

Des "pourquoi" aux "comment"

**Outils pour l'élaboration
d'un projet d'établissement**

SeGEC

Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique
en Communautés Française et Germanophone
Association sans but lucratif

Préface

Une méthodologie du projet peut-elle se concevoir? Il y aurait, pour qui croit fermement à la possibilité d'écrire cette méthode, comme une contradiction. C'est que le projet est à construire et, en cela, il traduit la construction d'un établissement, scolaire ou de formation, avec ce qu'il s'y trouve de réalités humaines. C'est même ce travail d'élaboration qui donne tout son sens au projet. Une méthodologie du projet, appliquée de façon linéaire, risquerait par trop de le priver de ce sens. Elle ne peut donc se présenter comme une voie à suivre, mais comme un ensemble de balises auxquelles se référer selon les nécessités et les hasards des cheminements: elle apparaîtra même comme un instrument fécond lors de l'activation des phases ultérieures d'un projet entamé.

Plusieurs démarches s'offrent à l'utilisateur de ce livret. Chacune d'elles prend appui sur des outils. Ceux-ci sont publiés en fiches indépendantes, se renvoyant parfois de l'une à l'autre. Elles sont surmontées d'un cartouche contenant à la fois leur mode de classement et leur numérotation. On y lit ainsi, outre le titre, un numéro de page, sur le total de pages de chaque fiche, et une numérotation de 1 à 25, pour l'ensemble des fiches du livret. On y trouve également mention des phases de la construction du projet auxquelles les fiches sont destinées (phase d'émergence, de formalisation ou de mise en œuvre) et la référence au type d'outil qu'elles proposent (outil d'analyse, d'action ou d'animation). De ces outils, les premiers doivent permettre de mieux explorer et comprendre la réalité de l'établissement et les deuxièmes donnent la possibilité de mettre en œuvre des projets. Quant au troisième type d'outils, ils trouveront leur utilité lors de séances réunissant des groupes de travail, pour les sujets concernés et éventuellement, moyennant leur adaptation, dans des contextes différents.

Ce système de fiches invite donc à une utilisation non linéaire, et même à une attitude créative. Il voudrait susciter la réflexion et l'initiative. Pas plus qu'il n'indique une marche à suivre, il ne demande à être employé dans sa totalité. Certains outils, certains éléments d'outils, ne seront peut-être jamais utilisés. Il semble en effet que leur contenu fasse appel, parfois, à des techniques dont l'apparente sophistication aux yeux de certains pourrait compromettre leur utilité lorsque l'élaboration et la rédaction d'un projet d'établissement se présentent dans l'urgence. Il semble même alors que l'on ne dispose ni du temps nécessaire, ni de toutes les compétences voulues. Il est certain, pourtant, que celles-ci ne manquent pas dans les établissements, ni chez les enseignants, ni chez les élèves et les étudiants et vraisemblablement pas non plus dans l'environnement immédiat et familier du quotidien scolaire. Encore faut-il mobiliser ces ressources, et ceci est en soi tout un projet... Aussi, la perspective d'une révision périodique des projets d'établissements – et des projets pédagogiques, sociaux et culturels pour les établissements d'enseignement supérieur – rendra sans doute nécessaires d'autres états des lieux, d'autres idées d'actions...

Le livret sera donc, nous l'espérons, interrogé à bien d'autres occasions. S'il n'est pas fait "d'un bloc", il n'est pas non plus complet et s'enrichira certainement des expériences auxquelles il aura prêté son concours.

Les contenus des fiches ont été inspirés par la lecture de quelques auteurs, dont les textes ne sont pas toujours disponibles, mais dont les références bibliographiques figurent en fin de livret. Ce sont: A. Blanchet et al., E. Bourgeois & X. Roegiers, J.M. De Ketele, J. Guibert & G. Jumel, C. Javeau, R. Quivy & L. Van Campenhoudt.

J. LEFEVRE

Ce livret a été conçu par une équipe composée de

Christian DELORY et Farid GAMMAR (SeRDeP)
Jean-Michel LAWAREE et Françoise LUCAS (FédEFoC)
François TEFNIN et Michel WILLEM (FESeC)
Jean BESURE et Catherine MATHELIN (FédESuC)

Son écriture a bénéficié des contributions de

Farid GAMMAR
Catherine MATHELIN
François TEFNIN
Michel WILLEM

La mise en page a été réalisée par

Noël MAENHOUDT

Introduction

Démarches d'élaboration d'un projet d'établissement

Toute entreprise d'élaboration d'un projet suppose une *démarche*. Il faut entendre par là un arrangement d'actions qui se déroulent dans le temps, selon un ordre qui suit une logique propre, voulue ou non. Dans l'ensemble, on distinguera cependant trois grandes phases qui caractérisent n'importe quelle démarche: la phase d'émergence du projet, celle de sa formalisation et celle de sa mise en œuvre. Ces phases s'inscrivent nécessairement dans un ordre chronologique, mais qui n'est pas réductible à un ensemble d'opérations strictement successives. Tout au long de leur déroulement, un processus d'évaluation permet d'effectuer un retour à une étape antérieure.

A l'intérieur même de chacune de ces phases, l'ordre des opérations n'est pas défini a priori. Celle par laquelle commence une phase constitue donc une *porte d'entrée*.

La phase d'émergence

La *porte d'entrée* dans la phase d'émergence diffère selon les situations mais, d'une façon générale, on distingue trois possibilités d'entrée:

- l'intention d'action, qui est une visée, une idée de projet;
- les finalités que l'on poursuit, les valeurs que l'on désire confirmer par le projet;
- l'état des lieux, c'est-à-dire l'analyse de la situation de départ de l'organisation.

Aucune de ces portes d'entrée ne permet cependant de déboucher directement sur un projet. Chacune doit nécessairement être éclairée par les deux autres.

- ◆ Orientée par un désir d'action et une volonté de changement, **l'entrée par l'action projetée** est celle qui correspond sans doute aux démarches les plus habituelles. Elle devra pourtant, pour se traduire en projet, être confrontée à une analyse plus approfondie de la réalité; c'est l'état des lieux. Mais elle devra aussi se mesurer à l'aune de ses valeurs et de ses finalités.
- ◆ **L'entrée par les finalités et les valeurs** axe son orientation sur des références, mais elle conduit aussi à la nécessité de faire d'abord le point sur ce qui se réalise déjà en cohérence avec ces finalités et ces valeurs. Une démarche d'élaboration de projet peut se mettre en œuvre à partir de l'écart éventuellement mis en évidence.
- ◆ **L'entrée par l'état des lieux** semblera la plus systématique, scientifique même. Le but est de se donner avant toute chose la vision la plus exacte de la situation actuelle. Cette démarche, qui s'apparente à un audit, doit "balayer large" dans la mesure où elle se construit en amont de toute visée. L'intérêt d'une telle entreprise est sans doute de prendre en compte un maximum de dimensions qui structurent le fonctionnement de l'établissement. Son inconvénient majeur est bien sûr l'importance du dispositif à mettre en place pour effectuer cette analyse.

Le projet ne peut donc partir d'un point, mais des écarts constatés entre plusieurs éléments, ceux des actions réalisées et des valeurs prônées, de la situation vécue et de celle qui est souhaitée, des intentions projetées et des contraintes de la réalité, etc.

↳ Exemple

Supposons que l'éducation à la démocratie soit une dimension susceptible d'être déployée dans le cadre des projets d'établissement.

- Telle école, à partir de ses représentations de l'éducation et de la démocratie, y sera entrée par une intention, celle d'organiser un cours de civisme par exemple, ou, d'une autre manière, de mettre sur pied un système de délégation participative des élèves. Ces intentions sont très vraisemblablement en rapport avec les finalités éducatives et les valeurs que défendent l'école et le système social auquel elle appartient et se réfère, et telles qu'elles sont exprimées par les projets éducatif et pédagogique du réseau et du pouvoir organisateur. La réalisation de tels objectifs ne se fera pas sans qu'il soit également procédé à un état des lieux plus approfondi de ce qui se fait déjà en ce sens au sein de l'établissement, de ce qu'il est utile et de ce qu'il est possible de faire.
- A l'inverse, tel autre établissement scolaire sera parti des valeurs et des visées éducatives qui sont les siennes en se demandant comment les traduire en intentions, avant que celles-ci ne deviennent des objectifs inscrits dans un projet d'établissement. Ici aussi, l'état des lieux permet de prendre la mesure du "réalisé", du "souhaitable" et du "faisable".
- Un troisième établissement aura choisi de partir d'un état des lieux. Rien n'implique a priori que ce dernier débouche sur un projet de développer une éducation à la démocratie. Ce projet ne peut résulter que de l'analyse qui est faite dans l'école de sa manière de fonctionner au quotidien. Un état des lieux peut alors adopter différentes approches: la prise en compte des réalisations effectives dans l'établissement, l'identification de dysfonctionnements, la description des structures de l'organisation, etc.

Ces trois portes d'entrée, en opérant ensemble, forment donc la sphère d'émergence des projets, qui doivent alors être formalisés.

La phase de formalisation

Cette formalisation du projet constitue une opération à part entière: c'est une opération d'écriture qui consiste à mettre en relation des perspectives d'action, une situation attendue et une situation actuelle (BOURGEOIS, 1991). Elle se place donc comme un deuxième temps de la démarche générale d'élaboration d'un projet, entre la phase exploratoire du "*Pourquoi*" et la phase préparatoire du "*Comment*". Le projet détermine alors un effet global à atteindre (ROEGIERS, 1995). Ici, deux approches sont possibles: une approche qui consiste à rassembler les partenaires de l'école autour d'un projet commun, et une approche qui rassemble une diversité de projets autour d'une cohérence commune.

La phase de mise en œuvre

Troisième temps de la démarche: le projet doit se traduire en actes. Pour cela, il entre dans une deuxième sphère, celle de sa mise en œuvre. Celle-ci se construit également autour de trois pôles :

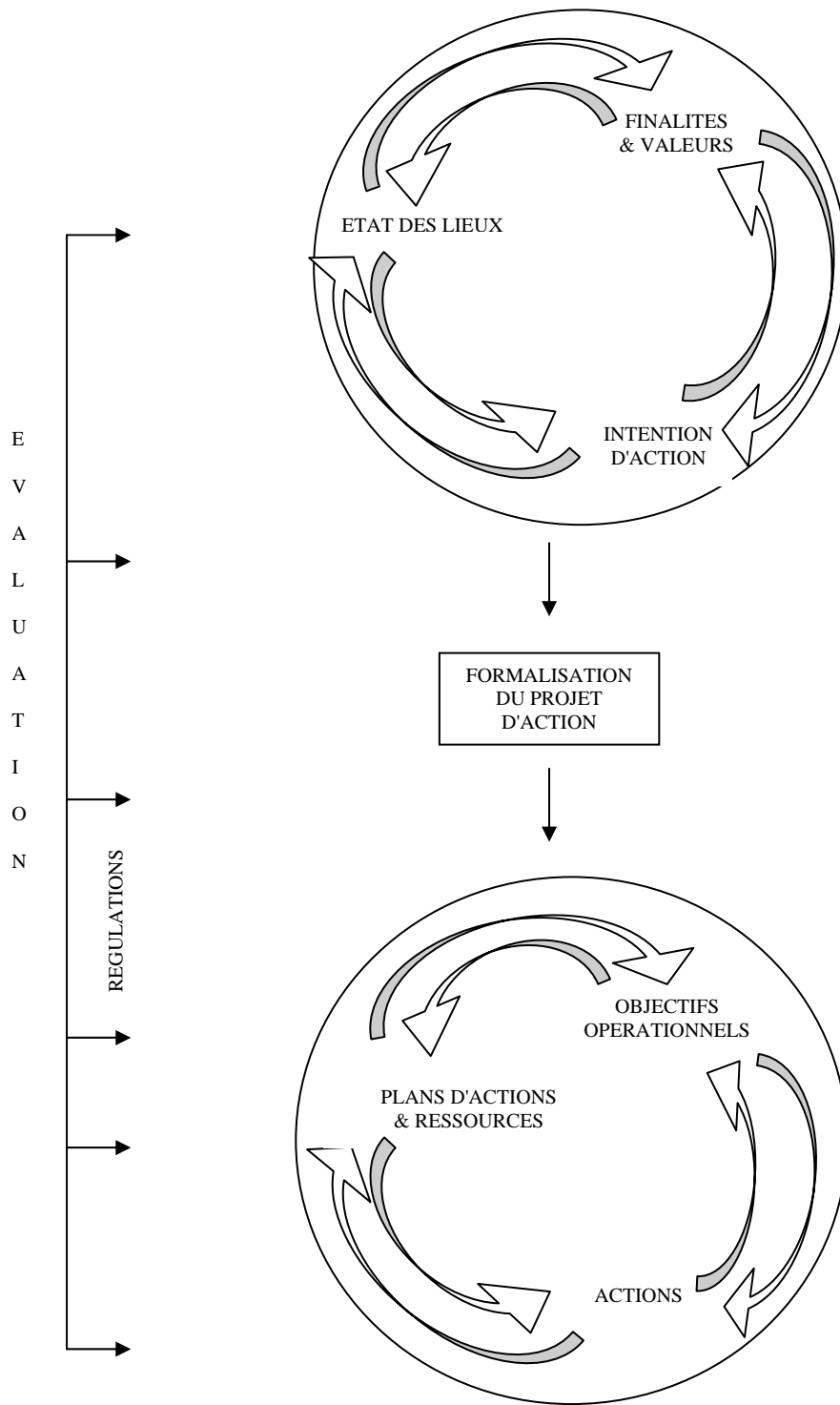
- la définition d'objectifs;
- la mobilisation de moyens d'action;
- les actions utiles à la réalisation du projet.

La sphère figure une organisation en système, où ces éléments s'articulent les uns avec les autres.

- ◆ **Les objectifs** du projet sont d'abord déterminés, en amont, par l'effet global à atteindre. Ils en sont la traduction, totale ou partielle, en termes de produits ou de résultats à obtenir. Mais, en aval, ils dépendent aussi de l'inventaire des ressources et de la planification des actions, qui les orientent et les rendent possibles.
- ◆ **Les moyens** nécessaires pour réaliser le projet se trouvent dans la mobilisation de ressources et la planification d'actions. Celle-ci est bien sûr établie en fonction des objectifs, mais aussi en fonction des ressources disponibles. Une planification peut, à l'inverse, être conçue pour dégager des ressources qui ne seraient pas directement disponibles.
- ◆ **Les actions** sont la suite concrète de leur planification et de la mobilisation des ressources disponibles. Cependant, si cette phase paraît se situer en aval de l'ensemble du processus, il n'est pas exclu que l'on passe parfois par des phases d'action pour dégager des ressources nécessaires ou définir des objectifs.

📖 Exemple

A partir du moment où, dans une école, a été formulé le projet de promouvoir l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté, un certain nombre d'objectifs seront définis, selon l'âge des élèves, les ressources disponibles en temps, en personnel enseignant, en locaux, etc. Par exemple, un des objectifs, pour les élèves du 3^e degré, pourrait être de développer la participation à certains aspects de la vie de l'école. Sans doute faudrait-il alors, parmi les stratégies, organiser une période de formation des élèves à quelques principes de la délégation, de l'animation de réunions, de la négociation, etc. mais la définition des objectifs et des stratégies pourrait aussi impliquer les élèves eux-mêmes, puisqu'il s'agit de développer la participation. Des actions de consultation, organisées par les élèves, pourraient donc être menées en premier lieu; d'autres actions pourraient consister en la mise en ordre d'un local pour recevoir les séances de formation, etc.



Un processus non linéaire

Les deux sphères ne constituent pas une seule démarche possible. Même en présentant l'aspect d'une succession chronologique, elles offrent plusieurs possibilités: trois portes d'entrée dans la première sphère, et un mouvement tout aussi "rotatif" dans la seconde. Il n'y a pas lieu cependant de se contraindre à faire un choix entre diverses options; on ne possède pas de critères pour opérer une sélection entre des possibilités qui se distingueraient par une efficacité particulière. Il faut plutôt reconnaître la manière habituelle de fonctionner de l'établissement et des personnes mobilisées par le projet. A partir de là, il est important de veiller à passer par chacun des autres points, afin de ne pas s'enfermer dans une démarche trop linéaire, ou fondée sur des éléments non vérifiés.

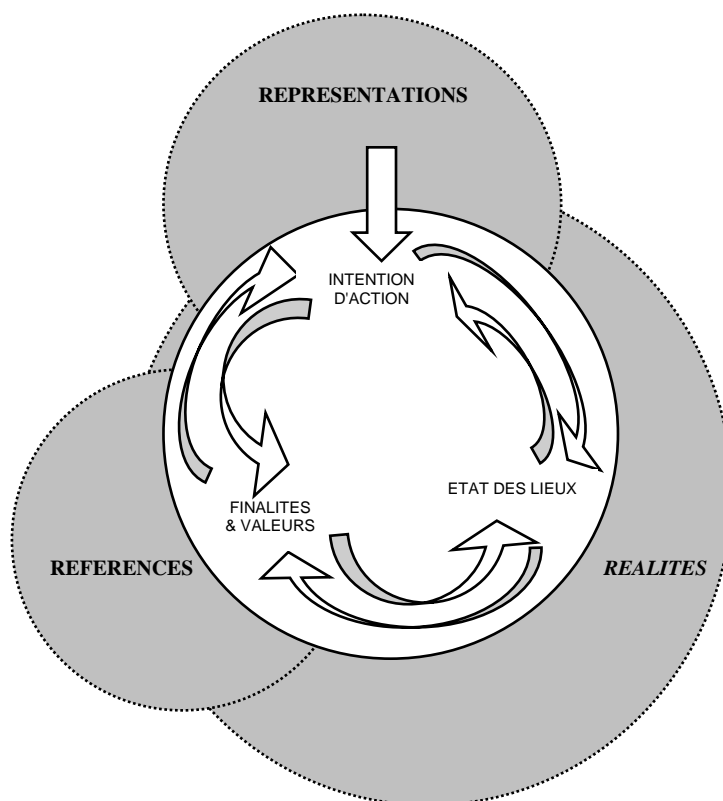
Une autre raison de chercher à éviter une démarche linéaire tient aux pratiques d'évaluation. L'évaluation ne peut, en effet, constituer une phase marquée dans le temps, dans la mesure où elle fait partie de la démarche, de son début à son terme. Elle commence dès l'établissement d'un état des lieux où elle est susceptible, non seulement de permettre une description des situations existantes, mais aussi leur appréciation qualitative. Elle se poursuit tout au long de la démarche, à des fins de régulation lorsqu'il est procédé à une évaluation des processus et des résultats intermédiaires, mais aussi à des fins d'inventaire lorsqu'elle estime les besoins et les ressources. Elle se produit également lorsqu'elle confronte les objectifs, les actions, les processus et les résultats aux valeurs et aux finalités de l'ensemble du projet. Ces pratiques évaluatives, pour autant qu'elles soient comprises dans leur acceptation la plus ouverte, constituent donc le moteur d'une dynamique d'élaboration de projet.

1. La sphère d'émergence des projets

Trois portes d'entrée sont possibles pour faire naître un projet: une intention d'action, des finalités ou des valeurs, un état des lieux. La première porte d'entrée se fonde sur les **représentations** que l'on se fait d'une situation actuelle et d'une situation future, la deuxième se rapporte à un cadre de **référence** et la troisième porte ouvre sur une analyse de la **réalité**. Chaque entrée sera l'objet de préférences, mais elle n'épargnera jamais la nécessité de passer par les autres.

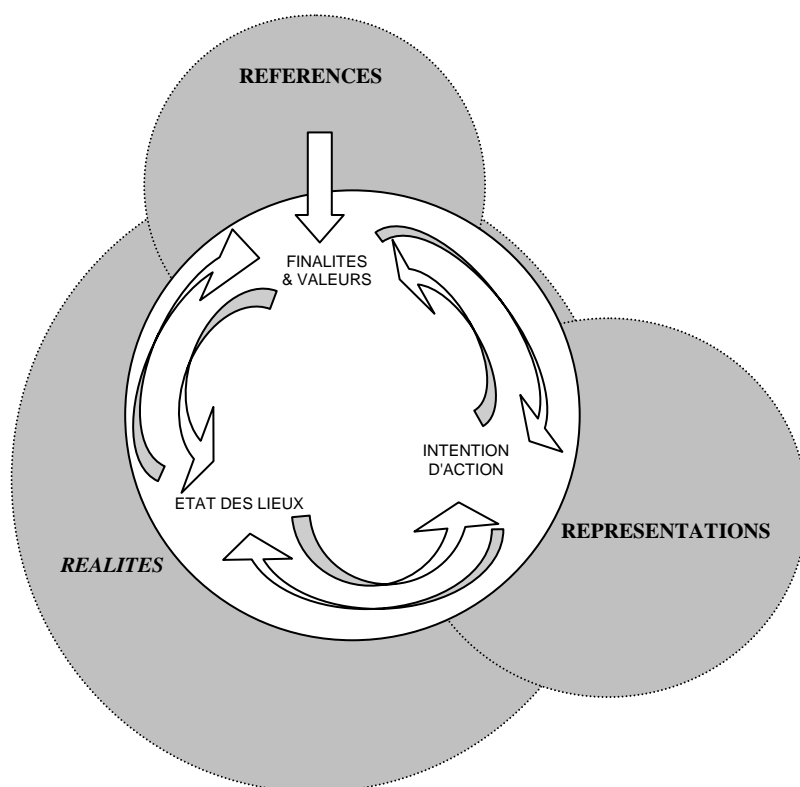
L'**intention d'action**, lorsqu'elle se place a priori, comme porte d'entrée, consiste en un projet qui naît de la conviction, propre à chaque individu, qu'à partir de sa compréhension de la réalité, tel objectif est à réaliser. Comme cette préhension de la réalité est largement intuitive, on peut dire qu'elle se fonde essentiellement sur les représentations, individuelles ou partagées, de situations vécues ou projetées.

Quoique d'apparence peu objective, cette porte d'entrée n'est pas dépourvue d'intérêt, d'abord parce qu'elle prend appui sur l'expérience, et qu'il n'est pas exclu que celle-ci "voie juste"; ensuite parce qu'elle permet de se centrer sur des projets qui s'imposent d'emblée, faisant ainsi l'économie d'un état des lieux généralisé. Celui-ci, lorsqu'il devra être réalisé, sera donc d'autant plus aisé qu'il ciblera quelques éléments choisis. Dans le même temps, chaque étape sera l'occasion d'une confrontation avec les valeurs et les finalités telles qu'elles auront été formulées dans le projet éducatif du P.O. puis avec les objectifs du projet pédagogique de ce même P.O.



