

Jean-Pierre Obin, Anita Weber

Le projet d'établissement scolaire de l'imaginaire à la réalité

I Projet, | formation-action

Deuxième partie

Jacques Ardoino
Jean Borenstein
Jean-Pierre Boutinet
Françoise Gros
Benoît Dusollier
Francis Jacq
Guy Jobert
Alain Juvenon
Daniel Lassalle
Guy Le Boterf
Marie-Christine Malien
Alain Meignant
Guy Minguet
Jean-Pierre Obin
Glaudine Verdeaux
Anita Weber

numéro 87

Cet article se fixe comme ambition de retracer l'évolution récente, en France, de la notion de **projet d'établissement** et de son utilisation. La période qui vient de s'écouler depuis 1981 a été particulièrement féconde pour cette notion. On peut dire, en effet, sans trop simplifier, qu'on est passé rapidement d'une abstraction, à une tentative d'opérationnalisation, puis à une mise en œuvre en vraie grandeur : la « rénovation des collèges ». Ces trois « temps » successifs se recouvrent d'ailleurs largement, du fait de la rapidité des évolutions.

Notre méthode consistera donc à analyser, successivement, trois séries homogènes de textes :

— avant l'arrivée au gouvernement d'Alain Savary, la notion de projet d'établissement est encore peu courante en France. Idée issue de plusieurs influences, notamment anglo-saxonnes, elle est en définitive très peu expérimentée. Jusqu'en 1983-1984, plusieurs textes de chercheurs et de militants pédagogiques le confirment, c'est encore une notion floue, non unifiée ;

— à partir de 1982, certains de ceux qui ont développé cette idée, ou l'ont popularisée, se retrouvent au pouvoir ou en mesure de l'influencer. Des textes officiels (rapports, circulaires, notes internes) attestent du rôle important mais ambigu que l'on confie à la notion de projet d'établissement dans l'une des grandes opérations du moment : la « rénovation des collèges » ;

Jean-Pierre Obin est maître de conférences.

Anita Weber est formatrice.

— quatre ans après le lancement de cette opération, la moitié des collèges français (4800 établissements) sont « entrés en rénovation ». De multiples évaluations sont produites : à l'échelon académique par les services rectoraux, au niveau national par les services du ministère et les inspections générales. Ces textes fournissent de multiples et intéressantes indications sur la réalité de l'utilisation — dans les faits — de la notion de projet d'établissement. Les auteurs ont été des acteurs impliqués de cette période, puisque — à un titre ou un autre — auteurs de certains des textes de chacune de ces trois séries.

Pédagogues, chercheurs et militants

Les années 1981-1983 voient paraître une floraison d'articles et de numéros de revues consacrés à l'utilisation de la notion de projet dans le champ éducatif et, en particulier, de projet d'établissement. L'impression d'ensemble reste cependant celle d'une relative confusion entre notions distinctes mais encore mal cernées : projet pédagogique et pédagogie du projet, projet éducatif et projet d'établissement. Sous la plume de maints auteurs, ces notions se substituent ou se superposent. Nous ne retiendrons que les contributions les plus significatives dans une perspective de clarification.

Ce qui unifie toutes ces notions, c'est, bien entendu, le concept de projet. La capacité de projeter — c'est-à-dire de produire de l'imaginaire dans le but de modifier la réalité — est une faculté proprement humaine. Quand je fais un projet, la connaissance de la réalité présente me permet d'imaginer une réalité future. Et la perception de cet avenir me permet de savoir comment agir aujourd'hui. Ainsi, le projet n'est pas le rêve, bien qu'il puisse en procéder, en ce sens qu'il n'est pas pure production imaginaire, mais qu'il s'appuie sur la réalité et qu'il vise à la transformer. La notion de projet est donc indissociable, pour ses promoteurs, de la revendication de valeurs telles que la liberté (l'autonomie), l'action (la créativité), le progrès (l'innovation, le changement) et l'unification (penser et agir). Elle procède d'une philosophie humaniste et optimiste.

Comme le remarque A. Weber [20], la notion de projet renvoie ainsi, dans le domaine pédagogique, à la liberté de concevoir ou de réaliser (Dewey), à l'autonomie et à la créativité organisées (Makarenko). Pour J. Ardoino [1], dans un texte fondamental sur lequel nous reviendrons, la notion de projet est en fait bipolaire : « projet-visée » et « projet-programmatique » s'opposent et se complètent, le premier soucieux de signification, tendu vers un but imaginé, porté par un désir, le second soucieux de cohérence, tendant à une réalisation, soutenu par des moyens et des méthodes. « Le problème, pour tout projet, est donc celui d'une articulation entre les élaborations imaginaires et les conditions pratiques de réalisation d'une action ou d'une entreprise ». La notion de

projet d'établissement, si elle est, en 1981, relativement nouvelle, participe donc d'une notion plus large, philosophiquement marquée, et historiquement datée dans le domaine de l'éducation et de la pédagogie. Si certains projets d'établissement existent et fonctionnent depuis de nombreuses années — comme le remarque L. Geminard [11] qui décrit notamment le Collège de la Villeneuve à Grenoble —, l'émergence de la notion de projet d'établissement, dans les années 1981-1983, peut s'expliquer par la conjonction de quatre objectifs de la politique du gouvernement de l'époque, dont les enjeux pour l'Éducation nationale n'étaient pas minces :

— la décentralisation : redistribution des pouvoirs et des responsabilités au profit des collectivités territoriales. Ecoles, collèges, lycées vont-ils « changer de mains » ?

