



## Des éléments de réflexion pour construire son projet

### Textes de la valise pédagogique « Clés pour le cycle »

#### *L'école 2000 a interrogé pour vous... Michel Develay*

Spécialistes de l'enseignement, les enseignants ont à devenir des spécialistes des apprentissages scolaires. Cet enjeu est sans doute celui qui peut fonder la professionnalité de l'enseignant. En effet, tous les parents se considèrent spontanément comme des enseignants potentiels. Il est moins certain qu'ils se vivent comme des spécialistes des apprentissages scolaires, si apprendre c'est trouver du sens dans une situation, maîtriser une habileté et créer des points cognitifs.

Les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste. Ils ont à l'aborder de manière collective. Se mettre d'accord sur des contenus, sur des évaluations communes, sur des manières de faire est rendu de plus en plus nécessaire au sein d'un enseignement disciplinaire et au sein du groupe de disciplines concernées par un niveau déterminé. Les notions de projet, de contrat, de modules, d'organisation des études en cycles et plus uniquement en années, le partenariat, obligent à la concertation, à des compromis, à l'abandon d'une figure emblématique forte du métier : la sacro-sainte liberté pédagogique. On ne peut plus être enseignant avec comme interlocuteur seulement le programme, le manuel, les élèves. Il faut ajouter, pour le moins, des partenaires, des collègues.

La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves qui se substitue à l'homogénéité constitue la troisième transformation. On découvre que les élèves sont aussi divers que le sont les professeurs. Les établissements d'enseignement ont à résoudre la question des processus et des structures à mettre en place pour permettre à des élèves singuliers d'accéder à l'universalité d'une culture. Comment passer d'une vision où l'équité pour les enseignants leur semble être de donner à tous la même chose, à des pratiques qui seront d'autant plus égalitaires qu'elles envisageront chaque apprenant en fonction de ses besoins pédagogiques ?

Quatrième transformation : le passage d'une vision des résultats scolaires en termes de courbe de Gauss à une approche en terme de courbe de la réussite. Il est difficile d'accepter qu'un maximum d'élèves réussissent. L'école, là encore, est agitée simultanément par deux idées contradictoires : l'idée d'éducabilité, fondatrice de droit et de fait de l'idée même d'enseignement et l'idée d'échec qui devrait renforcer la précédente alors qu'elle l'affaiblit.

Cinquième transformation : aborder l'enseignement avec une visée d'éducation et pas uniquement avec une visée d'instruction. L'école est sans doute encore aujourd'hui l'institution qui peut permettre aux jeunes de vivre le débat d'idées, la confrontation de points de vue, le conflit d'opinions comme riche de développement. Dans nos sociétés où la

violence devient parfois le moyen privilégié d'expression, l'école peut apparaître comme susceptible d'y surseoir en faisant du conflit le moteur de l'évolution de chacun. Les pratiques d'instruction ont à subsister comme activités fondatrices de l'école, mais à condition d'être abordées dans une dimension d'éducation.

*Propos recueillis par écrit par Willy DANDOY, L'école 2000, mars 1994*

### ***Faire de l'école une communauté de vie***

S'agissant de projets de société, il peut être tentant d'aborder l'enseignement comme un moyen. Nous sommes cependant d'avis qu'il faut abandonner une telle approche. En effet, nous ne devons pas oublier que les jeunes passent de nombreuses années sur les bancs de l'école. Naturellement, et c'est heureux, durant cette période, l'école n'est ni leur unique souci ni leur seul environnement. Elle est une sphère de vie parmi d'autres, à côté de la famille, du quartier, du mouvement de jeunesse, du cercle d'amis, des médias... Elle est quand même, pendant près d'un quart de leur vie, un milieu déterminant. Il ne nous semble donc pas raisonnable de considérer simplement une si longue phase de l'existence comme un instrument ou un moyen.

Nous devons, au contraire, analyser la possibilité de transformer le temps passé à l'école en une période de vie valorisée. La signification de l'école doit se trouver dans l'école elle-même, et pas seulement dans la formation qu'elle dispense. L'école doit devenir une école de vie, une communauté de vie.

### ***École et démocratie***

La spécificité d'une école est liée à la manière dont les élèves participent à sa vie. La relation entre les élèves et l'école ne peut être calquée ni sur le modèle du marché ni sur celui de la participation démocratique. L'enseignement suppose une certaine autorité et implique que des restrictions soient imposées à la liberté de choix. Mais il faut en même temps que les écoles forment des citoyens critiques et démocrates. Cette mission ne peut être assumée simplement par l'enseignement d'une matière, par un cycle de leçons ou un séminaire transdisciplinaire consacré à la formation du citoyen. Il faut transmettre aux élèves une compréhension réaliste du fonctionnement de la démocratie au sein de collectivités et d'organisations vastes et complexes, et ce par l'intermédiaire d'une participation progressive et encadrée à la politique de l'école.