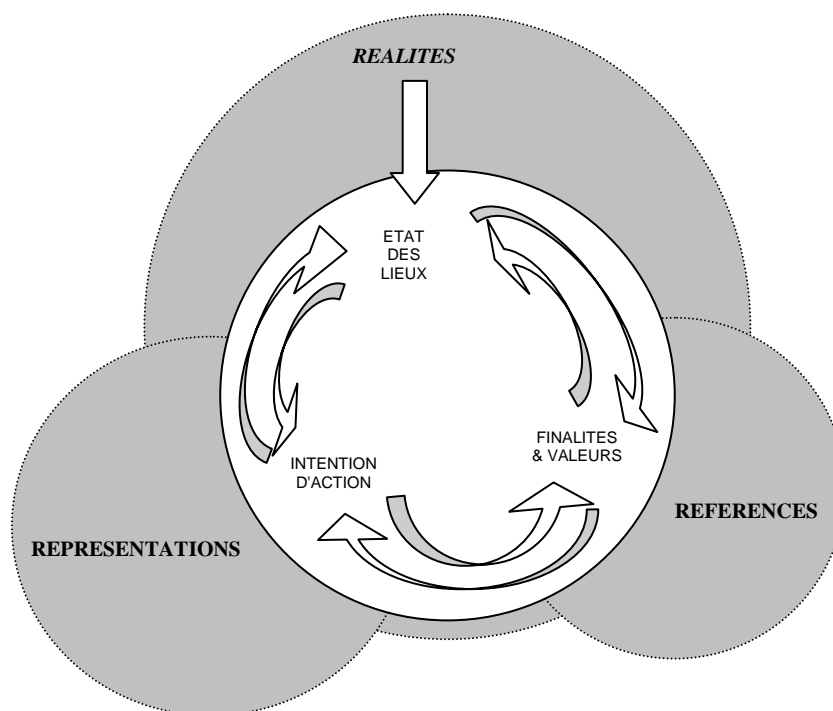
L'entrée par le cadre de **référence** consiste en une démarche d'application, de mise en œuvre, des principes éducatifs et pédagogiques. Ceux-ci sont contenus en tant qu'objectifs dans les projets éducatif et pédagogique définis par les pouvoirs organisateurs ou leurs organes de représentation et de coordination. Ces objectifs constituent la référence pour les projets d'établissement, qui sont élaborés par les conseils de participation propres à chaque établissement scolaire et soumis à la décision du pouvoir organisateur. Par conséquent, trois projets se trouvent ainsi articulés en cascade: le projet éducatif, le projet pédagogique et le projet d'établissement.

La démarche générale n'est pas ascendante, comme l'entrée par les représentations individuelles, mais descendante, dans la mesure où elle part des finalités, des valeurs et des choix de société pour déboucher sur des objectifs opérationnels. L'état des lieux devient dès lors une évaluation des situations essentiellement centrée sur les objectifs éducatifs et pédagogiques, tandis que la prise en compte des intentions d'action évite de se lancer dans des initiatives qui paraîtraient théoriques parce que détachées des représentations des personnes.



La troisième porte d'entrée, l'**état des lieux**, ouvre sur une démarche qui consiste à effectuer une analyse la plus complète et la plus objective possible de la situation de l'établissement. Il importe en ce cas d'appréhender toutes les dimensions de l'école, ce qui expose à une entreprise vaste et complexe, nécessitant des moyens très importants en temps comme en compétences: réaliser des questionnaires d'enquête, établir des statistiques, procéder à des descriptions et des évaluations, etc.

En soi, et dans les limites de l'objectivité, cette démarche prend en compte les autres entrées dans la mesure où, s'appuyant sur l'univers des réalités, il faut bien convenir que celui-ci contient aussi l'univers des références comme celui des représentations. Un état des lieux supposera la prise en compte de faits d'opinion comme des normes ou références. Aussi l'univers des réalités représenté ci-dessous recoupe-t-il partiellement les univers des représentations et des références.



Aucune de ces portes d'entrée ne peut donc se suffire. Chacune d'elles trouve rapidement ses limites. La première, celle que nous appelons les intentions d'action, résulte souvent de l'habitude de faire primer l'opinion sur l'analyse et voit en l'état des lieux une démarche lourde et inutile. Sous couvert de volontarisme et d'économie de moyens, cette démarche court cependant le risque de poursuivre des utopies étrangères au réel et de perdre du temps là où elle croit en gagner. La deuxième porte d'entrée se prive également de l'analyse des réalités. Elle ouvre sur une démarche qui peut se croire rationnelle, mais qui construit sa logique sur un réel simplifié et théorique s'il n'est pas modifiable. La troisième, par souci d'analyse, peut au contraire s'enfermer dans un technicisme qui conduirait à un recours abusif à des grilles, des statistiques, etc., en se coupant d'autres réalités, celles des opinions et des références.

Dans ces conditions, une analyse de la réalité devrait donc se comprendre dans une acception élargie, "réalité" désignant aussi celle des opinions, des désirs, comme des prescrits et des normes pré-établies.

| | | |
|---|---------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Une démarche en 6 étapes | Fiche n° 1 |
| Démarches à partir des représentations des acteurs | | Page 1 sur 2 |

Une telle démarche n'enclenche pas immédiatement un processus d'état des lieux; elle le fait précéder d'une phase de récolte des représentations des acteurs en y impliquant, par exemple, les membres du Conseil de Participation. Elle vise essentiellement à dégager des intentions d'action, c'est-à-dire des souhaits de voir se réaliser tel ou tel projet.

On peut distinguer six étapes à cette démarche:

1. Présentation à l'ensemble des membres du Conseil de Participation du travail d'enquête qui va leur être demandé. Pour chaque délégation, ce travail consiste à faire identifier par ses mandants trois points forts de la situation actuelle de l'école (ce qui marche bien) et trois points faibles (ce qui marche moins bien, ce qui pose problème). Ces éléments forts et faibles seront repérés dans les trois champs suivants:

- le champ relationnel (le "vivre ensemble")
- le champ éducatif et pédagogique
- le champ organisationnel: la gestion des moyens (l'aménagement des ressources et des contraintes)

Selon des modalités techniques à convenir, chaque délégation consulte un maximum de ses mandants de manière à obtenir des réponses les plus représentatives possible. Chaque délégation réalise une synthèse des réponses de façon à présenter au Conseil de Participation neuf points forts et neuf points faibles.

2. Mise en commun pour chacun des trois champs de l'ensemble des points forts. Ceux-ci sont catégorisés de manière à disposer d'une vue structurée de la situation.

Ces points forts sont inscrits dans le projet d'établissement comme autant d'actions à maintenir, à confirmer, à consolider, voire à développer.

Avant cette inscription, on s'assurera de la cohérence des actions retenues avec les projets éducatif et pédagogique.

3. Mise en commun pour chacun des trois champs de l'ensemble des points faibles. Ceux-ci sont également catégorisés (regroupés par thèmes) pour pouvoir sérier les problèmes.

Une mise en relation des problèmes apparus avec les projets éducatif et pédagogique (s'ils sont déjà formulés) permet de déterminer la direction générale des solutions à trouver.

Le Conseil de Participation choisit les points à traiter en priorité en fonction de critères d'urgence et/ou d'importance.

Les domaines retenus sont approfondis par un recueil d'informations supplémentaires, par une identification des causes potentielles, des effets observés. On procède à un inventaire des ressources et des contraintes relatives aux problèmes analysés et aux solutions envisagées.

Les points non retenus par le Conseil ne sont pas oubliés mais mis temporairement en attente.

4. En fonction de l'analyse effectuée, des projets d'actions sont proposés à l'inscription dans le projet d'établissement. Ils se traduiront en actions concrètes dont l'inscription définitive dépendra de l'identification des ressources suffisantes pour les réaliser. Parmi celles-ci, il s'agira de vérifier les investissements que chaque délégation et ses mandants seront prêts à consentir pour traduire dans la réalité ces projets d'actions. Les actions finalement décidées dans les différents champs seront planifiées.

| | | |
|---|---------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Une démarche en 6 étapes | Fiche n° 1 |
| Démarches à partir des représentations des acteurs | | Page 2 sur 2 |

5. Les actions sont réalisées. Les ajustements nécessaires sont effectués.
6. Une phase d'évaluation est menée de manière à comparer les effets attendus et les effets produits. Les régulations nécessaires sont mises en œuvre.

La démarche décrite ci-dessus comporte - comme toute autre - des avantages et des inconvénients. Un état des lieux exhaustif présente l'avantage de couvrir plus largement la situation de l'établissement. Partir des représentations des acteurs comporte le risque d'oublier certaines dimensions. Ce risque est partiellement réduit si le nombre d'acteurs impliqués est important et si toutes les catégories d'acteurs sont représentées. Il demeure néanmoins que des effets de "culture d'école" peuvent jouer: certains aspects de la vie scolaire peuvent être occultés parce qu'ils ne font traditionnellement pas partie du "champ de vision" habituel des acteurs. A l'inverse, un point de départ inscrit dans les perceptions positives et négatives a le mérite de se construire sur la base du vécu des acteurs. Chacun soupèsera les avantages et inconvénients de la structuration retenue.

| | | |
|--|--------------------------------|-------------------|
| ANIMATION | Exprimer le souhaitable | Fiche n° 2 |
| Démarches à partir des représentations des acteurs | | Page 1 sur 1 |

Il peut être utile, pour un groupe dont l'intérêt serait vite émoussé par une analyse fouillée, de parvenir très vite à formuler l'idée de ce qu'il voudrait réaliser. Cette approche suppose bien sûr que chacun ait une vision personnelle de la situation de l'établissement, mais encore faut-il que cette perception de la réalité soit exprimée. Les indications suivantes permettent cette expression dans un groupe de personnes qui ne devrait pas excéder la quinzaine. La méthode, quoique simple à mettre en œuvre, nécessite l'intervention d'un animateur, personne chargée principalement de la prise de notes, du respect des consignes et de celui des limites de temps. Outre ceci, il veillera à ce que chacun s'exprime librement et qu'aucune discussion ne vienne perturber cette expression. En ceci, la méthode s'apparente à un *brainstorming* (voir fiche 14).

Le principal intérêt de la méthode réside dans l'orientation qu'elle essaie de faire prendre à la pensée. Il s'agit, pendant un temps strictement limité (dont la durée peut cependant varier de trois fois cinq à trois fois vingt minutes) et dans un ordre strictement observé de faire dire **successivement** aux participants:

- ce qui se vit à l'école de positif;
- ce qui s'y vit négativement;
- ce que l'on souhaite développer (améliorer, modifier, supprimer, ajouter) pour renforcer le positif et supprimer le négatif.

L'animateur prend note sur une affiche ou un tableau de manière à faire respecter les consignes, par exemple de la manière suivante, le plus difficile étant d'aider les participants à se concentrer successivement sur des points positifs puis sur des points négatifs:

| Points forts | Points faibles | Points à investir |
|--------------|----------------|-------------------|
| | | |

A l'issue des deux premières étapes, la troisième affiche — ou colonne — consiste en une série de propositions correspondant aux points relevés dans les deux premières colonnes. Ces propositions sont en quelque sorte des idées de projets, dont la réalisation dépendra cependant de l'état des lieux auquel elles seront soumises. Il faudra cependant passer au préalable par une phase de sélection des propositions qui, en fonction de l'imagination et du nombre de participants, peuvent être nombreuses. Cette sélection dépendra surtout d'un choix de priorités (voir fiche 16) qui devient de fait une condition de l'adhésion des partenaires à un nombre limité de projets.

| | | |
|--|---|---------------------|
| ANALYSE | Du projet éducatif au projet d'établissement | Fiche n° 3 |
| Démarches à partir des références | | Page 1 sur 3 |

Dans le but de clarifier l'enchaînement de ces trois niveaux de projets, reprenons le mot « projet » dans son acception la plus banale. Il comporte trois dimensions (ROEGIERS, 1995):

- ce vers quoi tend cette démarche appelée « projet »: c'est l'objet dont on vise l'obtention, et que nous nommerons «**objectif**» (**O**);
- ce sur quoi s'appuie la définition de l'objectif; c'est-à-dire un cadre de **référence** (**R**);
- ce qui constituera le projet en tant que démarche, et que nous appellerons «**stratégie**» (**S**).

Ces trois dimensions s'associent dans un projet lorsque le cadre de référence, la représentation ou la réalité (qui composent tous trois sa sphère d'émergence) se traduisent en objectif puis en stratégie d'action. Les trois niveaux de projets, eux, sont liés les uns aux autres en cascade: la stratégie du niveau supérieur est de développer un projet de niveau inférieur en déterminant son cadre de référence.

Le schéma qui suit intègre ces trois dimensions dans des triangles dont les sommets sont:

- **O** pour Objectif;
- **R** pour Référence;
- **S** pour Stratégie.

Dans la mesure où les projets éducatifs se conçoivent au niveau de la société tout entière et du réseau et dans la mesure où les projets pédagogiques s'élaborent au niveau du réseau et des pouvoirs organisateurs, ils constituent un cadre de référence pour la construction de projets d'établissements. Ainsi, selon les termes mêmes de l'article 63 du décret¹, le **projet éducatif** définit, à partir des valeurs et des choix de société qui constituent ses références (**R**), des objectifs éducatifs (**O**) et une stratégie (**S**) qui réside dans l'élaboration d'un projet pédagogique. Le **projet pédagogique** (art.64) a donc pour objectif (**O**) de définir des visées pédagogiques et des choix méthodologiques avec, comme référence (**R**), les objectifs éducatifs. La stratégie (**S**) qui permet d'atteindre ces objectifs consiste à mettre en place des **projets d'établissements**, c'est-à-dire de définir «l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en œuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires (...) pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur» (art.67). Les références (**R**) qui servent à l'élaboration du projet d'établissement sont contenues dans les visées du projet pédagogique.

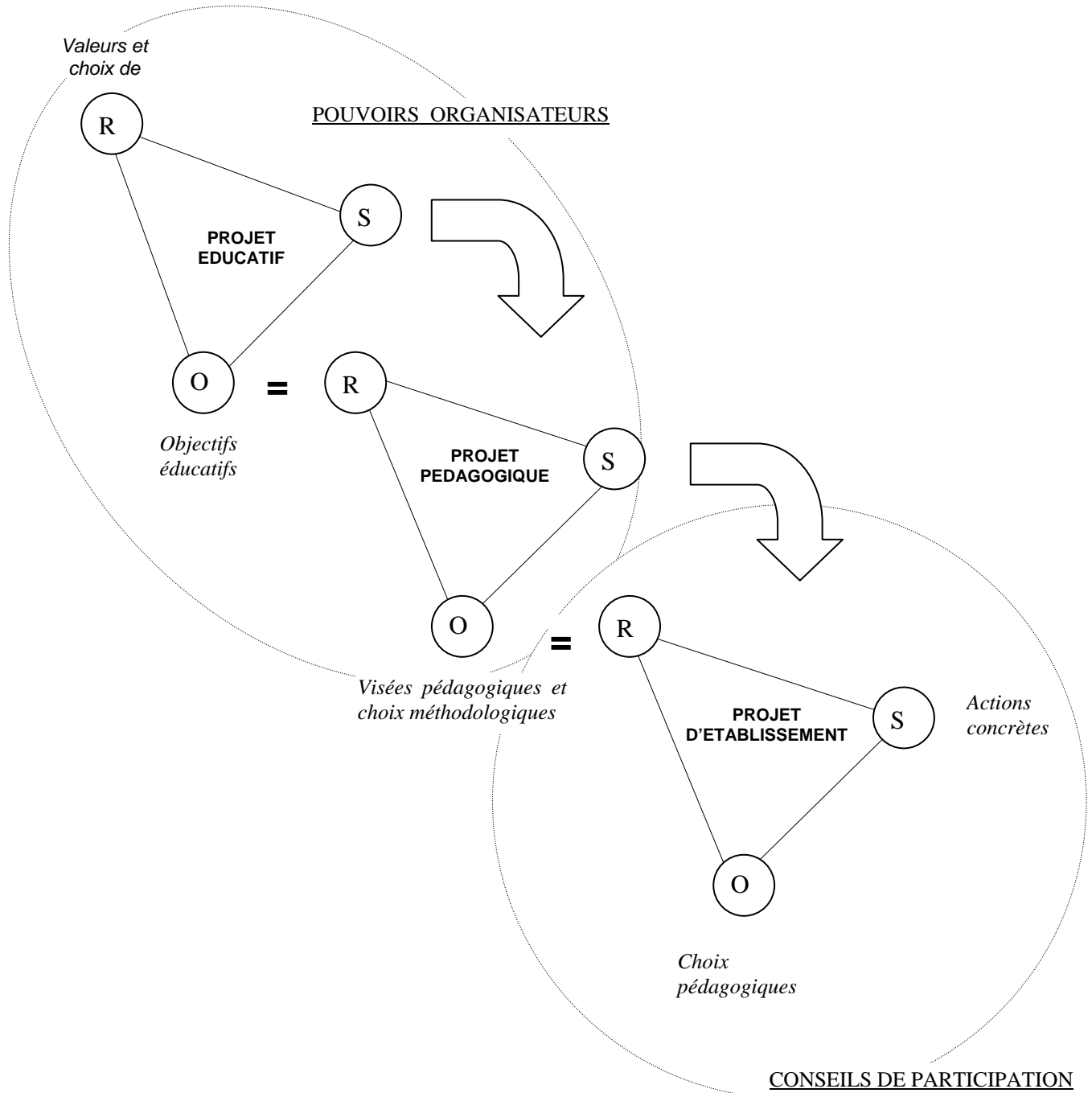
Les choix pédagogiques se traduiront en objectifs (**O**) et se concrétiseront (**S**) dans des actions mises en œuvre à tous les niveaux de l'établissement: l'ensemble de l'école, le degré, la classe, en impliquant l'ensemble des acteurs concernés, les élèves, les enseignants, les éducateurs, etc. Ces stratégies supposent dès lors une analyse de la réalité, qui prendrait en compte:

- les caractéristiques, les besoins et les ressources des élèves inscrits dans l'établissement;
- leurs aspirations, comme celles de leurs parents;
- l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- les caractéristiques de l'environnement géographique de l'établissement.

¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, MERF, juillet 1997.

| | | |
|----------------------------------|---|-------------------|
| ANALYSE | Du projet éducatif au projet d'établissement | Fiche n° 3 |
| Démarches à partir de références | | Page 2 sur 3 |

Au-delà, les actions mises en œuvre seront elles-mêmes autant de projets qui demanderont à s'inscrire dans le temps selon un schéma O-R-S.



| | | |
|----------------------------------|---|-------------------|
| ANALYSE | Du projet éducatif au projet d'établissement | Fiche n° 3 |
| Démarches à partir de références | | Page 3 sur 3 |

Exemple

Le texte «Mission de l'école chrétienne» constitue un projet éducatif en énonçant comme objectif que «l'école vise également à former le citoyen (...) dans une société démocratique...». Il est également projet pédagogique lorsqu'il précise que, pour atteindre cet objectif éducatif, «l'école développe en son sein des pratiques démocratiques». En prenant en compte les caractéristiques de ses élèves et de leur environnement social, familial, culturel, etc., chaque établissement mettra donc en place des dispositifs concrets permettant la pratique réelle d'une vie démocratique. Elle se traduiront dans des actions menées dans le cadre d'un cours, ou d'un projet impliquant tout un degré, etc.

Ce schéma ne rend bien sûr de l'éducation, comme de l'école, qu'une vision réduite. D'une part on reconnaîtra qu'un projet éducatif ne se traduit pas dans sa totalité en projet pédagogique, et que sa concrétisation se réalise aussi dans d'autres sphères que l'école. D'autre part, le projet d'établissement ne peut se limiter à la seule mise en œuvre d'actions pédagogiques: à l'action éducative générale, à l'animation pastorale, s'ajoutent la gestion des ressources, tant humaines que matérielles, la prise en compte des projets personnels des jeunes et des adultes dont la vie s'inscrit dans celle de l'établissement. A ce titre, le projet d'établissement n'apparaît pas comme la simple opérationnalisation d'un objectif; c'est le lieu en lequel se réalisent des actions mais aussi des personnes.

| | | |
|-------------------------------------|---|-------------------|
| ANALYSE | Des objets généraux aux objectifs particuliers | Fiche n° 4 |
| Démarches à partir de références | | Page 1 sur 8 |

Pour entrer dans une démarche d'élaboration de projet à partir des documents qui font référence, il est possible d'effectuer une lecture des textes et d'en traduire l'essence dans des programmes d'action. Ce travail peut faire l'objet d'une simple lecture, comme d'une analyse de documents (voir fiche 13). Mais il peut demander tout autant de prendre en compte dans le même temps les représentations des partenaires de la communauté éducative. C'est en ce sens que nous proposons ici un outil d'animation qui permet le recueil de ces représentations.

La fiche se présente comme une succession de tableaux, qui ne doivent pas nécessairement être tous utilisés. S'ils devaient l'être, on veillerait à ce qu'ils constituent un tout cohérent. Ainsi, le premier tableau part des objectifs généraux tels qu'ils sont formulés par le décret sur les missions de l'école, le deuxième prend comme point de départ les finalités et valeurs telles qu'elles auront été formulées par le projet éducatif du Pouvoir Organisateur. Le troisième tableau aborde les orientations pédagogiques exprimées par ce même projet du Pouvoir Organisateur.

