabilise et dynamise.

La mise en place du projet se heurte à des obstacles sur lesquels ni l'administration, ni les enseignants n'ont prise.

Choix des structures et des groupements d'élèves, oui, mais le nombre d'élèves imposés limite les glissements d'un niveau «lent» vers un niveau «rapide». Bien sûr 15 élèves dans le groupe à soutenir, mais 30 à 32 dans le groupe «rapide», avec 25 élèves dans le groupe intermédiaire.

Répartition des élèves en «niveau matière», mais la rigidité de l'année scolaire ne permet pas aux élèves de progresser à leur vrai rythme. A quand la mise en place d'unités de valeur comptabilisables ?

Remise en cause de leur pédagogie par les enseignants, oui, mais pas de formation prenant en compte leurs aspirations, leur besoin de renouveler leurs méthodes, de faire face aux demandes

des enfants (techniques audio-visuelles, informatique) de se familiariser avec les différentes cultures en présence dans les établissements.

Mise en place d'équipes pédagogiques, oui, mais pas de médecin scolaire, pas d'assistance sociale, une conseillère d'orientation à temps partiel.

Si le projet d'établissement apporte un souffle nouveau dans notre collège, il faudra, pour que toutes les idées, pour que toutes les initiatives débouchent sur «un collège de la réussite» les moyens nécessaires tant sur le plan financier, que sur celui des effectifs et de la formation.

Jacqueline Ruiz

## POINT DE VUE D'UNE GESTIONNAIRE



Le Collège André MALRAUX où j'exerce, est un établissement urbain de 700 élèves environ avec une Section d'éducation spécialisée annexée ; beaucoup de problèmes humains, pédagogiques et matériels proviennent de la taille et de la structure de cette collectivité scolaire.

L'idée d'apporter plus de cohérence à l'action menée dans le cadre d'un projet dépassant par ses objectifs le cadre habituel et le plus souvent quotidien de ma démarche de gestionnaire m'a immédiatement séduite.

J'ai donc très volontiers assisté à toutes les réunions formelles ou informelles ainsi qu'à certains travaux de commission préparatoires à l'élaboration de ce projet.

J'en ai recueilli l'impression très nette que les différentes catégories de personnels, comme les parents et les élèves se sentaient vraiment concernés. J'ai pu, pratiquement pour la première fois au cours de ma carrière, observer les premiers effets concrets de la mise en responsabilité de tous les partenaires d'une collectivité scolaire.

Le défi à relever, à savoir, vivre de manière réaliste et concrète son autonomie et la nécessité de faire des choix (dispositif LEGRAND ou emplois du temps souples ?... chaufferie à améliorer ou réaménagement du Centre de documentation et d'information ? ... organisation semestrielle ou non ? etc...) ont stimulé les imaginations, suscité beaucoup d'initiatives et permis à de nombreuses bonnes volontés de se manifester.

J'ai, bien sûr, en tant que «technicienne», été mise à contribution au cours de ces travaux ; les avis que j'ai pu donner à partir de ma pratique professionnelle m'ont certainement fait acquérir une image de marque nouvelle et bien des regards d'élèves me récompensent de tout ce temps passé.

L'amélioration du cadre de vie et, en particulier, le réaménagement et la reconstruction du C.D.I. ont particulièrement attiré mon attention. Les objectifs pédagogiques (travaux de groupes, pluridisciplinarité, décloisonnement, modulation du temps) s'accordent assez mal avec les locaux actuels, de l'avis même des usagers. La nécessité d'en faire une structure plus accueillante, plus claire, plus gaie aussi, a fait l'objet d'un projet particulier, pluriannuel par la force des cho-

ses, car le Rectorat n'a pu le financer au titre des travaux déconcentrés cette année.

L'ensemble des idées émises, en particulier celles des élèves, feront l'objet d'un P.A.E. La mairie sera mise à contribution ainsi que le conseil général. Les associations de parents sont prêtes à nous apporter une aide non négligeable.

Ce climat de concertation autour d'un projet clair, concret, vivant m'a très favorablement impressionnée ; les élèves, en particulier, s'approprient volontiers la direction de l'opération en faisant valoir que c'est de leur cadre de vie qu'il s'agit ! Le problème classique des dégradations semble se régler à la source.

J'ai donc beaucoup aimé l'attitude volontaire, dynamique et solidaire de tous dans cette riche expérience commune. Il y a là pour l'avenir la perspective de transformations et d'améliorations dont je ressens la finalité et qui devrait permettre d'échapper à une stagnation qui aurait pour origine une attitude de renoncement.

Enfin, au plan corporatif, le projet d'établissement est certainement un moyen de sortir l'isolement qui semble être le lot de beaucoup d'entre nous et d'avoir des relations sensiblement meilleures avec les usagers de l'établissement.