— La « démocratisation » : participation accrue des acteurs à la vie des entreprises et des établissements publics. Les syndicats vont-ils renforcer leur influence sur le contrôle du système scolaire ?

— La « lutte contre l'échec scolaire » : l'amélioration du rendement de la machine éducation nationale. Comment faire qu'elle produise davantage, et davantage au profit des enfants les plus culturellement défavorisés ?

— Le projet de loi sur l'enseignement privé : comment rapprocher les deux systèmes d'enseignement ? Les établissements publics ne risquent-ils pas de perdre leur âme à vouloir « copier », par le biais de projet d'établissement, le « caractère propre » de l'établissement privé ?

L'établissement scolaire se trouve au carrefour de ces quatre enjeux. Les acteurs qui s'y côtoient ont également leurs objectifs propres, dont les enjeux de pouvoir ne sont pas absents. Les différentes définitions que pédagogues, chercheurs et militants donnent du « projet d'établissement » sont ainsi marquées, à la fois par des conceptions philosophiques, et par des logiques d'acteurs. Quelles sont ces définitions ?

Pour F. Vaniscotte [19], le projet d'établissement est porteur de « rupture » sociale : avec cette méthode, chacun doit inventer son projet, l'imitation ou la subordination ne sont plus possibles. Il est également porteur d'innovation et de nouvelles règles de fonctionnement « démocratiques » : les rapports hiérarchiques doivent laisser la place à des relations « contractuelles ». Enfin, le projet d'établissement favorise les productions pédagogiques matérielles et concrètes qui s'appuient sur les « valeurs » non scolaires de l'enfant prolétarien (maturité, débrouillardise, curiosité sociale, autonomie). Pour la rédaction des *Cahiers pédagogiques* [9], l'objectif du projet d'établissement est de définir l'organisation interne, le fonctionnement de l'établissement. Ses initiateurs en sont « l'équipe pédagogique » en tant qu'acteur, et le conseil d'établissement en tant qu'instance.

A. Prost [16] définit le projet d'établissement, dans le contexte de la décentralisation, comme participant à un système de régulation locale complémentaire

du dispositif national, impuissant ou mal adapté à résoudre toute une série de problèmes : à l'Etat, la définition des grands objectifs et la distribution des ressources établies selon des normes nationales ; à l'échelon local, la définition des méthodes les mieux adaptées pour atteindre ces objectifs et utiliser les moyens affectés. Il y a donc une politique de l'établissement : le projet d'établissement est sa traduction explicite, le conseil d'établissement son lieu d'élaboration consensuelle.

M. Vergnaud [8], Inspecteur général de la vie scolaire, et futur Directeur des collèges, juge, au contraire, que le rôle essentiel revient au chef d'établissement qui définit la politique de l'établissement, conduit la « communauté scolaire » et lui permet de s'unifier dans le projet d'établissement, conçu comme une fédération des projets éducatifs et pédagogiques issus des équipes de base. Dans cette conception sulpicienne-laïque, la référence omniprésente à la concurrence de l'enseignement privé constitue la toile de fond de l'action du chef d'établissement : il faut faire mieux, même avec leurs méthodes. Pour P. Merieu [14], l'important est de rompre l'isolement des enseignants, la parcellisation de leurs tâches, et de rapprocher les lieux de conception et de décision des lieux de réalisation. Pour ce faire, « toute expérimentation est positive » dans l'organisation du travail. Les projets ne sont donc pas seulement des innovations, ce sont de véritables expérimentations en ceci qu'ils doivent être méthodiquement organisés : l'élaboration d'objectifs, de programmes d'actions et de procédure d'évaluation relèvent d'une méthodologie rigoureuse.

F. Piettre [15] relève également le caractère parcellisé (« taylorien ») du travail des enseignants. Pour lui, l'établissement scolaire est confronté au même défi que l'entreprise : trouver de nouvelles formes d'organisation du travail permettant « d'optimiser les moyens » et notamment les ressources humaines. Le projet d'établissement est ainsi un moyen de mobiliser les enseignants, de leur donner un pouvoir réel sur l'organisation de leur travail, de mieux utiliser les moyens affectés, et de parvenir plus efficacement aux objectifs d'apprentissage fixés, au plan national, pour les élèves. L'école est un lieu de « production » comme un autre et peut s'inspirer des méthodes (équipes autonomes, travail enrichi, bientôt cercles de qualité, groupes d'expression, groupes de progrès, et... projets d'entreprise) qui ont permis, ou vont permettre, aux entreprises d'améliorer leurs performances en puisant dans les « gisements de productivité » encore inexploités de la « force de travail ».

Ainsi, de la « rupture » révolutionnaire aux techniques du management participatif, de l'expression fédérée de la base à la volonté éclairée du sommet, le projet d'établissement aura-t-il bientôt parcouru (en théorie du moins), de Krivine à Calvet, de l'Ecole émancipée à PSA, l'éventail idéologique qui sépare, en France, un gauchisme libertaire d'un grand patronat fasciné par le « modèle » japonais.

Rapporteurs, ministres et directeurs

Dès 1972, le rapport de L. Joxe [12] propose une série de recommandations sur l'organisation des établissements scolaires : « autonomie de gestion, liberté d'initiative pédagogique et d'organisation du temps scolaire » doivent trouver leur place dans le cadre d'objectifs et de normes fixés par le Ministère. Mais nul « projet » n'est encore en vue. Les initiatives doivent être le fait d'un homme seul, le chef d'établissement, judicieusement sélectionné et correctement formé à cet effet.

