

Les projets pédagogiques d'école au Venezuela

(Article inédit en France, 2001)

Introduction

Après la promulgation de la Loi de Décentralisation de 1982 en France, les projets d'établissement ont inspiré plusieurs études et réformes éducatives partout en Amérique Latine.

On peut citer notamment les études du SIMCE en Chili (1988) et de la CEPAL en Uruguay (1990). Ces deux recherches ont montré, en leur temps, que les résultats scolaires des élèves pauvres sont dus, en grande partie, à l'organisation des écoles qui les accueillent. Les écoles qui avaient défini des projets d'établissement étaient celles qui avaient les meilleurs résultats.

Pendant les années quatre-vingt-dix, au Chili, les projets d'amélioration éducative ("*Proyectos de Mejoramiento Educativo*"), inspirés des projets d'établissement ont constitué un axe important de la politique éducative nationale de ce pays et près de 3000 écoles publiques ont élaboré et mise en ouvre leurs projets.

À la même époque, au Brésil, dans l'État de Paraná, la Direction de l'Éducation a organisé sa politique autour de la formation des directeurs d'école au développement des "*Proyectos Político-Pedagógicos*".

Le Pérou et la Colombie ont entamé des réformes éducatives semblables, avec des Projets Éducatifs Institutionnels comme stratégie de transformation des écoles.

Au Venezuela, en 1996, le Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) a mené un projet pour implanter des projets d'établissement dans 100 écoles publiques primaires, en coordination avec le Ministère de l'Éducation Nationale vénézuélien.

Les projets d'établissement ont pris le nom de *Proyectos Pedagógicos de Plantel* (PPP), pour signaler de manière expresse qu'il s'agissait de faire progresser fondamentalement la pédagogie dans les écoles. Car, toutes les évaluations du système éducatif vénézuélien indiquaient que les résultats des élèves étaient très médiocres. Les statistiques montraient des chiffres inadmissibles d'enfants redoublants et exclus du système. Et les élèves qui restaient dans les écoles maîtrisaient à peine la lecture compréhensive, les quatre opérations mathématiques de base et avaient des connaissances plus que rudimentaires en culture générale.

¹ Chercheurs au Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), au Venezuela.

L'expérience pris la forme d'un projet d'intervention et d'accompagnement auprès des écoles qui se sont présentées de manière volontaire. Une équipe de chercheurs du CICE a suivi les écoles pendant trois années de suite, en les organisant, en offrant de la formation aux directeurs d'école, aux inspecteurs, aux instituteurs, en assurant le suivi et la production de matériel pédagogique pour les enfants. Le CICE enregistrait les résultats de l'expérience au fur et à mesure qu'elle se déroulait, repérait les difficultés rencontrées et proposait des changements progressivement. Un résumé de ce suivi est présenté plus loin dans ce même article.

En somme, il s'agissait d'une expérience promue par le Ministère de l'Education Nationale, donc par le "haut", menée par une équipe externe (le CICE) - tant au Ministère qu'aux écoles - et développée dans des écoles primaires qui ont voulu y participer et accueillaient des enfants dans des conditions de pauvreté et de pauvreté extrême. L'expérience a concerné directement 281 directeurs d'école, 1.500 instituteurs et 50.000 élèves entre 6 et 12 ans.

Le présupposé de base était que les écoles étaient capables de trouver par elles-mêmes les solutions à leurs problèmes. Elles devaient donc faire un diagnostic de leur situation, élaborer leurs projets pédagogiques (PPP) et les mettre en action. Dans ce sens, l'approche suivie pour construire les projets était du type "par l'amélioration"² (Obin et Cros, 1991). C'est à dire, que la démarche de projet était censée résoudre ou surmonter des difficultés, des échecs et des dysfonctionnements existant dans les écoles.

Parallèlement, l'équipe du CICE recueillait des données pour tirer des enseignements à la généralisation de l'expérience. Chaque année un échantillon représentatif des écoles était choisi pour faire des études en profondeur. Des interviews auprès des instituteurs, des directeurs d'école, des élèves et des parents d'élèves ont été réalisées, ainsi que des observations ethnographiques dans des salles de classes et dans les écoles. Des épreuves de compréhension de la lecture ont été également passées par les élèves de toutes les classes tous les ans. Ces données ont été croisées pour obtenir un maximum de fiabilité et classés selon une échelle de 10 à 100. La moyenne maximum (le 100) voulait dire que l'école était en capacité d'offrir aux élèves le minimum requis pour avoir une éducation de qualité. C'est à dire que l'école fonctionnait au moins 4 heures par période, qu'il y avait un instituteur systématiquement face aux élèves, et qu'on leur apprenait à lire, écrire, s'exprimer, résoudre des problèmes, c'est-à-dire qu'on favorisait leur accès à la modernité selon les termes de la Conférence Mondiale de Jomtien (1990), c'est à dire l'intégration sociale.

Dans cet article, nous présenterons un résumé des résultats de ces évaluations, un schéma de ce qui fut fait, les conclusions qui en ont été dégagées, et qui sont utiles pour la définition des politiques éducatives du pays.

1) Les stratégies de mobilisation choisies

² Jean-Pierre OBIN et Françoise CROS, *Le projet d'établissement*, Paris : Hachette Education, 1991

L'expérience a débuté en Février 1996. Pour essayer d'aider les écoles à développer leur projet d'établissement, mobiliser le personnel et créer les conditions indispensables pour réussir les tâches, quatre stratégies furent mises en place. Ce sont :

- La constitution de réseaux d'écoles.
- La sélection et la formation d'animateurs pédagogiques.
- La formation des équipes de direction.
- La formation des instituteurs.