Pierrette Sindic

## POINT DE VUE D'UN CONSEILLER D'ÉDUCATION



*Les développements qui suivent, et qui revêtent un caractère exclusivement personnel, reposent sur l'expérience que nous avons vécue à Villeurbanne en 1982-1983.*

*Situé en zone d'éducation prioritaire, le collège Jean Vilar s'est en effet engagé par le biais d'un projet d'établissement dans la lutte contre l'échec scolaire.*

*En tant que conseiller d'éducation stagiaire, notre participation au projet nous a conduit à coopérer avec tous les partenaires de l'action éducative. Elle nous a également permis de renforcer la dimension pédagogique de notre fonction, et de retirer de cette activité une meilleure connaissance des élèves.*

*La dynamique du projet a enfin facilité l'intégration du service vie scolaire au sein de la communauté scolaire.*



### LE DÉCLOISONNEMENT DE LA FONCTION DE CONSEILLER D'ÉDUCATION

A l'intérieur du collège, cette ouverture s'est traduite par la volonté de travailler en commun avec tous les personnels de l'établissement : professeurs, agents de service, responsable du Centre de documentation et d'information, conseillers d'orientation, assistante sociale, infirmière, médecin scolaire, etc...

Nous avons, d'autre part, été amené à constituer deux types d'équipes : certaines permanentes, comme celle formée avec les surveillants ou celle comprenant le chef d'établissement, son adjointe et l'intendante ; d'autres temporaires et à composition variable comme pour l'élaboration des P.A.E. ou la préparation de la fête de fin d'année.

Mais, afin de ne pas couper le collège de son milieu ambiant, nous avons multiplié les contacts avec l'extérieur.

La mise en place de trois projets d'actions éducatives (1) a ainsi

(1) P.A.E. inter-culturel ; foyer socio-éducatif et énergies nouvelles ; aménagement du cadre de vie.

suscité une amorce de collaboration entre l'établissement et les parents, les associations, les municipalités et le centre d'animation du quartier Saint-Jean (2). Dans notre optique, il ne s'agit là que d'une étape, l'objectif à atteindre étant d'une part la constitution d'un pôle d'animation locale et d'autre part, la réalisation en commun de divers projets (journal, sorties, rencontres sportives, tournois d'échecs...).

De plus, nous avons intégré dans notre action, un certain nombre de données spécifiques au quartier, telles que les problèmes de violence, les heurts inter-sociaux et la délinquance. D'où une coopération indispensable avec les travailleurs sociaux, les services de prévention, les juges pour enfants ainsi que les éducateurs spécialisés.

Un dialogue fructueux s'est d'ailleurs instauré avec ces derniers. Outre les contacts que nous avons noués avec eux, ils ont été régulièrement tenus informés des résultats scolaires et du comportement des jeunes ayant fait l'objet d'une décision de justice. Les éducateurs ont été également invités aux rencontres parents-professeurs.

### **LE RENFORCEMENT DU RÔLE PÉDAGOGIQUE DU CONSEILLER D'ÉDUCATION**

Il s'est opéré de deux façons.

Dans un premier temps, nous avons systématiquement recouru aux possibilités offertes par les institutions ou les procédures existant à l'intérieur du collège : conseils de classe, rencontres parents-professeurs, contrôle des absences, aide individuelle aux élèves en difficulté, appréciation portée sur les carnets de liaison à chaque relevé de notes effectué par les surveillants...

Mais surtout, nous nous sommes volontairement impliqué dans la réalisation du projet 1982-1983.

S'agissant de l'expérience lycée d'enseignement professionnel, il était à l'origine prévu que pour les six classes de sixième concernés, chaque surveillant prendrait en charge, une fois par semaine, un groupe de huit élèves auxquels il s'efforcerait de faire acquérir une méthode de travail.

Dans un premier temps, le rôle du conseiller d'éducation s'est

*(2) Les élèves des clubs danse ont par exemple participé à la fête des écoles Jean Vilar de Vaulx-en-Velin, et à celle du Quartier Saint-Jean. Quant à l'exposition et au spectacle de fin d'année, ils ont été intégrés aux manifestations organisées dans le cadre de «Villeurbanne en fête».*

limité à l'organisation et à la mise en place des structures nécessaires au fonctionnement des «études L.E.P.» : aménagement d'une grille d'horaires, information des parents, vérification de l'assiduité des inscrits.

Puis, face aux difficultés rencontrées par certains élèves et à la demande formulée par d'autres, le Conseiller d'éducation (C.E.) a été amené à assurer deux heures d'étude hebdomadaires.

De même, au niveau des «après-midi banalisés», il était convenu que l'emploi du temps des classes comporterait une fois par mois, trois heures consécutives pendant lesquelles les élèves choisiraient, une activité proposée par les enseignants des disciplines d'éveil.

Or là aussi, la dynamique du projet s'est manifestée : d'abord envisagé comme un organisateur, le conseiller d'éducation s'est peu à peu transformé en un co-responsable puis en un responsable à part entière de certains ateliers.

En ce qui concerne les P.A.E., nous avons procédé, en tant que membre de l'équipe chargée de la mise en forme des projets, à la consultation générale des intéressés (3), à l'élaboration de l'analyse des besoins, et à l'établissement des budgets prévisionnels.

S'agissant du foyer socio-éducatif, le C.E. a rempli, compte tenu de sa position au sein du collège, la fonction de coordonnateur entre les activités se déroulant à l'intérieur des clubs et celles organisées dans le cadre du projet L.E.P. et du P.A.E. inter-culturel.