Ces trois tableaux (dont la présentation actuelle limite un peu les possibilités d'expression et doivent être éventuellement adaptés) peuvent être utilisés lors d'une journée de travail, par exemple — mais pas uniquement — entre enseignants. Individuellement, ou en petits groupes après une phase de discussion et de négociation, ils pourraient traduire les objectifs généraux, les finalités et valeurs, et les visées pédagogiques en propositions d'actions concrètes à mener dans l'établissement. Ces actions paraîtraient directement dans leur lien avec les objectifs les plus abstraits en passant par une reformulation (la colonne 2) sur le sens qu'ils prennent dans la réalité concrète de l'établissement. Exemple: que signifie "promouvoir la confiance en soi" dans une Haute Ecole qui dispense une formation en tourisme? Cela voudrait dire, par exemple, que l'étudiant doit se former à la prise de parole devant un groupe. Que signifie le même objectif, dans le cadre d'un cours de mécanique, pour un élève de troisième année de l'enseignement secondaire professionnel? Peut-être l'apprentissage de la sûreté du geste... Enfin, dans un contexte de formation générale, supposant la passation d'épreuves orales (ou écrites), cela peut signifier que l'étudiant ou l'élève acquièrent un degré suffisant de certitude dans les réponses qu'ils donnent aux questions qui leur sont posées.

Ce travail imposé à chacun n'est d'évidence pas simple mais il montre l'importance d'un travail sur le sens, de manière à donner aux objectifs une chance de devenir des réalités. Il va de soi que, la dernière colonne n'exprimant que des souhaits, il reste à les confronter à d'autres réalités, celles des conditions de faisabilité.

Le tableau suivant (p.5), assorti de trois exemples, part du même principe et peut être utilisé soit individuellement, soit en groupes. Il reflète plus exactement le cheminement proposé par le schéma de la fiche 3. Partant du projet éducatif, il en dégage une valeur privilégiée (parmi d'autres, qui peuvent faire l'objet d'une autre séance de travail), laquelle se traduit en objectif (qui est donc la perspective d'un résultat à atteindre). Cet objectif constitue dès lors une visée pédagogique, qui doit être elle-même traduite en objectif pédagogique (donc susceptible d'être acquis par une action pédagogique, d'apprentissage/enseignement). Comme pour les autres tableaux, il s'agit ensuite de faire état des actions qui doivent être menées, tout en tenant compte de ce qui se fait déjà en ce sens dans l'établissement.

OBJECTIFS EDUCATIFS GENERAUX

| Objectifs éducatifs généraux | Le sens que nous leur donnons dans notre contexte particulier | Dans mon école, je vois que cela se manifeste déjà par ... | Dans mon école, je souhaiterais que cela se manifeste par ... |
|--|--|---|--|
| Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves | | | |
| Amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle | | | |
| Préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux cultures | | | |
| Assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale | | | |
| Réaliser la double mission de l'école chrétienne : - éduquer en enseignant - faire œuvre d'évangile en éduquant | | | |

FINALITES & VALEURS

| Eléments-clés du projet éducatif du P.O. | Le sens que nous leur donnons dans notre contexte particulier | Dans mon école, je vois que cela se manifeste déjà par ... | Dans mon école, je souhaiterais que cela se manifeste par ... |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | |
|--|---|-------------------|
| ANIMATION | Des objets généraux aux objectifs particuliers | Fiche n° 4 |
| Une démarches à partir des références | | Page 4 sur 8 |

ORIENTATIONS PEDAGOGIQUES & CHOIX METHODOLOGIQUES

| Eléments-clés du projet éducatif du P.O. | Le sens que nous leur donnons dans notre contexte particulier | Dans mon école, je vois que cela se manifeste déjà par ... | Dans mon école, je souhaiterais que cela se manifeste par ... |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | | |
|---|---|-------------------|
| ANIMATION | Des objets généraux aux objectifs particuliers | Fiche n° 4 |
| Une démarche à partir des références | | Page 5 sur 8 |

OBJECTIFS EDUCATIFS ET PEDAGOGIQUES

| |
|---|
| <p><u>Projet éducatif</u></p> <p>Valeur Privilégiée :</p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> |
|---|



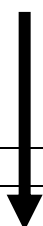
| | |
|---|--|
| <p><u>Projet pédagogique</u></p> <p>Orientation pédagogique privilégiée et choix méthodologique :</p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> | <p style="text-align: center;">Ensemble des actions à mener pour atteindre l'objectif</p> |
|---|--|

| | |
|---|-------------------------------|
| Actions déjà réalisées ou en cours | Actions à entreprendre |
| | |

| | | |
|---|---|-------------------|
| ANIMATION | Des objets généraux aux objectifs particuliers | Fiche n° 4 |
| Une démarche à partir des références | | Page 6 sur 8 |

📖 Exemple 1

| |
|---|
| <p><u>Projet éducatif</u></p> <p>Valeur Privilégiée :</p> <p><i>Citoyenneté</i></p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> <p><i>Développer à l'école l'apprentissage de la citoyenneté</i></p> |
|---|



| | |
|--|--|
| <p><u>Projet pédagogique</u></p> <p>Orientation pédagogique privilégiée et choix méthodologique :</p> <p><i>Favoriser la participation des élèves à la vie de l'école</i></p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Développer la capacité à la négociation</i> 2. <i>Développer la capacité à la prise de décision</i> 3.... | <p style="text-align: center;">Ensemble des actions à mener pour atteindre l'objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mettre en place des conseils de tous</i> • <i>Former les élèves des 2^e et 3^e degrés à la délégation</i> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| Actions déjà réalisées ou en cours | Actions à entreprendre |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conseils de tous dans une classe-atelier en 1B – 2P</i> • <i>Formation pour les élèves de 3 – 4 – 5 avec l'Institut Central des Cadres</i> | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Organiser des conseils de tous au 1^{er} degré</i> • <i>Intégrer la formation des délégués d'élèves dans les cours de sciences humaines et organiser des élections de délégués</i> |

| | | |
|---|---|-------------------|
| ANIMATION | Des objets généraux aux objectifs particuliers | Fiche n° 4 |
| Une démarche à partir des références | | Page 7 sur 8 |

Exemple 2

| |
|--|
| <p><u>Projet éducatif</u></p> <p>Valeur Privilégiée :</p> <p><i>Solidarité</i></p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> <p><i>Développer le sens de la solidarité chez tous les acteurs de l'école</i></p> |
|--|

| | |
|--|---|
| <p><u>Projet pédagogique</u></p> <p>Orientation pédagogique privilégiée et choix méthodologique :</p> <p><i>Mise en place de stratégies basées sur l'entraide et la coopération</i></p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer de pratiques d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage • Mettre en place des dispositifs de travail en équipes d'enseignants • Concrétiser des stratégies d'échanges d'outils pédagogiques primaire/secondaire | <p>Ensemble des actions à mener pour atteindre l'objectif</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Action 1 : Tutorat des élèves de 1^{ère} par des élèves de 6^e • Action 2 : Construire des épreuves communes d'évaluation qu 2^e degré • Action 3 : Rencontre entre enseignants de 6^e primaire et de 1^{ère} secondaire |

| | |
|---|---|
| <p>Actions déjà réalisées ou en cours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Action 1 : en cours de réalisation • Action 2 : existe en français • Action 3 : invitation aux classes de 6^e primaire à des expositions organisées par le 1^{er} degré EG. | <p>Actions à entreprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Action 1 : à évaluer • Action 2 : à organiser en math et en langues • Action 3 : suite à cette invitation, rencontre entre enseignants du primaire et du secondaire pour identifier les liens entre le programme intégré et les programmes du 1^{er} degré secondaire |
|---|---|

| | | |
|---|---|-------------------|
| ANIMATION | Des objets généraux aux objectifs particuliers | Fiche n° 4 |
| Une démarche à partir des références | | Page 8 sur 8 |

Exemple 3

| |
|---|
| <p>Projet éducatif</p> <p>Valeur Privilégiée :</p> <p><i>Ouverture au monde</i></p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> <p><i>Développer la capacité de l'élève à s'ouvrir à son environnement</i></p> |
|---|



| | |
|---|--|
| <p>Projet pédagogique</p> <p>Orientation pédagogique privilégiée et choix méthodologique :</p> <p><i>Ouverture de l'école vers le monde extérieur</i></p> <p>Objectif éducatif privilégié :</p> <p><i>Développer la capacité à connaître son environnement (l'analyser, le comprendre et réagir)</i></p> | <p>Ensemble des actions à mener pour atteindre l'objectif</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Organiser des classes de découvertes</i> • <i>Développer une pédagogie de l'alternance</i> • <i>Promouvoir la pratique des stages</i> • <i>Favoriser les programmes d'échanges européens</i> |

| | |
|--|---|
| <p>Actions déjà réalisées ou en cours</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Classes de découverte et de dépaysement au 1^{er} degré de EG.</i> • <i>Pratique des stages au 3^e degré professionnel et technique</i> | <p>Actions à entreprendre</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Classes de découverte et de dépaysement au 2^e degré de EG. Et en 1^{ère} B – 2P</i> • <i>Organiser des périodes de préparation aux études supérieures en utilisant les 15 jours prévus aux articles 32 et 60</i> • <i>Impliquer les professeurs de langues dans un projet d'échanges linguistiques</i> |
|--|---|

| | | |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les objets de l'état des lieux | Fiche n° 5 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 6 |

Dès lors qu'une démarche prend le parti d'effectuer un état des lieux préalable à toute autre orientation, le premier souci sera sans doute de se donner un aperçu global des domaines d'investigation, ceci afin de "ne rien oublier", d'effectuer un choix, ou de procéder par ordre. Pour s'assurer des chances d'être exhaustif, une catégorisation de ces domaines s'impose, mais il va sans dire qu'elle peut se présenter de diverses manières. En voici quelques-unes.

1. Données factuelles, opinions, attitudes

Pour un sociologue (JAVEAU, 1988), trois types de données peuvent être récoltés pour l'analyse sociale: les données factuelles, les opinions et les attitudes. Les données factuelles ressortissent au domaine personnel des individus, au domaine de leur environnement et à celui de leur comportement. Les opinions constituent en quelque sorte des données subjectives, auxquelles sont associées des niveaux d'informations, d'attentes, etc. Les attitudes sont comparables à des motivations, "tout ce qui pousse à l'action, au comportement" et qui sont étudiées au départ des opinions exprimées. Cette répartition peut cependant appeler, dans le cadre de l'établissement scolaire, une catégorisation plus détaillée.

On pourrait ainsi, comme données factuelles, reconnaître la situation de l'établissement, les structures, les fonctions, les dispositifs, les actions, les comportements et les événements.

- **La situation de l'établissement.** Elle concerne des données relatives à l'établissement lui-même (état matériel dans lequel il se trouve, par exemple, ou effectifs en élèves et en enseignants), à son environnement (situation géographique et moyens de communication, environnement socio-culturel, économique, etc.) ainsi qu'aux individus (caractéristiques d'âge, de sexe, etc.).
- **Les structures.** Elles concernent l'établissement lui-même, à travers son organisation spatiale et temporelle, les organes mis en place (des conseils de classe, une cellule "communication", un centre de documentation, un conseil de participation, etc.)... Elles concernent également l'environnement: structure organisationnelle du réseau de l'enseignement catholique par exemple.
- **Les fonctions.** Elles font référence à l'ensemble des tâches qui doivent être assurées par un individu ou un groupe de personnes pour participer au fonctionnement d'un ensemble plus vaste. On distinguera donc une fonction d'enseignement, une fonction de direction, une fonction d'encadrement éducatif, une fonction administrative, etc. Les fonctions sont à distinguer des rôles, qui peuvent être assurés indépendamment des fonctions, et des tâches, lesquelles sont les opérations à mener dans le cadre des rôles comme des fonctions. Exemple: la direction d'établissement scolaire est une fonction, la gestion des conflits personnels entre enseignants est un rôle qui ne sera vraisemblablement assuré que dans le cadre de cette fonction, mais l'organisation d'activités culturelles pour le personnel est un rôle indépendant de la fonction. Par habitude, certaines tâches, telle l'animation d'un conseil de classe, peuvent être réalisées dans le cadre d'une fonction déterminée. Ce sera soit le directeur, soit le titulaire de classe, plus rarement les autres enseignants, mais rien n'empêche qu'elle soit assumée ... à tour de rôle.

Pour ne pas alourdir la présente liste de ces catégories, on pourrait associer les rôles aux dispositifs et les tâches aux actions ci-dessous.

- **Les dispositifs.** Ils concernent les modalités de fonctionnement telles qu'elles sont prévues, mais aussi telles qu'elles se déroulent effectivement. Ainsi, une structure de

communication se distingue de la manière dont l'information doit circuler et circule effectivement. De même, une structure hiérarchique, telle qu'elle apparaît sur un

| | | |
|--|---------------------------------------|-------------------|
| ANALYSE | Les objets de l'état des lieux | Fiche n° 5 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 6 |

- organigramme, ne dit pas tout sur les modalités de prise de décision, et moins encore sur la façon dont les décisions se prennent réellement.
- **Les actions.** Ce sont celles qui sont menées dans l'école, répondant ainsi à des objectifs, implicites ou explicites, liés aux fonctions. Sont concernés les actes d'enseignement mais aussi les projets plus ponctuels, mêmes extérieurs aux pratiques pédagogiques: un projet de voyage ou une fête...
- **Les comportements.** Ils sont moins directement liés aux fonctions. Ils concernent les façons de s'habiller, de s'exprimer, de se déplacer à l'intérieur de l'établissement, etc. Ces comportements peuvent faire l'objet de préoccupations lorsqu'ils ne correspondent pas à ceux qui sont attendus; ils pourraient dès lors retenir l'attention dans le cadre d'un état des lieux sur la culture de l'école.
- **Les événements.** Ils sont plus ponctuels, moins habituels, que les comportements. Ce sont des faits liés à l'histoire de l'école ou à l'actualité, des incidents, des accidents, etc.

Les opinions constituent des données subjectives. Elles portent sur les données factuelles, ces dernières n'étant alors pas observées directement mais par le regard des personnes dont on recueille l'opinion. Ceci signifie qu'on recueille aussi un jugement porté sur les données factuelles. Aux opinions, on joindra également les niveaux d'informations, d'attente, etc. Ainsi, par exemple, aux questions "quelle fonction...?" et "pensez-vous que la fonction...?" s'ajouteront les questions "savez-vous que la fonction...?", "qu'attendez-vous de la fonction...?"...

Le recueil d'opinions est donc un moyen de recueillir des informations sur des données factuelles mais constitue aussi un objet d'analyse pour l'observateur. L'important est de ne pas confondre les deux niveaux.

Pour C. JAVEAU, "l'attitude se différencie de l'opinion en ce qu'elle se situe à un niveau plus profond, moins rationnel, et qu'elle présente une permanence parfois très grande. (...) On peut dire que les attitudes sont le substrat des opinions et des autres conduites formalisées."

2. Le contexte pédagogique en dix facettes

Une deuxième façon de répartir les objets d'un état des lieux consiste à les envisager en dix facettes (FédEFoc, 1997). Elles se centrent plus particulièrement sur un contexte pédagogique propre à l'enseignement fondamental. La vision qu'elles donnent de l'établissement est donc plus limitée, mais il n'est pas impossible qu'elles s'élargissent à la prise en compte d'éléments plus périphériques et pour d'autres niveaux d'enseignement.

- La facette "**espace**" concerne l'organisation et l'utilisation variée de l'espace ainsi que la réflexion et la recherche nécessaires à la prise de pouvoir par chacun sur cet espace.
- La facette "**temps**" concerne toutes les idées pour une autre ou une meilleure organisation du temps pour les enfants, les adolescents et les enseignants et les autres partenaires de l'école.
- La facette "**relations**" concerne tout ce qui favorise, améliore et organise les conditions de relations plus attentives et plus égalitaires entre tous les acteurs de l'école.
- La facette "**matériel**" concerne tout ce avec quoi les enfants et les enseignants travaillent (livres, cahiers, objets, jeux...) ainsi que les résultats matériels de ce travail (brouillons, synthèses...).

- La facette "**apprentissage**" concerne tout ce qui tourne autour de la démarche personnelle de l'apprenant confronté à une situation qui lui pose problème.

| | | |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les objets de l'état des lieux | Fiche n° 5 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 3 sur 6 |

- La facette "**évaluation**" concerne tout ce qui tourne autour de la prise d'informations par les enseignants et les apprenants à propos des processus d'apprentissage et des méthodes qui les organisent, pour réguler les uns et les autres.
- La facette "**méthodologie**" concerne l'organisation des groupes d'enfants dans le cycle, la répartition des activités selon des objectifs différents et les méthodes de communication employées par les enseignants.
- La facette "**matière**" concerne toutes les recherches et les réflexions sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage (des matières aux compétences).
- La facette "**ouverture au monde**" concerne toutes les activités et idées permettant à un ou plusieurs enseignants de sortir de leur classe ou de l'ouvrir, même à un collègue de palier.
- La facette "**projet**" concerne tout ce qui permet à chacun d'exprimer son projet, ce qui permet à une équipe de construire le projet d'école ainsi que les conditions institutionnelles donnant à chacun la possibilité de s'exprimer et d'agir dans et sur ce projet.

3. Caractéristiques de l'école

Une troisième manière d'envisager les domaines d'analyse consiste à prendre en compte les caractéristiques de l'école selon qu'elles concernent les élèves (ou étudiants), l'établissement en tant que milieu professionnel, et l'environnement.

3.1. Caractéristiques des élèves, des étudiants

□ caractéristiques scolaires

- âges, retards, sexe
- résultats: réussites, échecs, redoublements (secondaire: répartition des attestations d'orientation A, B et C)
- durée moyenne d'obtention des diplômes
- taux d'absentéisme
- fondamental et secondaire: renvois (nombre, nature, motivation)
- attentes, besoins, ressources
- aspirations, motivations d'inscription
- antécédents: résultats, écoles de provenance, filières suivies
- trajectoires: suivi de cohortes¹, écoles de destination
- flux: arrivées, départs

□ caractéristiques socioculturelles

- situation et taille de la famille
- appartenance religieuse
- langue d'usage

¹ Globalement, le suivi des cohortes représente le suivi d'un groupe d'élèves au long de sa scolarité dans l'école à partir de l'inscription. Il peut s'effectuer sous différentes modalités plus ou moins lourdes à gérer. On peut suivre au fil des années scolaires les inscrits de 1^o et observer combien se retrouvent six ans après en dernière année. On peut suivre les trajectoires

de tous les élèves pendant les six années de scolarité (idem que le premier cas mais en incluant les arrivées en cours de parcours). De manière plus économique en énergie, on peut partir des élèves des 6^o actuelles (inscrits en 1^o six ans auparavant) et calculer leur proportion par rapport au nombre total des inscrits de 1^o (voir fiche n° 12).

| | | |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les objets de l'état des lieux | Fiche n° 5 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 4 sur 6 |

- appartenance culturelle
- nationalité
- profession des parents
- mobilité géographique: aire de recrutement, transports, horaires d'arrivée et de départ, temps de déplacement
- fondamental et secondaire: participation des parents à la vie de l'établissement
- supérieur: participation des étudiants à la vie de l'établissement

3.2. Caractéristiques de l'établissement

□ caractéristiques structurelles

- secondaire et supérieur: offre d'enseignement (formes, options)
- choix et répartition des élèves par rapport aux offres de l'école de la première année d'étude
- évolution dans le temps des effectifs des classes, des cycles, des options, des degrés,...
- grilles horaires et principes d'organisation des horaires
- rythmes scolaires, répartition des activités
- politique d'inscription, refus d'inscription, recours
- encadrement: nombre d'élèves par cours, par cycle, par classe; affectation des heures (cours, remédiation, coordination,...)
- composition du pouvoir organisateur
- composition et compétences des différents organes
- structures de participation intégrant les différents acteurs

□ caractéristiques matérielles

- organisation de l'espace
- état des locaux, équipement, matériels didactiques, centre de documentation
- ressources matérielles et budgétaires: affectation par niveau, dépenses moyennes par élève/étudiant

□ caractéristiques pédagogiques

- définition des objectifs: clarté, explicitation, seuils, socles
- pratiques pédagogiques: logiques didactiques
- accompagnement, soutien aux élèves/étudiants en difficulté: dispositifs, fonctionnement
- principes de répartition des élèves dans les classes, les cycles, les activités
- démarches d'orientation, construction du projet personnel du jeune (projet de formation, projet professionnel, projet de vie,...)
- réorientations
- pratiques d'évaluation formative et certificative, définition des résultats attendus, bulletins (règlement des examens)
- formation aux nouvelles technologies de l'information

| | | |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les objets de l'état des lieux | Fiche n° 5 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 5 sur 6 |

❑ **caractéristiques éducatives**

- éducation à la santé
- animation religieuse
- animation sportive
- animation culturelle scolaire et parascolaire
- éducation à la citoyenneté
- éducation à l'environnement
- discipline, sanctions

❑ **caractéristiques culturelles²**

- image de marque, réputation de l'école auprès des élèves, des parents, du quartier, de la zone de recrutement, du monde professionnel
- histoire de l'école: origine, faits marquants, traditions, habitudes, impact de l'histoire sur la vie de l'école aujourd'hui
- climat relationnel, ambiance, relation entre les acteurs
- cohésion symbolique, sentiment d'appartenance des membres de l'établissement
- publications de l'établissement
- identités professionnelles

❑ **caractéristiques organisationnelles**

- répartition des rôles et des fonctions, organigramme
- modes de leadership, style de direction, management
- modes de coordination des activités des différents acteurs
- modes de prise de décision
- relations avec l'environnement: communications, suivi des élèves, association d'anciens
- modes de communication interne
- souplesse organisationnelle
- modes d'évaluation interne

❑ **caractéristiques professionnelles**

- attributions: politique d'affectation, répartition temps pleins-partiels
- temps de travail
- travail d'équipe: objets, animation, fonctionnement, concertation
- modes d'organisation des conseils de classe ou de cycle, des délibérations
- formation continue: politique, choix des thèmes, participation, répartition selon les enseignants (formations internes ou externes)
- ressources humaines: qualifications des personnels, recrutement, gestion, évaluation
- relations entre les enseignants et les autres personnels

² "Caractéristiques culturelles" est ici compris dans le sens de "culture d'entreprise".

