

Le projet d'école

Formation initiale des directeurs
Intervention de M. DAMIAN IEN Rumilly
Lundi 19 mai 2003

Le projet d'école, pour un directeur d'école, et plus encore peut-être pour un directeur en formation, fait figure d'épouvantail. Chacun l'a vécu (subi ?) en tant qu'adjoint dans un poste antérieur et il en reste généralement l'image d'une chose floue, séjournant quelque part dans le bureau du directeur, dans quelque tiroir profond et surchargé, objet de réunions antérieures nombreuses et nébuleuses, bref, un souvenir parfois douloureux... Or, la démarche d'élaboration du projet d'école coïncide tout à fait avec les préoccupations ordinaires d'un directeur nouvellement nommé dans une école : mieux connaître les élèves, l'équipe, l'environnement. A ce titre, tout nouveau directeur devrait se donner comme objectif de revisiter le projet d'école en vigueur dans l'établissement où il arrive, c'est à dire en prendre connaissance et le questionner au travers de l'équipe. Le projet d'école est le *mal aimé* de notre institution scolaire car son approche repose sur un malentendu originel.

1. Les raisons d'un malentendu

1.1. *Projet d'école, PAE et FAI*

1.1.1. Positionnement historique

La loi d'orientation de juillet 1989 et la circulaire qui en découle en février 1990 définissant le projet d'école, sont arrivées après une période pendant laquelle le ministère avait fortement incité à la mise en œuvre d'actions éducatives et innovantes, avec les dispositifs des Projets d'Actions Éducatives et du Fond d'Aide à l'Innovation. Beaucoup d'enseignants s'étaient engagés dans cette voie et avaient commencé à prendre l'habitude de construire des projets qui avaient pour origine plutôt une envie, une compétence ou une appétence de l'adulte que les besoins de ses élèves. Ces projets se situaient majoritairement dans le champ éducatif et lorsqu'ils intervenaient dans le champ purement scolaire, c'était grâce à l'habileté pédagogique des maîtres qui savaient donner à ces actions un caractère transdisciplinaire. De fait, lorsque la notion de projet d'école est apparue, elle a souvent été comprise à travers le prisme des PAE, c'est à dire comme un projet d'action devant concerner toute l'école.

1.1.2. **Projet d'action et projet cadre : complémentaires mais pas équivalents**

Ainsi ont fleuri les projets d'école ayant pour objet la réalisation d'une fresque pour égayer le mur des toilettes, la mise sur pied d'un spectacle théâtral ou la réalisation d'un journal d'école. Autant d'actions qui concernent toute l'école et ne manquent pas d'intérêt en elles-mêmes mais qui ne constituent en aucun cas un projet d'école. Le projet d'école est d'abord un projet cadre, auquel il doit être impossible de donner un nom puisqu'il comporte plusieurs axes. Les actions qui en découlent sont des moyens pour atteindre les objectifs définis par le cadre. Projet d'action et projet d'école sont indissociables et complémentaires, mais les confondre revient à commettre un contresens qui risque de compromettre d'entrée les chances pour l'équipe d'aborder la construction du projet d'école dans les meilleures conditions.

1.2. La logique de la résistance

1.2.1. Tout ce qui vient d'en haut n'est pas béni...

Au-delà de la confusion née de la proximité des concepts introduits, il est évident que la notion de projet d'école, comme d'ailleurs la plupart des réformes structurelles contenues dans la loi d'orientation de 1989, s'est heurtée à une résistance d'une partie des enseignants qui avaient clairement perçu qu'elles impliquaient en fait une véritable refondation du métier et de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Comme pour d'autres réformes antérieures, celle-ci fut accueillie avec la même retenue. Le ministre Lionel Jospin avait lui-même prédit qu'il faudrait une décennie avant que les dispositions de sa loi n'entrent concrètement dans les faits. Il est à craindre, à la lumière des constats actuels qui mettent en lumière la difficulté de fonctionner en cycles pluriannuels, de différencier la pédagogie ou de construire de véritables projets d'écoles, que le délai de mise en œuvre soit au moins doublé, voire triplé, tout en espérant que le ministère ne s'impatiente pas trop, au risque de produire, avant d'avoir pu mettre en œuvre la précédente, une nouvelle réforme.