Toutes ces stratégies se déroulaient au fur et à mesure que le processus avançait dans les écoles. C'est-à-dire que la formation de tous les acteurs scolaires s'est trouvée imbriquée dans le déroulement de l'expérience, et qu'on n'a pas attendu la fin de la formation pour commencer l'action dans les écoles.

A) La constitution de réseaux d'écoles:

Les écoles furent organisées en réseaux, tels que les ZEP françaises, car on supposait que le travail collectif les aiderait à trouver des solutions plus rapidement, par un effet d'imprégnation, et à partager le peu de ressources existantes. Chaque réseau était constitué de 3 à 5 écoles de la même région, et placé sous la responsabilité d'un animateur pédagogique.

L'animateur visitait chaque école une fois par semaine et organisait des rencontres, des séances de formation communes, des échanges pédagogiques. On a constitué ainsi 27 réseaux d'écoles.

B) La sélection et la formation des animateurs pédagogiques

Les animateurs pédagogiques furent sélectionnés parmi des inspecteurs de l'Education Nationale qui se sont portés volontaires. Après un atelier de formation de deux jours et une épreuve écrite, ont été sélectionnés 25 animateurs. Ce personnel est resté salarié de l'Etat et n'a jamais touché d'indemnités salariales additionnelles.

La formation à laquelle ils ont participé comportait deux composantes :

- Des activités de formation partagées ; ils ont suivi les mêmes séminaires de formation que les directeurs d'école.
- Des activités spécifiques ; il y a eu des séminaires, ateliers, réunions, échanges, stages de formation de longue durée.

Le rôle des animateurs pédagogiques a été primordial dans l'expérience car ils ont assuré le suivi de toutes les activités dans les écoles. Leurs tâches étaient administratives et pédagogiques. Parmi leurs tâches administratives, ils devaient appuyer les directeurs d'école dans la résolution des problèmes quotidiens, assouplir les procédures à suivre, faire des démarches pour trouver des ressources, donner des idées pour la réorganisation de l'école, participer à toute sortes de réunions avec la communauté éducative.

Du point de vue pédagogique, les animateurs surveillaient et aidaient les instituteurs dans leur travail pédagogique en classe. Ils participaient aux réunions de planification des cours et entraient par la suite dans les classes pour accompagner les instituteurs et leur donner des *feed-back*. En même temps ils repéraient des lacunes de formation chez les instituteurs, ce qui servait à organiser des stages de formation spécialisés.

2) La formation des équipes de direction

Les directeurs des écoles primaires au Venezuela sont titulaires de leur poste et, en fonction du nombre d'élèves de l'école, peuvent disposer d'un ou plusieurs sous-directeurs.

La formation offerte dans le cadre de l'expérience s'adressait aux directeurs ou à l'équipe de direction. 144 heures de formation furent assurées à 281 personnes. L'objectif de cette formation était que le personnel de direction fût en mesure de piloter le projet de son école. Sa caractéristique principale était d'être fondée sur une combinaison théorie pratique ; c'est-à-dire que, pendant un stage de formation, les directeurs apprenaient à faire le diagnostic de leur établissement et à faire passer des enquêtes et des épreuves aux enfants, puis, dans le stage suivant, à analyser les données recueillies.

Voici les thèmes de la formation suivie par le personnel de direction:

La démarche de projet, comment procéder ? Comment faire un diagnostic ? Comment tabuler des données ? Comment choisir les priorités ? Quelles actions privilégier ? Comment évaluer ?

En même temps, la formation contenait aussi des thèmes qui concernaient les écoles vénézuéliennes tels que l'amélioration du temps scolaire, l'éthique et la pédagogie, l'organisation scolaire efficace, la gestion de l'établissement et de la classe.

Suite à des évaluations sur la démarche de l'expérience, des équipes d'animation interne ont été constituées dans les écoles. Il s'agissait d'instituteurs, de documentalistes scolaires ou de conseillers d'orientation qui mobilisaient, animaient leurs collègues et incitaient à l'apparition des innovations dans les écoles.

3) La formation des instituteurs

Les instituteurs ont suivi 40 heures d'une formation très focalisée. Un stage sur les méthodes pour apprendre à lire et à écrire aux enfants a été organisé pour tous ceux qui enseignaient dans les écoles participant à l'expérience. Les instituteurs de tous les niveaux ont suivi des stages de didactique et de pédagogie efficace dans la classe. La formation a concerné 1.500 instituteurs qui ont aussi participé à des réunions d'information et de motivation.

Parallèlement, un matériel pédagogique adressé aux enfants a été préparé par l'équipe CICE et distribué dans les écoles. Enfin une revue reliant les écoles entre elles a été créée dont 4 numéros ont été publiés.

4) Les projets pédagogiques des écoles: le diagnostic, la mise en route, les résultats

La première action accomplie a été l'élaboration du diagnostic. A l'aide des mêmes instruments les écoles ont recueilli des données qui permettaient d'une part de cerner leurs principaux problèmes, et d'autre part de se comparer entre elles.

Cette première démarche a été très mobilisatrice, car tout le personnel a pu constater, avec des instruments qu'il manipulait lui-même, l'ampleur de ses problèmes. La discussion et l'analyse des résultats se sont faites dans des réunions où chacun reconnaissait ses erreurs et offrait des idées pour le futur. Le fait de se comparer à d'autres écoles a aussi permis d'avoir une vision plus élargie de la situation éducative du pays.