- implication des acteurs dans les activités parascolaires
- supérieur: mission de recherche, mission de service à la collectivité

| | | |
|---|---------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les objets de l'état des lieux | Fiche n° 5 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 6 sur 6 |

3.3. Caractéristiques du contexte

- caractéristiques géographiques (quartier, région)
- situation du bassin de l'emploi
- tissu économique local: tendances, affectations
- taux de chômage
- évolution démographique
- équipement culturel local
- nature et qualité des contacts extérieurs
- secondaire et supérieur: stages (diversité, nature), relations avec les entreprises, feed back du monde professionnel sur les formations
- secondaire et supérieur: suivi effectué par l'établissement pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés
- caractéristiques des établissements situés en amont, en parallèle, en aval; types de relations avec ces établissements
- fondamental et secondaire: relations avec l'enseignement spécial

Ces trois catégorisations des domaines pouvant faire l'objet d'un état des lieux sont des tentatives de se représenter tous les éléments qui composent l'existence et le fonctionnement d'un établissement scolaire. Elles forment des listes dont on ne pourrait affirmer avec certitude qu'elles sont exhaustives. Elles seront donc modifiées et enrichies au gré des utilisations. Leur utilité est surtout de guider une recherche en attirant l'attention sur des points qui risquent de passer inaperçus. Mais elle est aussi de permettre la mise en relation des constats qui seront établis de l'une à l'autre catégorie. Elles constituent de fait *un système* où, par exemple, l'examen des taux de retards des élèves ne constitue pas une information en soi, si elle n'est pas mise en relation avec d'autres éléments (objectifs, pratiques pédagogiques, orientations, etc.).

Sur le plan méthodologique, chacun de ces types de données demande un traitement particulier: enquête par questionnaire, analyses statistiques, organigramme, études de documents, tables rondes, etc. Voir fiche n° 8.

| | | |
|---|------------------------------|-------------------|
| ANALYSE | Décrire une situation | Fiche n° 6 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 1 |

Il est sans doute possible de concevoir autant d'outils de description qu'il est de situations. Tout l'intérêt est cependant dans la mise en œuvre d'un outil d'autant plus puissant qu'il est simple et utilisable pour décrire des situations, ou des actions, différentes.

On peut partir du principe que la description consiste d'abord en un découpage de la réalité en unités de description. Le "Q.Q.O.Q.C.P." permet ainsi de cerner les champs qui constituent cette réalité, champs traduits en questions qui guident une réflexion systématique. Ces champs concernent l'action ou le fait pris en considération (QUOI), les personnes impliquées (QUI), les moyens et la manière (COMMENT), les dimensions d'espace (OÙ) et de temps (QUAND). Il s'assortissent d'une réflexion sur la pertinence de ces éléments en soumettant chacun d'eux à une réflexion sur sa raison d'être (POURQUOI).

| | | |
|-----------------|--|--|
| Quoi? | Qu'est-ce que c'est? Que fait-on? (objet, nature, quantité...) | Pourquoi ces contenus? |
| Qui? | Qui est concerné? (caractéristiques, nombre...) | Pourquoi ces personnes? |
| Où? | (déplacements, transmissions, transports) | Pourquoi cet endroit? |
| Quand? | Quand est-ce fait? (durée, fréquence) | Pourquoi à ce moment? Est-ce le meilleur? |
| Comment? | Comment le fait-on? (matériel, matière, méthode) | Pourquoi? Est-ce la meilleure méthode? |

L'outil pourrait également être utilisé dans une phase plus constructive, d'élaboration d'actions, afin de vérifier la pertinence et la cohérence interne des actions projetées.

| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'état des lieux: une description et une évaluation | Fiche n° 7 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 2 |

Dans l'état des lieux, deux opérations sont à distinguer: la description et l'évaluation de la situation de départ, de l'existant. La description peut elle-même être comprise de deux manières différentes: description quantitative et description qualitative. Il convient ici d'éviter la confusion possible entre cette dernière et l'évaluation, dans la mesure où toutes deux évoquent l'idée de "qualité".

La description n'a pas d'autre objectif que de dresser un constat, de photographier de la manière la plus neutre possible un aspect de la réalité. Elle n'établit aucun jugement, pas plus qu'elle n'ouvre de piste d'action. Elle n'est même pas une analyse, laquelle suppose une clé de compréhension des faits observés. La description ne peut donc susciter que des questions, et une bonne description est celle qui permettra de se poser de bonnes questions.

La description quantitative consiste habituellement en tableaux statistiques issus d'un comptage, exprimé en valeurs absolues ou en pourcentages. Elle peut prendre également d'autres formes: outre les présentations courantes en diagrammes divers, une présentation arborescente pour l'analyse de cohortes (voir fiche n° 12) permet par exemple une visualisation simple de constats statistiques.

La description qualitative consiste à détailler les composantes et caractéristiques. Dans sa forme, la description peut se présenter sous l'aspect d'un texte, mais aussi d'une grille, d'un schéma, d'un organigramme, etc. Sans doute prendra-t-elle en compte à la fois les éléments relatifs à la nature de la chose décrite comme à sa fonction. En cela, il importe de se doter d'outils simples, capables d'envisager les différentes dimensions de l'objet à décrire. Celui qui est proposé (voir fiche n° 6) ajoute à la description une dimension d'analyse (le "pourquoi").

Le choix d'une description quantitative ou qualitative n'est pas forcément lié à la nature des données à analyser. Le recueil d'opinions peut ainsi, par exemple, faire l'objet d'un traitement quantitatif (en pourcentage, etc.) mais aussi d'un traitement plus qualitatif, portant sur le contenu. Les deux méthodes seront probablement dans bien des cas complémentaires l'une de l'autre.

A partir du moment où la description se charge de capacités d'analyse, elle s'ouvre à une démarche d'évaluation. C'est d'ailleurs en tant qu'analyse qu'il faut comprendre le terme "évaluation", surtout lorsqu'elle trouve place dans cette phase initiale qu'est l'état des lieux. L'analyse suppose alors la prise en compte d'une situation présente, à laquelle s'ajoute un jugement permettant de définir des besoins. Elle constitue une "évaluation de contexte" (STUFFLEBEAM 1980). Par contexte, il faut entendre:

- l'environnement, ainsi que l'organisation;
- les personnes;
- les normes.

| | | |
|----------------|---|-------------------|
| ANALYSE | L'état des lieux: une description et | Fiche n° 7 |
|----------------|---|-------------------|

Chacune de ces trois dimensions du contexte privilégie une des trois portes d'entrée de la sphère d'émergence du projet:

| | | |
|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Evaluation de contexte | Contextes | Portes d'entrée privilégiées |
| | environnement, organisation | Etat des lieux |
| | personnes | Représentations |
| | normes | Références |

Au terme de cette évaluation et de l'expression des besoins qui en découlera, se déterminera un *effet global à atteindre*, sorte de macro-objectif précisant le résultat final qui est attendu de la mise en place du projet.

🔗 Exemple

Une école s'intéresse aux problèmes du travail à domicile. Elle élabore dans un premier temps une description, tant qualitative que statistique, de cette activité telle qu'elle est — et devrait être — réalisée par les élèves de tous niveaux. Elle peut ainsi prendre en compte un certain nombre de données relatives au lieu (le local, l'espace utilisé, la lumière, la position de travail, etc.), au temps (l'heure, la durée, le rythme...), à la méthode (l'ordre des opérations à effectuer, la nature des opérations: écrire, apprendre..., les documents utilisés, etc.) et à l'environnement (présence d'autres personnes, bruit, etc.).

Ces données peuvent bien sûr faire l'objet d'un traitement statistique, pour mettre en évidence des moyennes par exemple, ou permettre éventuellement de tracer un portrait-type du travail à domicile. Mais elles ne donnent évidemment pas d'appréciation sur la qualité du travail effectué; il faudrait pour cela la confronter aux attentes des enseignants d'une part, aux résultats scolaires des élèves d'autre part. On pourrait ainsi en venir au constat que ce travail est insuffisant par rapport à la norme estimée dans cette école et tenter d'en trouver l'explication. On découvrirait par exemple que les facteurs les plus déterminants sont liés à des caractéristiques socio-familiales (manque de local approprié, temps absorbé par les activités familiales, bruit, etc.).

A partir de là émerge l'idée d'un effet global à atteindre. Il ne va cependant pas de soi. Est-il d'obtenir que les élèves apprennent à travailler seuls en dehors du contexte strictement scolaire? Ou de réduire le nombre d'échecs? Ou de gagner du temps pour des activités qui ne trouvent pas de place dans les heures de cours? La rencontre de tels besoins peut déboucher sur des projets très différents et demande bien sûr d'être confrontée d'une part aux représentations des enseignants (sur la valeur du travail individuel, sur leurs objectifs d'apprentissage, etc.) et d'autre part aux normes qui font référence (la législation en matière de nombre d'heures de présence des élèves à l'école, les objectifs généraux de l'enseignement, etc.). Cette réflexion peut alors déboucher sur des propositions d'actions diverses: par exemple un projet d'apprentissage du travail individuel en bibliothèque publique, alliant le développement de l'autonomie dans le travail, l'apprentissage de méthodes de recherche et la localisation d'une activité en dehors du contexte strictement scolaire ou familial.

La pratique d'un état des lieux consiste essentiellement en une prise d'informations, soit simplement descriptive, soit évaluative (voir fiche n° 7). Elle peut se réaliser, globalement, de plusieurs manières différentes: l'observation, l'interview, le questionnaire et l'analyse documentaire. Le choix de la méthodologie dépend de plusieurs éléments: la nature de l'objet d'enquête et le type d'information, les conditions du recueil d'informations (en ce compris les techniques utilisables, la population à consulter, etc.), les intentions de l'enquête, selon qu'elle a un objectif scientifique ou non...



Pour ce qui concerne le projet d'établissement, le premier critère qui peut retenir notre attention est sans doute le type de population auprès de laquelle, ou sur laquelle, on désire recueillir de l'information.

- ✍ Les parents constituent une population qui peut être homogène dans ses caractéristiques socio-culturelles; elle n'en est pas moins dispersée et difficile à interroger. La présence de certains de ses représentants dans une association de parents n'est pas sans poser un problème de représentativité. Il se peut donc qu'une enquête doive passer par l'administration directe d'un questionnaire. Ceci signifie que le questionnaire est adressé directement aux personnes qui sont appelées à y répondre. On sait que, outre le risque que les questions soient mal comprises, le maximum de réponses que l'on peut espérer ne dépasse guère les dix pour cent; on imagine bien par ailleurs que certaines catégories de personnes, et pour des raisons diverses, ne seront pas représentées dans les réponses recueillies. Dans ce cas, une enquête prendrait une certaine ampleur et pourrait de ce fait constituer en soit un projet pour l'établissement. Les élèves pourraient y être associés, dans la mesure où ils seraient suffisamment intéressés à la réalisation de l'enquête et pour autant que soient prises des précautions élémentaires, par exemple en matière de confidentialité.
- ✍ Une enquête parmi les élèves est plus facile à réaliser, notamment en raison de leur concentration dans l'établissement et de leur répartition en groupes qui faciliterait grandement l'administration du questionnaire. La difficulté — mais aussi la richesse de l'enquête — résidera parfois dans leur grand nombre. Il faudra alors prendre soin de coder préalablement les questions afin d'en faciliter le traitement ultérieur.
- ✍ L'ensemble des enseignants constitue un groupe qui, à la fois, n'est pas trop nombreux et peut être réuni dans un même lieu et un même moment. Il est donc aisé de lui soumettre un questionnaire tout en sachant que les conditions qui semblent faciliter son administration peuvent également générer des inconvénients: le confinement des enseignants dans un même lieu pour une activité somme toute très scolaire peut, par exemple, devenir la source de mauvaise humeur et produire des effets sur la qualité des réponses.
- ↻ D'autres catégories de personnel présentent l'inconvénient de ne pas être assez nombreuses pour faire l'objet d'un questionnaire. Il faut dès lors se diriger vers des méthodes d'enquête qui relèvent plutôt de l'entretien.

Deuxième critère pour le choix des méthodes d'enquête: la disponibilité des informations. Soit elles sont déjà reprises dans des documents, soit elles sont entièrement ou partiellement à recueillir. La façon dont les établissements scolaires ont constitué leurs archives est très variable. Aussi, pour certaines, l'état des lieux sera l'occasion de se donner une représentation précise d'une réalité souvent perçue de manière intuitive. Dans ce cas, la constitution de ce dossier informatif devient un véritable projet en soi.





| | | |
|---|-------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les méthodes d'enquête | Fiche n° 8 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 4 |

Il faudra:

-  soit procéder à une relecture des documents existants (fiches d'inscription, procès verbaux de conseils de classes, listes d'élèves, etc.);
-  soit se livrer à une enquête par questionnaire, pour laquelle la possibilité de recueillir des informations sur une situation passée est évidemment très limitée.

La méthode d'enquête qui sera retenue dépend aussi de la nature de l'objet d'enquête et des informations recherchées. Ainsi, les informations à caractère personnel feront l'objet d'un questionnaire ou d'entretiens individuels, notamment en raison du premier critère cité ci-dessus, et surtout s'il s'agit de recueillir des opinions. Certaines informations de nature statistique peuvent demander une enquête, mais elles feront de préférence et autant que possible l'objet d'un examen des données existantes. Parfois, ces données sont constituées par les faits eux-mêmes: les objets, l'espace, les comportements... L'observation est alors la méthode qui s'impose de soi.

Le tableau qui suit reprend l'ensemble des types d'informations qui peuvent être recherchées pour l'élaboration d'un projet d'établissement. En face de chacun d'eux, un sigle marque le recours éventuel à une méthodologie:

-  une paire de lunettes pour l'observation,
-  deux flèches symbolisant les échanges d'un entretien,
-  une main qui écrit pour figurer le questionnaire,
-  un livre ouvert pour représenter l'étude de documents, accompagné d'un S, s'il s'agit d'une lecture statistique, d'un D si l'étude donne lieu à un autre type de description, ou de SD lorsque les deux approches se complètent.

| | | |
|---|-------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les méthodes d'enquête | Fiche n° 8 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 3 sur 4 |

Caractéristiques des élèves, des étudiants

| | | |
|---|---|-------|
| <input type="checkbox"/> caractéristiques scolaires | | |
| • âges, retards, sexe | | 📖 S |
| • résultats: réussites, échecs, redoublements | | 📖 S |
| secondaire: répartition des attestations d'orientation A, B et C) | | |
| • durée moyenne d'obtention des diplômes | | 📖 S |
| • taux d'absentéisme | | 📖 S |
| • fondamental et secondaire: renvois (nombre, nature, motivation) | | ✂ |
| • attentes, besoins, ressources | ↻ | ✂ |
| • aspirations, motivations d'inscription | ↻ | ✂ |
| • antécédents: résultats, écoles de provenance, filières suivies | | ✂ 📖 S |
| • trajectoires: suivi de cohortes, écoles de destination | | 📖 S |
| • flux: arrivées, départs | | 📖 S |
| | | |
| <input type="checkbox"/> caractéristiques socioculturelles | | |
| • situation et taille de la famille | | ✂ 📖 S |
| • appartenance religieuse | | ✂ |
| • langue d'usage | | ✂ |
| • appartenance culturelle | | ✂ |
| • nationalité | | ✂ 📖 S |
| • profession des parents | | ✂ 📖 S |
| • mobilité géographique: aire de recrutement, transports, horaires d'arrivée et de départ, temps de déplacement | | ✂ |
| • fondamental et secondaire: participation des parents à la vie de l'établissement | | ✂ |
| • supérieur: participation des étudiants à la vie de l'établissement | | ✂ |

Caractéristiques de l'établissement

| | | |
|---|---|--------|
| <input type="checkbox"/> caractéristiques structurelles | | |
| • secondaire et supérieur: offre d'enseignement (formes, options) | | 📖 D |
| • choix et répartition des élèves par rapport aux offres de l'école de la première année d'étude | | 📖 S |
| • évolution dans le temps des effectifs des classes, des cycles, des options, des degrés,... | | 📖 S |
| • grilles horaires et principes d'organisation des horaires | | 📖 D |
| • rythmes scolaires, répartition des activités | | 📖 D |
| • politique d'inscription, refus d'inscription, recours | | 📖 D |
| • encadrement: nombre d'élèves par cours, par cycle, par classe; affectation des heures (cours, remédiation, coordination,...) | | 📖 S |
| • composition du pouvoir organisateur | | 📖 D |
| • composition et compétences des différents organes | | 📖 D |
| • structures de participation intégrant les différents acteurs | | 📖 D |
| | | |
| <input type="checkbox"/> caractéristiques matérielles | | |
| • organisation de l'espace | ~ | |
| • état des locaux, équipement, matériels didactiques, centre de documentation | ~ | |
| • ressources matérielles et budgétaires: affectation par niveau, dépenses moyennes par élève/étudiant | | 📖 S |
| | | |
| <input type="checkbox"/> caractéristiques pédagogiques | | |
| • définition des objectifs: clarté, explicitation, seuils, socles | | ✂ 📖 D |
| • pratiques pédagogiques: logiques didactiques | | ✂ |
| • accompagnement, soutien aux élèves/étudiants en difficulté: dispositifs, fonctionnement | | ✂ 📖 D |
| • principes de répartition des élèves dans les classes, les cycles, les activités | | 📖 D |
| • démarches d'orientation, construction du projet personnel du jeune (projet de formation, projet professionnel, projet de vie,...) | | ✂ 📖 D |
| • réorientations | | ✂ 📖 SD |
| • pratiques d'évaluation formative et certificative, définition des résultats attendus, bulletins (règlement des examens) formation aux nouvelles technologies de l'information | | ✂ 📖 D |
| • formation aux nouvelles technologies de l'information | | ✂ 📖 D |

| | | |
|---|-------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | Les méthodes d'enquête | Fiche n° 8 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 4 sur 4 |

| | | | | |
|--|--|---|---|------|
| <input type="checkbox"/> caractéristiques éducatives | | | | |
| • | éducation à la santé | | ✍ | 📖 D |
| • | animation religieuse | | ✍ | 📖 D |
| • | animation sportive | | ✍ | 📖 D |
| • | animation culturelle scolaire et parascolaire | | ✍ | 📖 D |
| • | éducation à la citoyenneté | | ✍ | 📖 D |
| • | éducation à l'environnement | | ✍ | 📖 D |
| • | discipline, sanctions | | ✍ | 📖 D |
| <input type="checkbox"/> caractéristiques culturelles¹ | | | | |
| • | image de marque, réputation de l'école auprès des élèves, des parents, du quartier, de la zone de recrutement, du monde professionnel | ↻ | ✍ | |
| • | histoire de l'école: origine, faits marquants, traditions, habitudes | ↻ | | 📖 D |
| • | impact de l'histoire sur la vie de l'école aujourd'hui | | | |
| • | climat relationnel, ambiance, relation entre les acteurs | 🌀 | ↻ | |
| • | cohésion symbolique, sentiment d'appartenance des membres de l'établissement | | ✍ | |
| • | publications de l'établissement | | | 📖 D |
| • | identités professionnelles | | ✍ | |
| <input type="checkbox"/> caractéristiques organisationnelles | | | | |
| • | répartition des rôles et des fonctions, organigramme | | | 📖 D |
| • | modes de leadership, style de direction, management | 🌀 | ✍ | |
| • | modes de coordination des activités des différents acteurs | 🌀 | ✍ | |
| • | modes de prise de décision | 🌀 | ✍ | 📖 |
| • | relations avec l'environnement: communications, suivi des élèves, association d'anciens | 🌀 | ✍ | 📖 |
| • | modes de communication interne | 🌀 | ✍ | 📖 |
| • | souplesse organisationnelle | 🌀 | ✍ | 📖 |
| • | modes d'évaluation interne | 🌀 | ✍ | 📖 |
| <input type="checkbox"/> caractéristiques professionnelles | | | | |
| • | attributions: politique d'affectation, répartition temps pleins-partiels | | ↻ | 📖 D |
| • | temps de travail | 🌀 | ✍ | 📖 |
| • | travail d'équipe: objets, animation, fonctionnement, concertation | 🌀 | ✍ | 📖 |
| • | modes d'organisation des conseils de classe ou cycle, des délibérations | | | 📖 |
| • | formation continue: politique, choix des thèmes, participation, répartition selon les enseignants (formations internes ou externes) | | | 📖 |
| • | ressources humaines: qualifications des personnels, recrutement, gestion, évaluation | | ↻ | |
| • | relations entre les enseignants et les autres personnels | 🌀 | ✍ | |
| • | implication des acteurs dans les activités parascolaires | | ✍ | 📖 |
| • | supérieur: mission de recherche, mission de service à la collectivité | | ✍ | 📖 |
| Caractéristiques du contexte | | | | |
| • | caractéristiques géographiques (quartier, région) | | | 📖 D |
| • | situation du bassin de l'emploi | | ↻ | 📖 SD |
| • | tissu économique local: tendances, affectations | ↻ | | 📖 SD |
| • | taux de chômage | | | 📖 S |
| • | évolution démographique | | | 📖 S |
| • | équipement culturel local | | | 📖 D |
| • | nature et qualité des contacts extérieurs | | ↻ | 📖 D |
| • | secondaire et supérieur: stages (diversité, nature), relations avec les entreprises, feed back du monde professionnel sur les formations | ↻ | ✍ | 📖 D |
| • | secondaire et supérieur: suivi effectué par l'établissement pour favoriser l'insertion professionnelle des diplômés | | | 📖 D |
| • | caractéristiques des établissements situés en amont, en parallèle, en aval; types de relations avec ces établissements | | | 📖 SD |
| • | fondamental et secondaire: relations avec l'enseignement spécial | ↻ | ✍ | 📖 D |

¹ "Caractéristiques culturelles" est ici compris dans le sens de "culture d'entreprise".

| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par observation directe | Fiche n° 9 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 2 |

Les méthodes d'observation directe permettent d'appréhender les comportements, au moment où ils se produisent ou à travers leur effets directs, sans passer par le témoignage ou l'opinion de personnes, ni par l'analyse de documents. D'une manière générale, "la méthode convient particulièrement à l'analyse du non-verbal et de ce qu'il révèle: les conduites instituées et les codes comportementaux, le rapport au corps, les modes de vie et les traits culturels, l'organisation spatiale des groupes et de la société, etc." (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, 1988). Pour établir un état des lieux de l'établissement scolaire, on peut imaginer par exemple une observation par les surveillants-éducateurs des comportements des élèves en cour de récréation.

La position d'observateur

La plupart des dispositifs d'observation des groupes se situent entre deux options selon que l'observation est participante ou non. Avec plus de nuances, ceci signifie que l'observateur s'intègre plus ou moins dans le groupe observé.