1.2.2. Comment continuer à faire comme avant ?

Au lieu d'examiner les fondements de cette loi et de ses réformes, les écoles ont alors souvent cherché à savoir comment elles pourraient « faire comme avant » tout en se mettant en conformité avec la commande institutionnelle, fort pressante à l'époque, comme chaque fois qu'une réforme est lancée. Elles ont donc abordé le projet d'école à l'envers, tentant de faire entrer dans un document de synthèse tout ce qui se faisait dans l'école. Le résultat était de l'ordre du catalogue, auquel on essayait, avec plus ou moins de talent de donner un semblant de cohérence à grand renfort d'axes utilisant des termes génériques et généraux du genre *ouverture culturelle, communication, etc...*

Cet exercice était avant tout celui du directeur et le projet d'école en lui-même était rarement porté et partagé par toute l'équipe. Seul le directeur, au contact direct des foudres de la hiérarchie, semblait, bon gré, mal gré, engagé dans une démarche de conception, solitaire et courageuse, mais fort peu efficace : Quelle que soit sa qualité personnelle de réflexion, le projet d'école ne vaut que s'il est partagé, porté, animé par l'ensemble de l'équipe.

1.3. Le flou institutionnel

Dans le même temps, les équipes d'écoles ne furent que peu aidées par un encadrement qui avait, lui aussi, du mal à percevoir l'ampleur du changement demandé et qui développait sur la notion de projet d'école des interprétations parfois fort différentes, voire opposées.

1.3.1. La tentation de l'exhaustivité : L'appât du gain...

Ainsi l'institution souhaitait-elle logiquement aider matériellement des actions qui seraient en cohérence avec le projet d'école. Toutefois, au gré de quelques interprétations extrémistes et malheureuses, notamment parmi les personnels chargés d'accompagner cette mise en place, cette logique s'est transformée pour laisser entendre ici où là que toutes les actions devaient entrer dans le cadre du projet d'école. Dès lors dans les écoles, on ne s'est pas demandé comment faire un projet d'école qui réponde aux besoins des élèves et construire des actions dans ce sens qui auraient des chances d'être subventionnées, mais comment continuer à être subventionné pour les actions que l'on fait déjà... Effet pervers où la recherche de financement a conduit les équipes à produire des projets d'école suffisamment larges pour englober toutes les initiatives en cours ou à venir. L'effet ne s'est pas fait attendre sur les enseignants qui n'ont vu dans le projet d'école qu'une formalité administrative, un passage obligé sans aucun caractère dynamique.

2. Un projet d'école : Pourquoi ? Pour qui ?

2.1. Un espace d'initiative

2.1.1. La réussite des élèves : mieux répondre aux besoins

Il faut réaffirmer que le projet d'école doit concerner en premier lieu les élèves et tout particulièrement viser à renforcer le rôle spécifique de l'école, c'est à dire la réussite de chacun dans ses apprentissages. Le projet s'appuie donc sur une évaluation précise des besoins des élèves de l'école en question et vise à apporter des réponses spécifiques.