*Fondation Roi Baudouin, L'école n'est pas toute seule, 1995*

### ***Les ressorts du changement***

Trois conditions essentielles me paraissent expliquer le développement sur une longue durée de ces démarches innovantes : la contractualisation, l'accompagnement régulateur des équipes, l'impulsion institutionnelle au changement.

**La contractualisation** : c'est l'engagement que les adultes qui se constituent en équipe prennent les uns par rapport aux autres. On ne travaille plus seulement par rapport à soi-même ou par rapport au contrôle institutionnel. Il y a un enjeu collectif dans lequel chacun a sa part de responsabilité. Et lorsque l'équipe s'engage vis-à-vis de partenaires extérieurs tels que les parents, les municipalités ou des structures éducatives extrascolaires, cet effet est renforcé. Car on crée des attentes auxquelles on se sent tenu de répondre.

**L'accompagnement régulateur des équipes.** Au cours de nos recherches, nos collègues enseignants ont très souvent souligné l'aide que constituait pour eux notre compagnonnage. Sur le plan de l'échange d'idées, bien sûr, mais surtout au niveau de l'aide méthodologique et du soutien apportés pour la conduite et le développement des démarches innovantes : interpellation régulière, aide à l'objectivation et à l'analyse des effets produits sur les enfants, regard semi-extérieur sur les pratiques dénué de toute volonté de contrôle ou de jugement.

**L'impulsion au changement.** Les démarches innovantes que nous avons étudiées ces dix dernières années dans le cadre scolaire ont toutes bénéficié de l'impulsion ministérielle au changement qui s'est fait jour à partir de 1981 : mise en place des zones d'éducation prioritaires, invitation faite à tous les enseignants à s'engager dans la lutte contre les inégalités sociales et culturelles. Cette incitation venant du niveau le plus haut a été très stimulante pour les éducateurs, là du moins où elle a été relayée par les degrés intermédiaires de la hiérarchie ou des instances locales : les précurseurs, qui étaient déjà engagés auparavant dans la transformation de leurs pratiques, se sont sentis reconnus; les autres se sont sentis entraînés dans un mouvement légitimé par l'institution et dont les risques étaient partagés à tous les niveaux.

*PLATONE F., Pourquoi innover ?, Autrement n° 136, mars 1993*

### *Innover par rapport à soi-même*

Les travaux du CRESAS s'inscrivent dans une double lignée : celle des pédagogues qui, tout au long du XXe siècle, ont tenté de définir et de mettre en oeuvre des méthodes pédagogiques "actives" et celle des psychologues du développement qui ont montré que l'apprentissage est une activité de l'apprenant qui construit ses savoirs à travers ses interactions avec le monde physique et le monde social. Nos propres travaux nous ont conduits à insister sur la valeur prépondérante des interactions sociales : c'est le commerce intellectuel avec autrui qui permet à chacun de construire sa propre représentation du monde et d'accéder aux savoirs constitués.

Du point de vue méthodologique, nous avons construit progressivement une démarche de recherche qui est, en fait, une démarche d'innovation pédagogique autocontrôlée. Cette démarche consiste, pour les adultes, à se constituer en équipe pour imaginer, conduire et évaluer *ensemble* des actions éducatives. Le caractère innovant des actions projetées réside avant tout dans la nouveauté pour les acteurs impliqués. Mais ces actions peuvent très bien reprendre des idées déjà expérimentées ailleurs et par d'autres. L'important est d'innover par rapport à soi-même, en expérimentant par soi-même.

Cette démarche d'expérimentation se fonde sur l'évaluation des actions pour les réajuster si nécessaire. Ce faisant, on avance dans la connaissance des stratégies d'apprentissage car on se donne les moyens d'observer les conduites des enfants et on les analyse en fonction des conditions qu'on leur a proposées. Au départ, les actions peuvent être modestes. L'élargissement des principes qui les sous-tendent à l'ensemble des situations et à toute la vie des établissements se fera au fur et à mesure des réussites enregistrées.