Il ne s'agit donc pas de prétendre annuler l'implication de l'observateur mais de la contrôler:

- soit l'observateur intervient sans que les observés soient prévenus; dans ce cas, il ne doit pas être repérable;
- soit il limite son implication au minimum en établissant un contrat de travail et en fixant les conditions qui favoriseront au mieux son observation;
- soit, pour mieux se faire oublier, il commence par se faire admettre et connaître, ainsi que procèdent l'ethnologue observant des rites culturels et le psychologue du travail analysant un poste;
- soit encore il désire s'impliquer plus avant pour étudier un phénomène à travers des changements qu'il tente de provoquer (observation participante active).

Des pratiques d'observation différentes

Les pratiques d'observation elles-mêmes se distinguent selon un **degré de structuration** voulu par le chercheur. Cette structuration dépend essentiellement du caractère systématique qui est donné à l'observation.

Ainsi, les pratiques dites à **faible structuration** peuvent consister en:

- une observation réalisée à un moment et dans un lieu donnés mais uniques, et portant sur des faits nombreux et divers; elle procède du recueil d'objets, de la constitution de collections, de spécimens, sans intention précise (exemple: passer une heure dans une classe pour observer l'ensemble du déroulement du cours, en ce compris les comportements de chacun, enseignant comme élèves);
- une observation plus régulière, mais non systématique, de faits relativement ciblés; étalée dans le temps, elle s'opère cependant de façon aléatoire et se résume à consigner les faits de façon chronologique, par exemple dans un carnet de bord ou un journal (exemple: consigner les faits de vandalisme rapportés par les élèves qui s'en plaignent);
- l'observation de faits ciblés, mais dans un moment et en un lieu uniques; cette observation envisage plusieurs aspects d'une même situation (exemple: observer les mécanismes de prise de décision dans un conseil de classe, mécanismes dont l'observateur essaiera de comprendre toutes les conditions).

| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par observation directe | Fiche n° 9 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 2 |

A un niveau supérieur de structuration, les pratiques "s'appuient sur une série d'observations quasi systématiques, ponctuelles, centrées sur des événements saillants, sur des moments précis, sur des souvenirs détaillés, sur des cas systématiquement enregistrés" (BLANCHET, 1987). Une observation sera donc d'autant plus systématique qu'elle repose sur la durée chronologique et sur l'identification précise et répétée d'un même objet d'observation (épisodes, faits, personnes, etc.).

Les pratiques à forte structuration vont plus loin encore, en ce qu'elles introduisent dans l'observation une tentative d'explication. L'observation ne se limite pas à rendre le visible, mais constitue en soi un moment qui autorise une analyse, parfois même en association avec la personne ou le groupe observé, du rôle de ces derniers, des choix posés, des stratégies mises en œuvre, etc.

A travers ces différentes pratiques, l'observation se révèle donc soit simplement descriptive, soit explicative. La première manière "conduit à un récit qui relève avec précision la chronologie des événements, leur enchaînement et qualifie les états successifs des observés". L'observation explicative, elle, vise moins au recueil qu'au repérage de phénomènes précis et à l'attribution de certaines propriétés ou caractéristiques. L'observateur interprète dans ce cas les phénomènes observés comme les signes d'une intention cachée, non consciente, et d'une stratégie qui n'est pas plus accessible directement pour l'observé que pour l'observateur.

La description trouvera sa place dans une phase de "pré-enquête", au moment où le sujet est abordé une première fois de façon plus ou moins systématique. Elle permettra aux personnes impliquées de confronter leurs représentations à une vision de la réalité construite sur des constats objectifs. Elle aidera également, nécessité aidant, à prendre des décisions rapides. En reprenant l'exemple ci-dessus, il est intéressant de se demander si les observations, dans l'enceinte de l'école, d'actes réputés de vandalisme confirment, en gravité, en fréquence, etc., les représentations que s'en font les enseignants. Elles suffiraient, le cas échéant, pour permettre à la direction de prendre des décisions d'urgence, comme accentuer la surveillance de certains lieux, de bloquer l'accès à d'autres endroits, etc.

A vocation explicative, l'observation vise à trouver des solutions plus fondamentales. Elle ne peut donc se limiter à des constats superficiels, mais doit tenter de comprendre les motivations, les incitations, les occasions qui favorisent le développement de comportements comme le vandalisme dans l'école. Elle devra par conséquent trouver sa place dans une phase d'approfondissement d'une étude et, pour cela, construire une démarche d'observation hautement structurée. Le point de départ de cette construction se trouve dans la formulation d'objectifs et d'hypothèses, par exemple sur la nature variée des comportements associés à des actes de vandalisme. A partir de quoi s'élabore une grille d'observation reprenant, par exemple, les paramètres de fréquence, de moment, de lieu, d'indicateurs, etc. Seule une telle grille permet la systématisation de l'observation

Cette méthode sera souvent utilisée en complément de celle des entretiens, laquelle pourrait être suivie d'une analyse de contenu.

| | | |
|---|--|--------------------|
| ANALYSE | L'enquête par observation directe | Fiche n° 10 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 2 |

Ce qu'il faut savoir sur la méthode

Les méthodes d'enquête par entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs. A la différence du questionnaire, non seulement l'entretien est oral, il implique plus souvent une faible directivité de la part du chercheur. Ce dernier attend de l'interlocuteur qu'il exprime sa perception d'un événement ou d'une situation, ses interprétations ou ses expériences. Aussi, pour permettre à l'expression d'atteindre un degré maximum de subjectivité, de profondeur et de spontanéité, le chercheur la facilite par des questions ouvertes, tout en évitant qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche.

Il est donc évidemment possible de mener un entretien dirigé, dont toutes les questions — fermées — sont préparées et ordonnées selon un ordre strict. Il est également possible de concevoir des entretiens totalement libres, où sont posées un minimum de questions, toutes ouvertes, et improvisées en fonction de l'échange. Entre ces deux extrêmes, l'entretien semi-directif, ou semi-dirigé, est certainement le plus utilisé en recherche sociale. Ceci signifie qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni enfermé dans un grand nombre de questions précises. En règle générale, le chercheur dispose d'un guide d'interview, constitué d'une série de questions relativement ouvertes pour lesquelles il souhaite impérativement obtenir une réponse, mais qu'il ne posera pas forcément de la manière dont il les a rédigées et dans l'ordre dans lequel elles se présentent, acceptant toutes les associations d'idées générées par le propos de l'interviewé. Ces questions lui serviront en quelque sorte d'aide-mémoire, pour recentrer éventuellement l'entretien sur les objectifs et amener l'interlocuteur vers les sujets auxquels il ne viendrait pas de lui-même.

Objectifs pour lesquels la méthode convient particulièrement:

- l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés: leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc.
- l'analyse d'un problème précis: ses données, les points de vue en présence, ses enjeux, les systèmes de relations, le fonctionnement d'une organisation, etc.
- la reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé.

Les risques liés à une telle méthode relèvent de son caractère peu technique: ils conduisent l'enquêteur à croire à sa neutralité d'une part et lui font oublier d'autre part que cette méthode doit être accompagnée d'une analyse du contenu dont les exigences méthodologiques sont d'autant plus fortes.

Aussi faut-il commencer par être attentif à divers facteurs qui ne manquent pas d'exercer une influence sur la qualité de l'entretien.

Certains facteurs sont liés aux conditions dans lesquelles se déroule l'entretien:

- le lieu (influence du niveau de confort, de bruit, etc.; présence de certaines personnes; signification du lieu...);
- la durée prévue de l'entretien;
- le moment choisi pour l'entretien;
- l'image de la personne qui mène l'entretien.

| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par observation directe | Fiche n° 10 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 2 |

D'autres facteurs d'influence sont plus précisément liés à l'interviewé lui-même:

- facteurs culturels ou intellectuels, qui jouent notamment sur la compréhension des questions et la capacité à s'exprimer;
- facteurs mnémoniques (la mémoire est sujette à des phénomènes de modification des souvenirs);
- facteurs conjoncturels (le thème est plus ou moins pertinent par rapport à la situation personnelle de l'interviewé);
- facteurs liés à la motivation (cette motivation dépendant par exemple de l'image que la personne a d'elle-même, ou qu'elle voudrait donner, etc.).

Il n'est pas inutile de se rappeler qu'il peut exister chez l'interviewé une tendance à la dramatisation, qui se traduit par un gommage des aspects positifs et la mise en avant des dysfonctionnements, des insatisfactions et des frustrations (ce peut d'ailleurs être un signe de capacité de réaction). De même il peut montrer une propension à adopter le point de vue qu'il juge le plus valorisé socialement ou par l'enquêteur.

Une troisième catégorie de facteurs concerne l'enquêteur lui-même:

- ses caractéristiques physiques;
- son cadre de référence intellectuel, social, moral, religieux, etc.;
- ses compétences en technique de l'entretien.

Ce qu'il convient de faire

Il est donc utile de prendre quelques précautions:

- ménager les conditions adéquates de temps et de lieu;
- installer l'entretien dans un climat détendu;
- se présenter, clarifier son rôle;
- expliquer le cadre dans lequel se situe l'entretien (le but recherché, l'organisation de l'enquête, etc.)
- préciser l'utilisation et le retour qui seront faits des informations recueillies;
- donner des garanties d'anonymat;
- préciser ce qui est attendu de la personne interviewée;
- prévenir la personne de l'utilisation éventuelle d'un enregistreur;
- éviter de prendre des notes systématiques;
- préciser certains termes de vocabulaire.

| | | |
|---|------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par questionnaire | Fiche n° 11 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 3 |

Les objectifs

Une enquête par questionnaire peut se donner comme objectif immédiat de prendre des informations auprès des personnes interrogées, qui peuvent porter sur des faits (par exemple le temps moyen que chacun passe à se déplacer de son domicile à l'école) comme sur des opinions (par exemple l'opinion que chacun porte sur tel moyen de réprimer les retards) ou des comportements (comment chaque enseignant réagit lorsqu'un élève se présente en retard au cours). Elle peut aussi participer d'une analyse plus complexe: vérifier une hypothèse (pour tenter d'apporter une explication à certains comportements, de retard par exemple) ou mesurer une attitude. L'attitude ne se comprend ni comme un comportement, ni comme une opinion. Elle constitue, à un niveau plus profond et durable de l'individu, ce qui détermine et motive ses comportements et ses opinions.

L'administration du questionnaire

L'usage du questionnaire dans le cadre d'une enquête se justifie principalement par le fait qu'elle est réalisée auprès d'un nombre important de personnes, trop important en tout cas pour être menée par entretiens individuels. Il existe deux manières d'administrer un questionnaire d'enquête: directement ou indirectement:

- On parle d'administration directe du questionnaire lorsque le répondant est appelé à le remplir lui-même. Cette procédure, quand elle est réalisée par correspondance, est relativement peu fiable en raison d'une part des risques que les questions soient mal comprises et d'autre part du faible taux de réponses obtenues. Pour que l'enquête soit valable, il s'agit en effet d'éviter un taux trop important d'abstentions, qui ne peuvent être supérieures à un tiers de l'ensemble.
- L'administration indirecte du questionnaire implique la prise d'information par l'enquêteur lui-même. Cela suppose, évidemment, que l'enquête se déroulera sur une période relativement longue et qu'une personne puisse se rendre disponible pour effectuer cette tâche.

Comme il est toujours préférable d'administrer un questionnaire à la totalité de la population étudiée, une troisième possibilité, mêlant l'une et l'autre, convient particulièrement pour un personnel d'établissement scolaire et pour des élèves ou étudiants: celle de faire administrer simultanément le questionnaire par un enquêteur à tous les enseignants ou à tous les élèves ou étudiants, pour autant que les personnes à interroger soient réunies sur les lieux de travail, dans un espace aménagé à cet effet. A partir du moment où cette procédure est impossible à mettre en œuvre, par exemple pour interroger des parents d'élèves, se pose le problème de l'échantillonnage.

| | | |
|---|------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par questionnaire | Fiche n° 11 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 3 |

La construction d'un questionnaire

S'il est inadéquat d'administrer dans toutes les écoles le même questionnaire standardisé, il est par contre intéressant d'observer quelques règles communes à la plupart des questionnaires, avec pour objectif d'en assurer la cohérence et la facilité de lecture. Pour cela, il faut prévoir:

- ✓ une bonne introduction pour préparer l'interviewé à l'enquête, introduction qui serait:
 - motivante,
 - claire sur ses objectifs,
 - garante d'un traitement respectueux, notamment de l'anonymat des personnes interrogées,
 - précise dans l'explication des modalités et consignes;
- ✓ une série de questions d'identification des caractéristiques individuelles, qui ne permettent toutefois pas d'identifier les personnes;
- ✓ une organisation logique des sujets abordés, en allant par exemple du général au particulier, en groupant les questions relatives aux mêmes thèmes;
- ✓ des questions plus faciles à placer en début de questionnaire pour mettre en confiance l'interviewé et réduire l'effet possible d'un questionnaire paraissant d'emblée trop complexe, et à intercaler entre les questions, soit en raison de la longueur du questionnaire, soit comme transition entre des thèmes différents;
- ✓ une dispersion des questions susceptibles de provoquer un effet de halo (prolongation sur plusieurs questions de l'effet provoqué par l'une d'elles);
- ✓ la limitation du questionnaire à un nombre optimal de 20 à 30 questions, pour une durée d'enquête de 45 à 60 minutes maximum.

La rédaction des questions

- Pour des raisons de culture d'établissement ou plus simplement de compréhension des questions, il est important d'utiliser dans la formulation des questions les termes en usage dans l'établissement.
- Essentiellement, le questionnaire se compose de questions — lesquelles ne sont d'ailleurs pas forcément rédigées sous une forme interrogative — mais peut comporter également des choix sur dessins et images, et des échelles d'attitudes.
- Les questions sont de préférence des questions fermées. L'intérêt majeur est de se faciliter la tâche du traitement des données. Leur inconvénient principal, par contre, est de réduire les possibilités d'expression subjective. Un deuxième inconvénient de la question fermée est qu'elle peut influencer la réponse. On ne peut donc se passer entièrement des questions ouvertes. Aussi peut-on concevoir des questions semi-fermées. Elles consistent en questions fermées auxquelles on laisse la possibilité d'ajouter des réponses libres (une rubrique "autres" par exemple). Il importe bien entendu de préparer ces questions pour éviter que les réponses ne se concentrent dans cette partie libre.
- Les questions fermées peuvent être de trois sortes:
 - ✓ choix de type dichotomique (oui/non, vrai/faux, d'accord/pas d'accord),
 - ✓ échelles d'accord (absolument d'accord, modérément d'accord, indifférent, modérément contre, absolument contre),
 - ✓ QCM, question à choix multiple.

| | | |
|---|------------------------------------|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par questionnaire | Fiche n° 11 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 3 sur 3 |

- Il convient, notamment pour éviter des réponses systématiquement positives, de varier la présentation des blocs-réponses selon ces trois types de questions, en tenant compte des remarques suivantes.
- ✓ La question à choix multiple suppose que les réponses soient prévisibles, au lieu de quoi elles pourraient se concentrer dans la zone de réponses libres, ce qui compliquerait leur traitement et annulerait l'avantage de recourir à une question fermée plutôt qu'à une question ouverte. On peut diminuer la portée de cet inconvénient en menant une série d'entretiens préparatoires qui permettraient de cerner la variété des réponses possibles.
- ✓ L'échelle d'accord permet de nuancer les réponses et prévoit à cet effet plusieurs positions. Elles sont en nombre pair ou impair. On choisira la première manière si l'on désire éviter une concentration des réponses dans la zone médiane. Celle-ci est à éviter si la question demande une prise de position nette de la part des personnes interrogées, par exemple s'il faut déboucher sur un engagement personnel de chacun dans l'action. Par ailleurs, une position mitigée peut être une information en soi, surtout si la question a pour objet de mettre à jour des opinions. On choisira alors une échelle à cinq positions, ou plus selon le degré de nuance souhaité.
- ✓ Quelle que soit la formulation de la question, il se peut qu'elle ne donne lieu à aucune réponse. Dans ce cas, il faut se donner la possibilité de distinguer les "indifférents" des "ne sait pas" et des non-répondants.

- Il est utile de prendre en compte les risques liés à la formulation des questions en évitant les questions:
 - ✓ impliquant un engagement personnel du répondant et traitant directement de problèmes délicats;
 - ✓ pouvant suggérer une certaine réponse ou faire préférer indûment la réponse positive;
 - ✓ comportant des mots chargés affectivement, qui peuvent provoquer des réactions de défense;
 - ✓ incitant le répondant à choisir les réponses qu'il juge socialement désirables, celles qui sont les plus valorisées dans la société;
 - ✓ comportant des références à des personnalités, qui peuvent entraîner identification ou rejet;
 - ✓ évoquant explicitement un changement social menaçant (sauf s'il s'agit justement de mesurer l'attitude face à ce changement).

- Dans tous les cas, il est indispensable de privilégier une formulation courte, claire et univoque des questions, dont aucune ne peut contenir plus d'une idée.

| | | |
|--|---|--------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents | Fiche n° 12 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | 1. La lecture statistique | Page 1 sur 4 |

Que la démarche soit initiée au départ d'un état des lieux, d'un recueil des représentations ou d'une lecture des références, la prise d'informations nécessaire à l'élaboration d'un projet d'établissement ne doit pas forcément passer par un questionnaire d'enquête, ou une observation directe. Les fiches d'inscription des élèves, par exemple, ou encore la revue publiée par le cercle des anciens élèves, constituent autant de sources d'informations produites par l'école elle-même. Cette démarche pourrait par exemple donner lieu à une analyse des procès verbaux de conseils de classe concernant les échecs scolaires et les réussites; ce pourrait être également le cas d'une rétrospective sur l'histoire de l'école dans le cas d'un état des lieux orienté vers la culture d'établissement, à travers les documents qui constituent ses archives.

Par ailleurs il existe aussi des données et documents émanant d'institutions et d'organismes publics ou privés (lois, statuts et règlements, procès-verbaux, publications...) ou de particuliers (récits, mémoires, correspondance...). Quoique leur utilité dépasse apparemment le cadre du projet d'établissement, dans la mesure où elles servent surtout à effectuer des analyses de phénomènes macro-sociaux (exemple: les statistiques nationales sur l'évolution des effectifs scolaires), elles peuvent cependant s'avérer intéressantes en amenant des points de référence à une réflexion menée au conseil de participation ou dans un cadre élargi.

L'ensemble de ces documents peuvent se prêter à une **lecture statistique** ou à une **lecture de contenu**, soit en raison de la nature des informations et du document (données chiffrées par exemple), soit en raison d'un choix méthodologique (l'analyse de contenu est souvent opérée statistiquement). La première lecture fait l'objet de la présente fiche, la seconde est traitée par la fiche n° 13.

La lecture statistique

La lecture statistique peut s'effectuer à plusieurs niveaux, à la fois selon l'ambition de la recherche et selon les compétences techniques disponibles. Pour cette double raison, ce type d'analyse sera le plus souvent descriptif, plus rarement explicatif. Il n'en reste pas moins intéressant de se donner, au moins, la possibilité d'une simple mise en évidence de faits chiffrables. Pour cela, il n'est besoin ni de technique sophistiquée, ni de compétences particulières; il sera certainement possible de trouver des personnes compétentes dans l'établissement même, sinon dans son environnement immédiat ou auprès d'intervenants extérieurs.

La description chiffrée la plus courante consiste en ce que l'on appelle **le tri à plat**: c'est une simple présentation des pourcentages caractérisant la population. Ces pourcentages sont déterminés par la recherche d'une caractéristique dans la population, par exemple la réussite scolaire, ou la distance du domicile au site de l'école, etc. Ils définissent ainsi des sous-groupes qui, s'ils donnent un portrait d'ensemble de la population étudiée, demandent eux-mêmes à être précisés. Il est donc intéressant d'identifier cette sous-population à l'aide d'autres éléments connus par ailleurs.

Ceci conduit à un deuxième type d'analyse, le **tri croisé**, qui est plus complexe à mettre en œuvre et demande pour cela des moyens informatiques et une technique éprouvée de son utilisation. L'analyse consiste à mettre en relation, dans un tableau à double entrée, les résultats d'une observation et une caractéristique individuelle.

| | | |
|---|---|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents 1. La lecture statistique | Fiche n° 12 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 4 |

On lira ainsi:

- en ligne, une information relative à une caractéristique, par exemple la réussite scolaire,
- en colonne, une information relative à une autre caractéristique, par exemple le temps de travail à domicile.

| | | Temps quotidien de travail à domicile | | |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------------------|----------------------------|------------------|
| | | Moins d'une demi-heure | Une demi-heure à une heure | Plus d'une heure |
| Niveau de réussite scolaire | Réussite | | | |
| | Réussite avec restriction | | | |
| | Echec | | | |

Le choix des caractéristiques à prendre en compte dépend dans une grande mesure d'hypothèses explicatives. Dans l'exemple ci-dessus, le croisement des variables (taux de réussite d'une part, temps de travail d'autre part) suppose l'hypothèse que la réussite dans les études dépend du temps consacré au travail scolaire à domicile. Il n'en reste pas moins que cette hypothèse peut ne pas se confirmer.

Dans une enquête par questionnaire, il est toujours difficile de prévoir toutes les questions permettant de recueillir ces données; et, trop souvent, les hypothèses n'apparaissent à l'esprit du chercheur qu'en cours de dépouillement, donc bien trop tard. Le chercheur trop prévoyant aura par contre tendance à multiplier ce genre de questions d'identification, de telle sorte qu'elles risquent d'alourdir considérablement le questionnaire, de le faire paraître inquisiteur et surtout de faire abonder les idées d'exploitation. Ces précautions déboucheraient sur un travail dont on ne verrait pas la fin.

Si l'enquête porte sur les enseignants, ces éléments peuvent être par exemple:

- l'âge
- le sexe
- l'ancienneté
- la discipline (principale/secondaire)
- le diplôme (CAP/régent/licencié/docteur)
- le niveau d'enseignement (en années d'études, degrés ou cycles)
- le statut (nommé, temporaire, intérimaire, ACS, engagé par le pouvoir organisateur)
- le lieu de travail (une école/plusieurs écoles)
- le temps de travail (temps complet ou partiel)
- la distance au domicile (mobilité)
- ...