2.1.2. Une Éducation nationale, des déclinaisons locales

L'ensemble des contenus qui doivent être traités à l'école est défini dans les documents de référence que sont les programmes nationaux. Ces textes s'imposent à chaque enseignant et c'est en concordance avec eux qu'il définit, en toute liberté, ses méthodes pédagogiques. Pour l'exhaustif, il y a les programmes et pour le spécifique, l'original de chaque établissement, il y a le projet d'école. Par le projet d'école, l'école contractualise avec l'institution un espace d'initiative, inscrit dans le cadre plus général des programmes, pour mieux répondre aux besoins spécifiques de ses élèves. Ainsi, il n'est pas nécessaire que toute action soit inscrite au projet d'école pour justifier de son existence. Un enseignant peut parfaitement, dans un domaine ne faisant pas partie des axes prioritaires du projet d'école, et en accord avec les programmes de son niveau d'enseignement, décider d'une action particulière de classe. Fini donc la nécessité du numéro de funambule qui vise à proposer un projet d'école fourre-tout auquel il soit possible de rattacher toutes les actions, sans pouvoir en percevoir ni le sens, ni la force, ni cohérence.

2.2. Cohérence et continuité

2.2.1. Cycles : d'une logique de classe à une logique d'école

Le projet d'école s'inscrit dans une logique de cohérence et de continuité sur l'ensemble du cursus scolaire de l'élève. On est passé, avec la réforme des cycles, d'une approche annuelle à une approche pluriannuelle. D'une logique de classe à une logique d'école par laquelle chacun ne peut ignorer ce qui se passe en amont ou en aval de son action. Cette nouvelle organisation, qui s'appuie sur un suivi « longitudinal » de l'élève, concerne l'ensemble des apprentissages et pas seulement les champs concernés par les axes prioritaires du projet d'école. Toutefois, dans les axes choisis, cette cohérence et cette continuité ne peuvent pas ne pas faire l'objet d'une attention toute particulière et donner lieu à des dispositifs spécifiques. Le projet d'école doit donc être un vecteur fort de la mise en place des cycles et du centrage du fonctionnement des conseils de cycles sur les questions essentiellement pédagogiques, visant à introduire de la cohérence (qui renvoie à la concertation) et de la continuité (qui renvoie à la différenciation) dans les apprentissages.

2.3. De la commande institutionnelle à l'outil de référence de l'équipe

C'est cet enjeu que l'équipe doit percevoir afin de passer d'une commande institutionnelle subie et extérieure, à la construction d'un outil souhaité, intérieur à l'équipe et répondant à ses préoccupations. L'équipe doit s'approprier le projet dans lequel les enseignants trouveront une aide à leur action individuelle quotidienne. Le projet d'école doit être porté, animé par eux, non de manière ponctuelle et éphémère, mais dans une durée mesurée à l'aune du temps nécessaire à l'atteinte des objectifs fixés.

2.4.L'équipe construit le projet ; le projet construit l'équipe

Il serait malhonnête de minimiser l'importance du directeur dans la réussite de l'élaboration d'un projet d'école de ce type. Il s'agira bien de faire partager cette vision à l'équipe, en théorie, mais aussi dans les actes, en mettant en place un cadre de travail qui implique chacun, en sachant écouter, relancer, questionner l'équipe, en sachant également ne pas traiter les problèmes au travers de sa seule analyse personnelle, en sachant enfin accepter de déboucher sur des options qu'il n'avait pas envisagées. Il devra savoir prendre le recul nécessaire, mettre éventuellement le doigt « là où ça fait mal », garantir le respect de chacun dans les débats tout en ne perdant jamais de vue une référence permanente : l'intérêt des élèves. Ainsi l'équipe construira son projet et le projet construira l'équipe, car, au départ, l'équipe n'existe pas. On se trouve en face d'un groupe d'individus qui savent individuellement ce qu'ils doivent faire. Passer de cet état à l'état d'équipe suppose que les individus soient reliés entre eux par des objectifs communs autour desquels ils peuvent coopérer dans le but de les atteindre. Ainsi l'action de tel enseignant sera-t-elle obligatoirement influencée, modifiée, par l'action d'un autre, dans l'intérêt final de l'élève. On peut avoir de bons joueurs dans une équipe. Encore faut-il savoir les faire jouer ensemble pour former une équipe qui gagne... Le directeur doit être ce catalyseur. L'élaboration du projet d'école est une chance formidable pour construire une véritable équipe pédagogique.