En outre, nous avons fait en sorte de répondre à certaines aspirations des élèves en animant un club de musique «rock», en nous occupant d'un groupe de jeunes philatélistes et en assurant la réalisation d'un film-reportage sur les prestations des clubs danses modernes et folkloriques.

Mentionnons pour terminer notre appartenance au comité d'organisation de la fête de fin d'année.

### **LA MODIFICATION DES RAPPORTS ÉLÈVES - CONSEILLER D'ÉDUCATION**

On considère généralement, et à juste titre, qu'à partir du moment où ils s'adressent à eux dans les circonstances différentes,

*(3) Elèves, personnel, associations, maisons des jeunes et de la culture, collectivités locales, consulats, amicales, etc...*

professeurs et conseiller d'éducation ont une perception complémentaire des jeunes qui leur sont confiés.

Or, dans la mesure où le projet d'établissement a entraîné, sinon la suppression, du moins l'atténuation de la distinction entre la pédagogique, d'un côté et l'éducatif de l'autre, nous avons retiré des expériences menées en liaison avec les enseignants une meilleure connaissance des élèves.

Et c'est finalement une approche plus globale des élèves qui a été effectuée, approche précisée par les actions engagées conjointement avec l'assistante sociale, les conseillères d'orientation et la responsable du Centre de documentation et d'information (4).

Dans ces conditions, les rapports élèves-conseiller d'éducation se sont trouvés sensiblement modifiés. Mieux comprise, l'action de ce dernier a indiscutablement gagné en crédibilité, notamment dans ses interventions purement «scolaires».

Enfin, et c'est très important, les élèves ont constaté qu'il n'existait pas, en matière éducative, de divergences entre les différentes catégories de personnels. Cette observation nous paraît fondamentale pour des jeunes issus d'un milieu particulièrement défavorisé et éprouvant un réel besoin de stabilité.

### *L'INTÉGRATION DU SERVICE VIE SCOLAIRE*

Grâce à la mise en place des clubs et des études zone prioritaire, la dynamique du projet a indiscutablement contribué au renforcement du rôle pédagogique des surveillants.

Le système retenu pour les secondes a par ailleurs facilité le développement des relations bilatérales professeurs-surveillants, tant en ce qui concerne l'organisation interne des études, que l'élaboration de la liste des élèves inscrits ou l'examen en commun des problèmes rencontrés.

De plus, les surveillants ont été étroitement associés aux réunions d'évaluation et de synthèse, ainsi qu'aux conseils semi-trimestriels et aux conseils des classes les concernant.

Ils ont également collaboré, avec le C.E., à la préparation du projet 1983-1984.

*(4) Suivi en commun de certains élèves et aide individuelle apportée aux jeunes en difficulté.*

De leur côté, les activités socio-éducatives, ont incontestablement «enrichi» le projet zone prioritaire et le P.A.E. inter-culturel dont elles ont constitué à maintes égards le prolongement (5).

Elles se sont en outre inscrites dans un contexte plus général de modification du climat de l'établissement reposant sur la sociabilisation des élèves et l'accès à l'autonomie.

Inversement, certains travaux réalisés dans le cadre des «après-midi banalisés» comme la décoration du mur extérieur de la serre solaire ou la plantation d'arbres, ont concouru au succès du P.A.E. amélioration du cadre de vie.

Cette inter-action constante entre des secteurs considérés le plus souvent comme concurrentiels a été rendue possible dans la mesure où le projet d'établissement a permis de rassembler autour d'un objectif unique **l'ensemble des activités** existant à l'intérieur du collège.

En troisième lieu, il convient de constater que certaines attributions du service vie scolaire ont acquis, grâce au projet, une dimension nouvelle.

Tel est en particulier le cas du contrôle des absences qui, en tant qu'instrument de lutte contre l'échec scolaire, a perdu de son impersonnalité, et s'est trouvé au centre d'une action concertée entre les professeurs, les surveillants, l'assistance sociale et le C.E.

Quant aux problèmes de comportement des élèves, ils ont progressivement cessé d'être considérés comme du seul ressort de l'équipe de direction, des surveillants et du conseiller d'éducation.

La discipline est devenue l'affaire de tous et non plus uniquement celle d'une seule catégorie de personnel.

En conclusion, on retiendra que pour nous, l'expérience vécue au collège Jean Vilar a été particulièrement enrichissante, et que les perspectives ouvertes par le projet 1983-1984 (6) devraient permettre au conseiller d'éducation de donner une nouvelle dimension à sa fonction.

Néanmoins, et c'est un problème important, on peut se demander si la notion de projet ne suppose pas, au moins lorsqu'ils sont volontaires, une certaine stabilité des personnels.

Jean-Louis Rossini

(5) Cas des clubs musique arabe ou danses folkloriques

(6) Avec notamment l'introduction de la pratique du tutorat.

## LES PROJETS : UN ÉLÉMENT DE LIAISON ET DE COOPÉRATION ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES



Les dispositions législatives sur la décentralisation ont suscité certaines réactions alarmistes dans les milieux de l'Education nationale. Il a bien été précisé dans le texte de loi que «les lycées et collèges sont des établissements publics». Pourtant la perspective de mesures de décentralisation affectant les collectivités scolaires est souvent perçue comme génératrice de risques inévitables tels que l'éclatement du service public d'éducation ou, à tout le moins, l'individualisme des établissements entraînés malgré eux dans une situation de concurrence. Pour ceux qui redoutent une telle évolution, les projets d'établissements sont considérés comme le cheval de Troie de la décentralisation.