*PLATONE F., Pourquoi innover ?, Autrement n° 136, Mars 1993*

### ***Différents dans l'unité***

*“Les gens voyagent pour s'émerveiller de la hauteur des montagnes, des énormes vagues de la mer, de la longueur des rivières, des vastes compas des océans, de la course circulaire des étoiles; et ils passent à côté d'eux-mêmes sans s'émerveiller”* (St Augustin, IV<sup>e</sup> siècle).

Lorsqu'on regarde comment un organisme fonctionne - et à peu près tous les organismes fonctionnent bien, mis à part l'espèce humaine - on découvre qu'ils partagent tous une qualité particulière : les nombreux composants fonctionnent ensemble naturellement et spontanément, en harmonie avec le tout. On peut voir cette caractéristique opérer avec des organismes aussi différents que le terreau, le chêne ou le corps humain. Elle est généralement définie par le mot “synergie”, dérivé du grec “syn-ergos”, qui signifie “travailler ensemble”.  
(...)

Un bond évolutif

La synergie dans un organisme est l'essence de la vie et elle est intimement reliée à la santé. Lorsque, pour une raison quelconque, la synergie chute et que l'ensemble de l'organisme ne reçoit pas le plein support de ses différentes parties, il devient malade. Quand la synergie disparaît complètement, l'organisme meurt. Les cellules individuelles peuvent continuer à vivre, mais le tout - l'organisme vivant - n'existe plus. De façon similaire, dans les groupes sociaux, la synergie représente le point à partir duquel les activités de l'individu supportent l'ensemble du groupe. (...)

Vue comme un système, la société humaine d'aujourd'hui apparaîtrait, comparativement, comme étant un état de basse synergie. Et malgré la volonté que nous pourrions avoir d'accroître la synergie dans notre société, elle ne va pas se manifester à travers un désir, une décision intellectuelle, l'argumentation ou la coercition. La somme de synergie dans la société est le reflet de la façon dont nous nous percevons nous-mêmes en relation avec le monde qui nous entoure. Afin d'augmenter la synergie, nous aurons à changer certaines hypothèses fondamentales qui sont à la base de nos façons de penser et de nous conduire. Cela signifie que nous allons devoir évoluer intérieurement autant que nous l'avons fait extérieurement.

Ceci dit, être en accord les uns avec les autres et avec le reste de l'environnement ne signifie pas que nous deviendrions tous semblables, tant du point de vue de nos comportements que de celui de nos besoins. Les cellules de votre corps n'ont pas besoin de devenir semblables pour que vous soyez un organisme en bonne santé; l'unité se situe à un niveau beaucoup plus profond. Dans une société de haute synergie, il y aura au moins autant de richesse et de diversité qu'il en existe aujourd'hui. En fait, des gens libérés du besoin psychologique de se conformer à la norme bénéficient d'une beaucoup plus grande liberté pour exprimer leur individualité. Chacun ne tendra plus à devenir semblable; la diversité s'accroîtra. Ce serait un aspect sain et productif d'une société organique qui évolue.

De même, il n'y aurait pas de perte de diversité au niveau national. Les groupes deviendraient beaucoup plus proches de leurs particularités ethniques et de leurs héritages culturels. Cette tendance vers une diversité croissante ne contredit en aucune façon la tendance complémentaire vers une plus grande communauté, la formation et l'expansion de groupes comme la CEE. Dans nos propres corps, le cœur, les reins, les poumons et le foie fonctionnent avec un certain degré d'autonomie et travaillent simultanément comme partie d'un plus grand tout dans une société de haute synergie. Il y aura de même une synthèse de coopération et d'autonomie, à tous les niveaux, depuis l'individu, la famille, la communauté, l'État, la nation et jusqu'au monde entier. La synergie sociale n'impliquera donc aucune forme de gouvernement mondial totalitaire.

*RUSSEL Peter, La terre s'éveille, Revue Intuitions, n° 15, 1992*

Dans toute société, l'éducation est perpétuation, transmission d'un patrimoine culturel d'une génération à l'autre, par définition et non par conservatisme. Dans la société moderne, où la vie des enfants ne sera plus répétition de celle des parents, l'éducation est en outre préparation et incitation au changement, sans cesser pour autant d'être transmission d'un patrimoine. L'ethnologue américain George Spindler souligne ce décrochement entre la mission anthropologique de l'école et sa mission dans la société moderne : "Pour l'anthropologie, la fonction de l'école est de transmettre la culture. Dans cette perspective, l'école existe pour intégrer de nouveaux membres à la communauté (en général environnante) et pour perpétuer le système culturel. Ce n'est pas la conception de l'école que partagent la plupart des éducateurs, des administrateurs, des politiciens et de larges secteurs du public. Au moins au niveau idéologique, la plupart des Américains semblent considérer l'école comme un instrument de changement et de progrès.