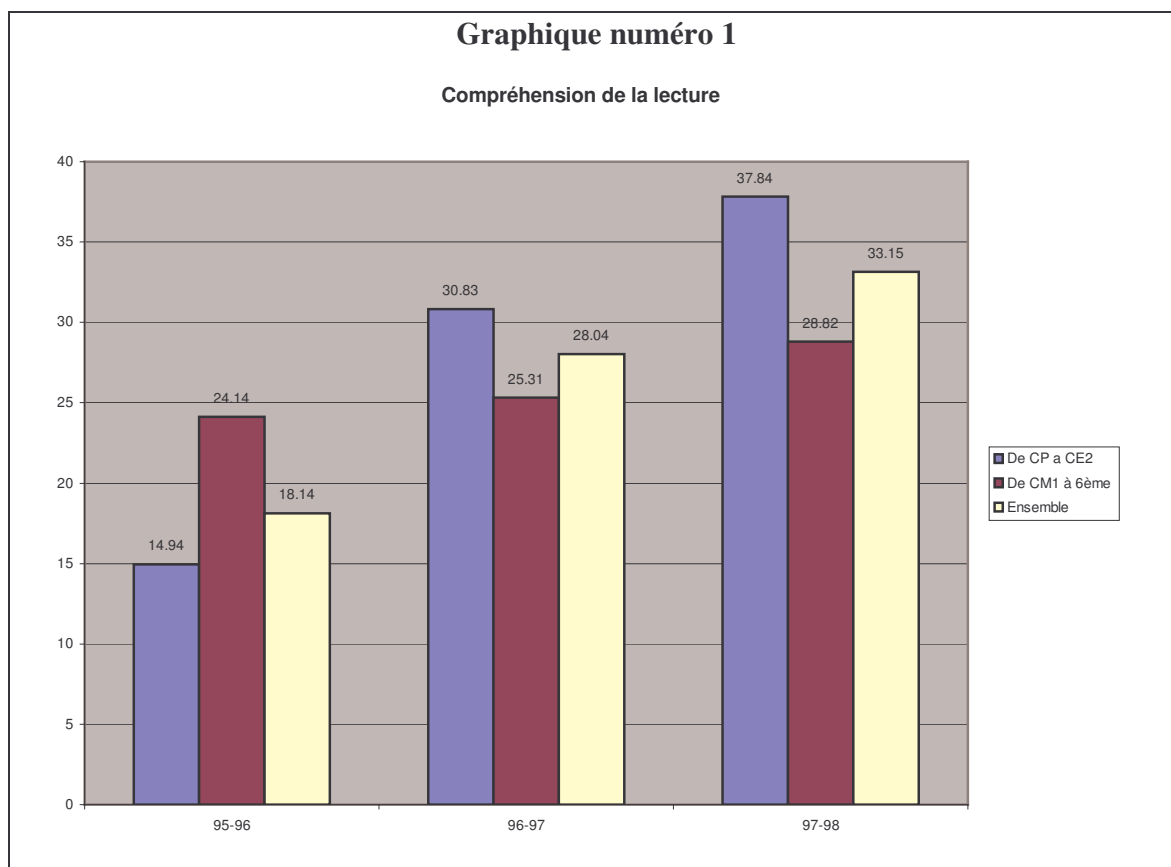
Schématiquement, ce sont surtout des problèmes pédagogiques, d'organisation des écoles et de leur fonctionnement qui ont été soulevés. Les écoles travaillaient par inertie, sans se préoccuper du sens de leur action et sans aucune supervision. Elles n'accueillaient les enfants que durant de très brèves périodes de la journée, car chaque fois qu'il y avait des pannes d'eau ou d'électricité, ce qui est fréquent, les enfants étaient renvoyés chez eux. Les directeurs d'école ne s'occupaient que de leurs tâches administratives et ne savaient pas ce qui se passait dans les classes. Les instituteurs travaillaient isolés les uns des autres, avec de gros problèmes de communication entre eux et avec le personnel de direction. Ils maîtrisaient mal les méthodes pour faire avancer leurs élèves, leurs cours étaient ennuyeux, mal planifiés et, en conséquence, les enfants avaient très peu de compétences acquises et s'absentaient régulièrement. Enfin, ils étaient dévalorisés et souvent maltraités (insultes, humiliations publiques, etc.)

Dans ce cadre, les écoles ont commencé à choisir des priorités pour élaborer leur projet d'école. Au début, elles se sont senties écrasées par l'ampleur des problèmes et il fut difficile d'établir des hiérarchies. Puis, elles ont toutes choisi d'aborder les mêmes sujets (comme les problèmes de la compréhension de la lecture), et donc tous les projets se sont ressemblés. Ce ne fut qu'avec le temps et l'appropriation du diagnostic que les écoles furent capables de construire des projets originaux qui ont touché l'essentiel des problèmes de chacune d'elles.

Les écoles se sont mises au travail. La première année a marqué un processus de rupture symbolique³, c'est-à-dire que les différents acteurs scolaires ont rompu avec leurs pratiques traditionnelles pour en adopter d'autres, parmi celles qu'on leur proposait. La deuxième année, avec la régulation institutionnelle, les innovations s'étaient stabilisées et l'élan initial consolidé. Enfin, la troisième année, on a assisté à l'incorporation des pratiques innovantes dans le travail et les mœurs institutionnelles. L'innovation n'était plus conçue comme telle, il s'agissait plutôt d'une banalisation de l'expérience.