La décentralisation vers les collectivités locales est un fait acquis. Elle ne manquera pas d'avoir des conséquences - que l'on peut prévoir bonnes ou mauvaises - sur le fonctionnement des établissements. Si le débat d'idées sur le sujet est utile, et si l'on peut admettre les points de vue les plus controversés, on ne saurait en revanche faire un mauvais procès aux projets d'établissement. Ces derniers vont, en effet, dans le sens d'une meilleure liaison et d'une plus grande coopération entre les établissements.

Des relations de bon voisinage existent souvent mais elles reposent essentiellement sur l'estime et la sympathie réciproques entre individus. Les liens de caractère officiel et administratif qui se sont noués depuis une dizaine d'années - création des groupements d'établissements pour la formation continue (GRETA), des regroupements compables, des équipes mobiles d'ouvriers professionnels - concernent des sphères d'activités bien circonscrites et n'ont pas dans la plupart des cas, développé des modes de collaboration s'étendant à l'ensemble de la vie des établissements - et plus précisément aux formations initiales.

Récemment, la politique des zones prioritaires a donné une impulsion à un nouveau type d'inter-relations. Mais cette politique intéresse un nombre limité d'établissements. L'extension progressive des principes mis en application pour la définition des projets de zones et de programmes d'éducation prioritaire devrait permettre peu à peu à tous les établissements scolaires qui le souhaitent d'établir entre eux des relations fonctionnelles.

Examinons les divers points qui, dans l'élaboration et la conduite d'un projet suscitent nécessairement le rapprochement et la collaboration entre établissements, un rapprochement et une collaboration librement consentis et non imposés par l'institution.

Tout projet prend ses racines et s'inspire de l'environnement dans lequel se situe l'établissement. Les reproches faits à l'école de rester fermée sur elle-même, de dispenser trop souvent un savoir abstrait et coupé des réalités vécues par les élèves ont fait naître une volonté d'ouverture sur l'extérieur, un souci de prendre en compte dans le contenu et l'acte pédagogiques tout ce qui constitue la trame de la vie quotidienne des élèves et de leurs familles : le patrimoine d'une région, ses activités économiques et sociales, ses références et ses ressources culturelles. C'est de cette sève que se nourrissent les éléments constitutifs d'un projet d'établissement pour réaliser l'osmose entre les objectifs nationaux assignés au système éducatif et les caractères originaux du milieu dans lequel vivent les élèves et qui participe au même titre que l'école au développement de leur personnalité.

La démarche qui vient d'être décrite amène inévitablement les établissements scolaires à établir en permanence des relations authentiques de travail. Les catégories d'établissement en fonction des niveaux et contenus d'enseignement dispensés - écoles, collèges, lycées, lycées d'enseignement professionnel - cèdent la place à des unités pédagogiques s'identifiant à une même unité naturelle de vie : le quartier, la ville, le canton, la région. Dans cette perspective, les élèves deviennent les dénominateurs communs, les éléments fédérateurs entre tous les personnels appelés tout au long de leur scolarité à les former. Alors les relations entre les établissements apparaissent comme une nécessité, peu à peu, elles s'imposent d'elles-mêmes. Liaisons entre les cycles d'enseignement, échanges d'informations et confrontations d'expériences, réalisations collectives (P.A.E., séquences éducatives en entreprise, sorties...), appariements, utilisation en commun des ressources, deviennent des pratiques courantes. Cette présentation relèverait-elle de l'utopie ou de l'angélisme ? On peut faire valoir qu'elle correspond à des situations qui, pour être encore isolées, n'en sont pas moins réelles. En outre, l'objection souvent avancée de freins à caractère institutionnel ou administratif entravant l'initiative, ne peut plus être retenue alors que les textes officiels incitent les établissements à assumer davantage de responsabilités et à définir leur propre politique. Aussi faut-il plutôt chercher les obstacles dans les habitudes de fonctionnement, hérités d'un long passé de centralisation et d'individualisme ainsi que dans les mentalités et les comportements collectifs. Les bonnes volontés individuelles sont nombreuses, mais elles ont besoin d'être mobilisées dans l'ensemble cohérent d'un projet où se développent des attitudes, des principes d'action, des méthodes de travail qui

trouvent à s'exercer hors des limites d'un seul établissement.

A l'heure où tous les partenaires ressentent la nécessité de rénover le système éducatif, le projet constitue un moyen parmi d'autres de susciter, soutenir et développer l'innovation. Celle-ci meurt ou s'étiole si elle reste isolée. Pour s'enrichir et se généraliser, elle a besoin que se créent spontanément des réseaux de communication et des habitudes d'échanges dans le respect de l'autonomie de chaque établissement. Cette autonomie, loin d'être repli sur soi, implique ouverture et solidarité.