3. Méthodologie d'élaboration

3.1.L'analyse de situation

L'élaboration du projet débute nécessairement par une analyse de situation, un état des lieux qui doit aboutir à un recueil de données spécifiques concernant l'école.

3.1.1. La collecte des données

3.1.1.1.Champs d'investigation

Cet état des lieux est un ensemble de « photographies » de l'école, réalisées à un instant précis, dans différents domaines :

- les résultats des élèves (le domaine des apprentissages)
- la vie scolaire (le domaine éducatif)
- la communauté scolaire (familles- école- collectivité locale)
- les ressources humaines (équipe pédagogique)
- les ressources matérielles (locaux, équipement matériel, budget...)
- les ressources d'environnement (partenaires culturels, associatifs...)

Cette collecte de données aboutira à la constitution d'un tableau de bord de l'école, décliné en autant d'indicateurs que le nombre de « photographies » prises par l'équipe.

3.1.1.2.Associer les partenaires

Cette phase est à réaliser en commun, au sein de l'équipe enseignante, mais également de manière plus élargie, lorsque sont abordés des champs plus éducatifs ou partenariaux. Ce temps d'état des lieux peut constituer un bon support pour nouer des contacts avec les parents ou les partenaires associatifs ou culturels et placer d'entrée l'école dans sa position de structure responsable et ouverte, intégrée dans un tissu social avec lequel elle est prête à collaborer dans le respect des spécificités et des champs de compétences de chacun.

3.1.1.3. *Ressentis subjectifs et indicateurs objectifs*

Au cours de ce temps de travail, vont devoir être pris en compte deux sortes d'informations auxquelles il convient de prêter attention : d'une part des informations qui seront de l'ordre du ressenti des enseignants, s'appuyant sur leur expérience et leur savoir-faire professionnel, sur leur vécu dans l'établissement et les comparaisons éventuelles avec d'autres affectations antérieures ; d'autre part des informations découlant d'indicateurs objectifs, imposant des chiffres indiscutables récoltés à partir d'outils fournis par l'institution ou conçus par l'équipe. L'un et l'autre de ces types d'informations sont à prendre en compte, en tentant, chaque fois que c'est possible de valider une impression, une opinion, par des indicateurs objectifs.

3.1.2. **L'analyse : « *Blood, sweat and tears* » ou plutôt *courage, sincérité et lucidité...***

Il n'en reste pas moins que la phase suivante qui consiste dans l'analyse des données recueillies s'avère, de loin, la plus importante mais aussi la plus délicate.

3.1.2.1. *La recherche des (vraies) causes*

Cette étape va nécessiter une volonté déterminée de rechercher les vraies causes des questions soulevées lors de la phase suivante. Celles-ci sont parfois plus complexes qu'il n'y paraît. Telle cette école maternelle qui avait décidé de faire de la citoyenneté un axe fort de son projet d'école, après avoir constaté que les élèves se battaient fréquemment dans la cour de récréation. Impression générale des enseignants d'être face à un comportement anormalement violent des élèves et décision d'intervenir prioritairement dans ce champ. Il est évident (et facile avec le recul de la vision de la personne extérieure) que cette équipe avait négligé l'étape d'analyse, en omettant de mettre en débat la recherche des causes du problème (bien réel, lui) qui avait été soulevé au moment de l'état des lieux. L'équipe de circonscription, présente à la demande de la directrice à la réunion suivante, a incité l'équipe à tenter de répondre à la question *Pourquoi ?*, en menant une analyse rationnelle, professionnelle et objective. De la discussion qui s'est engagée sont ressortis deux éléments importants et déterminants : l'école comptait en tout et pour tout 5 porteurs à la disposition des 98 élèves et une structure à grimper. La majeure partie des altercations entre les enfants concernait la possession des jeux ou de l'espace débrouillardise, les enfants manifestant un fort besoin de se dépenser...