En 1973, le rapport de R. Barre et J.L. Boursin [2] évoque la nécessité, pour les établissements scolaires, « d'une plus grande diversité, d'une plus grande souplesse, d'une plus grande décentralisation ». Cette dernière, en 1981, devient l'une des grandes affaires de la gauche au pouvoir. Pressé par le ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation, A. Savary confie un rapport sur « la décentralisation et la démocratisation des institutions scolaires » à L. Soubre. Selon une méthode qu'il généralise à la plupart des domaines relevant de son département, le ministre demande ainsi, à une personnalité indépendante, un rapport dont il se réserve, par des déclarations et des textes d'applications, de tirer lui-même les conclusions.

Que préconise le Rapport Soubré [18]? L'accent essentiel porte sur l'établissement scolaire. Celui-ci doit acquérir une autonomie pédagogique, administrative et financière. Pour ce faire, son conseil d'établissement, organe décisionnel, doit élaborer un projet pédagogique visant l'organisation de l'enseignement, un projet éducatif organisant la vie scolaire et les relations avec l'environnement, et enfin, un projet d'établissement pluriannuel chargé d'assurer la cohérence d'ensemble. Le rapport envisage une définition très précise des responsabilités et des rôles de chacun, qui font du chef d'établissement « l'exécutif » d'une sorte de régime parlementaire. Marqué par la méthode de travail — associant largement les syndicats — et par un parti pris « basiste » privilégiant l'échelon local (alors que la loi de décentralisation va surtout confier de nouvelles responsabilités aux collectivités départementales et régionales), le rapport Soubré divisera le cabinet Savary au point qu'il faudra attendre le 31 décembre 1982 pour voir apparaître un texte officiel sur le sujet. Cette note de service de la Saint-Sylvestre [23], dont l'objectif annoncé est de parvenir à « une plus grande responsabilité des établissements scolaires », constitue un appel à l'initiative de ces derniers. Ils doivent définir des objectifs concernant les résultats des élèves, l'organisation de l'enseignement et de la constitution de « projet » mettant en cohérence « objectifs et moyens ». Enfin, « l'ensemble des projets constitue le projet d'établissement ». Le niveau académique est chargé d'en opérer une « synthèse ». On garde l'impression qu'on souhaite arriver ainsi, par synthèses successives, à élaborer des objectifs nationaux. Parallèlement, A. Savary confie à L. Legrand un rapport sur les collègues.

Pendant la gestation, parfois douloureuse, de ce texte, le Directeur des collèges, M. Vergnaud, prend l'initiative de réunir, en octobre 1982, avec la participation du sociologue M. Crozier, un séminaire sur le projet d'établissement. Le contenu du Séminaire de Souillac [7] constituera la référence, pendant l'année 1982-1983, de l'action de la Direction des collèges, mais cristallisera un conflit définitif avec le Cabinet du ministre, à l'issue duquel la brochure, tirée à cette occasion, sera mise au pilon, et M. Vergnaud déchargé de ses responsabilités. L'objectif du séminaire est de constituer une méthodologie d'élaboration du projet d'établissement, à partir de techniques d'analyse des données et des besoins propres à l'établissement. Le langage utilisé, l'accent exclusif mis sur l'aspect relationnel de la vie scolaire, l'absence de référence faite aux contenus d'enseignement et aux objectifs d'apprentissage faillirent invalider, avec le Séminaire, la notion de projet d'établissement. D'autant plus que l'expérience des 157 « collèges-tests », mise en place par la Direction des collèges durant l'année 1982-1983, se déroule dans la confusion, aucune cohérence d'ensemble ne se dégageant des innovations auxquelles étaient conviés ces établissements.

54

Le rapport de L. Legrand [13] remis au Ministre en décembre 1982, ce dernier lance la « rénovation des collèges » par sa déclaration du 1^{er} février 1983 [17] et la circulaire du 19 avril 1983 [21]. De ces trois textes longs et complexes, observons le rôle assigné au projet d'établissement. L. Legrand se borne simplement à souscrire aux conceptions de L. Soubré. La déclaration du Ministre, dans une période où les critiques ne manquent pas, ni sur les rapports Soubré et Legrand, ni sur les initiatives de la Direction des collèges, est très en retrait sur la notion de projet d'établissement qui n'apparaît plus réellement. Une seule phrase pour dire que « les conseils d'établissement doivent élaborer les projets de l'établissement, c'est-à-dire sa politique ». La circulaire d'avril définit comment la première vague de collèges — 10 à 15 % d'entre eux — va, sur la base du volontariat, « entrer en rénovation » à la rentrée 1984. Elle organise une formation préalable d'une année dans chaque collège sélectionné. Le premier des trois objectifs assigné à cette formation est la préparation d'un projet d'établissement « conforme aux objectifs et aux orientations de la déclaration du 1^{er} février 1983 sur les collèges ». Ainsi, le projet d'établissement n'apparaît plus comme un préalable, mais comme un objectif à atteindre grâce à la formation des personnels. C'est une première inflexion. Une seconde inflexion sera apportée par la « circulaire de rentrée 1984 » [24] élaborée, en décembre 1983, par J.C. Spinetta, nouveau Directeur des collèges. Ce texte s'efforce de donner un contenu à des projets d'établissements jugés en général « trop partiels ». Six priorités sont ainsi fixées, qui touchent l'organisation du travail des élèves et des enseignants, mais aussi l'utilisation de l'informatique et l'enseignement technologique.