Louis Ferment

## **UN NOUVEAU DIRECTEUR AU C. I. E. P.**

Ancienne élève de l'École Normale Supérieure de Fontenay, agrégée de philosophie, Jeannine FENEUILLE enseigne cette discipline pendant cinq ans, d'abord au lycée de Saint-Quentin, puis au lycée de Meudon. Après trois années de censorat au lycée de Chatenay-Malabry, elle est appelée à diriger une unité de recherche en pédagogie générale à l'Institut National de la Recherche Pédagogique. En 1973, elle effectue à ce titre, en Suède et en Norvège, une mission au cours de laquelle elle participe à un séminaire sur la gestion de l'innovation dans le système éducatif. Dès cette époque son activité dans le domaine de la recherche et de l'innovation en éducation prend une dimension internationale.

Successivement chargé de mission auprès du Directeur des Lycées, Inspecteur Pédagogique Régional de l'Académie de Versailles, conseiller technique au cabinet de Monsieur BEULLAC, elle dirige de décembre 1980 à juillet 1981 la première Mission à la Recherche et à la Formation des Maîtres du second degré au Ministère de l'Éducation Nationale. Elle exerce ensuite les fonctions d'Inspecteur Général et participe au cours de ces deux dernières années à des projets de recherche internationaux dans le cadre de l'O.C.D.E. avant de succéder au mois de septembre 1983 à Jean AUBA à la tête du Centre International d'Études Pédagogiques.

Les membres de l'équipe pédagogique et administrative du Centre ont pu d'ores et déjà, comme les premiers stagiaires accueillis par Madame FENEUILLE, apprécier son sens du contact, son souci de tous et de chacun, son énergie et son dynamisme. Persuadés que ces qualités lui permettront de donner aux travaux du C.I.E.P. la ferme impulsion indispensable à leur développement et à leur succès, ils lui souhaitent la bienvenue aux commandes de cette Maison à laquelle ils sont tous profondément attachés.

### **LITTÉRATURE ET FORMATION D'ADULTES (27 - 29 avril 1983)**

Le groupe d'organisation de ce colloque avait souhaité qu'il fût largement ouvert à des participants d'origine très diverses : formateurs, bibliothécaires, auteurs, usagers. Ces deux dernières catégories furent cependant peu représentées.

Les débats ouverts par une conférence de B. Cacérés et clos par G.E. Clancier, se sont d'abord heurtés à des problèmes de définition

= lecture/littérature, où tracer la frontière ? formation individuelle ou institutionnelle, permanente ou professionnelle ? Il a finalement été décidé de tenir compte de toutes les pratiques de lecture.

Dans le processus de formation, la première étape, de l'avis de tous les participants, doit être consacrée à l'explication réelle des motivations, à travers des rencontres-négociation entre formés et formateurs. Comment inciter les adultes à la lecture, comment les apprivoiser au livre ? Une typologie a été ébauchée = stratégies de séduction ou stratégies de formation, toutes, elles impliquent la participation active de tous les partenaires.

Des divergences se sont exprimées, sous-tendues par des idéologies, des choix de société différents, cependant l'accord s'est fait sur quelques points :

Il faut lire et faire lire. La littérature est un terrain que la formation ne peut abandonner si elle veut développer toutes les compétences. C'est un champ culturel parmi les autres qui devrait naturellement trouver sa place dans une formation d'adultes, si le découpage en champs disciplinaires était moins artificiel et rigide.

Lire, écrire, faire lire, faire écrire, toutes ces activités sont indissociables et n'ont de sens que par rapport à un projet personnel ou collectif qui débouche sur des pratiques socialisées.

Marie-Laure Poletti

## **LE STAGE TESSINOIS**

Les liens avec les cantons suisses ont été particulièrement étroits au cours de ces deux dernières années, grâce à l'initiative des Services culturels de l'Ambassade de France à Berne qui ont fait appel, à plusieurs reprises, aux prestations du C.I.E.P. C'est ainsi que trois missions et deux stages ont été réalisés par le Centre pour nos amis helvétiques.

Faisant suite à une mission d'expertise à Lugano, le Canton italo-phonique du Tessin fit appel, à son tour, à nos services pour l'organisation d'un stage en France.

Depuis 1976, le Tessin est engagé dans une réforme des programmes des écoles primaires, réforme qui, dans ses objectifs et ses

contenus, fait une place non négligeable à l'enseignement du Français. Les aspects les plus qualitatifs des orientations et méthodes d'enseignement de cette réforme se fondent sur une réflexion de qualité publiée dans une brochure intitulée «COMETLI» (*Comissione per l'osservazione dei metodi per l'insegnamento della seconda lingua nella scuola elementare del canton Ticino*). Ce document prévoit la réalisation des projets de réforme selon le modèle théorique de l'innovation contrôlée, avec la participation active des enseignants qui auront pour tâche, entre autres, d'informer les parents.

Il est évident qu'avec de telles visées, la formation adéquate du corps enseignant prend une importance fondamentale puisque le succès de la réforme dépendra de cette formation.