3.1.2.2. *Capacité d'introspection*

On peut alors se demander d'où vient la violence. Si cette violence repérée des élèves n'est pas la simple conséquence de la « violence institutionnelle » infligée à 98 enfants mis en demeure « de faire » avec 5 vélos... Il faut avoir le courage, et l'honnêteté intellectuelle, de pousser l'analyse jusque dans des zones qui remettent éventuellement en cause le propre fonctionnement de l'équipe ou de ses membres. « *Pourrait-il y avoir, dans mes pratiques de classe (d'école), quelque chose qui contribue à ce dysfonctionnement repéré ? Quelque chose qui renforce le problème au lieu de le résoudre ? Quelque chose qui pourrait même en être la cause ?* » C'est sur la capacité de l'équipe à s'engager dans cette voie introspective qu'elle sera jugée de son véritable professionnalisme. Il faut résister à la tentation de privilégier les causes externes par rapport aux causes internes. En se laissant aller à une telle dérive, on croit gagner, à court terme une « paix civile » au sein de l'équipe ; on bâtit au contraire les prémices d'un fonctionnement artificiel, source de conflits ultérieurs, lorsque les problèmes, après les avoir traités à partir de causes erronées, ne manqueront pas de remonter d'eux-mêmes jusqu'à l'équipe, et parfois dans un contexte moins serein.

3.1.3. L'émergence des besoins

De cette phase d'analyse vont émerger un certain nombre de besoins repérés au sein de l'école : besoins pédagogiques, besoins éducatifs. Ces besoins seront vraisemblablement en nombre assez important et il s'agira de les hiérarchiser, d'envisager ceux qui relèvent d'une même problématique ou d'une problématique complémentaire, pour passer ensuite à l'étape décisive du choix des axes prioritaires.

3.2. Le choix des axes prioritaires

Pour que le projet soit porteur et partagé par tous, cette étape doit permettre d'aboutir à un consensus qui fixe un cadre lisible par l'ensemble des acteurs. Toujours dans un souci d'efficacité, il est souhaitable de limiter le nombre d'axes prioritaires à 2.

3.2.1. L'incontournable axe scolaire

Naturellement, aucun projet d'école ne devrait être conçu sans qu'il comprenne au moins un axe tourné vers l'amélioration des résultats des élèves, c'est à dire dont les actions seront directement centrées sur les apprentissages. Tout projet d'établissement (et les écoles ne sont pas les seules à être incitées à en produire) doit avant tout être ciblé sur le champ de compétences spécifiques de l'établissement auquel il se rapporte. En ce qui concerne l'école, sa spécificité, parmi d'autres structures en charge de l'enfance, c'est la réussite des apprentissages. Le projet d'école doit donc comporter obligatoirement un axe s'inscrivant dans ce champ.

3.2.2. Le possible axe éducatif

Il peut également comporter un axe éducatif, portant davantage sur la vie scolaire et/ou péri-scolaire, visant à rendre la vie à l'école plus harmonieuse, mieux adaptée aux besoins et aux rythmes des enfants, permettant d'inclure l'école dans un tissu de co-éducation concertée, favorisant l'épanouissement socioculturel des élèves. Il paraît évident que cet axe ne peut être développé par l'école seule et que c'est dans ce cadre que les partenariats les plus fructueux se mettront en place.

3.2.3. Définition des objectifs

3.2.3.1. Éloge de la simplicité

Une fois les axes définis, il s'agit de décliner chacun d'eux en objectifs opérationnels. Autrement dit, on formalise, à l'avance, ce qu'on se propose d'atteindre. Plus les objectifs seront précis, simples, clairement énoncés, plus il sera facile à chaque acteur de se les approprier, de s'y référer. Plus il sera facile également de mesurer l'efficacité des actions entreprises.