L'arrivée de J.P. Chevènement, armé de sa dialectique roborative sur les finali-

tés de l'enseignement, au ministère de l'Éducation nationale, va semer le désarroi chez plus d'un enseignant engagé dans la « rénovation ». C'est pourquoi le Ministre décide de relancer la dynamique par une déclaration du 19 novembre 1984 [5]. Des objectifs nationaux sont fixés qui concernent les performances des élèves et les flux de passage en seconde. Les priorités touchent le français (lecture, écriture), la technologie, l'informatique, l'éducation civique. La formation des enseignants, le travail de concertation et d'élaboration d'une pédagogie différenciée, la révision des contenus d'enseignement sont ravalés du rang d'objectifs à celui de moyens. Le projet d'établissement n'apparaît plus, sinon sous la forme d'un « dossier transmis au recteur ». Sous l'influence du nouveau Directeur des collèges, A. Hussenet, la circulaire de rentrée 1985, parue en décembre 1984 [25], va rétablir la notion de projet d'établissement. Le volontariat disparaissant, tous les établissements doivent présenter un projet. Les recteurs sont chargés d'en apprécier la « solidité » à partir de quelques éléments constitutifs : un plan de formation continue des enseignants ; des actions de développement de l'apprentissage du français ; l'introduction de l'enseignement de la technologie.

Un an plus tard, nouvelle éclipse de la notion de projet d'établissement dans la circulaire de décembre 1985 [26] préparant la rentrée 1986. Un nouvel astre apparaît au firmament de la décentralisation : le « programme d'actions particulières » du collège, OVNI administratif que chacun, de la salle des professeurs au bureau du Ministre, continue, bien entendu, de nommer projet d'établissement.

Quel sens donner à ces vicissitudes? Deux types de critiques, en fait, sont adressées à l'utilisation faite par l'administration ou le pouvoir politique de la notion de projet d'établissement. La première provient des « laïques » : cette notion entachée d'être soutenue par les militants « chrétiens » de la mouvance SGEN-CFDT, n'est pour eux qu'un cache-sexe (transparent) du fameux « caractère propre » des établissements privés. Le Cabinet Savary, soupçonné d'être noyauté par la CFDT, sera parfois sensible à cette accusation. La seconde provient des « centralisateurs » : promouvoir le projet d'établissement, disent-ils, c'est substituer la méthode au but à atteindre, les moyens aux objectifs. Le cabinet de J.P. Chevènement sera porteur de cette critique. Centralisateurs et laïques se rejoignent pour craindre que la floraison de projets d'établissement porte, en germe, un risque « d'éclatement du système éducatif ».

Plus mesurée est la critique que F. Piettre [15] et surtout J. Ardoïno [1] portent sur l'utilisation de la notion de projet d'établissement. Pour ces auteurs, les projets d'établissement (ou les projets dans les établissements) ne peuvent se développer en dehors d'un projet d'ensemble, de nature essentiellement politique. L'appel à multiplier les projets d'établissements, en l'absence de tout projet-visée global, relève donc, pour J. Ardoïno, d'une candeur qui n'exclut

pas la manipulation. Aucun projet politique ne peut naître d'une fédération de projets programmatiques concoctés à la base. Et seuls des projets d'établissement « insignifiants » peuvent voir le jour en l'absence d'une politique et d'objectifs nationaux constituant un cadre directif. Mais comment, au milieu de ces tâtonnements, de ces inflexions ou de ces volte-face, se sont développés, sur le terrain, les projets d'établissement?

Formateurs, évaluateurs et inspecteurs

Les textes dont nous avons disposé pour rédiger cette partie concernent la rénovation des collèges dans sa globalité. Au niveau académique, les documents élaborés sont, dans la majorité, des cas d'ordre prescriptif (directives de recteurs) ou évaluatif (grilles d'évaluation proposées par les équipes académiques de suivi de la rénovation des collèges). Au niveau national, les documents sont nombreux et d'origine diverse :

56

— rapports d'évaluation de la Mission de la formation et de la recherche en éducation du Ministère, concernant le dispositif de formation préalable à l'entrée des collèges en rénovation ;

— notes internes de différentes instances ministérielles, notamment à destination des « groupes de pilotage de la rénovation des collèges » ;

— notes de synthèse élaborées conjointement par les deux inspections générales, celle de l'administration et celle de l'Éducation nationale, à partir de missions dans les académies. Ces rapports, riches et complets, ont concerné les trois années scolaires écoulées entre 1983 et 1986.

Nous n'avons retenu, de ces différents textes qui n'ont pas vocation à être rendus publics, que les passages qui concernaient, directement ou non, les projets d'établissement. Les développements qui suivent ne résultent donc pas d'une observation directe, mais de l'analyse de textes, sans doute marqués, ici encore, par l'expérience et la qualité de leurs auteurs. À partir de ces matériaux, nous avons tenté de décrire les caractéristiques des projets d'établissements (conditions et modes d'élaboration, objectifs et contenus), et d'indiquer les évolutions repérables de 1983 à 1986.