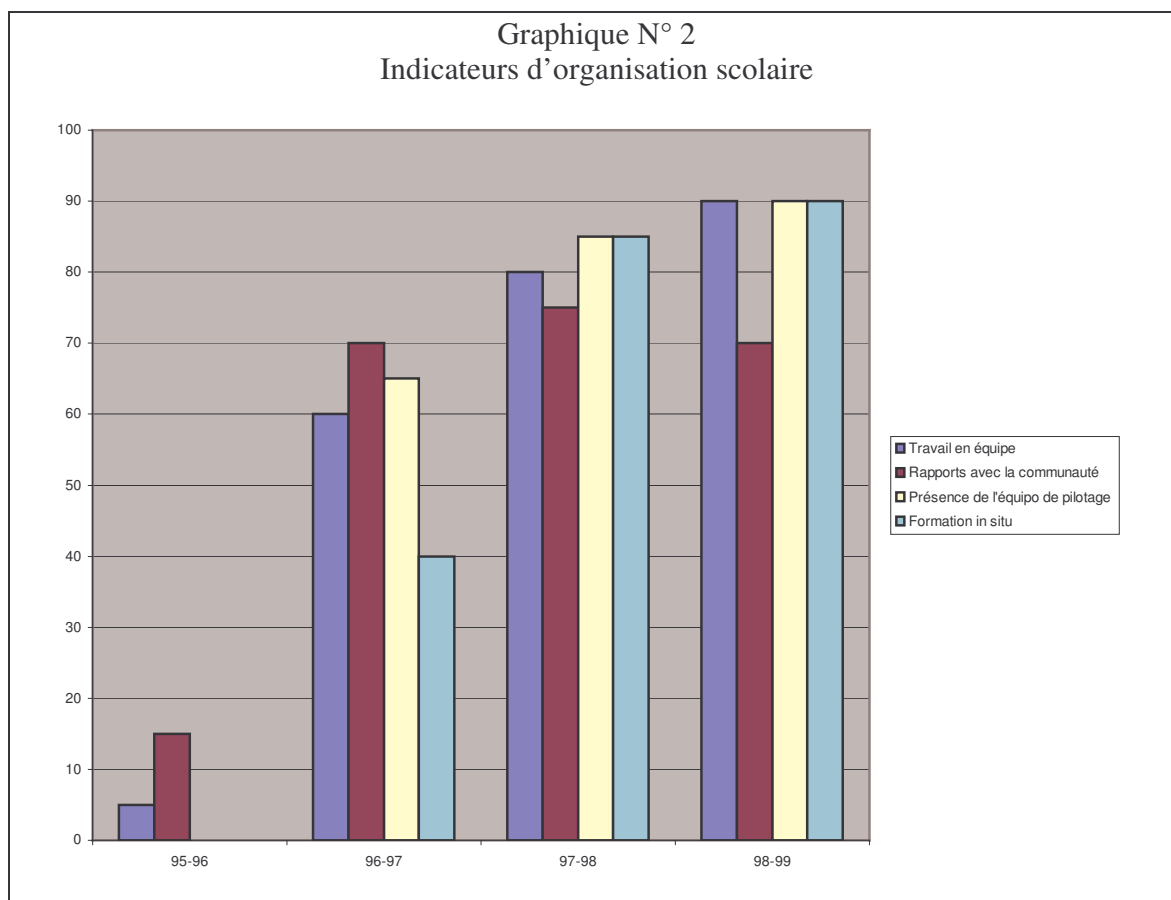
5) Résumé des résultats sur trois ans : 1995-96 → 1998-99

³ Françoise CROS, "Définitions et fonctions de l'innovation", in Michel Bonami et Michèle Garant, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles et Paris: De Boeck et Larcier, 1996



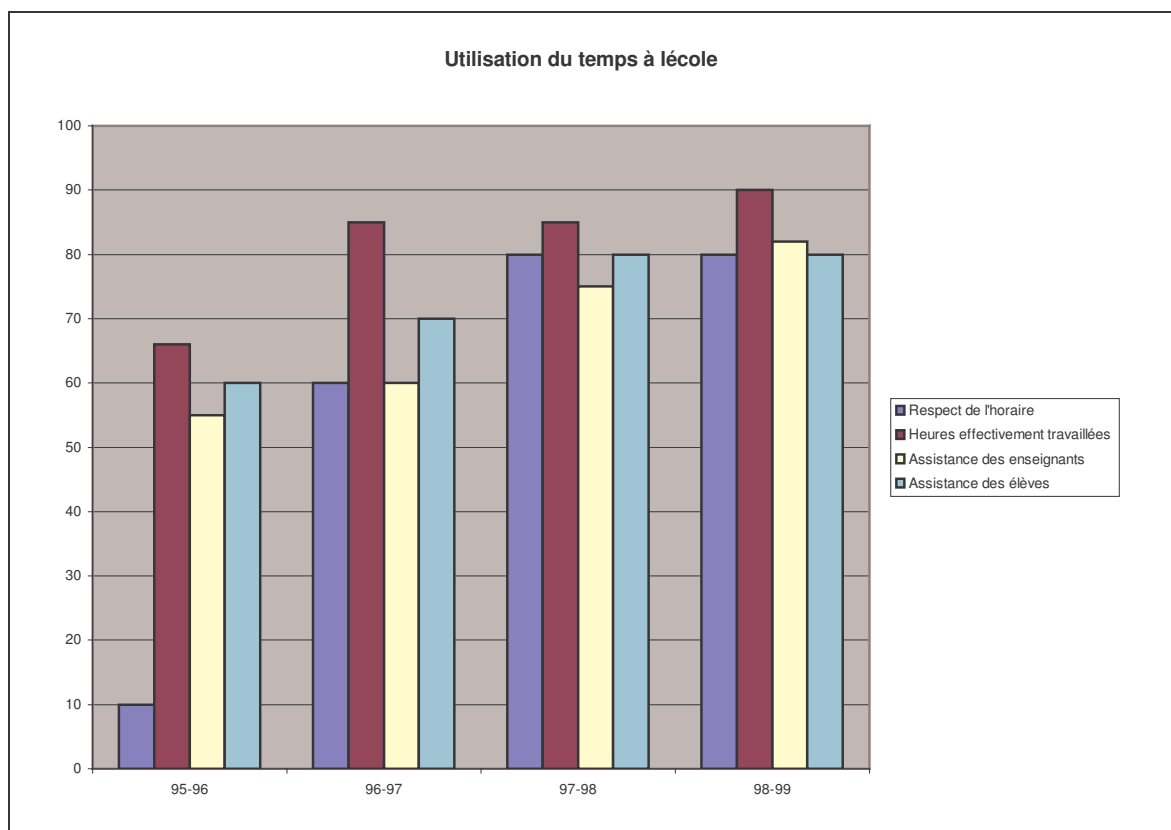
Le graphique numéro 1 montre la série chronologique des résultats des épreuves qui permettaient d'évaluer les niveaux de compréhension de la lecture de l'ensemble des écoles. La première de chaque groupe de trois colonnes montre, pour les trois années du projet, les résultats du premier niveau du système éducatif vénézuélien, qui regroupe les classes équivalentes au CP-CE1-CE2 dans le système français. La deuxième colonne représente le second niveau qui va de l'équivalent du CM1 jusqu'à la Sixième. La troisième colonne représente les résultats cumulés des deux niveaux. Le chiffre au dessus de chaque colonne représente le pourcentage moyen des élèves par rapport à la totalité des compétences requises.