3.2.4. Fin d'une étape

A ce stade de la réflexion, la première étape de construction du projet d'école est terminée. Elle a dû aboutir à des conclusions partagées par l'ensemble des acteurs, puisque c'est de leur analyse qu'ont été définis les axes et les objectifs. Il y a tout à gagner à informer, dès ce stade, les instances officielles de l'école de l'avancée des travaux (communication lors du conseil d'école) Je conseille au directeur de faire alors une pause dans le travail d'équipe et de renvoyer chaque enseignant, muni des axes et objectifs définis, à son imagination et son dynamisme pédagogique personnel.

3.3.Mise en œuvre opérationnelle

3.3.1. Un cadre contenant mais non contraignant

3.3.1.1.Une liberté pédagogique réaffirmée

Vient alors un temps de réflexion individuel ou par cycles pendant lequel chaque enseignant recherchera comment il peut, dans sa classe, dans le cycle ou dans l'école, proposer des actions qui s'inscrivent dans les objectifs définis par le projet. Cette démarche s'appuie sur la volonté de redonner l'initiative à chaque enseignant, de lui permettre de décliner les axes généraux en fonction de sa sensibilité pédagogique personnelle, des besoins de ses élèves, de ses compétences, de ses appétences. On passe du projet subi au projet porté. On permet ainsi à l'équipe de ne pas rechercher à tout prix d'artificiels consensus portant sur telle ou telle action, car il est possible d'atteindre le même objectif par des actions différentes.

3.3.1.2.Actions de classe, de cycle, d'école

Cette démarche n'exclut nullement la mise en œuvre de d'actions dépassant le cadre de la classe, au contraire. Mais elle n'en fait plus une obligation, une condition exclusive. On peut envisager des actions de classe, de cycle, d'école, inter-classes, inter-cycles, voire inter-écoles selon le tissu scolaire local.

3.3.1.3.Le programme d'actions : un avenant annuel au projet

Lors d'une réunion suivante, on met en débat la construction du programme d'actions qui constitue, en quelque sorte, un avenant annuel au projet d'école. Ces actions peuvent être prévues sur des durées variables, certaines même pluriannuelles, ce qui n'empêche pas, annuellement de requestionner le projet et les objectifs dans le cadre du dispositif de régulation et d'évaluation. Cet avenant annuel doit permettre à de nouveaux arrivants dans l'école de s'inclure dans le projet d'école, en ayant pris connaissance des axes et des objectifs et en ayant la possibilité de s'intégrer dans les actions collectives existantes et/ou de proposer des actions qu'ils conçoivent eux-mêmes.

3.4.Régulation et évaluation

3.4.1. Évaluation des actions

On veillera à ce que chacune des actions proposées contienne son propre dispositif d'évaluation. L'efficacité de l'action sera mesurée en référence aux objectifs préalablement définis.

3.4.2. Évaluation du projet : retour à la case départ...

Toutefois la force du projet d'école réside dans la conjugaison des effets des différentes actions mises en œuvre concernant un même axe. A ce titre, on voit bien que le projet a besoin de temps pour faire émerger l'effet combiné des actions sur la durée. L'évaluation du projet d'école n'est pas un catalogue des actions, mais une mesure de leurs effets, une mesure d'écart entre l'état initial des indicateurs qui avaient fait choisir à l'équipe l'axe prioritaire et l'état des mêmes indicateurs après la mise en œuvre des actions. On retourne à la case départ et ...on reprend des « photos ». *Ce qu'on a fait a-t-il servi à quelque chose ? Peut-on aller plus loin ? Doit-on aller plus loin ?* Autant de questions qui viennent interroger l'équipe et qui engagent à revisiter le projet régulièrement.

4. Communiquer le projet

4.1. La formalisation écrite

Le projet d'école devant être un outil pour l'équipe, on doit admettre que l'équipe propose une présentation du projet qui lui soit personnelle, pourvu que le document contiennent les éléments qui permettront une communication efficace des choix réalisés et du cheminement de la réflexion de l'équipe.

