

De la classe à l'école

Du maître à l'équipe pédagogique

Une charte pour fonder le projet d'école

On sait bien que, quelles que soient les conclusions du débat sur l'école et les principes retenus pour une éventuelle nouvelle loi d'orientation, certains axes promus par la loi de 1989 demeureront incontournables. Parmi les fondamentaux pour une école démocratique et moderne du 21^{ème} siècle, on trouvera nécessairement confirmée **l'importance de la transversalité et de la continuité**, la transversalité comme une des solutions majeures pour donner du sens aux apprentissages et aux savoirs scolaires, la continuité pour garantir l'efficacité de l'action éducative.

Si l'idée de transversalité réussit progressivement à gagner du terrain dans les esprits, dans les écoles, plus difficilement hélas dans les collèges, l'idée de continuité reste largement à explorer et à renforcer. Les incantations et les dispositifs n'ont pourtant pas manqué:

- le projet d'établissement
- les cycles
- les évaluations censées permettre une réflexion plus élaborée sur les actions menées en amont et à mener en aval
- le temps de concertation pour les écoles (la 27^{ème} heure)
- les nouveaux programmes
- la culture du travail collectif au niveau des enseignants: prise en charge collective de la totalité des objectifs terminaux du cycle voire de l'école
- etc

Certes, nous sommes encore loin d'avoir accompli toutes les ruptures nécessaires à la réussite des nouvelles politiques éducatives engagées. La résistance au changement, le poids des conservatismes et des nostalgies, le manque d'accompagnement et de formation initiale et continue adaptée aux nouveaux enjeux de l'école, ne peuvent être surmontés en quelques années. 1989 / 2004, 15 ans, c'est peu pour changer des mentalités et des convictions forgées pendant plus de 100 ans, depuis la fondation de l'école de Jules FERRY, voire pendant des siècles. Mais dans les écoles en tous cas, les pratiques ont changé et l'ambition de transformer l'école pour l'adapter à son temps a, peu ou prou, surmonté les obstacles internes, la formation inadaptée et le poids des habitudes, et externes, la pression de l'environnement, notamment des familles qui recherchent l'école qu'elles ont connue même quand elles en ont été des victimes.

Pour la continuité pédagogique, et son corollaire ou préalable, l'équipe pédagogique, de très gros efforts restent à accomplir.

Quand on observe attentivement, dans la durée, le fonctionnement d'écoles ayant globalement progressé sur la voie de la construction de l'école du 21^{ème} siècle, que l'on échange patiemment avec les acteurs, que l'on refuse de se limiter aux comptes-rendus souvent formels et aux résultats apparents, que l'on ne se laisse pas piéger par des élans technicistes qui désincarnent et déshumanisent des problématiques éminemment humaines, on constate que les écrits, les discours, les dispositifs, et même les moyens, ne peuvent suffire.

Climat d'école...

Si la classe vit encore et toujours, si l'on peut souvent parler d'un climat de classe, d'une vie collective, et même souvent et heureusement dans les classes des écoles maternelles et élémentaires, d'un certain bonheur à être ensemble, maître et élèves, il n'en est pas encore de même au niveau de l'école. **Le sentiment d'être bien à l'école se réduit en réalité à l'être dans sa classe.**

Certains ont cru naïvement que l'on pourrait surmonter les obstacles et progresser en développant la convivialité entre les membres de l'équipe: multiplication des repas de fin de trimestre avec les conjoints (pas toujours ravis, on les comprend), célébration des anniversaires et des naissances, organisation de manifestations festives... On sait que cette voie peut faire illusion un temps, mais qu'elle peut rapidement être une impasse. Les enseignants reconnaissent d'ailleurs qu'en

la matière, l'excès nuit. Deux personnes qui ne se supportent pas au travail ne s'aimeront pas nécessairement davantage au cours d'un repas en commun, même dansant! Quant à la kermesse, grand moment traditionnel de convivialité commerciale, les enseignants mus en serveuses de buvette et en gardiens de stands, les directeurs promus gentils organisateurs, ont bien conscience que, au-delà du fait qu'elle ne correspond plus à l'évolution de l'école et de leur professionnalisme, elle n'est en aucun cas une occasion de construire une équipe de professionnels des apprentissages. Il ne s'agit bien évidemment pas de dénigrer la pause – café ou la célébration collective d'un événement comme la réussite à un examen professionnel ou comme un bonheur à partager. Il s'agit simplement de dissiper les illusions.