Il était donc capital pour le C.I.E.P. de répondre à la demande des autorités tessinoises en accueillant un groupe d'enseignants du Canton, accompagnés de leurs responsables en formation. Mais, les mois de juin-juillet furent, cette année encore, des mois d'intense activité à Sèvres et les possibilités d'accueil du Centre ne purent être développées à l'infini, c'est pourquoi nos amis tessinois furent les hôtes de l'IFOREP qui mit à notre disposition les installations de son Centre de cours, à Serbonnes, dans l'Yonne.

Le stage tessinois fut donc externé, bucolique, laborieux, mais tout à fait sévrien.

Des équipes de professeurs du C.I.E.P. se succédèrent à Serbonnes, pour assurer la réalisation d'un programme orienté d'une part, vers la découverte des réalités sociolinguistiques françaises ; d'autre part, vers une observation des classes élémentaires et des classes du premier cycle de notre système éducatif, afin de puiser «in vivo» des modèles linguistiques pour la conduite de classe, en Français ; enfin, les stagiaires tessinois élaborèrent, sur place, des matériels didactiques, à partir des ensembles déjà mis au point dans leur pays et à partir des matériaux collectés au cours du stage. Un programme de conférences, visites, enquêtes vint compléter l'information de nos collègues qui purent aussi avoir accès à la documentation du C.I.E.P.

La journée du mercredi 29 juin se déroula entièrement à Sèvres, où Monsieur Jean Auba eut à cœur de réserver aux Tessinois un accueil particulièrement chaleureux, qui fut hautement apprécié.

Francis Dol

## **LES RECOMMANDATIONS DU COLLOQUE SUR LE FRANÇAIS ENSEIGNÉ COMME LANGUE NON MATERNELLE (C.I.E.P. de Sèvres 20 - 22 juin 1983)**

Au nom des experts représentant trente-quatre pays de tous les continents et cinq organismes internationaux, des recommandations pour les «décideurs» et des orientations pour les «chercheurs» ont été présentées la presse le 22 juin 1983.

En voici quelques extraits :

- «L'avenir du français est affaire aujourd'hui d'initiatives multiples à l'intérieur d'un ensemble polycentrique (...). Il paraît nécessaire que les institutions et les instances internationales confirment la régionalisation et la sectorisation de leurs programmes respectifs et envisagent systématiquement les moyens de coordonner leurs initiatives sur des projets précis (...). Il faut trouver des formes multiples d'équilibre viable entre les deux pôles que sont, d'une part, le transfert abusif de modèles importés et, d'autre part, l'impossibilité de tout transfert».
- «Les recherches devront porter sur les publics potentiels : quelles parties de la population pourraient s'intéresser à l'enseignement du français si on leur donnait l'enseignement qu'elles veulent ? Quelles langues sont demandées par les différents milieux de travail ?».
- «Tout enseignement de la langue française doit se faire dans le respect de l'identité culturelle des apprenants (...) les enseignants français à l'étranger devraient être invités à s'initier à la langue et à la culture du pays d'accueil».
- «Le français restera un outil de communication privilégié s'il demeure le véhicule d'une culture humaniste et devient l'un des vecteurs du scientifique, du technologique et de l'économique».
- «L'enseignement du français langue étrangère [doit refléter] les réalités de la vie du monde francophone dans toute leur diversité».
- «Que soit généralisé dans les pays francophones et notamment en France un enseignement des littératures et des civilisations francophones dans le cadre de l'indispensable dialogue des cultures».

Le texte complet de ces «conclusions» peut être envoyé sur demande adressée aux Amis de Sèvres.

Pierre Alexandre

## **FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS (F.I.P.F.) : UNE NOUVELLE ÉTAPE DANS LA PRÉPARATION DU CONGRÈS DE QUÉBEC (15 - 20 juillet 1984).**

Les lecteurs des Amis de Sèvres savent déjà que le VI<sup>e</sup> Congrès Mondial de la F.I.P.F., ouvert à tous les professeurs de français, a pour titre : VIVRE LE FRANÇAIS et pour thème : DIALOGUE DES CULTURES ET FORMATION DE LA PERSONNE. Les journées de réflexion qui ont eu lieu au C.I.E.P. de Sèvres et qui ont réuni plus de cent vingt professeurs de français, représentant trente-huit pays différents, ont permis à la F.I.P.F. de déterminer les grandes lignes du programme du Congrès de Québec, compte tenu des quelque deux cents propositions de participation qui avaient été reçues par le Comité du Congrès à la date du 15 juin 1983.

Les travaux du Congrès seront structurés par quatre grandes **séquences thématiques** qui seront animées par des équipes stables et qui offriront aux professeurs de français l'équivalent d'un stage de réflexion et de perfectionnement :

- 1 - dialogue interculturel et pratiques didactiques
- 2 - impacts culturels des nouvelles technologies
- 3 - dialogue interpersonnel et pratiques didactiques
- 4 - formation des enseignants et recherches.

Cette structuration n'empêchera naturellement pas les professeurs de français de composer leur propre congrès en allant d'une séquence à l'autre pour y «picorer».

D'autre part des **forums** pourront être organisés librement par les professeurs représentant les grandes régions du monde et des activités **en marge** sont prévues : brèves rencontres de spécialistes, atelier sur les stratégies à mettre en œuvre en Europe pour relever le défi du monolinguisme, atelier sur le rôle de la vie associative, rencontres des rédacteurs des revues avec leurs lecteurs etc...