Former des héritiers pour qu'ils deviennent novateurs ne va pas sans tensions ni ambivalences. En témoignent les deux discours contradictoires que l'opinion publique tient sur l'innovation. Le discours "il faudrait qu'ils se remuent un peu" : l'école n'innove pas, elle est routinière, trop fermée sur elle-même, les enseignants résistent au changement, en toute impunité car ils sont protégés à la fois par leur statut de fonctionnaires et par des syndicats puissants. Le discours "ils prennent nos enfants pour des cobayes" : les méthodes changent sans arrêt, chaque enseignant fait comme il veut, personne ne s'y retrouve plus, c'est le laxisme et la pagaille. Il arrive souvent qu'une même personne puise dans l'un et l'autre de ces argumentaires, selon les moments et ses besoins.

Aussi, n'est-il pas étonnant que l'école soit confrontée à des demandes diverses, multiples, contradictoires qui excèdent de beaucoup ce qu'elle peut assumer sérieusement : natation, sécurité routière, éducation sexuelle, informatique, sida, langues européennes. Dès qu'il faut "commencer tôt", l'école est sollicitée, mais elle est régulièrement sommée de ne pas délaissier les apprentissages de base. En s'ouvrant au monde, l'école est devenue perméable au conflit, à la contradiction, à la tension sociale.

*CHARLOT Bernard, L'innovation n'est plus ce qu'elle était, Autrement n° 136, mars 1993*

### *Du pouvoir collectif dans les établissements*

C'est le pilotage de l'ensemble du système scolaire qui doit être repensé pour produire une action cohérente susceptible d'améliorer les pratiques pédagogiques et d'atténuer l'inertie du système scolaire. Cependant, il est évident que les dynamiques de changement se produisent et que les actions concrètes se mettent en place. Il est donc pertinent de se demander si les structures actuelles de gestion des établissements sont propices à un engagement des enseignants et aux projets d'équipes éducatives. Ma réponse à cette question est clairement négative.

Conformément à ce qui est développé ci-dessus, il existe deux sources de pouvoir prioritaires dans le contexte scolaire : un pouvoir bureaucratique situé en amont des établissements scolaires et un pouvoir individuel situé en aval des équipes éducatives. Les équipes éducatives en projet bénéficient donc d'un pouvoir formel minimum, même si leur pouvoir d'initiative et de proposition est parfois grand. Il me semble dès lors urgent de modifier les structures des établissements afin de diminuer le pouvoir bureaucratique externe et le pouvoir individuel de chaque professeur, ceci dans la perspective d'accroître le pouvoir collectif des enseignants et des autres acteurs (étudiants, parents, associés externes).

C'est, à mon avis, une condition nécessaire pour rendre possible et utile une dynamique de projet, de recherche et de création à l'échelle des établissements. Ce souhait pourrait se matérialiser sous deux formes différentes :

- ◇ soit par la présence, dans le pouvoir organisateur, de représentants élus de tous les acteurs de l'école;
- ◇ soit par l'existence, dans les établissements, de conseils pédagogiques (avec des représentants élus, bien entendu) disposant d'un véritable pouvoir sur les orientations pédagogiques de l'école et la gestion des moyens y afférents.

*DUPRIEZ Vincent, Revue Option, 1995-1996*

### ***Les dix commandements du projet d'établissement***

Ces dix commandements représentent *les tables de la loi* du projet d'établissement, dix commandements à retenir pour entrer sereinement dans le projet.

1. Tout établissement, quel qu'il soit, peut avoir une politique sans avoir forcément de projet d'établissement. La politique se révèle à travers la tendance qui se dégage des multiples actions menées par ledit établissement. Par exemple, certains établissements, connus pour leur élitisme, n'ont pas de projet explicite inscrit dans une volonté collective en harmonie avec les perspectives nationales de démocratisation de l'enseignement; en revanche, ils ont une politique qui peut être décrite à travers les résultats aux examens, les tris à l'entrée ou les modalités d'orientation et d'exclusion.
2. Le projet met en évidence, de manière explicite, communicable, les valeurs communes des membres de l'établissement à travers ses finalités, ses buts et ses objectifs.
3. Le projet met en cohérence les activités, à tous les niveaux, des acteurs et groupes de travail, pour agir dans la même direction.
4. Le projet permet de rechercher collectivement les moyens appropriés pour améliorer la qualité de l'enseignement.
5. Le projet définit des voies d'action, des priorités à respecter, des résultats à atteindre et les méthodes pour y parvenir.
6. Le projet fournit des moyens de faire connaître aux différents partenaires le sens de l'action commune conduite.
7. Le projet introduit une gestion participative, raisonnée.
8. Le projet donne la possibilité de suivre les résultats de façon continue et d'intervenir pour corriger les écarts.
9. Le chef d'établissement adhère au projet dont il est pleinement partie prenante.
10. Le projet implique l'ensemble des partenaires à travers une recherche de consensus. Cela signifie que chacun participe aussi bien à l'élaboration qu'à la prise de décision proprement dite, en liaison avec l'action qu'il aura à mener et dont il sera responsable vis-à-vis de la communauté.