L'analyse de quelques exemples choisis dans la vie d'écoles réputées pour avoir au moins essayé et parfois réussi à mettre en œuvre les principes de la loi de 89, repérées pour avoir tenté de s'engager dans la multiplication des pots, permet de traiter cette question préoccupante en la prenant par "un autre bout", en reconnaissant toutefois que le problème mis en évidence concerne surtout l'école élémentaire. La communication interne à l'école maternelle est généralement plus forte.

Une juxtaposition de classes... souvent étanche.

Dans une école, un beau jour, tous les élèves sont entrés dans leur classe et se mettent au travail. Soudain, ils perçoivent de l'agitation dans la cour de leur école, il se passe manifestement quelque chose, on entend bientôt des "vroum vroum" retentissants, des bruits caractéristiques de voiture de sport qui fait des essais dans la cour, des cris... Personne ne sait ce qui se passe, personne n'a été informé, personne ne peut profiter du spectacle... sauf un maître et ses élèves, sa classe à lui, et peut-être, on peut le supposer, le directeur. Pas une affiche, pas un communiqué, pas une invitation. C'est une initiative personnelle d'un maître pour sa classe, peut-être pour la classe de l'un de ses copains, mais l'école n'est pas concernée, pas informée. Outre la frustration des élèves qui entendent, voudraient voir et savoir, mais ne le peuvent pas, outre le gaspillage de possibilités d'exploitation pédagogique pour toutes les classes (construction du langage par exemple), le fait est que l'école, l'équipe n'existent pas. Les élèves auront peut-être l'explication attendue dans le quotidien régional ou dans le journal de l'école, ce qui ne pourra qu'accroître leurs regrets. L'exemple pose encore bien d'autres problèmes éthiques, anthropologiques, politiques... Comment construire la citoyenneté, l'apprentissage du vivre ensemble, la solidarité... si l'on cultive soi-même l'égoïsme, l'individualisme, la compétition implicite entre les maîtres et entre les classes, le mépris pour les autres?

Dans une école, un beau jour, on rencontre des africains dans les couloirs vêtus de leurs beaux costumes traditionnels. Bientôt, enfermés dans les classes, les élèves entendent les sons caractéristiques des djembés, de la musique, des rythmes... Idem... Pas d'information, pas de communiqué, pas d'affiche, pas de partage... Initiative personnelle, évidemment louable, généreuse, pertinente, mais pour la classe, pas pour l'école.

Méditant ces événements banals, me revient à l'esprit un souvenir d'enfance. Au cours moyen à l'école de la cité des petits bois, située entre la cité minière et l'abattoir municipal, un beau jour, un vacarme extraordinaire et une agitation tout aussi extraordinaire attirent l'attention du maître. Il interrompt la sacro sainte dictée et se met tranquillement à regarder le spectacle de la rue. Téméraire, je grimpe sur mon banc pour satisfaire une curiosité très développée. Le maître, excellent maître de l'école de Jules Ferry, m'intima fermement l'ordre de m'asseoir, me menaçant d'une punition, sans doute le verbe contraindre à tous les temps, poursuit un peu la dictée tout se passionnant pour le spectacle de la rue. J'ai su beaucoup plus tard, par des voisins, qu'un groupe de taureaux s'était échappé. Je n'ai jamais oublié cette frustration et cette injustice. Le lendemain, nous avons eu une rédaction à faire sur un sujet proposé par une fiche de l'École Libératrice (!) sur la pluie et le beau temps.

J'imagine les enfants privés d'un bref regard sur le dangereux bolide et sur les belles africaines. Plus de 50 ans sont passés depuis la frustration et le sentiment d'injustice enfouis dans ma mémoire. Et voilà que je les ressens à nouveau en me mettant, ce que l'on ne fait jamais assez, à la place des enfants.

Deux exemples rarissimes me dira-t-on. Deux fautes ou deux erreurs. Sans doute des tas d'explications. Sans doute un contexte défavorable à la mise en commun... Sans doute quelque carence... Est-ce si rare?

Absence de vie d'école

Faisons le point dans nos écoles. Tiens, aujourd'hui, cette salle est vide, la classe est partie pour la journée... Où? Personne ne le sait. Tiens, des ouvriers viennent faire des travaux.... On ne sait pas ce qu'ils font et pourquoi. Tiens, il y a longtemps que l'on n'a pas vu Madame X, l'institutrice du CE, elle a eu un bébé... Sujet tabou, on ne confond pas les personnes et les personnages. Tiens, il y a des journalistes et des caméras sous le préau... Il doit se passer quelque chose d'important, mais on n'en saura rien. Tiens, on a parlé de l'école (enfin d'une classe de l'école) dans le journal... C'est un secret, le journal reste dans le bureau du directeur... Tiens, les enseignants se réunissent ce soir... Cela ne regarde pas les enfants. Tiens, voici un petit porteur de note de service. C'est sans doute très urgent et grave. Le maître interrompt son action, grimace, signe en prenant des airs excédés. Les élèves ne sauront jamais pourquoi le message était si urgent et si désagréable pour leur maître...