On peut constater que le niveau de compréhension de la lecture était très bas au début de l'année scolaire 1995-96, en dessous de 25% pour le second niveau et en dessous de 15% pour le premier. Pendant l'année 1996-97 la moyenne a augmenté de 10 points, montant jusqu'à 26% en conséquence d'une nette amélioration de la compréhension de la lecture des élèves du premier niveau. L'année 1997-98 a vu une nouvelle progression de la moyenne d'ensemble, due à une meilleure performance au premier niveau et à une remontée plus faible au second. L'hypothèse qui permet de comprendre la différence entre les résultats des deux niveaux est que ce sont les enfants les plus âgés qui montrent le moins d'amélioration car ils ont cumulé les lacunes et qui manquent des compétences de base, alors que les plus jeunes peuvent être considérés comme les enfants du projet, qui bénéficient pleinement des efforts de leurs enseignants et de leurs apprentissages.



On a aussi choisi des indicateurs de l'organisation du travail des enseignants. Le graphique n° 2 montre le comportement de quatre d'entre eux : le travail en équipe, les rapports avec la communauté, la présence de l'équipe de pilotage et la formation continue effectuée sur place dans chaque école. On peut constater que ce n'est qu'à partir de 1996 que se sont mis en place des équipes de pilotage des projets dans les écoles, ainsi que la formation continue dans l'école même, sur demande des instituteurs. On observe également que le travail en équipe avait un niveau très bas au moment du démarrage du projet, et qu'il a considérablement augmenté la deuxième année. Ceci s'explique parce que le CICE avait engagé une formation qui contenait des outils pour organiser, dans chaque école, le travail collectif autour de tâches concrètes directement en rapport avec les actions qui devaient se mettre en place pour attaquer les problèmes signalés par le diagnostic. On peut remarquer que les indicateurs se maintiennent à des niveaux assez élevés pendant les trois années de suivi du projet.