L'analyse peut évidemment porter aussi sur des réponses à des questionnaires. Elle répartira ainsi la population en groupes correspondant aux réponses fournies. Les réponses pourraient alors être croisées avec des questions d'identification individuelle comme dit ci-dessus, mais pourraient l'être également avec les réponses à une autre question. On peut imaginer, par exemple, de confronter les réponses des parents d'élèves à deux questions portant sur leur

| | | |
|--|---|--------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents | Fiche n° 12 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | 1. La lecture statistique | Page 3 sur 4 |

opinion, l'une à propos de la liberté des élèves de sortir de l'école au milieu de la journée, et l'autre, en matière d'éducation à l'autonomie.

Ce type d'analyse trouve ses limites dans le petit nombre de variables qui peuvent être étudiées simultanément. Mais au-delà, le plus grand risque est de croire qu'elle fournit des réponses par la seule convergence de pourcentages. Une forte relation entre deux caractéristiques n'implique jamais de facto une relation de cause à effet entre l'une et l'autre.

S'il est reconnu que l'on peut "faire dire aux chiffres n'importe quoi", c'est peut-être parce qu'il est très difficile de les faire parler. Aussi vaut-il mieux prendre le parti de **se poser des questions** à partir des chiffres plutôt que d'y chercher des réponses. La tâche la moins aisée sera donc de les interpréter.

📖 Exemple

Le tri à plat se présente le plus souvent en tableaux, mais il peut prendre des formes diverses. Chacune d'elles doit être adaptée au sujet qu'elle traite afin d'en assurer la meilleure visibilité. C'est ainsi que, pour traiter des taux de réussites des élèves sur une période de leur scolarité obligatoire, on recourt parfois à des présentations en arbre, à l'image de l'exemple ci-dessous.

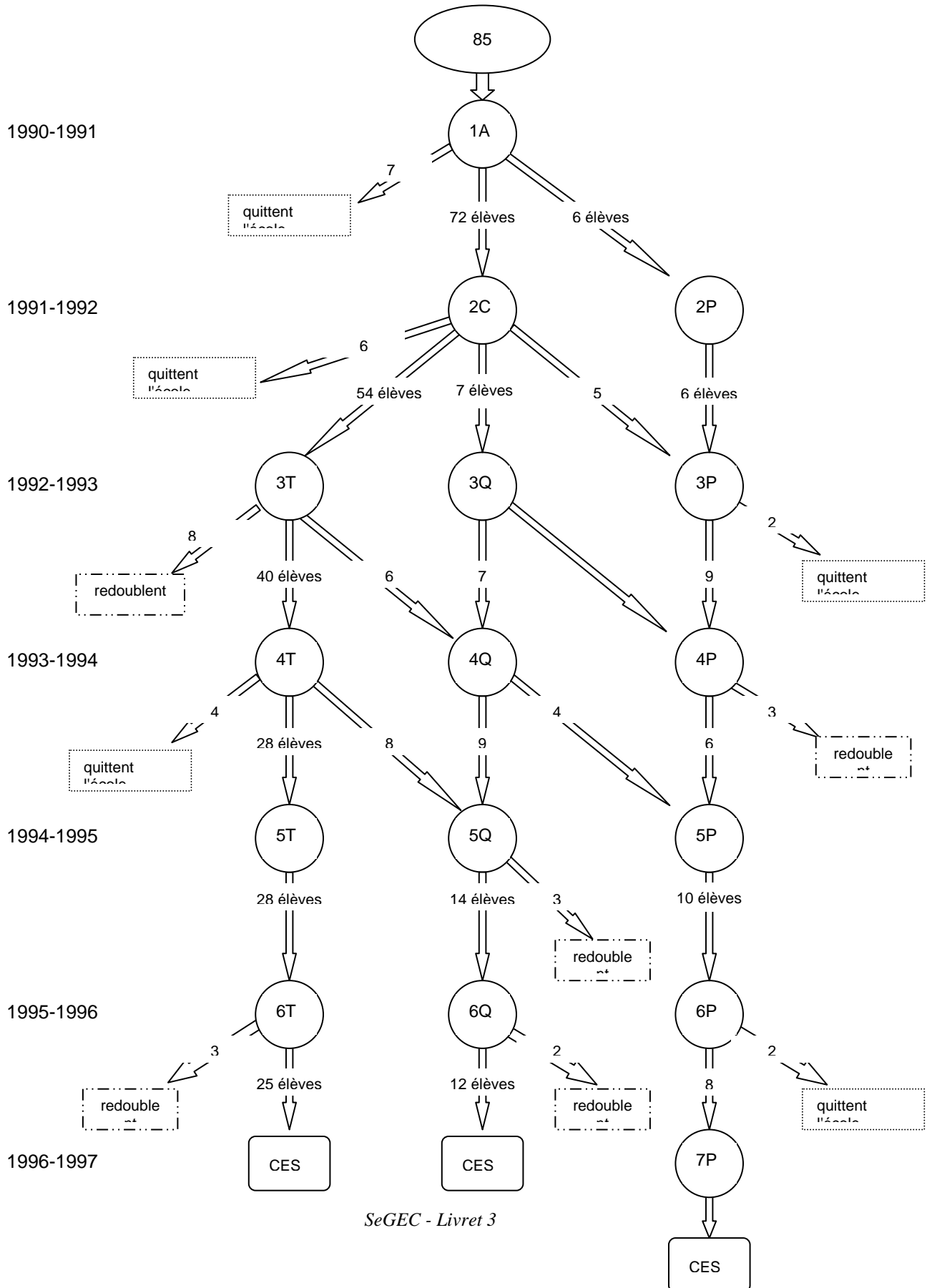
Ce suivi de la scolarité constitue ce que l'on appelle un suivi de cohorte. Cette cohorte est en réalité un groupe d'élèves dont on suit l'évolution, en termes de réussite, d'échec, de réorientation, de départ, etc. pendant un certain nombre d'années. Une option simple consiste à suivre le groupe de départ indépendamment des arrivées ultérieures (souvent un groupe d'élèves du même âge, ce peut être aussi un groupe correspondant à une ou plusieurs classes) comme des redoublements. Ceci peut donner lieu à des constats sur le taux de réussite, la fréquence des départs de l'école, les choix d'orientation et, d'une certaine façon, la "longévité" du groupe. Cette version du suivi de cohorte est illustrée de façon tout à fait fictive et simplifiée par l'exemple ci-après.

Rien, sinon le souci de la clarté, n'empêche par ailleurs de construire un suivi de cohorte plus complexe, tenant compte des élèves qui arrivent dans l'établissement en cours de scolarité, ce qui donne en plus une vision des mouvements d'entrées et de sorties qui caractérisent ce groupe. Plusieurs formules sont donc possibles, en gardant toutefois à l'esprit que l'essentiel est de rendre un aperçu clair de la réalité.

L'essentiel étant de suivre des trajectoires d'élèves dans leur scolarité, la cohorte se distingue du tri à plat en ce qu'elle permet de dégager les cheminements-types des élèves de telle école, de telle section ou de telle classe. Pour construire ces trajectoires, l'idéal serait de pouvoir suivre celle de chaque élève, où qu'il aille et quoi qu'il fasse en quittant l'école. Ceci est évidemment très difficile, sinon impossible, par manque d'informations.

Il arrive parfois que l'on commence un suivi de cohorte à partir du moment présent. Il va de soi que, dans ce cas, une patience de plusieurs années sera nécessaire avant d'obtenir des résultats. Aussi, disposant de données chiffrées sur les effectifs des années antérieures, l'école sera plus à l'aise pour construire des suivis de cohortes pour des périodes révolues.


Suivi de cohorte dans l'enseignement secondaire
 Groupe d'élèves entrés en 1A en 1990



| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents 1. La lecture du contenu | Fiche n° 13 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 1 sur 4 |

Comme la lecture statistique (voir fiche n° 12), la lecture de contenu permet l'exploitation de sources d'informations disponibles dans l'établissement.

Lecture de contenu

Parler de lecture plutôt que d'analyse permet de prendre distance par rapport à une méthode dont les exigences, en temps comme en techniques, dépassent les besoins du projet d'établissement et rejoignent des préoccupations à caractère essentiellement scientifique. L'analyse de contenu, en effet, est «une méthode qui se donne pour but d'analyser **objectivement** l'information contenue dans un discours, un texte ou un document iconographique» (GUIBERT & JUMEL, 1997). L'aspect objectif de cette analyse passe notamment par un traitement statistique du texte. Mais comme, par ailleurs, elle ne peut rester dans l'illusion d'une objectivité pure, sans admettre une part de relativité, dépendant à la fois de la manière de s'exprimer du locuteur et de l'interprétation qui sera faite par l'enquêteur, l'analyse devra combiner une double approche, quantitative et qualitative. Cette approche étant cependant coûteuse, l'utilisateur jugera de son opportunité dans la construction du projet.

La lecture du contenu peut porter sur tous les types de textes. Ceux qui nous intéressent plus particulièrement sont soit les retranscriptions d'entretien, soit divers textes que nous désignerons globalement comme "discours".

L'objet de la lecture de contenu est d'étudier la composition d'un texte, de comprendre et d'expliquer sa logique interne puis de rapprocher, comparer et interpréter les multiples documents qui composent le corpus de l'étude.

Outre une phase de collecte des matériaux (entretiens retranscrits et divers discours mis sous forme écrite), la méthodologie repose sur deux phases:

- une phase de décomposition du discours,
- une phase de recombinaison des sous-ensembles.

La première phase consiste d'abord en une lecture qui permet de dégager du texte des champs d'intérêt pour l'élaboration du projet d'établissement: finalités éducatives, valeurs, choix pédagogiques, organisation, communication, conditions de travail, relations, relation au changement, formation continuée, etc. Une fois ces champs déterminés, le texte de l'entretien ou du discours est découpé (par fragments numérotés ou même, si l'on veut, au sens matériel du terme) selon les différents champs, tout en sachant qu'un fragment ou unité significative (BOURGEOIS, 1993) peut se trouver à plusieurs endroits. On peut ainsi reporter ces fragments sur un tableau comme celui-ci:

| THEMES | Finalités éducatives | Valeurs | Choix pédagogiques | Organisation | ... |
|-------------------------|----------------------|---------|--------------------|--------------|-----|
| Unités de signification | u.s.5 | u.s.2 | u.s.1 | u.s.4 | ... |
| | u.s.7 | u.s.3 | u.s.3 | u.s.6 | ... |
| | u.s.13 | u.s.13 | u.s.14 | u.s.8 | ... |
| | u.s.18 | u.s.16 | u.s.15 | u.s.9 | ... |
| | ... | ... | ... | ... | ... |

| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents 1. La lecture du contenu | Fiche n° 13 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 2 sur 4 |

Puis chaque champ est ordonné en sous-thèmes. Par exemple, le champ "organisation" peut comprendre les thèmes suivants:

- qualité de l'organisation (dysfonctionnements et attentes, opacités et pesanteurs)
- clarté des objectifs
- perception des procédures de décision
- répartition des tâches
- logistique
- ...

Les extraits sont ensuite classés et numérotés selon ces sous-thèmes, éventuellement sous une rubrique supplémentaire.

| THEME | Organisation | | | |
|-------------|---------------------------|----------------------|------------------------|------------------------|
| Sous-thèmes | Qualité de l'organisation | Clarté des objectifs | Procédures de décision | Répartition des tâches |
| | Attentes | u.s.6 | u.s.8 | u.s.9 |
| | u.s.4 | u.s.10 | u.s.11 | ... |
| | u.s.12 | ... | ... | ... |
| | Dysfonctionnements | ... | ... | ... |
| | u.s.14 | | | |
| | ... | | | |

Une fois ce repérage thématique effectué, on passe à la partie qualitative du travail, qui consiste en une recherche du sens attribué par l'auteur du texte aux dimensions contenues dans le discours, et éventuellement, au-delà de cette démarche, en une comparaison entre plusieurs discours. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit de mettre à plat les idées repérées dans le texte, sans opérer aucune censure ni interprétation.

La recherche du sens se donne pour objectif de mettre en évidence le sens des messages contenus dans le discours puis de mettre en lumière les habitus (valeurs, comportements, styles de vie...). Il s'agit pour cela de repérer ces idées à travers quatre types de sens et de les résumer par un mot-clé ou une phrase-clé:

- son état, son statut;
- son expérience, son vécu;
- ses représentations;
- ses stéréotypes.

| Types de sens | | Extraits | Idées |
|------------------|------|--------------------------------|-------|
| Etat, statut | "Et" | <i>Je suis...</i> | ... |
| Expérience, vécu | "Ve" | <i>J'ai fait, j'ai été...</i> | ... |
| Représentation | "Re" | <i>Je pense, à mon avis...</i> | ... |
| Stéréotype | "St" | <i>On dit que...</i> | ... |

| | | |
|---|--|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents 1. La lecture du contenu | Fiche n° 13 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | | Page 3 sur 4 |

L'opération de lecture consiste alors à les hiérarchiser c'est-à-dire à recomposer les sous-ensembles: on étudie la structure de l'ensemble en recherchant comment ces éléments s'articulent les uns aux autres, comment ils s'associent, s'ordonnent, se juxtaposent et s'opposent.

L'analyse comparative confronte plusieurs discours et procède à une analyse des écarts entre les points de vue. Ainsi, on mettra en évidence:

- l'état des sous-thèmes (présence ou absence)
- les caractères des idées (analogie ou opposition).

Il s'agit alors de reporter sur une grille récapitulative, par thème, les pourcentages des différents extraits marquant, par individu (ou texte), analogie ou opposition, et permettant d'établir des comparaisons.

| THEME X | Eléments d'analogie | | | | | | | | Eléments d'opposition | | | | | | | |
|------------|---------------------|------|-----------------|------|-----------------|------|-------|------|-----------------------|-----|-----------------|------|-----------------|------|-------|------|
| | Extraits idée A | | Extraits idée B | | Extraits idée C | | TOTAL | | Extraits idée D | | Extraits idée E | | Extraits idée F | | TOTAL | |
| | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % |
| Individu 1 | 0 | 0 | 9 | 25,7 | 4 | 11,4 | 13 | 37,1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 7,7 | 4 | 7,7 |
| Individu 2 | 3 | 8,6 | 0 | 0 | 2 | 5,7 | 5 | 14,3 | 1 | 1,9 | 8 | 15,4 | 14 | 27 | 23 | 44,2 |
| Individu 3 | 8 | 22,8 | 0 | 0 | 1 | 2,8 | 9 | 25,7 | 0 | 0 | 16 | 30,7 | 0 | 0 | 16 | 30,7 |
| Individu 4 | 0 | 0 | 4 | 11,4 | 0 | 0 | 4 | 11,4 | 0 | 0 | 1 | 1,9 | 0 | 0 | 1 | 1,9 |
| Individu 5 | 3 | 8,6 | 0 | 0 | 1 | 2,8 | 4 | 11,4 | 0 | 0 | 4 | 7,7 | 4 | 7,7 | 8 | 15,4 |
| TOTAL | 14 | 40 | 13 | 37,1 | 8 | 22,8 | 35 | 100 | 1 | 1,9 | 29 | 55,7 | 22 | 42,4 | 52 | 100 |

☞ Exemple d'application : l'état des lieux de la culture d'établissement

Dans la phase de collecte des matériaux, le point de départ sera soit les documents dont on dispose déjà et que l'on soumettra à la recherche thématique, soit les thèmes pour lesquels on cherchera des documents. Quoi qu'il en soit, on pourrait par exemple distinguer dans les matériaux culturels quatre thèmes de recherche:

- l'histoire et les fondateurs de l'établissement,
- le métier d'enseignant,
- les valeurs dominantes pour l'établissement,
- les signes et les symboles qui identifient l'établissement.

En fonction de ces thèmes, on se tournera vers des documents appartenant au patrimoine de l'école, de son pouvoir organisateur, du cercle des anciens, etc. Ce seront des discours, du courrier, des communications diverses; ce pourraient être aussi des documents visuels comme des dessins et tableaux, des cartes et plans, des photographies ou des films, etc., pour lesquels il faut savoir que l'analyse devrait se dérouler de façon sensiblement différente, en raison du code d'écriture particulier auquel chacun se soumet.

Pour ce qui concerne l'analyse qualitative proprement dite, et plus particulièrement celle des valeurs, on étudiera les décalages entre les valeurs déclarées, les valeurs apparentes et les valeurs opérationnelles. Autrement dit, il s'agira de faire la différence (ou de voir les concordances) entre les valeurs telles qu'elles sont déclarées dans les documents examinés, les

| | | |
|---|---|---------------------|
| ANALYSE | L'enquête par étude de documents | Fiche n° 13 |
| Démarches à partir d'un état des lieux | 1. La lecture du contenu | Page 4 sur 4 |

valeurs telles qu'elles paraissent se vivre dans la vie quotidienne de l'établissement, et les valeurs telles qu'elles semblent devoir s'énoncer pour être traduites en actions.

La deuxième phase concerne la recombinaison des données recueillies. Elle s'appuie sur un découpage en trois niveaux:

- ◇ le niveau des manifestations, celui des signes et des comportements qui manifestent la présence d'une culture de l'établissement;
- ◇ le 1er niveau d'analyse (regroupements). Il s'agit ici de trouver des régularités, des cohérences, des logiques d'attitudes ou de comportement. Par "logique", il ne faut entendre ni un jugement de qualité en termes de **pertinence**, faute de quoi on parlerait d'attitude ou de comportement "illogique", ni même un discours, mais «une **cohérence** implicite entre une série de pratiques contribuant à réaliser une certaine orientation».
- ◇ le 2e niveau d'analyse (caractéristiques de la culture, comme facteur de différenciation et de performance).

En termes de culture, l'objectif de cette recombinaison est de répondre aux questions suivantes:

- ◇ peut-on dire de l'établissement qu'il a — ou qu'il est — une culture?
- ◇ à quel niveau de culture se réfère-t-elle: culture externe (pays, région, communauté...) ou interne (de métier, de clan...)?
- ◇ la culture est-elle un gadget ou un concept utile à l'organisation?
- ◇ faut-il une bonne ou une forte culture?

Cette phase se double d'une dimension d'évaluation. Evaluer la culture consiste à évaluer sa capacité à remplir ses deux fonctions essentielles:

- ◇ réduction de l'anxiété

Elle repose sur la qualité de l'adhésion au système de valeur, car celui-ci fournit des voies de recherche et des guides de repérage qui évitent ainsi une recherche personnelle longue et périlleuse.

- ◇ facilitation de l'adaptation à l'environnement et de l'intégration interne

Elle dépend du contenu de la culture, plus particulièrement des valeurs.

Outre les valeurs qui font référence, surtout lorsqu'elles sont diffusées par des documents officiels (on pensera sans doute au décret "Missions..." ou à la plaquette "Mission de l'école chrétienne"), d'autres valeurs peuvent être le trait qui caractérise la culture de l'école.

Elles seraient, par exemple, pour faciliter l'adaptation à l'environnement:

- le parti pris de l'action (l'action avant tout)
- l'écoute de l'élève ou de l'étudiant (attentive et régulière)
- l'autonomie du personnel et l'esprit novateur (avec acceptation du risque)

Elles pourraient être aussi, facilitant l'intégration interne:

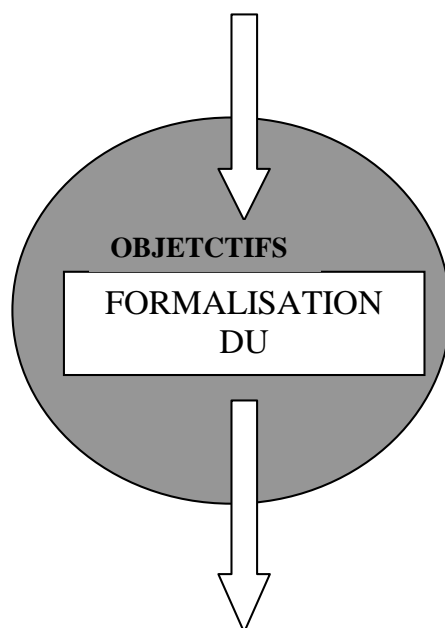
- le respect des personnes, qui passerait par exemple par une écoute attentive des collègues, tournée vers la compréhension de leurs problèmes comme de leurs idées novatrices;
- la mobilisation de tous autour d'une valeur-clé;
- s'en tenir à ce que l'on sait faire;
- préserver une structure simple et légère.

2. La phase de la formalisation

La première sphère a suscité la mise en évidence de besoins, d'attentes et de demandes à satisfaire. Les projets qui en émergent ont cependant encore à être formalisés avant de pouvoir être mis en œuvre. Cette phase consiste essentiellement en une écriture du projet d'établissement ou des projets d'action qui le constituent. Mais cette écriture ne saurait traduire vraiment une volonté d'agir sans passer par la définition d'objectifs.

Une telle définition peut commencer par un travail d'imagination très libre. La fiche consacrée au *brainstorming* souligne l'utilité de cet exercice. Elle se place à ce moment de l'élaboration d'un projet, mais elle trouverait à s'employer en bien des circonstances, dès le moment où la recherche d'idées sollicite la participation la plus spontanée. Il va de soi cependant que ces idées ne sont a priori ni toutes pertinentes, ni toutes réalisables. La définition des objectifs demande donc qu'elles idées soient confrontées aux contraintes de la réalité (voir fiche n° 22). Parmi celles-ci, il faut compter avec le fait qu'aucune modification ne peut se produire dans un domaine sans qu'elle produise des effets dans des domaines voisins, à tel point que tout l'établissement, dans toutes ses dimensions, pourrait en être touché. Se donner un objectif peut ainsi conduire à en formuler d'autres dans des domaines connexes. C'est en ce sens que la fiche consacrée aux *dix facettes* invite à prendre en compte cet effet de système.

Ceci invite cependant moins à sélectionner des objectifs qu'à les multiplier. Il faut par conséquent opérer un tri de manière à déterminer des priorités. C'est l'objet de la fiche n°16 qui permet notamment de mesurer les degrés d'importance, de faisabilité et d'adhésion. Ce dernier point est une préoccupation que l'on retrouve dans la fiche sur la *validation des objectifs*. Une fois assurée cette volonté collective, le projet d'établissement — ou le PPSC pour les Hautes Ecoles — est alors traduit en texte de manière à pouvoir être communiqué à ceux auxquels il est destiné. Les sous-projets qui le constituent peuvent également faire l'objet d'une mise par écrit, sous la forme de fiches de description, lesquelles, toutefois, ne peuvent être complétées que dans la phase de leur mise en œuvre.



| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ANIMATION | Produire des idées: le brainstorming | Fiche n° 14 |
| Formalisation du projet | | Page 1 sur 1 |

Objectifs

Technique de réunion destinée à favoriser la production intensive, par un petit groupe, d'idées neuves et originales. La méthode table sur la puissance créatrice des groupes qui est plus importante que celle des individus pris isolément, parce qu'elle repose sur la friction des idées entre elles.