Les enfants finissent par ne plus s'étonner, c'est-à-dire ne plus s'intéresser à la vie de la société que constitue leur école.

C'est comme si l'école n'existait pas, qu'il n'y avait pas de vie d'école, pas d'informations à diffuser, pas d'émotions à partager avec les enfants, pas d'événements à exploiter...

Dans quelque collège d'avant – garde, on diffuse les informations quotidiennes sur la vie de l'établissement sur un panneau lumineux ou sur moniteur, pour donner à chacun, élève ou enseignant, ce sentiment important d'appartenir à une communauté. Si les moyens des écoles ne permettent pas de faire un journal d'informations brèves quotidien, il y a bien d'autres moyens de communiquer (mettre en commun). Encore faut-il y penser, le vouloir et le faire.

Au niveau des enseignants eux-mêmes, le secret soigneusement protégé entre les quatre murs de la classe demeure la règle malgré toutes les instructions sur le projet d'école, sur les cycles, etc. X ne sait pas du tout ce qui se passe réellement dans la classe voisine, même si, comme cela arrive dans quelques écoles, les portes de quelques classes, dont la sienne, restent ouvertes. Cette pratique est assez curieuse d'ailleurs: on tendrait à afficher une volonté d'ouverture (dixit X: "moi, ma porte reste ouverte!"), mais cette volonté n'est le plus souvent que formelle, comme tant d'autres choses, et il ne s'agit pas de permettre une véritable information sur les choix pédagogiques, les pratiques, les outils... Interrogé, X déclare d'ailleurs: "Moi, je suis prêt à donner mes fiches et mes programmations, mais je suis le seul, les autres refusent, donc...". Donc, on tourne en rond, dans sa classe.

Ce phénomène est aussi ancien que l'école de Jules FERRY. On aurait pu penser qu'il allait s'atténuer, disparaître avec la rénovation pédagogique et la loi d'orientation. Cela n'a pas été le cas. Il est vrai que l'on n'a jamais problématiser ce problème pour faire évoluer les pratiques et les mentalités. Même dans les écoles d'application dont certains naïfs pouvaient espérer qu'elles soient à la pointe, en avance, exemplaires, les cloisonnements sont parfois encore plus rigides. A noter que l'IUFM les conforte plutôt dans le maintien d'une situation obsolète en nommant les étudiants en stage dans une classe... pas dans une école!

Il existe quand même un cas où l'on sait bien ce qui se passe dans la classe voisine. Quand le collègue, dernier arrivé dans l'école, ayant hérité de la classe la plus difficile, est chahuté et que le niveau sonore perturbe les classes voisines, le secret vole en éclats. Chacun sait que la petite Y ou le petit Z n'a "pas de discipline". Du constat, parfois acerbe, voire assassin, au traitement collectif du problème et à la solidarité, il y a le plus souvent un gouffre.

Claude THELOT disait lui-même au Monde de l'Education en septembre 2003: "On ne sait pas ce qui se passe réellement dans les classes!". Ce qui est vrai, ce qui devrait interpeller les corps d'inspection, ce qui devrait interpeller l'institution dans son ensemble...

Ce qui interroge aussi la fonction de directeur. Tant en ce qui concerne l'information des élèves sur la vie de l'école que l'information des maîtres sur la vie des classes, le directeur ou la directrice a une responsabilité essentielle.

Le rôle du directeur, de la directrice

Lors des stages de formation des directeurs et directrices, la question de la communication interne et celle du climat d'école sont assez peu traitées en tant que problèmes à résoudre, en tant qu'objets d'analyse, comme si ce type de problèmes ne se posait pas ou allait de soi. Les programmes de ces stages sont chargés d'informations administratives, pédagogiques, techniques, etc, etc... Mais la vie quotidienne de l'école, le fonctionnement d'une équipe composée de professionnels qui sont aussi des personnes et des personnalités, les techniques de communication interne, les outils mis au point pour développer la continuité, sont rarement traités avec leur dimension humaine.

Chacun a pourtant des expériences à analyser, des conflits à décrire, des idées à développer, des rêves à partager.

On sait en particulier ce qu'il ne faut pas faire même si on se surprend à le faire soi-même quand on exerce les fonctions de directeur et que l'on est fatigué ou las du métier.