Conditions d'élaboration

De 1983 à 1986, différents textes soulignent le rôle primordial que jouent le contexte et l'environnement dans l'engagement d'un établissement dans la « rénovation ». En effet, certains facteurs prédisposent plus particulièrement les collèges à amorcer leur processus de transformation. Ainsi, les situations scolaires difficiles, l'hétérogénéité des élèves, le climat d'insécurité ou de violence, une population scolaire issue de catégories défavorisées, peuvent rendre

nécessaire, voire urgente, l'introduction de modes de fonctionnement nouveaux dans l'enseignement et dans la vie scolaire. L'acuité des problèmes posés constitue souvent un facteur déterminant de la prise de conscience des divers acteurs. « L'entrée en rénovation » apparaît alors comme une réponse à une situation difficile. Le « terrain » est particulièrement réceptif aux directives ministérielles lorsqu'on! déjà été menées, dans le passé, des innovations ou des expérimentations pédagogiques. En particulier, l'existence de projets d'actions éducatives (PAE) semble avoir souvent joué un rôle important dans la faculté de concevoir un projet d'établissement. Enfin, il faut certainement tenir compte du contexte idéologique dans lequel a débuté la rénovation des collèges : l'objectif affiché par le Ministre Savary de lutte contre l'échec scolaire a particulièrement mobilisé certains enseignants. Pour eux, c'était l'occasion, tant attendue, d'utiliser librement et de promouvoir des méthodes jugées susceptibles de mieux intégrer et de faire réussir les élèves en difficulté scolaire.

Si les éléments cités ci-dessus — problèmes scolaires, tradition d'innovation, engagement d'enseignants « militants » — peuvent expliquer le désir de changement manifesté par beaucoup de collèges, ils ne confèrent pas d'emblée la capacité d'élaborer un projet d'établissement. En effet, le recours à cette notion, le passage par cette étape semblent une phase souvent bien formelle. Le mot « projet » s'identifie alors au refus d'une situation scolaire insupportable. Plutôt qu'une démarche consciente et méthodique, il traduit simplement un espoir d'amélioration, de transformation, l'expression d'un désir de changement, notamment dans les conditions d'exercice du métier. Certains récits d'enseignants sont, à cet égard, significatifs.

Modes d'élaboration

Toutes les informations disponibles convergent pour dire qu'en règle générale, le chef d'établissement joue le rôle d'élément moteur. Il est le plus souvent l'instigateur, l'animateur qui se charge du suivi de l'ensemble des actions ; il est le véritable responsable du projet. À dire vrai, cette forme d'élaboration du projet était, malgré la tonalité « basiste » de certains textes de la période 1982-1983, ouvertement souhaitée par certains responsables ministériels. Ceux-ci étaient convaincus, en effet, que les enseignants des collèges, dans leur masse, étaient spontanément peu enclins à s'engager dans les nécessaires changements d'attitudes pédagogiques et de comportements éducatifs impliqués, selon eux, par la « lutte contre l'échec scolaire ». Il leur fallait y être — dans les deux sens du terme — entraînés. Les chefs d'établissements étaient bien placés pour jouer ce rôle d'« entraîneur », de par leur fonction et leur position dans la hiérarchie ; peut-être aussi — mais cela mérite examen — grâce aux dispositions personnelles qui les ont amenés à briguer cette fonction. Mais la stratégie ministérielle a hésité.

Privilégier la formation des principaux de collèges n'allait-il pas revenir à renforcer la hiérarchie et à remiser au placard la « démocratisation » des établissements? A l'inverse, favoriser les minorités agissantes, en destinant la formation aux seules « équipes volontaires », n'allait-il pas provoquer la marginalisation du responsable de l'établissement et l'exclusion des autres enseignants? De fait, ce fut plutôt la seconde voie qui fut suivie. La formation des chefs d'établissement, enjeu de pouvoir entre plusieurs directions du ministère et deux corps d'inspection, entre nouvelles « missions académiques à la formation » dirigées par des universitaires et anciennes « équipes académiques de la vie scolaire » animées par des inspecteurs d'académie, fut laissée sans directives. Il faudra attendre 1986 pour qu'une circulaire — résultant de multiples compromis et peu novatrice — vienne traiter de cette formation. Bien souvent, le chef d'établissement, entouré d'une équipe d'enseignants motivés mais minoritaires, se voit contraint de composer avec les autres enseignants pour parvenir à un accord minimal, non générateur de conflits. Le projet ne peut, alors, être le produit d'une réflexion associant la totalité des personnes concernées. De plus, ainsi transformés en militants de la rénovation, les chefs d'établissement sont enclins, tout naturellement, à privilégier la réalisation des actions aux dépens d'une réflexion portant sur leur bien-fondé et leurs effets. L'absence de définition d'objectifs locaux ainsi que la faiblesse assez générale des dispositifs d'évaluation sont des signes qui traduisent bien cette dérive « activiste ».

De manière moins générale mais tout de même significative, l'action individuelle d'un chef d'établissement ou celle d'une Mission académique à la formation ont contribué à suivre d'autres voies. Des stages de formation souvent intitulés « aide à l'élaboration de projets » ont permis de former, ou du moins de sensibiliser, un nombre important d'enseignants, certains utilisés ensuite comme formateurs à une méthodologie du projet. Les étapes sont alors plus clairement formalisées : recueil et analyse des données caractérisant l'établissement et ses élèves ; définition d'objectifs propres à l'établissement, au regard des finalités nationales de la « rénovation » ; analyse des ressources disponibles (financières, humaines, pédagogiques) ; propositions d'actions ; construction de dispositifs d'évaluation. Il apparaît que cette stratégie de formation et d'implication du plus grand nombre, là où elle a pu être mise en œuvre, a sans doute été « génératrice de consensus », et a permis de bâtir le projet d'établissement sur une réflexion plus solide et plus large.