Graphique n° 3

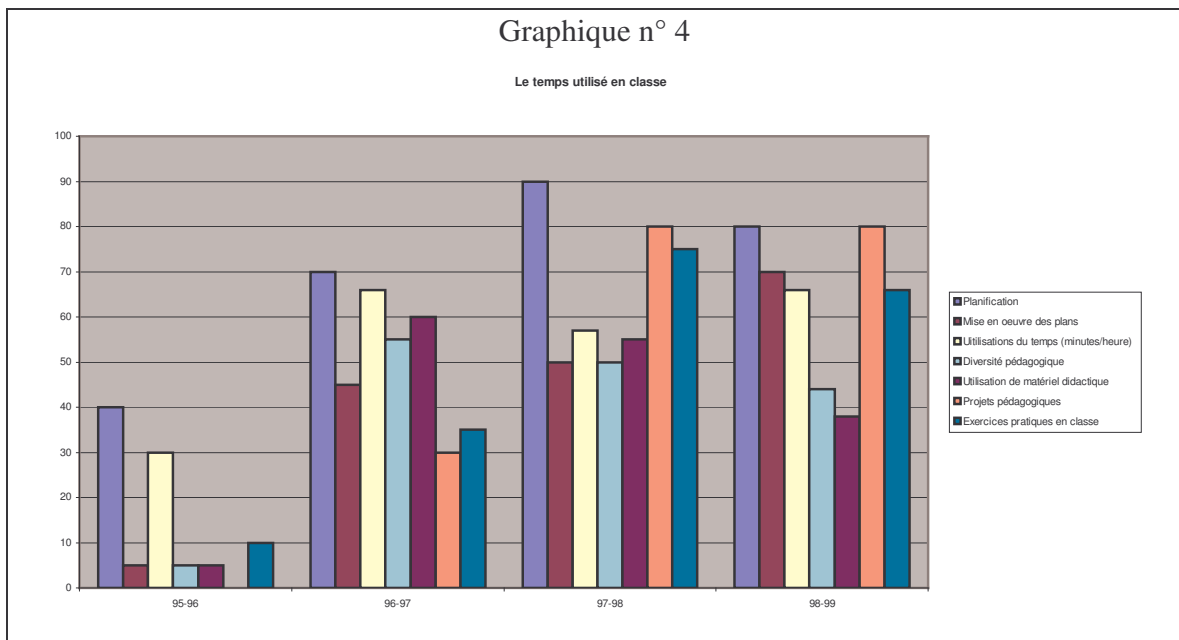


Une des situations les plus fréquentes que l'on a rencontrées dans la plupart des écoles publiques du Venezuela est le non respect de l'horaire scolaire. Les enseignants et les élèves arrivent souvent 15 ou 20 minutes après l'heure d'entrée et partent 30 ou 40 minutes avant l'heure de sortie. Ceci s'explique par plusieurs circonstances. Il est en effet important de savoir que 85% des écoles publiques reçoivent deux groupes d'élèves par jour, un groupe est reçu de 7h à 12h et un autre de 13h à 18h. Les instituteurs changent aussi. Ils sont donc payés 5 heures par jour, mais leur salaire les oblige à trouver un second emploi pour la partie de la journée où ils sont libres, soit le matin soit l'après midi. Ils travaillent souvent dans une autre école, privée ou dépendante d'un autre réseau public comme celui des écoles régionales ou des écoles municipales. Étant donné que les écoles ont le même horaire, ils n'ont qu'une heure pour aller d'un endroit à un autre, à l'heure du déjeuner. Ils quittent donc l'école du matin avant l'heure et, de toute façon, arrivent en retard à l'école de l'après midi. Lorsque leur deuxième emploi est une école privée, il s'avère qu'ils sacrifient le respect de l'horaire de l'école publique, pour éviter les sanctions appliquées plus rigoureusement dans le privé.

Face à de telles circonstances, le CICE a établi des orientations claires pour vérifier et améliorer de façon systématique le respect de l'horaire. On peut constater dans le graphique n° 3 que, l'année du début du projet, le respect de l'horaire a obtenu une qualification de 10, ce qui veut dire que l'on y perdait en moyenne plus d'une heure par jour. Cet indicateur est ensuite passé à 60/100, puis à 80/100 les années suivantes.

Un deuxième aspect concernant le temps a été celui du temps effectivement travaillé. On a constaté qu'une fois que tous les enseignants et les élèves étaient arrivés à l'école, on y perdait du temps avant d'entrer en classe ou, une fois en classe, avant de travailler avec les programmes et la planification de chaque heure de cours. On voit que cet indicateur était 67/100 l'année 1995-96, pour passer à 85/100 et 90/100 les années suivantes. La formation suivie par les directeurs d'école a aussi beaucoup insisté sur ce thème. Elle s'est beaucoup appuyée sur les résultats des recherches sur les écoles efficaces⁴, qui montrent qu'un facteur explicatif de la différence entre une école efficace et une autre est la meilleure utilisation du temps à l'école et en classe.

On observe aussi que l'assistance des enseignants et des élèves est passée de respectivement 55% et 60% la première année, à 80% en 1998-99 et que, cette année-là, l'amélioration a aussi aidé à réduire l'absentéisme des élèves qui a diminué de façon proportionnelle à celui des enseignants.



Le même indicateur a été utilisé au niveau cette fois de la classe et non de l'école dans son ensemble (Graphique n° 4). On a divisé cette variable en 7 indicateurs plus précis, tels que le temps consacré à la préparation des cours (planification), la mise en œuvre de cette planification, le temps effectivement utilisé en classe, la diversité des méthodes pédagogiques employées par les enseignants, les projets pédagogiques et le temps consacré à des exercices de renforcement de la matière enseignée, essentiellement en langue et en mathématiques.

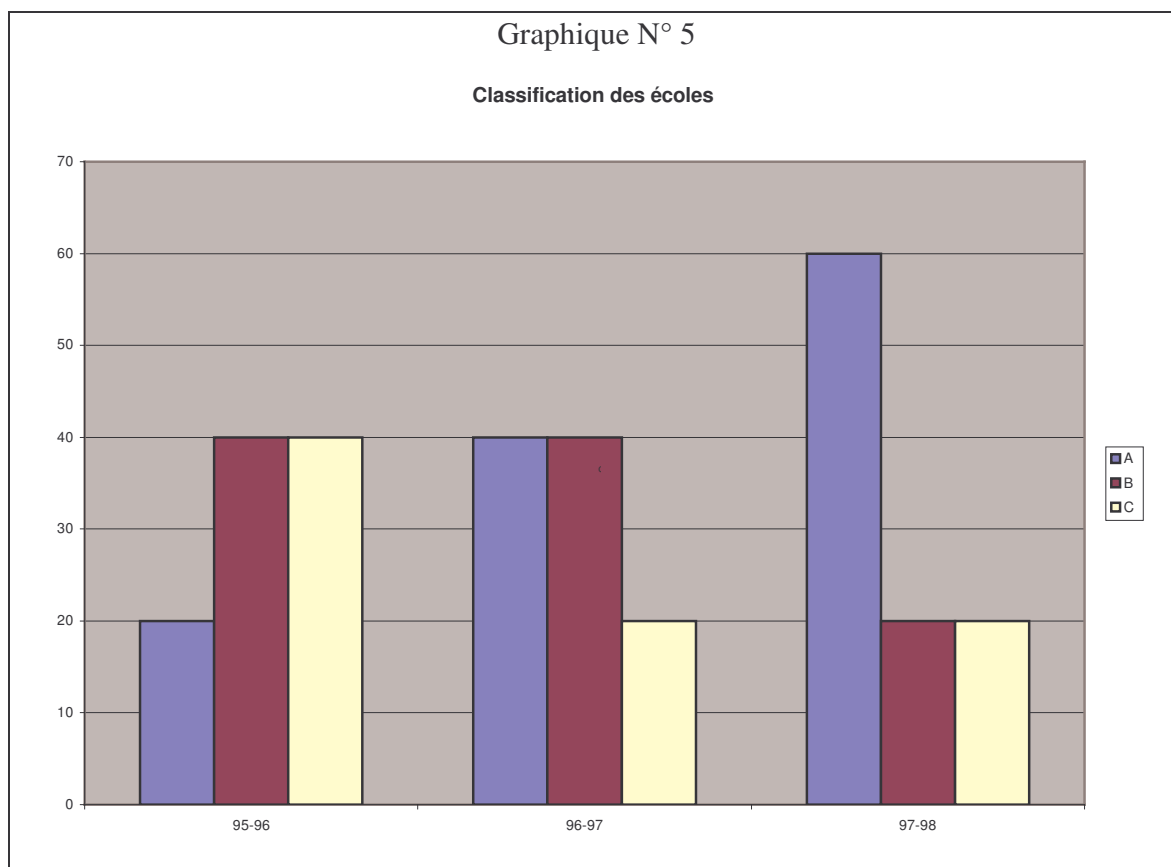
On a pu constater qu'en 1995-96 le temps consacré à préparer les cours était noté 40 sur 100. Mais le plus important est le rapport entre activités planifiées et activités effectivement