Afficher un air excédé à la moindre sollicitation, toujours faire semblant d'être débordé, fermer sa porte de bureau au moment des entrées et sorties, ne jamais prendre de classe quand on est déchargé de service, faire des notes de service au lieu de parler, ne jamais être dans la cour avec les maîtres et les enfants durant les récréations et les entrées, passer son temps au téléphone pour des conversations qui sont si longues qu'elles ne sont sans doute pas professionnelles relatives à l'école, éviter les échanges avec les collègues que l'on n'aime pas et comploter avec ceux qui font partie de sa bande donnant l'impression que tout est décidé par un clan, faire preuve d'un autoritarisme parfois plus dur que celui éventuellement exercé par un inspecteur, faire répartir les élèves d'un collègue absent par un adjoint et lire son journal... Qui n'a vécu ou entendu parler de tels comportements? J'en ai vécu lorsque j'étais instituteur puis maître formateur, j'en entends parler aujourd'hui par des adjoints déçus et amers...

Bien évidemment, il faut distinguer le cas des directeurs et directrices ne bénéficiant d'aucune décharge de service et ceux qui en ont une, et plus particulièrement ceux qui en ont une demie ou une complète avec lesquels l'institution et les adjoints peuvent avoir des attentes voire des exigences plus fortes.

Inutile de préciser que je suis favorable aux décharges de service pour le plus grand nombre possible de directeurs tout en sachant qu'aucun gouvernement ne pourra décider d'attribuer une décharge pour toutes les écoles de deux, trois ou quatre classes. J'ai déclaré à plusieurs reprises, et dans des lieux divers, qu'il avait manqué quelque chose à la loi de 89: un statut ou pour le moins une circulaire officielle et des moyens, pour les directeurs. Avec la loi de 89, les missions des directeurs et directrices ont été fondamentalement transformées. Véritables animateurs pédagogique (projet d'école, 27^{ème} heure, etc), leur métier est devenu un nouveau métier, un vrai métier. C'est la raison pour laquelle je suis intéressé par le projet de mise en réseau des écoles à la condition que chaque école du réseau conserve un responsable et que le recrutement et la formation des responsables de réseau fassent l'objet d'une réflexion approfondie. Outre qu'il permettrait de clarifier et de renforcer les rapports entre l'école et les collectivités territoriales, enjeu majeur, il imposerait une remise à plat du fonctionnement des écoles, une nouvelle réflexion sur l'animation des groupes d'enseignants... et aussi, une nouvelle approche des missions des inspecteurs.

Il semble inutile de préciser que le degré d'exigence de l'institution à l'égard de directeurs et directrices déchargées peut être nettement plus élevé qu'avec leurs collègues non déchargés.

L'utilisation du temps de décharge de service, en particulier les demi décharges et les décharges complètes, devrait légitimement faire l'objet d'une réflexion méthodique, voire d'échanges en conseil des maîtres. Faute de transparence, le directeur est lui-même isolé, juxtaposé aux autres! Il

est fréquent que les adjoints ne sachent pas du tout ce que fait leur directeur pendant son temps de décharge... ce qui constitue un frein supplémentaire au développement du travail d'équipe.

Un directeur engagé, un projet d'école... Et pourtant...

On ne passe pas facilement d'un fonctionnement en classes juxtaposées, produit d'une longue histoire, à une véritable équipe mobilisée collectivement dans un état d'esprit commun, et il ne suffit pas de dire que l'équipe existe pour que cela soit une réalité observable, mesurable à l'aide de quelques indicateurs.

On l'a bien vu dans les écoles où l'individualisme règne, parfois la compétition, parfois le mépris pour des collègues en difficulté. Alors que nous avons pour ambition de développer la curiosité, l'intelligence, la compréhension de l'environnement, de donner du sens aux activités scolaires, d'apprendre à vivre ensemble, alors que nous avons comme objectif de travailler en équipe, d'aucuns persistent à donner des exemples exactement inverses.

Dans les écoles qui fonctionnent bien, où les directeurs et directrices déchargés ou non, essaient inlassablement de construire une nouvelle école pour le 21^{ème} siècle, où le projet d'école a réellement fait l'objet d'une réflexion collective et d'une recherche d'engagement, les résultats sont quand même encore souvent décourageants.