Cette technique permet également de détendre les participants à une réunion, en les forçant à sortir d'un cadre de pensée trop rigide.

Déroulement

- 1^{ère} phase

Un problème est posé – par le groupe ou l'animateur – de manière claire, avec toutes les précisions souhaitables (documentation, chiffres, etc.); il porte sur une question relativement simple (sinon elle est décomposée en sous-questions qui feront l'objet d'autant de "brainstorming").

- 2^{ème} phase

Les participants émettent le plus d'idées possible, sans jugement ni interprétation ni classement; elles sont écrites au tableau par l'animateur. Il est demandé aux participants de ne pas discuter, critiquer, commenter... les idées émises par les partenaires.

- 3^{ème} phase

Travail de synthèse des propositions, ce qui suppose réflexion, classement, organisation:

- des critères de classement sont déterminés par le groupe, éventuellement sur proposition de l'animateur, à partir des idées émises; ces critères doivent être les plus objectifs possibles.
- les propositions sont rangées dans ces catégories; les doublons sont éliminés;
- les solutions plausibles sont dégagées.

Cette phase débouche sur une décision.

Conditions de réalisation

Cet exercice se réalise en début de réunion, dans le cadre d'une recherche d'idées, ou lorsque le groupe voit surgir un problème relationnel ou une diminution de sa motivation.

Ce travail peut s'effectuer en grand groupe ou en sous-groupes; une dizaine de personnes restant un nombre idéal. Le tout est que les sous-groupes observent bien les consignes.

Les participants ont toute liberté d'émettre les idées les plus saugrenues, mais doivent s'efforcer d'énoncer le maximum d'idées dans le minimum de temps; ils n'ont pas à critiquer les idées émises; ils écoutent les idées des autres auxquelles ils peuvent éventuellement associer les leurs.

L'animateur annonce clairement l'objectif, le déroulement et les conditions de réalisation de l'exercice, y compris son propre rôle. Il les écrit éventuellement sur un tableau, ainsi que l'énoncé du problème à résoudre. Durant la phase d'émission d'idées, il se contente de veiller au respect des consignes, de donner la parole aux participants, de reformuler les idées confuses, d'encourager chacun de façon égale. Il peut, dans les moments creux, effectuer des synthèses partielles en regroupant les idées convergentes pour relancer l'émission. Il veille cependant à ne pas influencer le groupe par des suggestions.

| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ANIMATION | Dix facettes pour construire un projet | Fiche n° 15 |
| Formalisation du projet | | Page 1 sur 5 |

Il peut être tentant de construire un projet en sélectionnant un objectif, en déterminant les moyens nécessaires pour l'atteindre puis en planifiant la mise en œuvre des actions. C'est une démarche dont la rationalité satisfait plus d'un esprit soucieux de clarté, mais elle résulte d'un découpage de la réalité qui n'en rend pas toute la complexité. Il apparaît très vite que, naissant dans une organisation dont les dimensions sont diverses, un projet ne peut se concevoir que dans une bonne compréhension de cette richesse et des relations entre les éléments. Aussi modeste soit-il aux yeux de ses concepteurs, un projet ne peut être développé dans le cadre d'un établissement scolaire sans produire une influence sur l'ensemble de l'école ou sans subir cette influence. Sa réalisation peut s'en trouver compromise. Reconnaître ce fait, c'est se donner plus de chances pour que le projet aboutisse.

L'outil qui est proposé ici concourt à une prise en compte des diverses dimensions qui structurent la vie d'un établissement scolaire. Ces dimensions, ces facettes, ne prétendent pas couvrir la complexité d'un système de façon exhaustive. Elles ouvrent des perspectives, tracent des voies, en suggérant qu'elles ont à se recouper.

- La facette "**espace**" concerne l'organisation et l'utilisation variée de l'espace ainsi que la réflexion et la recherche nécessaires à la prise de pouvoir par chacun sur cet espace.
- La facette "**temps**" concerne toutes les idées pour une autre ou une meilleure organisation du temps pour les enfants, les adolescents et les enseignants et les autres partenaires de l'école.
- La facette "**relations**" concerne tout ce qui favorise, améliore et organise les conditions de relations plus attentives et plus égalitaires entre tous les acteurs de l'école.
- La facette "**matériel**" concerne tout ce avec quoi les enfants et les enseignants travaillent (livres, cahiers, objets, jeux...) ainsi que les résultats matériels de ce travail (brouillons, synthèses...)
- La facette "**apprentissage**" concerne tout ce qui tourne autour de la démarche personnelle de l'apprenant confronté à une situation qui lui pose problème.
- La facette "**évaluation**" concerne tout ce qui tourne autour de la prise d'informations par les enseignants et les apprenants à propos des processus d'apprentissage et des méthodes qui les organisent, pour réguler les uns et les autres.
- La facette "**méthodologie**" concerne l'organisation des groupes d'enfants dans le cycle, la répartition des activités selon des objectifs différents et les méthodes de communication employées par les enseignants.
- La facette "**matière**" concerne toutes les recherches et les réflexions sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage (des matières aux compétences).
- La facette "**ouverture au monde**" concerne toutes les activités et idées permettant à un ou plusieurs enseignants de sortir de leur classe ou de l'ouvrir, même à un collègue de palier.
- La facette "**projet**" concerne tout ce qui permet à chacun d'exprimer son projet, ce qui permet à une équipe de construire le projet d'école ainsi que les conditions institutionnelles donnant la possibilité de s'exprimer et d'agir dans et sur ce projet.

L'outil s'inspire d'un outil-valise intitulé "Clés pour le cycle". Celle-ci, qui a les apparences d'un jeu de société, contient notamment un plan de travail circulaire divisé en dix zones radiales — dont chacune représente une des facettes de l'organisation scolaire — et en trois zones concentriques. De ces dernières, celle du centre est réservée à des logos symbolisant les facettes et celle du milieu reçoit les "clés" au fur et à mesure du travail de l'équipe. Dans la zone périphérique, l'équipe éducative est invitée à déposer les clés qu'elle choisit de privilégier dans son action. Ces clés, figurées matériellement, donnent donc une idée d'action

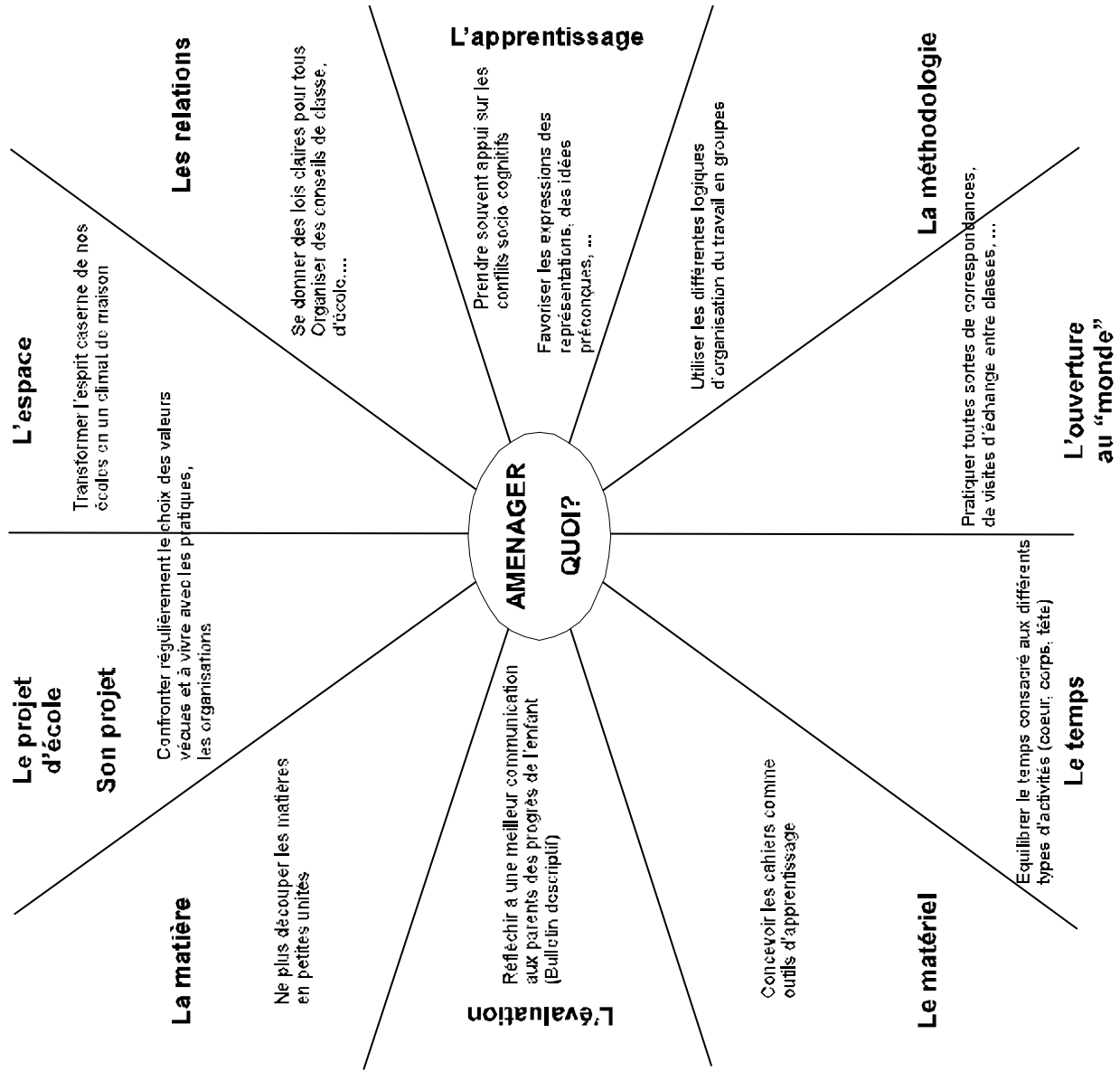
| | | |
|--------------------------------|---|---------------------|
| ANIMATION | Dix facettes pour construire un projet | Fiche n° 15 |
| Formalisation du projet | | Page 2 sur 5 |

à entreprendre et dans laquelle engager l'école. La valise-outil contient également un lot de cent vingt fiches reprenant des extraits de textes qui peuvent, à des degrés variables de difficulté, servir à comprendre, approfondir et élargir tout ce qui se cache derrière la formulation des clés.

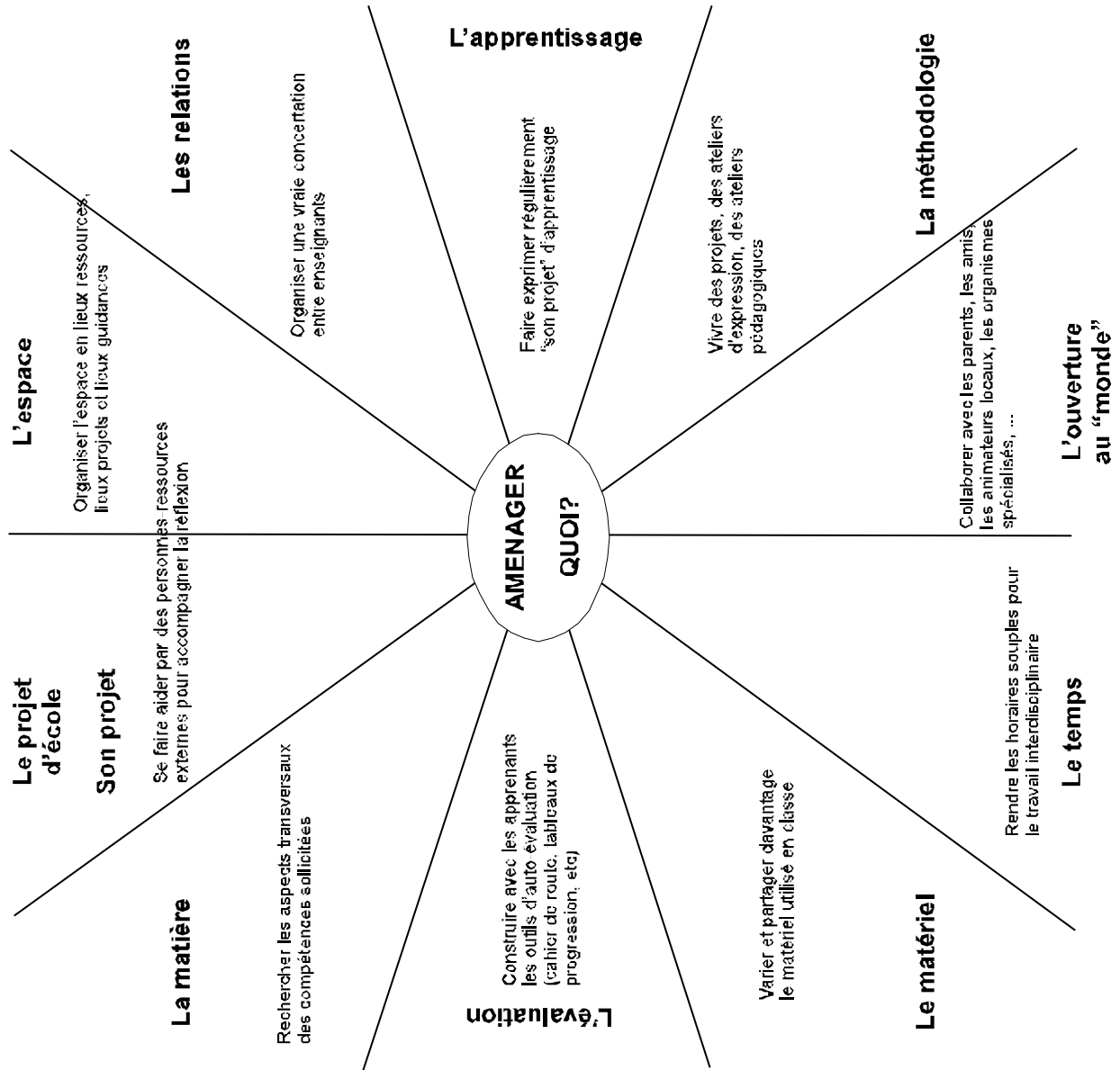
L'utilité de l'outil d'animation est, non pas d'apporter des réponses aux questions que l'on se pose sur la mise en place d'un projet dynamisant dans l'établissement (le "comment"), mais de permettre l'engagement des personnes dans une opinion et la confrontation des points de vue (le "pourquoi").

Les pages qui suivent représentent schématiquement le plan de travail de la valise-outil en deux exemples. Dans chacun de ces exemples, des "clés" ont été posées, à titre d'illustration, sur les dix facettes de l'organisation scolaire. Deux textes complémentaires permettent de se donner une idée d'interdépendance possible entre les différentes clés et les différentes facettes.

Exemple 1



Exemple 2



| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ANIMATION | Dix facettes pour construire un projet | Fiche n° 15 |
| Formalisation du projet | | Page 5 sur 5 |

📖 Exemple

Document n° 1

Si vous choisissez de "rechercher les obstacles dans le cheminement des apprenants", pour mieux les aider dans leur apprentissage, vous allez être obligés pour y arriver de "considérer les erreurs comme nécessaires à tout apprentissage" puisque ce sont ces erreurs qui vont vous permettre de trouver les obstacles. Il faut alors "éviter de continuer à confondre évaluation et contrôle" et, dans ce cas, construire clairement la différence entre les deux concepts. C'est en "variant les situations, les outils, les groupements..." pour vous donner le temps d'observation, et en "organisant systématiquement la réflexion métacognitive" que vous multipliez les observations utiles au repérage des obstacles.

Pour permettre aux apprenants d'oser exprimer leurs difficultés, ce qui est indispensable pour vous permettre de repérer les obstacles, il sera aussi nécessaire d'"utiliser davantage les cahiers de brouillon" et de "concevoir les cahiers comme outils d'apprentissage". De même, il faudra prendre l'habitude de "n'intervenir en tant qu'enseignant que lorsqu'une difficulté est rencontrée par l'apprenant". Pour pouvoir vous centrer sur le cheminement de ceux-ci, il faut bien "distinguer tâche et objectif", la réussite d'une tâche n'étant pas un signe évident de l'acquisition d'une compétence. Le travail d'observation peut paraître une tâche impossible sans "rechercher et centrer votre action sur les nœuds...". Modifier vos pratiques de classe sans "organiser une vraie concertation entre enseignants" risque de perturber beaucoup d'apprenants en leur laissant croire à d'autres intentions que celles que vous avez. C'est pourquoi, au-delà de la concertation, il sera probablement utile d'"ouvrir la classe aux collègues de l'école pour chercher ensemble" et "se donner les moyens de relativiser l'importance de chaque discipline par rapport à la globalité de la vie". Ce dernier aspect vous permettra de rester centré sur l'apprenant sans peur pour votre programme. Toutes les modifications précédentes ne pourront vraiment bien fonctionner que si l'on commence à "penser le temps en fonction des personnes, et pas du programme", et donc probablement à "rendre les horaires souples pour le travail interdisciplinaire". Etc.

Document n° 2

Si vous choisissez de "transformer l'esprit caserne de l'école en un climat de maison" parce que vous voulez "travailler à la construction d'une cohérence d'action", et que vous considérez qu'il faut vivre la démocratie dans sa jeunesse pour être démocrate à l'âge adulte, il faut "se donner des lois claires pour tous" en "organisant des conseils de classe".

Il faudra également pour être cohérent "laisser à chacun une marge de liberté dans la gestion de son temps". Ce sera aussi très utile, pour apprendre à prendre ses responsabilités de futur citoyen, de "mettre en place les conditions d'un travail autonome pour tous les apprenants" et, pour apprendre en même temps la coopération, d'"utiliser la force du groupe-classe pour aider chacun à progresser".

"Travaillez avec les apprenants sur leurs attitudes par la force du groupe-classe pour aider chacun à progresser". "Travailler avec les apprenants sur leurs attitudes par rapport à la matière", ainsi qu'"apprendre les aspects historiques de la construction des connaissances" seront deux clés importantes pour rendre la priorité à la personne sur la matière et "travailler sur soi-même pour accepter de perdre peu à peu le pouvoir de la sélection".

D'autres clés devraient être travaillées pour une plus grande cohérence telles que: "organiser la participation des élèves à la gestion de l'école", s'habituer à "prendre la parole de tous en considération", ainsi que "considérer des différences comme une richesse" et "construire avec des partenaires extérieurs des obligations de contact, des points d'appui". Et pour ne pas faire croire que le respect de la parole signifie qu'il faut être d'accord avec l'autre, il faudra dans les activités d'apprentissage prendre l'habitude de "favoriser les expressions des représentations, des idées préconçues...", "favoriser la recherche de plusieurs réponses ou cheminements", et ensuite "prendre souvent appui sur les conflits socio-cognitifs". Etc.

| | | |
|-------------------------|--|--------------------|
| ANIMATION | Déterminer des priorités d'action | Fiche n° 16 |
| Formalisation du projet | | Page 1 sur 5 |

Tout projet demande, à un moment de son élaboration, que soient établies des priorités dans les choix à poser comme dans les actions à mener. Souvent, ces priorités se fondent sur un degré d'urgence ou d'importance, apprécié de façon plus ou moins subjective. Une mise en commun des visions personnelles paraît de ce fait difficile à mettre en œuvre. Il ne serait donc pas inintéressant de disposer d'une méthodologie qui permette d'objectiver la position de chacun. E. BOURGEOIS et X. ROEGIERS, 1993 proposent quatre variables pour déterminer des priorités et associent à chacune d'elles une échelle à quatre degrés.

Quatre variables à quatre degrés:

Ces quatre variables sont :

- ✓ dans l'ordre du "souhaitable", l'**importance du projet** : il s'agit de son importance pour l'institution, en l'occurrence l'école, et non de son importance pour la personne qui s'exprime;
- ✓ dans l'ordre du "réalisé", le **degré de réalisation du projet** selon que ses objectifs sont entièrement, partiellement ou pas du tout atteints;
- ✓ dans l'ordre du "possible", le **degré de faisabilité du projet**, en fonction des ressources disponibles et des contraintes;
- ✓ dans l'ordre du "voulu", le **degré d'adhésion des acteurs au projet**.

A chaque variable sont associés quatre degrés :

- **degré d'importance** du projet (variable i)

i = 3 le projet (ou un de ses objectifs) est indispensable à la survie de l'école

i = 2 la non-réalisation du projet ou de l'objectif aurait des conséquences négatives pour l'école

i = 1 la réalisation du projet est importante pour l'école mais les risques liés à sa non-réalisation sont faibles

i = 0 le projet est tout à fait accessoire pour l'école

- degré de **réalisation** (variable r)

r = 3 aucune action n'est encore entreprise; tout est à faire

r = 2 les indicateurs de réalisation du projet sont très bas

r = 1 les objectifs sont partiellement atteints; des résultats visibles ont déjà été obtenus

r = 0 les objectifs du projet sont tous atteints; le projet est déjà réalisé

| | | |
|-------------------------|--|--------------------|
| ANIMATION | Déterminer des priorités d'action | Fiche n° 16 |
| Formalisation du projet | | Page 2 sur 5 |

- degré de *faisabilité* (variable f)

f = 3 aucun obstacle ne s'oppose à la réalisation du projet

f = 2 toutes les contraintes peuvent être levées

f = 1 le projet peut démarrer mais certaines contraintes risquent d'en perturber le déroulement

f = 0 des contraintes ne peuvent être levées et empêchent le démarrage du projet

- degré *d'adhésion* (variable a)

a = 3 l'adhésion des acteurs au projet est largement acquise

a = 2 il existe certaines résistances au développement du projet

a = 1 de fortes résistances s'opposent à la réalisation du projet

a = 0 le projet n'est soutenu par personne

Pour un projet, il est donc possible d'établir à partir de la mesure de ces variables un degré de priorité (p).

$$p = i \blacktriangleright r \blacktriangleright f \blacktriangleright a$$

Un indice de priorité pour quatre situations extrêmes

Présenter cet indice de priorité comme un produit mathématique permet de souligner que chacune de ses variables est indispensable. En effet, dès que l'une d'entre elles a la valeur 0, elle fait tomber l'indice de priorité à 0. Ceci nous place devant quatre possibilités d'indice nul. Elles constituent quatre situations extrêmes qui correspondent à autant de cas où il s'avère impossible de réaliser un projet. Il n'est pourtant pas rare de les rencontrer dans la réalité.