*KUPPENS G., Emilie ou l'école retrouvée, Ed. Erasme, 1992*

### **Méthode de travail**

La volonté de concertation a des effets particulièrement redoutables en matière de programmes. Antoine Prost décrit ainsi le scénario de la prochaine grande consultation que va lancer le ministère au sujet des programmes de collège, en reconnaissant noircir le tableau pour mieux mettre en garde.

*“Il y aura tout d’abord unanimité pour estimer qu’il faut ajouter de nouveaux éléments à des programmes aujourd’hui dépassés : comment concevoir par exemple un enseignement scientifique qui ne laisserait pas une petite place à l’astronomie ? Va donc pour l’astronomie. Puis le ministère rappellera que l’objectif est d’alléger... On passera alors en revue chaque élément du programme antérieur et chaque inspecteur général, chaque association de spécialistes expliquera que “les élèves ne peuvent tout de même pas ignorer ceci ou cela” dans sa discipline, tandis que les syndicats verront dans tout allègement d’horaire une menace pour l’emploi. Comme le ministère insistera, on proposera de simplifier le programme, c’est-à-dire de transformer certaines parties développées en thèmes, chaque enseignant conservant le choix de la méthode (on évoquera à ce sujet la fameuse “liberté de l’enseignant dans sa classe”). Alors, les éditeurs, soucieux avant tout de voir leurs manuels prescrits par les enseignants, se garderont bien de dérouter ces derniers : ils laisseront donc telles quelles les parties du programme en principe allégées, afin que les enseignants puissent continuer à faire le cours qu’ils avaient l’habitude de faire. Comme les nouveautés auront d’autre part été ajoutées, le programme se trouvera au final... alourdi !”*

L’apparente immobilité du système incite de plus en plus d’observateurs à préconiser un débat sur le contenu des savoirs scolaires à une plus vaste échelle.

*“C’est à la société et à sa représentation politique de définir ce qu’elle souhaite que les jeunes sachent lorsqu’ils quittent la scolarité obligatoire”,* estime André Hussenet.

*“Le problème est qu’il n’existe pas de référentiel final de la formation, poursuit Philippe Meirieu. Il faudrait pouvoir définir les “incontournables” de la citoyenneté et se mettre d’accord sur “le corps des savoirs” qu’il faut maîtriser à seize ans.”*

En fait, estime Bernard Charlot, *“il manque actuellement à l’enseignement français et plus généralement à notre société, une culture de référence qui tenterait de constituer des humanités modernes. Nous ressentons douloureusement, dit Jean-Pierre Rioux, la difficulté permanente à pouvoir sortir d’un vague pluridisciplinaire collationnant des compétences disciplinaires mises bout à bout, pour apprendre à bâtir du transdisciplinaire qui les fusionnerait dans l’élaboration d’un savoir neuf, pour traiter de thèmes nouveaux qui n’ont pas de légitimité disciplinaire mais une immanence sociale (la citoyenneté, l’environnement, la bioéthique), dès lors que tous les corporatismes, le nôtre y compris, se coalisent légitimement pour rappeler la force de l’institution disciplinaire.*

*REVERCHON Antoine, Que doit-on apprendre à l’école ?, Enquête, Le Monde de l’Éducation, septembre 1995*

Créer une école de la réussite, c'est donc, dans un tout premier temps repenser son programme. Il ne s'agit plus d'entasser sans vergogne des matières à enseigner, qui seront de toutes façons bientôt rejetées comme corps étrangers, mais de se demander quels sont les pouvoirs nouveaux que tel programme, telle matière pourra donner. En quoi les élèves seront-ils "augmentés" ? Pourront-ils mieux décoder leur milieu et y insérer leur action ?