Je connais des directeurs et directrices qui "se décarcassent" pour l'école et pour l'équipe, qui sont dans la cour, à l'accueil, disponibles et attentifs, qui sont là bien avant les adjoints et partent bien après, qui n'hésitent pas à prendre une classe en cas d'absence ou pour permettre à un adjoint d'aller voir travailler un de ses collègues, qui s'investissent sur le projet, valorisent, encouragent, assurent les mises en commun, font circuler les informations, suscitent des réflexions, proposent des partages, coopèrent honnêtement avec leurs collègues au niveau de la commune ou du secteur de collège... Il n'est pas inintéressant d'observer au passage que, généralement, ces directeurs ont des relations très authentiques et constructives avec l'inspecteur qui peut alors jouer un rôle d'ex-pair / expert, d'accompagnant, de régulateur si nécessaire, et atténuer les aspects les plus désuets de son métier, si fermement dénoncés par Emmanuel DAVIDENKOFF et Brigitte PERUCCA dans "La république des enseignants" (l'inspection "prodigieusement infantilisante"). Ces écoles ont un beau projet, une image qui n'est pas une fiction, une véritable concertation régulière, un climat d'école qui se ressent dès que l'on pénètre dans l'enceinte scolaire. Certaines travaillent même d'arrache-pied sur les histogrammes, camemberts, courbes et statistiques. Mais rien ne permet de dire que ce volontarisme a un effet bénéfique sur les enfants et sur leurs apprentissages. **Le projet est en effet rarement pris en compte dans les pratiques quotidiennes, il est dans les tiroirs**, il est ressorti pour les réunions, mais il ne constitue pas réellement un outil commun, utilisé en permanence par chacun des membres de l'équipe. Chacun fait finalement ce qu'il veut dans sa classe, certains d'ailleurs au nom d'une liberté pédagogique sacralisée, bien commode, proche de la culture du second degré.

Ce constat que l'on préfère souvent ne pas voir, victime du règne de l'apparence et de l'illusion, est grave. Car il finit par décourager les directrices et directeurs les plus courageux et leurs adjoints les plus motivés. On finit pas baisser les bras en continuant à faire semblant et à répondre aux enquêtes en donnant les réponses que l'on suppose attendues. L'absence de réflexion sur le passage de la classe à l'école, comme si il allait de soi, a de graves conséquences sur la mobilisation des enseignants.

Les attitudes des spécialistes ou prétendus tels et des responsables du système (administrateurs, inspecteurs généraux, universitaires...) qui s'interrogent sur l'échec de la mise en place des cycles éclairent d'une autre manière le problème. Lorsque dans une réunion de cadres du système, dans des groupes de travail où le premier degré est rarement représenté et, quand, il l'est, où il peut difficilement s'exprimer, on pose le problème de la mise en place des cycles, on n'entend généralement que des lamentations, peu de propositions, pas de solutions. On hausse les épaules avec une sorte de fatalisme teintée de connivence: "Vous voyez bien, on n'y arrive pas!". Certains s'en réjouissent d'ailleurs discrètement, rappelant qu'ils l'avaient prévu. On met en cause, en prenant de grandes précautions oratoires, l'incompétence des enseignants, leur conservatisme, leur résistance au changement. On pense que les réformes n'ont pas suffisamment été expliquées par les cadres intermédiaires. Et, un peu de la même manière que celle utilisée dans une pédagogie de la transmission pour les élèves, on pense qu'il faut réexpliquer, rappeler, répéter... Les sourires parfois

narquois dissimulent mal le fait que l'on n'a pas vraiment réfléchi et que l'on ne réfléchit toujours pas à la pédagogie de la réforme. On décrète, on recommande, sans vraiment connaître et encore moins comprendre la réalité du fonctionnement d'une école aujourd'hui.

En fait, **on a oublié de prévoir**. On a pensé, grave erreur que les progressistes risquent d'avoir à payer très cher, que la loi de 89 s'appliquerait par le seul fait de sa promulgation, que point n'était besoin **d'un vaste plan de re-formation des formateurs, d'un plan de formation initiale et continue intégrant la préparation au travail d'équipe, de la définition d'une pédagogie de la réforme, d'une réelle mobilisation de l'encadrement, d'une régulation organisée...**

On a surtout fait l'impasse sur ce qui apparaît aujourd'hui, avec le recul, comme une exigence incontournable: pour travailler efficacement ensemble: il faut un accord moral, un cadre de pensée, un accord sur les valeurs. Le projet d'établissement sans références philosophiques communes, sans mise en perspective politique ne peut être qu'une production formelle non opératoire qui n'est pas prise en compte dans les pratiques pédagogiques au quotidien.

Dans les exemples d'individualisme décrits plus haut, il y a projet d'école, il y a apparence d'équipe pour l'extérieur de l'école, mais en fait il n'y a quasiment rien de commun entre les enseignants X et Y. Chez les hussards noirs de la République, le fonds commun idéologique était évident, il était cultivé dans les Ecoles Normales. Aujourd'hui, se côtoient et ne peuvent pas réellement travailler ensemble un collègue ultra-libéral, élitiste, ambitieux pour lui-même (un gagnant!), passionné par les exercices Bled et compagnie, nostalgiques des bonnes vieilles méthodes qui auraient fait leurs preuves (au moins sur lui) et un collègue progressiste, démocrate, mobilisé sur la mise en œuvre de la loi de 89 considérée comme une rupture avec l'école de Jules FERRY et une avancée forte pour une nouvelle école, ambitieux pour tous les élèves qui lui sont confiés, attentif aux recherches pédagogiques ...