Pour en savoir plus sur cet alléchant programme, il suffit de s'adresser au :

COMITÉ DU CONGRÈS 1984  
Madame Jeanne LAPERRIÈRE  
1410 Rue Stanley; 7<sup>e</sup> étage  
MONTRÉAL Canada H3A IP8

Pierre Alexandre

## **LA XXIV<sup>e</sup> OLYMPIADE INTERNATIONALE DE MATHÉMATIQUES**

Les Olympiades Internationales de Mathématiques ont été créées en 1959 par les pays de l'Est et, de 1959 à 1968, une dizaine de nations ont participé aux épreuves. C'est en 1968 que les organisateurs décidèrent d'inviter quelques pays occidentaux dont la France et, depuis cette date, le nombre de nations participantes n'a cessé de croître : seize à Moscou en 1973, trente à Budapest en 1982 où tous les continents étaient représentés.

Pour la première fois, l'Olympiade internationale de mathématiques a eu lieu en France, du 1<sup>er</sup> au 12 juillet 1983. Chaque délégation des trente-deux pays représentés était composée d'un chef de délégation, membre du Jury International, et d'un adjoint accompagnant six élèves de l'enseignement secondaire. Les 6 et 7 juillet ces élèves ont subi au Lycée Louis-le-Grand deux épreuves de quatre heures et demie chacune, chaque épreuve consistant à résoudre trois exercices indépendants ne nécessitant pas de grandes connaissances mathématiques, mais faisant appel à l'intuition et au raisonnement. Le Jury International, assisté d'un comité de coordination a assuré la correction et l'évaluation des copies ainsi que l'attribution des prix. Lundi 11 juillet, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, sous la présidence de Monsieur COSTA, directeur du cabinet du ministre de l'éducation Nationale et en la présence de Madame AHRWEILER, recteur de l'Académie de Paris, les résultats de l'Olympiade ont été proclamés par Monsieur HOUZEL, président de la société Mathématique de France et président du Jury de cette Olympiade. Les différentes délégations ont quitté Paris mardi 12 juillet.

C'est dans le cadre agréable du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres que le Jury International a été accueilli du

1er au 7 juillet pour sélectionner, rédiger et traduire dans les différentes langues les six textes proposés à l'Olympiade. Tous les chefs de délégation ont apprécié le calme et les installations du Centre qui ont permis d'assurer leurs travaux dans d'excellentes conditions. Ils tiennent à remercier Monsieur AUBA, directeur du C.I.E.P., Mademoiselle COUTURIER et l'ensemble du personnel qui ont leur part dans la réussite de cette rencontre.

Claude Descamps  
Président du Comité d'Organisation de la  
XXIV<sup>e</sup> Olympiade Internationale de Mathématiques.

## **NAISSANCE DE L' ASSOCIATION NATIONALE POUR LA PROMOTION DES ÉQUIPEMENTS INTÉGRÉS (A.N.P.E.I.)**

Les Amis de Sèvres sont heureux de saluer la naissance de l'Association nationale pour la promotion des équipements intégrés, l'A.N.P.E.I. (président d'honneur : Monsieur l'Inspecteur Général honoraire Pierre RENARD ; président en exercice : Raymond MALLERIN).

Le C.I.E.P. s'est toujours intéressé à l'expérimentation pédagogique menée par les établissements scolaires insérés dans les centres intégrés qui regroupent à côté du collège ou du lycée, plusieurs équipements à vocation culturelle ou socio-éducative (M.J.C., Bibliothèque, centre sportif, Association culturelle...) comme cela se passe à Yerres, à Istres, à la Villeneuve de Grenoble et dans une douzaine d'autres villes. Les Amis de Sèvres ont d'ailleurs publié, en 1972, un numéro intitulé «l'Ecole dans la Ville», consacré à ce thème.

Les promoteurs de l'A.N.P.E.I. considèrent que les objectifs visés par les centres intégrés sont plus que jamais d'actualité (ouverture de l'Ecole sur son environnement, décloisonnement entre les services administratifs, coopération entre tous les acteurs de l'action éducative et culturelle, animation globale de la cité...) et se trouvent particulièrement bien adaptés au processus de la décentralisation.

Ils se proposent donc de regrouper tous ceux qui s'intéressent à cette forme d'institution novatrice, de développer l'information à son sujet, de favoriser la réflexion sur ses objectifs et ses structures, et

d'œuvrer à la promotion et au développement de ce type d'équipements.