C'est ce que J.-P. Astolfi entend par conférer un "contenu opératoire aux notions". La masse d'informations imposées à nos élèves sera ainsi revisitée au bénéfice d'un concept d'apprentissage authentique qui s'élargirait lui-même au concept de transfert auquel il est intimement lié. Voilà, en fait, l'indicateur le plus sûr de la qualité d'un apprentissage : permet-il d'actualiser les éléments de connaissances déjà intégrés pour élucider des problèmes nouveaux ?

Voilà la clé qui autorise le passage d'une culture encyclopédique et "en miettes" vers une culture en "réseau" fonctionnelle, beaucoup mieux adaptée au renouvellement continu des connaissances.

Les avantages d'une révision fondamentale du curriculum de formation ne s'arrêterait pas là. Sans réduire en quoi que ce soit les exigences de qualité, un programme reconstruit et allégé autoriserait une pédagogie de la différenciation et une organisation beaucoup plus souple du travail en classe.

*BASTIN G., ROOSEN A., L'école malade de l'échec, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 2ème édition 1996.*

### ***Un angle essentiel, les valeurs***

On ne fait pas beaucoup de place à la réflexion dans nos milieux éducatifs. Trop souvent, les valeurs ne sont que du vent. Elles ne sont que l'expression d'un discours général et généreux qui demeure sans effet sur le quotidien. Les valeurs ne sont que du vent quand elles n'éclairent pas, qu'elles n'inspirent pas le quotidien. Les valeurs prennent de la valeur quand elles deviennent des références déterminantes pour la conduite d'une vie, d'un projet ou d'une organisation. Les valeurs sont nommées par des mots-clés.

Mais ces mots posent un premier problème. Ils sont vides de sens s'ils ne sont pas définis. Chacun peut faire l'objet d'une perception personnelle. Chacun peut devenir l'objet de discussions stériles ayant pour but de fournir une définition satisfaisante pour tout le monde. Le monde complexe des valeurs pose un deuxième problème, celui de la distinction que l'on doit faire entre les valeurs de préférence et les valeurs équivalant à des aspirations. C'est l'expression d'une préférence. "Je préfère promouvoir la liberté plutôt que la dépendance. Je préfère promouvoir la compétition plutôt que le partage."

Pour leur part, les valeurs de référence sont celles que nous pouvons dégager de nos pratiques quotidiennes d'intervention. Ce sont les valeurs qui nomment notre réalité, qui en expriment les fondements.

Le troisième problème posé par les valeurs vient de la nécessité de procéder à des choix. Les valeurs sont multiples et contradictoires. Dans le monde de l'éducation, il nous faut faire des choix qui nous conduisent vers une conception du développement humain et de l'apprentissage.

#### **Des convictions concernant l'apprentissage**

1. Il est nécessaire de développer des stratégies pédagogiques qui misent sur la contribution de celles et de ceux qui sont en situation d'apprentissage.
2. Il est nécessaire de miser davantage sur le processus d'apprentissage que sur le processus d'enseignement.
3. Il est nécessaire de miser sur l'interdisciplinarité et sur la transdisciplinarité pour s'assurer d'une meilleure intégration des savoirs.
4. Il est nécessaire de gérer une classe selon trois couples de valeurs en conjonction : l'autonomie et l'interdépendance, la liberté et la responsabilisation, la démocratie et la participation.
5. Il est nécessaire de favoriser la liberté, de progresser vers les savoirs en éliminant certaines entraves : morcellement des savoirs, abus du processus d'enseignement...

#### **Des convictions concernant le travail des éducatrices et des éducateurs**

6. Il est nécessaire de connaître et de nommer la pédagogie qu'on pratique parce qu'elle laisse des empreintes chez les autres. Cette conviction se double d'une autre : il est nécessaire d'informer les autres sur la pédagogie qu'on utilise.
7. Il est nécessaire d'assurer, aux éducateurs et éducatrices, une autonomie et une interdépendance professionnelles fondées sur l'initiative individuelle.