Certes, il faudrait que l'un et l'autre se respectent, il faudrait accepter l'idée que dans une équipe, il y ait des gens à la pointe de la pédagogie et d'autres très en retrait, puisque dans le fonctionnement actuel, c'est la loi du barème qui compte. Certes il faudrait se convaincre que l'important, c'est le comment faire ensemble, comment trouver chez chacun cette étincelle qui lui permettra de croire un instant qu'il est très bon pour le devenir vraiment selon une conception moderne. L'observation de la mutation esquissée mais non encore réussie de l'école depuis les années 70 et le souci de l'objectivité me conduisent à affirmer tout en le regrettant évidemment, que cet espoir relève de l'angélisme, un angélisme confortable qui favorise au bout du compte l'immobilisme ou le conservatisme.

Une équipe pédagogique ne se construira jamais sur la base de discours, d'évaluations et de dispositifs, de séances d'animation pédagogique formelles, de lourds documents à rédiger (que personne n'a le temps de lire), d'audits effectués en quelques heures par des cadres qui n'ont pas le temps de comprendre l'histoire de l'école, elle se construira par la communication, l'échange, le respect, l'engagement de travailler avec l'autre, la compréhension mutuelle, le partage des savoirs et des compétences, la générosité... On ne pourra pas faire l'économie d'une charte, d'un code de déontologie, d'un tableau des valeurs, d'un cadre de pensée commun... qui orienteraient, donneraient du sens à l'indispensable projet d'établissement.

Une charte pour fonder et étayer un projet...

Les écoles qui réussissent sont celles où toute l'équipe adhère explicitement aux mêmes valeurs, à quelques principes fondamentaux pour orienter l'action au quotidien, à un cadre de pensée pédagogique. Une éthique, une déontologie, une morale professionnelle seraient peut-être plus importantes et plus déterminantes dans l'efficacité d'une école que des dispositifs et des techniques.

Le système actuel des nominations dans les écoles, au barème constitué par l'ancienneté, peut ne pas être un obstacle. Ce problème nécessiterait une réflexion paritaire. Les organisations syndicales progressistes, qui ont soutenu et qui soutiennent encore la loi de 89, pourraient rechercher des modalités adaptées sans pour autant prendre le risque de l'arbitraire et sans mettre en cause le paritarisme. Encore faudrait-il leur proposer d'y réfléchir...en ayant la volonté de construire l'école du 21^{ème} siècle.

Chaque nouveau nommé dans une école serait invité à prendre connaissance de la charte, à participer à un débat qui lui permette d'apporter un complément éventuel ou une précision ou une idée nouvelle et à s'engager, comme se sont engagés auparavant tous les membres de l'équipe. Bien entendu, il ne s'agirait pas d'un moment formel, administratif, mais bien de la construction d'un engagement à respecter et à promouvoir des valeurs, des principes, un modèle pédagogique et des outils.

Cette ambition est développée dans un document de travail en annexe, "**Une charte pour le projet d'école**" ou pour reprendre l'esprit d'un ouvrage de Dominique SENORE, "**Pour une éthique du projet d'école**". Ce document n'est qu'une trame pour le débat, la réflexion collective. Il est destiné à être remis en cause, précisé, restructuré, complété... J'évoquerai simplement quelques unes des pistes à étudier, en tentant de mettre en évidence une démarche nouvelle.

Prenons l'exemple de l'égalité, une valeur fondamentale pour l'école.

Parmi les valeurs retenues par le conseil des maîtres, on s'accorde pour lui donner de l'importance dans les faits, pas seulement dans les discours. Cette décision doit donc orienter l'action. L'équipe s'engage:

- aucun projet ne sera accepté par le conseil des maîtres s'il ne concerne pas au moins tous les élèves d'un même niveau au sens classique. Pas de sortie pour un CM1 si tous les élèves de CM1 de l'école n'ont pas le même droit aux mêmes conditions.