4.2. Le traitement institutionnel

4.2.1. Validation du projet

Je suggère, pour la validation du projet, le cheminement suivant : lorsque le contenu du document est prêt, le transmettre pour avis à l'IEN. Les remarques pouvant remonter à cette occasion peuvent permettre quelques rectifications de détail qu'il vaut mieux réaliser à ce stade. Après retour de l'IEN, le document, dans sa forme définitive est présenté au conseil d'école (qui, si tout a été fait dans les règles, est déjà au courant de son avancement et de ses grandes lignes) qui l'adopte lors d'une séance ordinaire ou extraordinaire. Le document définitif est ensuite transmis par la voie hiérarchique pour validation définitive.

4.2.2. L'aide de l'équipe de circonscription

4.2.2.1. L'accompagnement dans l'élaboration

Tout au long de ce travail d'élaboration, l'équipe de circonscription peut constituer une ressource précieuse à laquelle il ne faut pas hésiter à faire appel. Le recul et la non implication directe de ses membres dans la vie de l'école permettent souvent une approche plus distanciée et objective des problèmes. D'autre part son champ d'action plus large permet de relativiser les difficultés rencontrées ou au contraire d'en montrer le caractère spécifique. Intervenant dans ce cadre, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs se positionnent en tant que formateurs essayant d'aider l'équipe dans son analyse et son action.

4.2.2.2. Les réponses en formation, financement, aide matérielle

De plus, le projet d'école peut mettre en avant des besoins en formation liés aux actions envisagées. La circonscription est certainement l'échelon le plus pertinent pour apporter des réponses adaptées. Animations pédagogiques d'école, de circonscription, stages, peuvent être organisés en fonction des demandes ou des besoins répertoriés. L'adjonction d'un volet formation au projet d'école ne peut être qu'un plus pour sa réalisation. Ainsi pourraient se conjuguer les départs individuels en stages et les participations aux actions de formation locales. Par ailleurs, l'acquisition de ressources documentaires, de matériels collectifs, sont autant de moyens pouvant aider les écoles dans la mise en œuvre d'actions pédagogiques.

Enfin, certaines actions peuvent nécessiter un financement et bénéficier d'une aide de la part de l'Education nationale. L'école remplit une demande d'aide financière lors de l'appel à projet lancé annuellement.

4.3. Informer pour faire adhérer

Une des conditions de la réussite du projet d'école est la capacité de l'équipe (du directeur) à en faire partager l'analyse et les objectifs aux différents acteurs et partenaires. A ce titre, il convient de réfléchir à des modalités d'information en direction des élèves, des familles, de la mairie, des structures partenaires. Il est nécessaire de ne pas négliger l'information interne,

qui va sans dire, mais qui est trop souvent absente : le projet doit être dupliqué pour chaque membre de l'équipe, afin qu'il puisse effectivement servir de référence permanente à l'action de chacun. Dans la « hiérarchie des textes » qui gouvernent l'action pédagogique du maître, il doit venir juste après les programmes nationaux.

Le directeur d'école doit être convaincu de l'importance du projet d'école qui renforce la cohérence et l'efficacité des enseignements et donne à l'action concertée de tous les acteurs, au premier rang desquels les enseignants, une véritable dimension professionnelle. La pédagogie du projet est motivante pour les élèves. Elle peut l'être également pour l'équipe. Elle réclame rigueur dans la démarche, enthousiasme et persévérance dans la mise en œuvre, lucidité dans l'évaluation. Alors, pour le directeur débutant, il faut se lancer et voir dans ce travail un parcours d'auto formation, presque initiatique, vers la mise en place d'une équipe pédagogique responsable, professionnelle et efficace.

*« On n'apprend pas à commencer...
Pour commencer, il faut simplement du courage ! »*