*PAQUETTE Claude, Nos convictions pédagogiques ont-elles de la valeur ?, Vie pédagogique, mars 1983*

***Le temps n'est plus ce qu'il était... ou, l'établissement bouge, donc il vit***

Si nous parlons ici d'évolution, c'est parce qu'il est essentiel qu'enseignants et formateurs, comme tous les personnels de l'établissement, comprennent que le projet n'est pas et ne doit pas être un ouvrage fini. En effet, s'il veut assurer son rôle d'outil de pilotage, il ne peut se limiter à une réflexion et à une action momentanées. Autant il nécessite un cadrage scrupuleux en terme de délais et d'échéances, car comme l'a noté Paul Fraisse, la construction de périodes, d'espaces-temps peut combler le vide laissé par une insatisfaction due à des résultats médiocres, autant il doit être fondé sur la permanence du questionnement, de la mesure des écarts et de la régulation. Avec le projet, c'est le Mouvement qui entre dans l'établissement scolaire, quasiment au sens de la cybernétique, c'est-à-dire des mécanismes de communications et de contrôle d'un être vivant. Le projet est un signal de vie de l'établissement, il doit donc bouger.

Quatre principes sont donc à retenir afin que le projet d'établissement ne soit pas un acte isolé, confidentiel, passager et voué aux modes de toutes sortes. Le premier principe est celui de sa capacité à susciter la confiance entre les interlocuteurs, mettant ainsi en avant les terrains intellectuels et pratiques susceptibles de donner lieu à des échanges. Ensuite, le message délivré par le projet se doit d'être cohérent afin d'éviter les contradictions. Faire ce qui est dit, dire ce qui est fait. Il a également pour devoir d'être consistant, c'est-à-dire de proposer des réponses solides, élaborées et pertinentes aux problèmes identifiés. Enfin, il a pour objectif de faciliter la convergence des individus et des moyens afin d'assurer la pérennité et le développement de l'établissement.

*J. Bonnet, L'enseignant au coeur du projet d'établissement, Ed. de l'Organisation*

Qu'est-ce qu'une équipe pédagogique ? Peut-on parler d'équipe dès qu'il y a vague association entre enseignants pour partager quelques ressources ? Ou faut-il réserver ce statut à un groupe de professionnels qui coordonnent leurs pratiques, voire collaborent de façon intensive dans l'action pédagogique quotidienne ?

Pourquoi un enseignant refuserait-il de travailler en équipe ? N'est-ce pas une façon de mettre en commun des idées, des hypothèses, des solutions, de tirer parti des différences de points de vue et de compétences, de favoriser une division optimale du travail, de renforcer l'identité de chacun ? En première analyse, les résistances au travail en équipe peuvent paraître traduire un individualisme forcené, une peur malade de la confrontation ou du partage, bref mobiliser des mécanismes de défense peu rationnels ou du moins peu "professionnel".

Ceux qui surmontent ces mécanismes de protection découvrent "sur le tas" qu'un groupe ne devient efficace que si ses membres apprennent à fonctionner ensemble et mobilisent des savoir-faire élémentaires : animation, mémoire collective, moments de régulation, clarification des enjeux et des statuts de chacun, expression des peurs et des attentes de chacun, médiation en cas de conflits graves, etc.

Il y a, chez les militants de l'école active, des projets d'établissement, de diverses causes, une expérience considérable, hélas peu mise en forme, peu transmissible, peu incorporée à la culture professionnelle la plus courante.

*PERRENOUD Ph., Travailler en équipe pédagogique, c'est partager sa part de folie, 1993*

### ***Partenaires et rétroacteurs***

Il n'est pas rare que la réalisation d'un projet permette à des enseignants et formateurs de manifester des capacités jusque là peu reconnues et utilisées par l'établissement et que, de la même façon, ces personnels se découvrent des pôles d'intérêts qu'ils ne soupçonnaient pas ou bien dont ils se détournaient. Nous ne le dirons jamais assez : la démarche de projet représente une opportunité de découverte réciproque entre les acteurs concernés et donc l'occasion de mettre en synergie des potentiels qui ont parfois trop tendance à se neutraliser du fait des peurs et des conflits d'intérêts engendrés par les positions statutaires et aussi, il faut bien le reconnaître, par certains comportements de type autocratique et arrogant qui affectent toutes les catégories de personnel.

*J. Bonnet, L'enseignant au coeur du projet d'établissement, Ed. de l'Organisation*

Le fait également que les individus présentent souvent des capacités stratégiques différenciées selon leur origine sociale, c'est-à-dire selon leur degré de maîtrise des conditions de la production des moyens d'existence.

Ce point fait l'objet d'un accord d'un grand nombre d'études entreprises sur les jeunes présents dans le système éducatif ou sortis du système éducatif. Il est confirmé également par des observations anthropologiques et sociologiques nombreuses qui soulignent (vision ethnocentrée !) un rétrécissement, voire une absence de la perspective temporelle future chez les membres de groupes culturels ou socio-économiques défavorisés.