- toute l'école sera informée. Pas de projet de niveau qui ne fasse l'objet d'actes de communication pour toute l'école. Par conséquent: possibilités d'exploitation pédagogique aux autres niveaux

Ce sera un rude combat. Combien de classes transplantées, de sorties éducatives, de visites ne sont destinées qu'à un CM sur les trois de l'école? Mais la prise en compte de cette valeur peut aller bien au-delà:

- tous les parents seront traités à égale dignité

- les devoirs créent une terrible inégalité entre les enfants

- le financement même partiel des sorties par les familles condamnent certains enfants

- etc

Comment traiter ces questions dans le respect de la charte?

Prenons l'exemple de la démocratie.

On peut s'accorder – le mot avec sa connotation "orchestrale" est très évocateur – sur l'importance de la démocratie et du respect. On voit immédiatement qu'il y aura des conséquences de cet engagement

- sur le fonctionnement de l'équipe d'école, la transparence, la prise de décisions

- sur la démocratie dans la classe

- sur le respect des élèves: le système des punitions, la lutte contre les humiliations et les injustices, la réflexion sur la violence scolaire (notation, classements assassins), l'analyse collective des phénomènes particuliers: chouchous, groupe des initiés ou groupe complice (les autres faisant le décor...), la valorisation de tous les talents...

On voit bien que **certains accords feront l'objet de consensus rapidement – comment ne pas être d'accord! – mais qu'il en sera autrement dans les faits, et que les régulations, les rappels, seront nécessaires pendant le temps de concertation qui prendra une toute autre dimension.** On sait que le bilan de l'utilisation de cette belle conquête des syndicats, la 27^{ème} heure, est particulièrement décevant.

On peut imaginer que l'accord sur les grandes lignes d'un modèle pédagogique sera beaucoup plus compliqué à mettre au point. Entre les tenants du modèle de la transmission et les tenants du modèle de la construction des savoirs, il faudra bien trouver des points d'accord, car il est inconcevable que des élèves travaillent trois ans de suite avec une pédagogie de résolution de problèmes dans la perspective de donner du sens aux apprentissages scolaires, et que l'année suivante, on fasse l'impasse sur les situations problèmes pour donner des tonnes d'exercices d'application et de contrôle sans se préoccuper du sens. De telles contradictions au sein d'une école font perdre toute crédibilité au projet d'école et sont fortement nuisibles aux élèves.

D'autres points du projet de charte susciteront critiques et polémiques. Tant mieux. Le débat sur l'avenir de l'école ne saurait se réduire à une opposition entre les rêves des nostalgiques d'un âge d'or qui n'a jamais existé, et les certitudes de savants qui généralement ne connaissent l'école qu'à

travers leurs souvenirs d'élève ayant réussi et de parent d'élèves dont les enfants ont réussi et qui pensent qu'il suffit d'améliorer l'existant, de techniciser un peu plus encore les pratiques, d'interdire toute nouvelle réforme et de suivre leurs injonctions pour résoudre tous les problèmes.

Le fait est que l'équipe pédagogique est aujourd'hui un leurre ou une illusion, que le projet d'école n'a pas fonctionné de manière satisfaisante et qu'il restera ce qu'il est, un morceau de papier dans les tiroirs, si on ne traite pas sérieusement la question de la pédagogie des réformes et la question de l'idée que l'on se fait de l'école pour orienter l'action collective de manière cohérente.

Le projet d'école, initié par la loi d'orientation de 89, et au-delà, le projet d'établissement sont sans aucun doute la voie du progrès et une chance de réelle transformation de l'école: travail d'équipe, transversalité, continuité, efficacité... Mais il n'est rien et ne sera rien sans mise en perspective claire, sans idéologie au sens le plus noble, sans référence constante aux valeurs fondamentales d'une société démocratique et moderne.

L'avenir de l'école démocratique ne sera pas garanti par la modification légère (pour ne pas déranger les électeurs supposés résistants aux réformes) des structures et des dispositifs, par le renforcement de l'évaluation qui fait que l'élève et sa famille sont toujours responsables, par l'alourdissement de programmes disciplinaires contestables, par la persistance d'injonctions descendantes jamais appliquées ("la politique des tuyaux d'orgue et des parapluies"), par le règne de l'apparence et de l'illusion.

Face aux menaces lourdes de développement du libéralisme au niveau du système éducatif, il est vital pour l'Ecole de la République de travailler sur des idées, en ne craignant pas l'utopie nécessaire à la mobilisation des intelligences.