Pour tous renseignements, s'adresser au siège social :  
A.N.P.E.I., Centre Éducatif et Culturel, Les Heures Claires,  
13800 ISTRES

## CONDITIONS D'ADHESION

### FRANCE ET ETRANGER

Envoyer le montant de l'adhésion (membres adhérents : 60 F - membres bienfaiteurs : 100 F) aux « Amis de Sèvres », 1, avenue Léon-Journault, 92310 Sèvres - C.C.P. 69 59 99 B Paris

Pour l'étranger, s'adresser à nos correspondants Hachette à l'étranger :

ALLEMAGNE FEDERALE : W.E. SAARBACH GMBH, Follerstrasse 2, 5000 Cologne 1. — ANGLETERRE : HACHETTE GROUP OF COMPANIES UK, 4 Regent Place, Londres W1R 6 bh. — ARGENTINE : LIBRARIA HACHETTE, Rivadavia 739/45, Buenos Aires. — AUSTRALIE : HACHETTE AUSTRALASIA PTY LTD, Daking House Rawson Place, Sydney. — AUTRICHE : MORAWA ET Cie, Wollzelle 11, Vienne 1010. — BELGIQUE : AGENCE ET MESSAGERIES DE PRESSE, 1, rue de la Petite-Île, Bruxelles 1070. — BRÉSIL : LIBRAIRIE HACHETTE SA DO BRASIL, Rua Decló Villares 278, Rio de Janeiro ZC 07. — CANADA : LIVRES REVUES ET PRESSE INC, 4550, rue Hochelaga, Montréal P.Q. — CHILI : LIBRAIRIE FRANÇAISE S.A., Huerfanos 1076 Casilla 43 D, Santiago. — CONGO : SOCIETE CONGO-LAISE HACHETTE, B.P. 2150, Brazzaville. — COTE-D'IVOIRE : LIBRAIRIE GENERALE MME POCIELLO ET Cie, B.P. 1757 et 587, Abidjan (Rép. C.I.). — DANEMARK : THE WESSEL ET VET A.S., Megasin du Nord, Kongens Nytorv, Copenhague. — ESPAGNE : SOCIEDAD GEUERALE ESPANOLA DE LIBRERIA, Evaristo San Miguel 9, Madrid 8. — ETATS-UNIS : EUROPEAN PUBLISHERS AND REPRESENTATIVES, 11 03 46th Avenue, Long Island N.Y. 11101. — FINLANDE : AKATEEMINEN KIRJAKAUPPA, 1 Keskuskatu, Helsinki. — GRECE : G.C.ELEETHEROUDAKIS S.A., 4 Nikia Street, Athènes T. 126. — HOLLANDE : VAN DITMAR S. IMPORT, Schiestratt 32/36, B.P. 262, Rotterdam 4. — HONGRIE : KULTURA BOOKIMPORT, Fo Utca 32, Budapest 1. — ILE MAURICE : LIBRAIRIE LE TREFLE, LIES SENEQUE LENOIR Cie Ltdée, B.P. 183, Rue Royale, Port Louis. — ISRAEL : LIBRAIRIE FRANÇAISE ALCHECH, 55 Nahalat Benyamín, B.P. 1550, Tel Aviv. — ITALIE : MESSAGERIES ITALIENNES, Via Giulio Carcano 32, 1 20142 Milan. — JAPON : MARUZEN COMPANY Ltd, P.O. Box 5050, Tokyo International 100 31. — LIBAN : LIBRAIRIE ANTOINE A NAUFAL ET FRERES, Rue de l'Emir-Bechir, B.P. 656, Beyrouth. — MADAGASCAR : LIBRAIRIE HACHETTE, B.P. 915, Rue du Dr-Rasaminanama, Tananarive. — MEXIQUE : LIBRAIRIE FRANÇAISE, Mexico 6 D.F., Paseo de la Reforma 250. — NORVEGE : NARVESENS LITTERATUR TJENESTE, Postboks 6140 Etterstad, Oslo 8. — PEROU : PLAISIR DE FRANCE S.A., Avenue Nicolas-de-Pierola 958, Lima. — POLOGNE : ARS POLONA RUCH, Krakowskie Przedmiescie 7, Varsovie. — PORTUGAL : LIBRAIRIE BERTRAND S.A., Rua Joao de Deus Vanda Nova, Amadora. — ROUMANIE : ROMPRESFILATELIA DE BUCAREST, Rue Grivité N° 64/66, Bucarest. — SUEDE : CE FRITZES KNUGL HOVBOKHANDEL, LIBRAIRIE DE LA COUR, Fredsgatan 2, Stockholm 16. — SUISSE : NAVILLE ET Cie, 5/7, rue Lavrier, 1211 Genève. — TCHECOSLOVAQUIE : ARTIA, Ve Smeckach 30 P.O.V. 790, Prague 1. — TUNISIE : LIBRAIRIE CLAIREFONTAINE, 4, rue d'Alger, Tunis. — TURQUIE : LIBRAIRIE HACHETTE, 469, Istiklal Caddesi Beyoglu, B.P. 219, Istanbul. — URUGUAY : A. MONTEVERDE ET Cie S.A., 25 de Mayo 577, Casilla de Correo 371, Montevideo. — VENEZUELA : LIBRERIA LA FRANCE, Av. F. Solano Edificio, San German Local 7 Apart 5044 Caracas. — YUGOSLAVIE : JUGOSLOVENSKA, Terazije 27, Belgrade - IZDAVACKO KNJIZARSKO, PRODUZEC MLADOST, Resident in Zagreb Illica 30, Zagreb.

**Jeannine FENEUILLE**, Inspecteur général - Directeur de la publication  
Dépôt légal n° 78.1513-0 N° de commission paritaire de presse 837 AD

*CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PEDAGOGIQUES*  
*1, avenue Léon Journault - 92310 Sèvres - France - tél. 534 75 27*