Objectifs et contenus

A la lecture des différents documents, l'impression reste forte d'une corrélation étroite entre le mode d'élaboration d'un projet et sa qualité. Lorsque la phase d'analyse des données et des problèmes de l'établissement a été escamotée au bénéfice d'une action rapide et partielle, les objectifs du projet sont

rarement formulés de manière satisfaisante : « Le projet se présente comme la juxtaposition d'un certain nombre de propositions partielles, d'expériences pédagogiques fragmentaires ». On évoque aussi des « mosaïques d'initiatives », des « rassemblements de PAE ». On observe, dans ces cas-là, l'énoncé d'objectifs ambitieux et très généraux — reprenant tout simplement ceux décrits par les textes officiels —, sans tentative apparente d'adaptation à la réalité de l'établissement, suivi d'une liste d'actions hétérogènes, sans justification ni cohérence.

La situation est-elle radicalement différente dans les établissements où, grâce à l'action d'un principal et/ou une formation méthodologique, une élaboration méthodique a été collectivement assurée et assumée? Le plus récent texte national fait apparaître, en effet, pour la dernière année observée (1985-1986), le développement de projets fédérant plus étroitement les diverses innovations intervenues dans l'établissement. La nécessité de les organiser en référence à un projet d'ensemble est mieux perçue. Des démarches « d'auto-analyse » des données et des besoins particuliers de l'établissement se développent également. Mais la difficulté de concevoir une articulation pertinente entre la connaissance de la situation de l'établissement, celle des objectifs nationaux et les actions projetées, reste considérable. « Le caractère de réponse à une analyse précise et rigoureuse de la situation entraînant hiérarchie et cohérence dans les interventions retenues n'est pas perçu — ou n'est-il pas encore possible d'y accéder? » lit-on dans un récent rapport. En fin de compte, c'est la démarche spécifique d'élaboration du projet qui continue à être assez mal maîtrisée.

Cependant, des projets existent. Et la plupart des textes de référence évoquent leurs similitudes. Des dominantes apparaissent, d'un établissement à l'autre et d'une année à l'autre. Citons, par exemple, l'existence quasi systématique de « groupes homogènes niveau-matière » ainsi que d'actions relevant de « l'aide individualisée au travail des élèves » (tutorat, aides méthodologique et pédagogique, études dirigées). A la rentrée 1986, on note cependant un nombre plus fréquent d'actions en faveur de la lecture et de l'expression écrite et orale. De nombreuses actions concernent aussi la vie scolaire (formation des délégués d'élèves, accueil des élèves en sixième, aménagement des horaires). On repère peu d'actions originales. On ne peut qu'être frappé par les coïncidences entre ces actions et les suggestions contenues dans les circulaires, ou même les propositions du rapport Legrand. On peut faire l'hypothèse que les difficultés rencontrées par les acteurs lors de l'élaboration du projet d'établissement ont facilité l'adoption des méthodes pédagogiques proposées par les instances ministérielles. Les circulaires ont prédéterminé, en partie, non le mode d'élaboration du projet, mais son contenu. Certains stages de formation proposés par les missions académiques ont parfois accentué ce phénomène. Qu'ils s'intitulent « groupes niveau-matière », « tutorat », etc., les mêmes termes circulent

des textes officiels aux contenus des projets, en passant par les actions de formation. Les références proposées fonctionnent en fait comme des normes. Ainsi, une première observation fait apparaître le décalage entre la vocation du projet d'établissement : trouver des solutions adaptées à une situation particulière afin de parvenir à des objectifs uniformément fixés, et une certaine réalité : mise en œuvre de solutions uniformes en réponse à une situation locale mal identifiée et mal maîtrisée. Cette observation abrupte mérite d'être nuancée. La difficulté est réelle de transformer une analyse de données, même bien effectuée, en objectifs opérationnels puis en stratégies pédagogiques pertinentes.

En définitive, dans quelle mesure les projets d'établissement ont-ils modifié la situation dans les collèges? La plupart des observateurs s'accordent pour dire que des modifications réelles sont intervenues dans les collèges ayant élaboré un projet. Le « climat », « l'atmosphère » des établissements semblent s'être généralement améliorés. Sous ces termes sont désignés les relations entre les enseignants et les élèves, les relations entre enseignants, ainsi que les rapports de l'établissement avec son environnement immédiat et plus lointain. Des équipes pédagogiques se sont constituées et des pratiques de travail collectif se développent. On note une « élévation du niveau de la réflexion individuelle et collective ». Par contre, les effets sur les résultats scolaires des élèves demeurent incertains. On ne peut encore parler d'élévation du niveau des élèves, mais pour les plus faibles, « on enregistre un net gain du point de vue de l'intégration ». En tout état de cause, les résultats ne peuvent être sérieusement appréciés sur une durée aussi courte. De ce point de vue, le bilan des projets reste à faire. Le temps nécessaire à une réelle maturation ne leur a pas encore été donné. Les rapports insistent sur le fait que les projets « de qualité » sont réalisés par les établissements qui se sont engagés très tôt dans la rénovation, et qui en sont parfois à leur troisième projet. Ces projets sont alors construits sur des accords plus solides, les méthodes d'analyse sont mieux intégrées, les actions mieux articulées aux nécessités du terrain. Plus « réalistes » et « modestes », ils « gagnent en cohérence dans une meilleure adéquation entre les fins et les moyens ». Le bilan peut donc apparaître positif par bien des aspects. Comme le note un récent rapport : « Même si les initiatives sont modestes, même si le schéma idéal "analyse, objectifs, action, évaluation" est rarement réalisé, la transformation des établissements est en marche ».