⁴ Mariano HERRERA. y Marielsa LOPEZ, *La escuela eficaz*, Caracas : CINTERPLAN-CICE, 1997.

réalisées en classe. Les deux indicateurs évoluent positivement, mais ce n'est qu'en 1998-99 que la différence entre la planification et l'exécution n'est que de 10%.

L'utilisation du temps en classe n'était en 1995-96 que de 30% du niveau souhaité, et les écoles ont réussi à faire monter cet indicateur jusqu'à 65%. Mais c'est là un niveau encore assez bas qui peut retomber à une grande vitesse. Le fait que la planification ne soit pas appliquée y est pour beaucoup, et souvent l'équipe technique avait l'impression que l'heure de 45 minutes et les journées de 5 heures étaient trop longues. L'improvisation et la routine y étaient aussi pour beaucoup, sans doute. Les enseignants ne savaient pas comment « tuer » le temps de classe.

C'est pour cela qu'on a également établi des indicateurs décrivant le type de pédagogie, le matériel didactique, les projets pédagogiques et les exercices en classe. En effet, on avait constaté que la majorité du temps effectivement utilisé en classe se réduisait presque exclusivement à des dictées et des copies du tableau. Les enseignants étaient en manque de diversité de méthodes et, surtout de matériel didactique leur permettant de diversifier le travail en classe. On peut observer sur le graphique que ces indicateurs sont passés de 5/100 du niveau souhaité à 50, puis à 40/100. Quant à la mise en pratique de projets pédagogiques, on peut observer qu'elle était inexistante en 1995-96, qu'elle apparaît en 1996-97 à un niveau 30/100, puis qu'elle passe à 80/100 les deux dernières années. Les exercices en classe étaient aussi presque inexistantes en 1995-96, avec un niveau de 10/100, puis montent à 35/100 en 1996-97, à 75/100 en 1997-98 pour se stabiliser à 65/100 en 1998-99.



Une fois réalisé ce diagnostic avec les variables et les indicateurs que nous venons de montrer, ainsi que d'autres, le CICE a classé les écoles dans trois groupes, A, B et C, selon leur niveau, avec une qualification selon des critères prenant en compte l'évolution globale des trois années avec les mêmes variables. On les a placés. Chaque école ayant des rythmes et des niveaux de compromis différents et aussi des efforts qui ont changé avec le temps, la classification fut faite selon le niveau d'amélioration de ses processus scolaires à la fin de l'expérience.

La lettre A identifie des écoles dont les équipes pédagogiques ont réussi à partager des buts, des objectifs et des méthodes de travail. Il y existait un esprit de responsabilité face au travail. Les instituteurs s'identifiaient avec l'école et ont réussi à définir des styles d'action pédagogique propres et autonomes. Leurs projets de classe étaient partagés et bien orientés. L'équipe de direction avait conquis autorité et leadership.

Dans les écoles classées B, le travail en équipe débutait. Quelquefois les projets de classes étaient dissociés du projet d'école, car la notion d'identité institutionnelle n'était pas encore acquise complètement. On y observait de gros efforts pour améliorer le travail scolaire.

A l'intérieur des écoles désignées C, tous les instituteurs avaient été informés des résultats du diagnostic de l'institution et en étaient arrivés à établir des buts communs, mais ils rencontraient des problèmes pour les rendre opérationnels. L'école n'avait pas changé son

organisation et les instituteurs continuaient à travailler isolément. Les élèves restaient encore peu de temps dans l'institution, l'horaire officiel n'étant pas respecté.

Comme le montre le graphique n° 5, les écoles type A ont progressé de façon soutenue au fur et à mesure que l'expérience se consolidait avec le temps. Elles sont passées de 20% du total pendant la première année au double (40%) la deuxième année et à 60% la dernière. La proportion des écoles B n'a pas augmenté entre la première et la deuxième année et a diminué lors de la troisième année au profit des écoles A. La part des écoles C a diminué entre la première et la deuxième année, mais leur nombre est resté stable la dernière année.

Si on additionne les écoles classées A et B (fort progrès et progrès moyen) la dernière année, on peut affirmer que 80% des écoles ont subi des transformations dans leur travail quotidien. Ce qui équivaut à dire que le fait d'appartenir à un réseau écoles, d'avoir un suivi régulier, de compter des orientations claires et des objectifs communs, de se concentrer dans le travail pédagogique et d'avoir reçu une formation très focalisée ont été les facteurs qui ont contribué aux changements positifs.