J.-P. Boutinet note ainsi que *“l'absence de projet caractérise les individus qui n'ont pas les moyens (psychologiques, culturels, économiques) de maîtriser les situations qui sont les leurs pour envisager un état futur souhaité”*.

Une vision naïve, mais ultra-fréquente, fait alors parler d'apathie, de démotivation, d'immobilisme, d'incapacité à la formulation de projet. Joseph Nuttin offre une interprétation beaucoup plus intéressante lorsqu'il écrit que, pour les membres de certains groupes défavorisés, *“l'intégration temporelle la plus réaliste et l'adaptation la plus adéquate à la forme de vie qui leur est imposée consiste”*, au contraire, *“à ne pas faire de plans ou de projets d'avenir”*, en raison de leur absence de maîtrise des conditions de leur réalisation. Dans une perspective de libération sociale, ce point mérite bien évidemment d'être articulé avec ce que nous disions précédemment sur l'usage du projet comme outil de lutte contre les déterminants sociaux. (...)

Autrement dit, “en présence d'un projet, les familles les plus défavorisées ont des pratiques scolaires peu différentes des familles favorisées”.

A l'inverse, l'absence d'un projet fort a moins d'incidence pour les élèves issus de familles plus défavorisées car on retrouve alors le jeu des déterminismes sociaux.

Ces remarques ont une importance capitale. Elles signifient que la démarche de projet s'intercale entre les déterminants sociaux et les pratiques scolaires effectives : plus une famille est défavorisée, plus l'absence d'un projet fort a de conséquences sur la scolarisation.

*BOURBIER J.-M., Élaboration de projets d'action et planification*

### *Et si l'on parlait du bonheur ?*

Les activités du système éducatif secrètent, elles aussi, des biens. L'école ne doit pas servir à fournir, à la société, les hommes et les femmes dont elle a besoin, mais à permettre à chacun d'avoir accès aux moyens lui permettant de construire son intelligence. Trop longtemps, ce système éducatif a été considéré comme assurant le remplacement de chaque génération, à l'identique, par la suivante; on y apprenait les comportements peu à peu mis au point au cours des âges. Cet apprentissage devient de moins en moins nécessaire; un changement complet des objectifs s'impose.

Les drames provoqués par l'inadaptation de l'éducation étaient déjà apparus lorsque le changement des mœurs rendait certains métiers inutiles : des milliers de jeunes filles ont appris à confectionner des fleurs artificielles ou des corsets alors que les produits de leur adresse n'étaient plus demandés. Aujourd'hui, il ne s'agit pas d'un changement de mode, mais d'une disparition des postes de travail. L'école de demain ne servira plus à approvisionner les généraux en chair à canon ou les chefs d'entreprise en chair à profit; elle aidera des hommes à se construire eux-mêmes au contact des autres.

Cette tâche-là est sans limites et ne peut être justifiée par aucun raisonnement évoquant sa rentabilité.

Plus fondamentalement, notre société n'est pas centrée sur l'apprentissage, elle ne fait pas du DROIT À L'APPRENTISSAGE un droit fondamental, un principe de base; tout se passe comme si elle l'accordait à quelques-uns mais pas à tous.

On pourrait rêver à l'utopie d'une SOCIÉTÉ DE L'APPRENTISSAGE où tout serait organisé pour permettre à ceux qui le souhaitent d'apprendre partout où ils se trouvent, où les tâches répétitives seraient partagées ou éliminées par un progrès technique délibérément orienté en ce sens, où le droit à l'erreur et le droit à l'expérience "pour voir" seraient passés dans les mœurs, où chacun pourrait entreprendre les apprentissages qui l'intéressent, demander aide à autrui pour les mener à bien, rendre compte périodiquement de ses découvertes, où tous apprendraient en enseignant, en troquant des apprentissages...

Mais la société de l'apprentissage n'a pas à attendre son "grand soir", elle peut naître au sein de la société actuelle. Il appartient à chacun de la créer en lui et autour de lui. De fait, elle existe déjà un peu, grâce aux apprenants qui l'ont inscrite dans leur vie. Peut-être ces apprenants à plein temps vont-ils jouer un rôle de catalyseur, en créant des réseaux, en inventant des organisations structurées autour du droit à l'apprentissage... Sans nier pour autant LE DROIT À LA PARESSE, au non-apprentissage, à la jachère, au repos sabbatique, qui en sont les compléments indispensables.

*CLOUZOT O., BLOCH A., Apprendre autrement, Ed. d'Organisation, Paris, 1984*