Quel avenir pour la notion de projet d'établissement? Si la réalité scolaire est bien unique, la perception qu'en ont ses différents acteurs en est-elle identique? Leurs objectifs peuvent-ils s'accorder? Le projet d'établissement peut-il être un moyen de parvenir à un accord? A quelles conditions? Ces questions traversent, de manière toujours implicite, les textes auxquels nous nous sommes référés. Pour tenter d'y voir plus clair, essayons d'explicitier ce que

peuvent être les logiques des trois groupes d'acteurs principaux de la rénovation des collèges : l'Etat, les enseignants, les chefs d'établissements.

- **L'objectif de l'Etat**, davantage de nature économique que sociale ou culturelle, est de parvenir à infléchir fortement à la hausse, l'augmentation — continue depuis quarante ans — du nombre de diplômés délivrés au niveau IV et au-delà. En langage médiatique, il s'agit de « faire parvenir 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat en l'an 2000 ». Il est donc demandé aux collèges de réduire progressivement les flux de sortie en fin de cinquième, et d'augmenter massivement les flux de passage en seconde. Cela revient à augmenter considérablement, en moyenne, les performances des élèves. Comment faire, avec des moyens en diminution, ceux-ci étant liés, en période de rigueur budgétaire, à l'évolution démographique — aujourd'hui en baisse — des classes d'âge accédant au second degré? Ces moyens étant constitués pour 90 % par les personnels, une amélioration de la « productivité » des collèges peut principalement être attendue d'une meilleure gestion des « ressources humaines ». L'Etat dispose, pour cela, de divers « leviers » (de structures, de gestion, de formation). Le projet d'établissement peut-il participer à ces « gains de productivité » ? Peut-on en attendre, si possible, dans la paix sociale, une amélioration de la quantité et de la qualité du travail des enseignants ? Voici les questions que peut se poser l'Etat.

- **La logique des enseignants** est, a priori, différente. La prolongation de la scolarité, l'instauration du « collège unique » et l'hétérogénéité du niveau des élèves qui en a résulté, ainsi que le climat difficile de certains établissements, sont d'abord vécus en termes de « conditions de travail ». La perception, notamment au travers des parents ou des élèves eux-mêmes, d'un contexte social marqué par le chômage massif des jeunes, donne aux enseignants l'impression d'un « échec scolaire » accru (dont la société leur attribuerait la responsabilité partielle), alors même que le système scolaire n'a jamais produit, à tous les niveaux de qualification, autant de diplômés. Les objectifs professionnels des enseignants sont donc d'effectuer un travail moins difficile, plus efficace, plus passionnant et davantage apprécié. Travailler dans un collège où un projet d'établissement vit et évolue peut-il leur donner ce sentiment? Voilà pour eux la question.

- **Le chef d'établissement**, quant à lui, est garant, en principe, des objectifs de l'Etat. De par son origine et la proximité qu'il entretient avec les enseignants, il est également, souvent solidaire de leurs objectifs. Cette double possibilité d'identification constitue un atout important au service de sa logique propre qui est d'ordre « managérial ». Sa fonction consiste à bien gérer l'établissement et ses ressources, à parvenir aux objectifs fixés par l'Etat, à assurer, sur place, la résolution des nécessaires contradictions, et la régulation des inévitables

conflits. Evidemment, cette logique peut se traduire par des comportements très différents selon le système de commandement que l'Etat lui-même adopte (de type bureaucratique ou, à l'opposé, faisant appel à l'initiative). Le projet peut-il alors être le moyen, pour le chef d'établissement, d'arriver à ses fins en assurant l'articulation des logiques d'acteurs, différentes mais non contradictoires, de l'Etat et des enseignants?

Les réponses pratiques qui seront apportées, dans les faits, à ces trois séries de questions déterminent peut-être l'avenir de la notion de projet d'établissement.

Pour aller plus loin, peut-on tenter de définir les conditions qui permettraient que des réponses positives soient apportées à ces questions? Il n'existe aucun modèle pour l'Education nationale. Néanmoins, malgré des finalités et des conditions profondément différentes, les grandes entreprises sont actuellement confrontées à des problèmes vitaux d'amélioration de la qualité et de la productivité, qu'elles traitent, notamment, par une action sur l'organisation du travail et sur le rôle des personnels dans cette organisation. L'examen des cas de ces entreprises permet de faire quelques observations dont la nature nous semble stimulante pour l'esprit, mais dont nous nous garderons d'affirmer qu'elles sont transposables.

Tout d'abord, ces actions sont toujours d'ordre stratégique. Elles sont décidées et suivies par la direction générale du groupe, rarement par la direction d'un établissement. Elles nécessitent d'abord l'information, l'adhésion et la formation des cadres, puis de la maîtrise intermédiaire qui est fortement impliquée dans la mise en œuvre. Une telle stratégie nécessite un raccourcissement des circuits de communications (création de « facilitateurs ») et d'un allègement des pesanteurs bureaucratiques qui, parfois, implique la suppression d'échelons hiérarchiques. Elle s'appuie sur la définition d'outils méthodologiques du type « résolutions de problèmes » et « aide à la prise de décision » adaptés à la réalité de l'entreprise ou du service concerné. Elle s'entoure souvent de la définition d'un « projet d'entreprise » qui s'appuie lui-même sur une « culture », une « identité » et des « valeurs » propres à l'entreprise. Des formations spécifiques sont destinées aux cadres et à la maîtrise pour qu'ils s'en imprègnent et développent, sur cette base, leur esprit d'initiative (« management par les valeurs »).