"L'école est avant tout en quête de sens. Pour les enseignants, la question des missions prime sur la revendication des moyens. **Si les enseignants sont aujourd'hui orphelins de quelque chose, c'est bien d'un idéal politique...**" (E. DAVIDENKOFF. B. PERUCCA)

Pierre FRACKOWIAK
Inspecteur de l'Education Nationale
1/05/2004

Références:

- *Faire l'école, faire la classe. Philippe MEIRIEU. ESF*
- *Pour une éthique de l'inspection. Dominique SENORE. ESF*
- *La République des enseignants. Emmanuel DAVIDENKOFF et Brigitte PERUCCA. Jacob-Duvernet.*
- *Eduquer ou punir. Il faut choisir. Marie RAYNAL. ESF*
- *Comment la gauche a perdu l'école. Emmanuel DAVIDENKOFF. Hachette.*

Textes complémentaires de cette réflexion:

- *L'évaluationnisme, le malheur de l'école.*
- *Ecole et société de la connaissance*

NB

J'ai bien conscience du caractère "scolaro centré" de cette réflexion à débattre. Je sais bien que cette approche est très réductrice. Elle méritera d'être remise en perspective avec une conception globale, celle de l'éducation et celle de la responsabilité partagée: école, familles, collectivités territoriales, mouvements d'éducation populaire...

PF

Pour une éthique du projet d'école ou Une charte pour fonder le projet d'école

Il ne s'agit que d'une trame large pour expliciter la réflexion sur le projet d'établissement, pour lancer les débats au niveau des équipes pédagogiques. Ce ne sont que des idées. Il appartiendrait aux équipes de rédiger leur propre document en fonction des spécificités de leur établissement, des ressources humaines existantes et à optimiser, du degré de mobilisation possible...

Phrase s clés: Nous sommes tous d'accord pour dire et faire. Nous nous engageons à...

Des valeurs

- la démocratie
 - refus de la violence, refus de nuire, refus de l'injustice, de l'humiliation
 - démocratie dans le fonctionnement de l'établissement (hiérarchie, commandement, transparence, prise de décisions...)
 - comportements exemplaires des adultes
 - démocratie du point de vue des élèves: dans l'établissement, dans les classes

- l'égalité
 - droits et devoirs des élèves... et des enseignants
 - accès aux prestations, aux spectacles, aux voyages, à des activités de soutien non stigmatisantes
 - compréhension des tâches imposées
 - devoirs à la maison (seuls 30% des parents relisent les devoirs - ou les font - ou aident leurs enfants. Et les autres?)
 - relations avec les parents (ingénieur, professeur... ou chômeur)

- la solidarité
 - solidarité entre collègues (celui qui est chahuté, celui qui est en difficulté...)
 - développement de la coopération
 - coopération scolaire
 - mixité sociale
 - apprentissage du bien commun

Des principes

- l'éducabilité
 - pari d'éducabilité de tous
 - prise en charge collective de l'hétérogénéité
 - organisation des groupes de besoins au niveau de l'école et non de la classe

- l'apprentissage
 - les savoirs et les compétences se construisent, ne se reçoivent pas ou peu. Diversification des mises en situation. Programmations à long terme (cycles, fin de scolarité)
 - il est plus important de comprendre que de réussir
 - les progrès les plus importants ne sont pas visibles (outils mentaux)

Un modèle pédagogique

- l'élève au centre du système
 - choix d'indicateurs pour s'assurer de la réalité de la mise en œuvre du concept
 - remise en chantier de la conception de l'évaluation pour la rendre positive
- la répartition du temps scolaire
 - activités de résolution de problèmes ou de construction des savoirs
 - activités de réinvestissement, de fixation, d'entraînement
 - activités d'évaluation formative
 - activités en grand groupe classe ou plusieurs classes (pédagogie frontale)
 - activités en petits groupes en autonomie
 - ...
- le sens des apprentissages
 - développement de la transversalité et construction des outils nécessaires
 - recherche action sur les situations favorables dans toutes les disciplines et toutes les classes
 - prise en compte des savoirs sociaux et de l'environnement de l'école

Des outils

- inspection régulation d'école
 - définition de nouvelles modalités d'évaluation/régulation. On ne peut pas faire le pari de l'équipe et du projet pour le 21^{ème} siècle et continuer à concevoir l'inspection comme au 19^{ème}. Suppression de l'inspection individuelle ou transformation fondamentale?
 - rôle des équipes d'inspection par rapport au temps de concertation des enseignants.
- formation continue
 - obligation de stages d'école périodiques avec mise à plat des pratiques
- communication interne et externe
 - les enseignants sont informés de tous les évènements de l'établissement: initiatives ponctuelles, visites, rencontres, sorties
 - les élèves... aussi
- banque d'outils pédagogiques, centre de ressources
 - chaque enseignant participe à la constitution d'une banque d'outils pour l'établissement (fiches pédagogiques, programmations, notes de lecture...)
 - une réflexion collective est menée sur les espaces communs: BCD / CDI, site informatique, salles spécialisées, hall (expos)..