6) *Quelles conditions pour la réussite?*

Un nombre non négligeable d'écoles a continué à reproduire des formes d'organisation et de fonctionnement perverses (écoles C) malgré tout le processus suivi et l'imprégnation avec les autres écoles. Pourquoi? Que s'est-il passé? Quels ont été les éléments déclencheurs de la réussite qui ont été absents dans ces écoles? Les réponses à ces questions sont fondamentales pour connaître les facteurs qui empêchent l'amélioration des écoles et la généralisation des expériences contribuant à faire progresser la qualité de l'éducation vénézuélienne. Essayons de répondre.

1.- Les écoles qui n'ont pas progressé sont des méga-écoles. C'est-à-dire des écoles très grandes, avec plus de 1000 élèves en moyenne. 70% se trouve dans la région capitale (à Caracas). Elles possèdent donc des locaux spécialement conçus pour l'école malgré leur état d'abandon, elles disposent aussi de tous les services éducatifs (psychopédagogie, orientation, évaluation, cantine) et leurs instituteurs ont une formation de 4ème niveau (bac plus 6 ou plus) Leurs directeurs n'ont pas de leadership et ce sont les instituteurs qui ont le pouvoir dans les institutions.

La taille de l'école apparaît donc comme un des facteurs qui a empêché leur progrès. Des écoles si grandes posent des problèmes de gestion, d'administration et d'identité tels, que leur effet négatif ne peut être diminué par la formation des instituteurs, par la quantité de services offerts ou par l'infrastructure.

Ce facteur, la taille de l'école, est aussi un problème dans d'autres pays. En France, par exemple, un rapport des Inspections générales du ministère de l'Education nationale arrive à des conclusions similaires dans le cas des ZEP⁵. Ce qui permettrait de poser comme hypothèse que le gigantisme scolaire est inadéquat pour accueillir une population en situation de pauvreté ou en détresse.

⁵ Catherine MOISAN et Jacky SIMON, *Rapport sur les ZEP*, MEN, 1998

2.- Un autre élément absent dans les écoles de type C est le manque de leadership des directeurs d'école. Dans ces écoles les directeurs n'ont pas su mobiliser les instituteurs et lutter contre l'ascendant négatif de quelques uns. Dans ces conditions l'expérience n'a pas pu se consolider à l'intérieur, malgré tous les efforts déployés.

3.- L'absence d'animation et de suivi est un autre élément manquant dans la plupart des écoles C. En effet, plusieurs de ces écoles n'ont pas eu de suivi pendant l'expérience, à cause surtout du départ en retraite des animateurs qui devaient s'occuper d'elles. Mais toutes les écoles qui n'ont pas eu de suivi n'ont pas été classées en catégorie C. On peut donc en conclure que le suivi est important mais pas déterminant dans l'expérience. La taille de l'école, un bon directeur et des instituteurs mobilisés autour d'un projet sont des paramètres plus déterminants que le suivi.

4.- Des facteurs externes tels que la forte rotation ou le départ des instituteurs, des directeurs d'école ou des animateurs pédagogiques ont nuit au développement de l'expérience. Des directeurs d'école ou des animateurs qui avaient déjà suivi le programme de formation presque dans son intégralité furent mis à la retraite. De sorte que plusieurs écoles sont restées sans suivi ou, ce qui est plus grave, sans direction. Cette situation a été la cause d'un renouvellement permanent de la formation et de la motivation du nouveau personnel engagé, avec des dégâts certains dans le travail entamé.

5.- Les difficultés repérées à l'intérieur des classes, surtout celles qui concernaient les pratiques pédagogiques des instituteurs, peuvent être surmontées grâce à une bonne formation initiale. En effet, la formation offerte aux instituteurs dans le cadre de l'expérience, n'a pu en aucun cas se substituer à la formation universitaire. Il faudrait donc revoir le *curriculum* professionnel des instituteurs à l'université et améliorer la pédagogie appliquée pour espérer des effets positifs dans les classes.

En conclusion, les résultats, en terme de processus, montrent que le temps a joué en faveur de la consolidation de l'expérience. En effet, la nouvelle façon de travailler ne fut assimilée par la plupart des écoles qu'à partir de la troisième année. Une année scolaire n'est donc pas suffisante pour améliorer la qualité du travail à l'intérieur des écoles. Dans une progression simple, il faut compter au moins trois années scolaires pour obtenir des résultats satisfaisants.

Les progrès réalisés par les élèves en compréhension de la lecture montrent aussi que la transformation des écoles est un processus lent. Effectivement, les meilleurs résultats furent obtenus dans les classes les plus petites et qui n'avaient connu que la nouvelle forme de travail (CP, CE1 et CE2). Cela veut dire que le travail a l'impact majeur lorsque les enfants sont exposés le plus longtemps à la nouvelle manière de travailler. Dans une progression simple, pour améliorer la qualité des acquis scolaires de l'école primaire, il faudrait pouvoir travailler au moins six années en continu avec une population stable.

Nous tenons à souligner que les projets d'établissement ont été conçus au Venezuela dans un cadre d'intervention intégrale. Il ne s'agissait pas de croire ni de faire croire qu'avec une politique centrée exclusivement sur plus d'autonomie et de confiance dans les acteurs

scolaires on pouvait s'attendre à un déclenchement d'actions capables de résoudre tous les problèmes éducatifs. L'expérience a tenté d'agir sur le plus grand nombre de facteurs dépendant directement de l'action de l'école, tout en faisant confiance aux acteurs qui y assument des responsabilités, et tout en renforçant leurs compétences. Mais tout ne dépend pas de l'école. Les faiblesses liées au mauvais fonctionnement du système éducatif sont toujours présentes et, eux aussi, agissent contre les efforts d'amélioration.