Alors, pourquoi penser que ce à quoi parviennent (semble-t-il) Peugeot pour les camionnettes, la Seita pour les allumettes ou Cadum pour les savonnettes — produire mieux et à moindre coût, en faisant appel à l'intelligence des problèmes et à la capacité d'initiative des groupes au travail —, l'Etat n'y parvienne pas dans ses collèges au profit de « produits » tels que les enfants, et de « valeurs » comme l'avenir de la France, de son économie, de sa culture et de sa civilisation?

Bibliographie

1. ARDOINO (J.), « Pédagogie de projet ou projet éducatif », *Pour*, N°94, mars-avril 1984.
2. BARRE (R.) et BOURSIN (J.L.), *De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur*, rapport au ministre de l'Education nationale, Paris, la Documentation française, 1974.
3. BUCKLEY (J.), *The training of secondary school heads in Western Europe*, Windsor, NFER-Nelson, 1985.
4. CHARLOT (M.), « Une nouvelle dynamique en matière d'éducation, faire évoluer les mentalités », *Pour*, N° 94, mars-avril 1984.
5. CHEVENEMENT (J.P.), « Bâtir le collège de la réussite », dans : *Apprendre pour entreprendre*, Paris, Le Livre de Poche, 1985.
6. COLLECTIF, *Le projet éducatif dans quelques écoles primaires*, Québec, Ministère de l'Education, service de la recherche, 1980.
7. COLLECTIF, *Le projet d'établissement*, Séminaire de Souillac, Paris, CNDP, 1982.
8. COLLECTIF, «Le projet éducatif», *Bulletin des amis de Sèvres*, N°112, décembre 1983.
9. COLLECTIF, «Faites des projets», *Les Cahiers pédagogiques*, N° 220, janvier 1984.
10. COLLECTIF, «L'école plus», *Autrement*, N°67, février 1985.
11. GEMINARD (L.), *Le système scolaire, le collège au centre des réformes*, Paris, la Documentation française, 1983.
12. JOXE (L.), *La fonction enseignante dans le second degré*, rapport de la commission d'études, Paris, la Documentation française, 1972.
13. LEGRAND (L.), *Pour un collège démocratique*, rapport au ministre de l'Education nationale, Paris, la Documentation française, décembre 1982.
14. MERIEU (P.), « Projet et acquisitions individuelles : une alternative indépassable? », *Les Cahiers pédagogiques*, N° 220, janvier 1984.
15. PIETTRE (F.), « Sous le projet, la crise », *Degrés*, N°6, février 1985.
16. PROST (A.), « Le projet d'établissement en France. Quel avenir? Et à quelles conditions ? », *Les projets éducatifs d'établissements scolaires*, Bruxelles, ATEE, mars 1984.
17. SAVARY (A.), « Déclaration sur les collèges », dans : *Principales déclarations de M. Alain Savary, ministre de l'Education nationale*, fascicule 2, Paris, Service d'information du ministère de l'Education nationale, février 1983.
18. SOUBRE (L.), *Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires*, rapport présenté au Ministre, Paris, Service d'information du ministère de l'Education nationale, mai 1982.
19. VANISCOTTE (F.), « Le projet éducatif d'établissement scolaire. Une stratégie d'innovation ? », dans : *Les projets d'établissements scolaires*, Bruxelles, ATEE, mars 1984.
20. WEBER (A.), « Projet, modes d'emplois », *Degrés*, N°6, février 1985.
21. Circulaire N° 83-182 du 19 avril 1983 : *Actions de formation continue en faveur des établissements qui se porteront volontaires pour la première phase de réalisation de la rénovation des collèges*, BOEN, N° 17 du 28 avril 1983.
22. Note de service N° 82-599 du 23 décembre 1982 : *Préparation de la rentrée 1983 : collèges*, BOEN spécial, N° 1, rentrée 1983 du B janvier 1983.
23. Note de service N° 82-622 du 31 décembre 1982 : *Vers une plus grande responsabilité des établissements scolaires*, BOEN spécial, N° 1, rentrée 1983 du 13 janvier 1983.

24. Note de service N° 84-003 du 3 janvier 1984 : *Préparation de la rentrée 1984: collèges*, BOEN spécial, N° 1, rentrée 1984, du 12 janvier 1984.

25. Note de service N° 85-011 du 8 janvier 1985 : *Préparation de la rentrée 1985: collèges*, BOEN spécial, N° 1, rentrée 1985, du 17 janvier 1985.

26. Note de service N° 85-474 du 20 décembre 1985 : *Préparation de la rentrée 1986: collèges*, BOEN spécial, N° 1, rentrée 1986, du 16 janvier 1986.

Pourquoi les pratiques des formateurs et des enseignants se réfèrent-elles de plus en plus souvent à la notion de projet ? Quand les formateurs d'entreprises parlent de formation-action, s'agit-il simplement d'une question de méthode qui confondrait programmation de la formation et finalité de l'éducation ou d'une nouvelle façon de poser les problèmes de formation ?

Si l'on veut bien admettre que la formation est devenue aujourd'hui un instrument de développement des personnes et des institutions, *projet* et *formation-action* apparaissent comme des moyens pour le formateur d'opérer une jonction entre la perspective éducative qui est la sienne et une perspective gestionnaire dans laquelle il est contraint d'inscrire son action.

Deux livraisons d'Education Permanente sont consacrées à ces thèmes. On y trouvera une réflexion générale sur les notions de *projet* et de *formation-action*, mais aussi des illustrations très diverses de pratiques qui touchent l'école, la formation des adultes et les entreprises.

Mars 1987

Prix : 70 F