- **un projet rassembleur**

$$p = i (0) \blacktriangleright r (3) \blacktriangleright f (3) \blacktriangleright a (3)$$

Le projet n'a aucune importance pour l'école; pourtant, tout semble à faire, il est réalisable et rassemble l'adhésion de tous. Ainsi, le projet rassembleur ne se justifie par aucune nécessité; il est un projet parce qu'il semble à tous qu'il en faut un pour rassembler des personnes autour d'un projet commun. Le risque est évidemment que, privé de sens, il perde bientôt de sa force et que l'enthousiasme retombe. Il est possible qu'il émerge de la collectivité, mais il est plus vraisemblable qu'il soit initié par la force de conviction d'un leader.

- **un projet narcissique**

$$p = i (3) \blacktriangleright r (0) \blacktriangleright f (3) \blacktriangleright a (3)$$

Le projet est vital pour l'école et emporte l'adhésion collective, mais l'évaluation de sa faisabilité n'a pas de sens puisqu'il est déjà réalisé. Evoquer sa priorité n'a donc pour fonction que de favoriser un sentiment de satisfaction de soi. Il présente lui aussi une utilité qui se limite au sentiment d'appartenance à une collectivité. Ceci n'en fait évidemment pas un projet. Tout au plus permet-il de mesurer un degré de satisfaction par rapport aux objectifs précédemment atteints et éventuellement la reprise d'un projet similaire.

| | | |
|-------------------------|--|--------------------|
| ANIMATION | Déterminer des priorités d'action | Fiche n° 16 |
| Formalisation du projet | | Page 3 sur 5 |

- **un projet utopique**
 $p = i (3) \blacktriangleright r (3) \blacktriangleright f (0) \blacktriangleright a (3)$

Bien qu'il y ait une forte adhésion pour un projet de première importance pour l'école, bien que tout soit à faire, le projet est utopique parce que les conditions de faisabilité ne sont pas présentes. Il est évident que ces conditions ne se révèlent que progressivement; il est donc important de les évaluer au plus tôt et soit de ne pas s'acharner à poursuivre des objectifs impossibles à atteindre, soit de s'employer de manière efficace à lever les contraintes.

- **un projet théorique**
 $p = i (3) \blacktriangleright r (3) \blacktriangleright f (3) \blacktriangleright a (0)$

Il se distingue du projet utopique en ce que ce n'est pas la faisabilité qui fait défaut mais l'adhésion, malgré l'importance de sa réalisation. Ce projet émane en général d'une autorité, qui en perçoit seule la nécessité. Il lui incombera donc d'agir pour obtenir cette adhésion, mais il lui appartiendra aussi de ne pas s'illusionner sur les chances d'aboutir d'un projet qui ne serait pas porté par une large majorité.

On rencontrera donc des situations qui peuvent avoir un caractère évolutif et, de manière générale, moins extrêmes. Ainsi, un projet d'augmentation du nombre d'élèves peut paraître de toute première importance ($i = 3$) pour l'école. L'école bénéficie d'une capacité d'accueil suffisante, moyennant quelques aménagements et remises à neuf, d'une notoriété et d'une facilité d'accès qui pourraient lui permettre d'atteindre facilement ses objectifs ($f = 2$). Or, quelques résultats observés d'une récente ouverture de l'école à son environnement ($r = 1$) ont découragé une partie des enseignants qui y ont perçu un changement dans la qualité du public qu'elle avait l'habitude d'accueillir. L'adhésion au projet de développement s'en trouve très affaiblie ($a = 1$), d'autant plus qu'il entre en concurrence avec un autre projet difficilement compatible avec le premier: celui de développer un programme d'apprentissage des langues nécessitant l'utilisation de nombreux locaux pour assurer la formation de groupes de niveaux mobiles, incluant l'équipement de certains de ces locaux pour l'approche de techniques multimedia et impliquant l'organisation d'échanges culturels et de voyages culturels.

Le degré de priorité du premier projet [$p = i (3) \blacktriangleright r (1) \blacktriangleright f (2) \blacktriangleright a (1) = 6$] est très faible, non seulement par rapport à un maximum possible ($3 \blacktriangleright 3 \blacktriangleright 3 \blacktriangleright 3 = 81$), mais aussi par rapport au score de l'autre projet — pourtant moins nécessaire à la survie de l'école — qui pourrait être, par exemple, de $p = i (1) \blacktriangleright r (3) \blacktriangleright f (2) \blacktriangleright a (3) = 18$. Il ne faut pas pour autant l'abandonner, mais sa réalisation dépend de la façon dont l'adhésion sera emportée. Celle-ci pourrait être gagnée par exemple en corrigeant les effets négatifs précédemment perçus.

Comment établir l'indice

Cet outil peut être soumis à une équipe réduite dont le rôle est de piloter l'ensemble du projet, en l'occurrence le conseil de participation, ou le groupe technique de pilotage. L'indice pourrait alors être le résultat d'une négociation à partir des positions personnelles. Pour prendre la mesure de cet indice, il est également possible de construire un questionnaire d'enquête (voir la proposition en annexe) qui serait livré à l'ensemble des acteurs concernés par le projet ou une partie d'entre eux, les enseignants par exemple. Dans un cas comme dans l'autre, on se trouve devant la difficulté que l'enquête rendra essentiellement compte des opinions des acteurs plutôt que d'une réalité objective. Cela n'en diminue pas l'intérêt puisque les opinions constituent elles-mêmes une réalité dont il faut tenir compte; de plus il peut être

| | | |
|-------------------------|--|--------------------|
| ANIMATION | Déterminer des priorités d'action | Fiche n° 16 |
| Formalisation du projet | | Page 4 sur 5 |

intéressant de confronter ces perceptions à une analyse plus objective. Dans le cas d'une enquête élargie, on se trouve face à une deuxième difficulté, celle d'agréger l'ensemble des données recueillies.

On peut imaginer plusieurs procédés:

- Une ***négociation par paliers successifs***, au sein de petits groupes, puis entre les porte-parole de ces groupes. Il est important que toutes les personnes soient présentes en même temps sur les mêmes lieux. Cette technique demande du temps et implique qu'un meneur de jeu puisse assurer une animation efficace et participative. La négociation elle-même peut s'avérer difficile, et se heurter à des blocages; elle peut aussi permettre une plus forte adhésion, pour autant qu'elle ait fait place à des échanges respectueux des personnes. C'est à la fois la limite et la richesse de la négociation.
- Un ***calcul***: il ne s'agit pas d'entrer dans des calculs statistiques sophistiqués. Une moyenne détermine une position centrale, apparemment commune, qui élimine les extrêmes mais qui n'est peut-être celle de personne. Par contre, le simple comptage des avis exprimés pour chacun des quatre degrés mettrait en évidence la répartition des positions individuelles et demanderait sans doute de prendre en considération la modalité la plus représentée.
- Une ***référence à la position majoritaire***. Elle se fonde sur le consensus existant autour de ce type de procédé d'expression démocratique. Mais on sait par ailleurs qu'elle peut laisser ignorée une part non négligeable des opinions. Il est important, si cela se révèle, de se demander les raisons des différences observées entre la majorité et les minorités.

L'annexe de la présente fiche donne un exemple de questions qui peuvent être soumises aux acteurs appelés à se prononcer. On remarque au passage l'importance d'un choix à quatre degrés, pour éviter les prises de position mitigées, les valeurs 2 et 3 marquant une priorité favorable et les valeurs 0 et 1 soulignant les obstacles à la réalisation du projet.

Pour la quatrième variable – l'adhésion personnelle - on fera la différence entre la position individuelle de la personne soumise à l'enquête et celle qu'elle suppose être celle de l'ensemble. Il est possible en effet qu'une personne, tout en se déclarant disponible, pense que l'opinion générale ne va pas dans le sens de l'adhésion ou à l'inverse qu'à son avis, une majorité accepte le projet mais que personnellement elle-même n'est pas prête à s'y engager. L'écart entre les deux points de vue est donc certainement de quelque intérêt.

| | | |
|-------------------------|--|--------------------|
| ANIMATION | Déterminer des priorités d'action | Fiche n° 16 |
| Formalisation du projet | | Page 5 sur 5 |

Nom du projet:

Pour chacune des cinq variables ci-dessous, cochez la case située en face de la phrase qui vous paraît le mieux exprimer votre opinion personnelle (une seule case par variable).

Importance du projet

| | |
|--|--|
| La réalisation du projet est indispensable à la survie de l'école. | |
| La non-réalisation du projet aurait des conséquences négatives pour l'école. | |
| Le projet est important pour l'école, mais les risques liés à sa non-réalisation sont faibles. | |
| Le projet est tout à fait accessoire pour l'école. | |

Degré de réalisation

| | |
|--|--|
| A ce jour, aucune action n'a encore été entreprise; tout est à faire. | |
| Le projet a déjà démarré, mais les indicateurs de réalisation sont faibles. | |
| Les objectifs du projet sont partiellement atteints: certains résultats sont visibles. | |
| Les objectifs du projet sont tous atteints: le projet est déjà réalisé. | |

Degré de faisabilité

| | |
|---|--|
| Aucun obstacle ne s'oppose à la réalisation du projet. | |
| Toutes les contraintes qui s'opposent à la réalisation du projet peuvent être levées. | |
| Le projet peut démarrer, mais certaines contraintes risquent d'en perturber le déroulement. | |
| Certaines contraintes ne peuvent être levées et empêchent le démarrage du projet. | |

Degré d'adhésion

| | |
|--|--|
| L'adhésion des acteurs au projet est largement acquise. | |
| Il existe certaines résistances au développement du projet. | |
| De fortes résistances s'opposent à la réalisation du projet. | |
| Le projet n'est soutenu par personne. | |

Personnellement...

| | |
|--|--|
| J'adhère totalement au projet. | |
| J'adhère au projet, mais avec quelque réserve. | |
| Je n'adhère que très partiellement au projet. | |
| Je n'adhère pas du tout au projet. | |

Lorsque des projets d'action se dessinent, ils doivent non seulement, pour se concrétiser, être sélectionnés en fonction de leur utilité, de leur faisabilité, etc. (voir fiche 16), mais également faire l'objet d'une adhésion des partenaires du projet. Il est courant d'emporter cette adhésion par une procédure de vote. L'intérêt est que l'on adopte une démarche habituelle à tous ceux qui partagent un idéal de démocratie. L'inconvénient peut être dans la stigmatisation d'une divergence des points de vue. L'établissement peut soudain se trouver brisé par deux tendances opposées. Un autre effet possible, à l'inverse de celui-ci, serait de noyer toutes les initiatives dans l'indifférenciation d'avis trop répartis pour que puisse se marquer une tendance nette.

Pour éviter ce double écueil, une amplification des positions peut être obtenue tout en conservant la variété des choix exprimés. On peut, par exemple, procéder comme suit:

- chacun reçoit un lot de points à distribuer (par exemple 6 points);
- il les distribue, sur une feuille individuelle reprenant la liste des projets proposés, entre les projets qu'il soutient (soit à sa guise, soit en suivant une consigne, par exemple 3 points pour un projet, 2 points pour un autre et 1 point pour un troisième);
- les points attribués par chacun sont reportés sur un tableau général où, dès lors, peuvent s'effectuer les totaux.
- Il est fort probable que l'addition des points permette une mise en évidence des choix privilégiés par une majorité. Mais il est également utile de constater que les choix les plus minoritaires seront toujours visibles et qu'ils peuvent encore être défendus.

Cette procédure est respectueuse à la fois de la majorité et des minorités; elle présente l'avantage du scrutin majoritaire et celui d'une représentation proportionnelle des avis.

Par ailleurs, il est prudent de comprendre que le mot "adhésion" peut traduire deux attitudes différentes: d'une part il désigne un intérêt de la personne pour le projet, d'autre part il souligne son engagement dans l'action. Il est important, pour ne pas se tromper sur les chances d'aboutir d'un projet, de reconnaître que l'adhésion au premier sens n'entraîne pas forcément une adhésion au sens de l'implication personnelle. Cette seconde dimension de l'adhésion demande donc à être clarifiée au plus tôt avant toute mise en œuvre.

Ce sont ces deux aspects de l'adhésion qui font l'objet d'une validation des objectifs à atteindre. Aussi peut-on soumettre à tous les partenaires concernés la double interrogation, éventuellement assortie de nuances concernant l'attitude que peut prendre chacun. Cette interrogation n'est pas qu'une manière de contrat, elle est aussi un moyen de sélectionner des projets parmi plusieurs propositions.

| | Projet 1 | Projet 2 | Projet 3 | Projet 4 | Projet 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| Je n'approuve pas ce projet | | | | | |
| J'approuve ce projet et mon appui est acquis; mais je ne désire pas m'engager dans l'action. | | | | | |
| J'adhère complètement à ce projet et je suis prêt à m'engager dans l'action. | | | | | |

| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ACTION | Ecrire le projet d'établissement | Fiche n° 18 |
| Formalisation du projet | | Page 1 sur 4 |

Quelle que soit la démarche générale adoptée — de la plus simple à la plus sophistiquée, à partir des représentations, des références ou d'un état des lieux — l'élaboration du projet d'établissement doit passer par une phase de production écrite.

Pourquoi écrire son projet d'établissement?

Une première réponse s'impose: parce que c'est obligatoire. D'autant plus si cette contrainte administrative devient une condition pour obtenir certains avantages ou si elle est assortie de sanctions en cas d'absence de projet d'établissement. Cependant, la seule perspective de satisfaire à une obligation légale n'a jamais été très porteuse de dynamisme et de motivation. Aussi, peut-on concevoir le passage par l'écrit de manière à en retirer d'autres bénéfices que celui — même appréciable — d'avoir la conscience tranquille. Rédiger un document écrit définissant les quelques priorités collectives qu'un établissement se donne pour les trois prochaines années permet en effet de disposer d'une référence commune, d'un outil d'information à destination des différents acteurs de la communauté éducative, d'un moyen de régulation, d'une "vitrine" des projets, d'une prise de distance par rapport à l'action, d'un support pour engager le débat, d'une "carte de visite" affirmant l'identité et la culture de l'établissement...

Qui rédige le projet d'établissement?

Si, pour des raisons d'efficacité, il n'est pas concevable d'écrire en grand groupe (le conseil de participation, par exemple), il n'est guère de bonne stratégie de laisser le soin de la rédaction à une seule personne. Il convient donc de confier ce travail important à un petit groupe de personnes compétentes, mandatées et acceptant de voir leur travail soumis à des amendements successifs au fil de sa confrontation avec les différentes instances représentant toutes les composantes de l'établissement. Une aide extérieure à cet exercice d'écriture peut également s'avérer utile.

Ecrire pour qui?

Tout écrit ne peut se concevoir qu'en référence à son ou ses destinataires. Dans le cas du projet d'établissement, on peut au moins en identifier plusieurs, officiels ou officieux.

Ainsi, à l'intérieur de l'école:

- le pouvoir organisateur,
- le personnel de l'établissement (enseignants, éducateurs, personnel administratif et ouvrier),
- les parents et les élèves.

A l'extérieur de l'établissement:

- l'administration du Ministère de l'Education,
- les instances de l'enseignement catholique diocésaines ou fédérale,
- les autres écoles¹,
- les acteurs de l'environnement scolaire (entreprises, associations, lieux de stages, ...).

¹ Si les autres établissements ne sont pas des destinataires officiels du projet d'établissement, l'échange de tels documents entre leurs responsables favorise la compréhension mutuelle des politiques menées et permet le développement de synergies.

| | | |
|--------------------------------|---|---------------------|
| ACTION | Ecrire le projet d'établissement | Fiche n° 18 |
| Formalisation du projet | | Page 2 sur 4 |

La multiplicité des destinataires, la diversité de leur statut, la variété de leur proximité par rapport à l'Ecole (ses structures, ses habitudes, ses normes, son langage, ...) imposent une différenciation des messages et des supports. Bien sûr, le fond doit rester le même mais la forme peut être adaptée quant à sa formulation, voire son degré de précision. On ne peut oublier que rédiger son projet d'établissement constitue pour une école une action de communication qui, sans se limiter à une simple opération de marketing, doit néanmoins être conçue de manière accessible, efficace et lisible.

On peut ainsi concevoir que le Pouvoir Organisateur et le personnel reçoivent le document intégral tel que transmis à l'administration (voire même plus détaillé encore en termes d'opérationnalisation), que les élèves et leurs parents reçoivent une formule adaptée, particulièrement attractive du point de vue de sa lisibilité (avec une référence à un document complet disponible pour les personnes intéressées)...

Les acteurs d'un établissement se sont construits une représentation individuelle et collective du projet d'établissement. Entre le sentiment d'une obligation administrative supplémentaire et la perception d'une opportunité de fédérer les énergies, il y a place pour toutes les nuances. On peut faire l'hypothèse que, selon la place occupée sur ce continuum, chacun écrira de manière (très) différente; il répondra ainsi à des questions telles que celles-ci: faut-il écrire un minimum pour éviter le reproche de ne pas avoir réalisé ce qui était annoncé? Faut-il écrire un maximum pour donner une bonne image de marque de l'établissement (notamment, en comparaison des écoles concurrentes)...?

On le voit, l'écriture d'un projet d'établissement est un acte stratégique riche d'enjeux internes et externes. Elle est un de ces moments de "mise en scène" de l'image de marque qu'un établissement veut donner de lui-même. Il s'agit donc aussi d'une occasion de révéler – à l'extérieur mais peut-être d'abord à soi-même – sa capacité à s'engager collectivement.

Qu'écrire?

La version "complète"² du projet d'établissement devrait énoncer les quelques priorités en termes de "choix méthodologiques et d'actions concrètes" (article 67 du décret "*Missions...*"). Ces actions devraient pouvoir être mises en relation avec les projets éducatif et pédagogique pour en montrer l'articulation et la cohérence. De même, le rapport avec l'article 6 (les quatre objectifs de l'Ecole) de ce même décret devrait apparaître explicitement.

Le contenu du projet d'établissement devrait tenir compte des indications fournies par le décret, notamment dans ses articles 67, 14, 15, 32 et 60 (ces articles sont rappelés à la fin de cette fiche). En outre, les actions prioritaires du projet d'établissement peuvent alimenter partiellement le rapport annuel d'activités prévu par l'article 73.

² A titre indicatif, la littérature sur le sujet évoque un texte de 5 à 10 pages maximum.

| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ACTION | Ecrire le projet d'établissement | Fiche n° 18 |
| Formalisation du projet | | Page 3 sur 4 |

Sous quelle forme écrire?

Le document pourrait reprendre les grandes rubriques suivantes:

- ✓ **Identification de l'établissement:** coordonnées, numéro matricule, options organisées, population scolaire, ...
- ✓ **Les lignes directrices du projet éducatif et pédagogique du P.O.** marquent le cadre dans lequel vont se déterminer les objectifs à poursuivre et les actions à mettre en œuvre.
- ✓ **Actions déjà en place** à conserver ou à développer: les projets d'action pédagogiques, éducatifs et pastoraux (classes-ateliers, classes-projets, deuxième degré à rythme différencié, tutorat, retraites, actions à caractère social, ...).
- ✓ Eventuellement, quelques données issues d'un **état des lieux**, en particulier celles qui éclairent le choix des actions prioritaires et qui permettent de mieux évaluer la réalisation de celles-ci. On évitera l'accumulation de chiffres et de tableaux qui détourneraient le lecteur de l'essentiel.
- ✓ Les **objectifs prioritaires** des actions à mener et leur relation avec les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur et le décret "Missions".
- ✓ Les **actions** à mettre en œuvre dans les trois prochaines années. Ces actions couvriront les champs pédagogique et/ou éducatif et/ou pastoral et/ou organisationnel. On pourra spécifier pour chacune (voir fiche n° 21):
 - Le public-cible (les bénéficiaires)
 - Les acteurs concernés
 - Les moyens à mettre en œuvre (humains, matériels, financiers, de formation, ...)
 - Les échéances
 - Les indicateurs de réussite ³
- ✓ Les dispositifs et démarches de **régulation** intermédiaire et d'**évaluation** finale du projet d'établissement sur la base des indicateurs définis ci-dessus.

En guise de conclusion

"On n'est pas génial tout seul. Même si écrire est l'acte le plus personnel qui soit, encore faut-il, pour approcher de ses limites, que l'époque vous porte, qu'un milieu vous stimule. Si l'un et l'autre font défaut, reste à chercher ce référent dans la confrontation avec ses semblables de tous bords. Alors, on sent la force..." (A. MIGNARD)

L'écriture d'un projet d'établissement ponctue momentanément la démarche d'élaboration du projet d'établissement et ouvre à sa mise en œuvre. Moment charnière entre la conception et la réalisation des actions, elle s'inscrit en tension entre l'obligation de fixer des engagements sans les figer et la nécessité de faire face à l'imprévu du quotidien sans improviser continuellement.

³ A quoi verrons-nous dans le délai prévu que nous avons effectivement atteint notre objectif?

| | | |
|--------------------------------|---|---------------------|
| ACTION | Ecrire le projet d'établissement | Fiche n° 18 |
| Formalisation du projet | | Page 4 sur 4 |

Cette rédaction n'est pas aisée, tiraillée entre la crainte d'un contrôle et la tentation de la surenchère. Il convient sans doute de dépasser ces hésitations bien compréhensibles pour retrouver une perspective de sens à la démarche d'écriture. Dessiner les contours d'un destin collectif et oser l'affirmer noir sur blanc, c'est aussi aujourd'hui prendre le parti de la transparence dans un environnement sociétal qui conteste les institutions et leur opacité. C'est sans doute ainsi se donner les moyens de construire une nouvelle légitimité et une crédibilité accrue.

Rappel des articles du décret "Missions" spécifiant certains contenus:

Article 67:

(...) "Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :

- 1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;
- 2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;
- 3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- 4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée.

Lorsqu'il s'agit d'un établissement ordinaire, le projet d'établissement fixe les choix pédagogiques et les actions prioritaires mises en œuvre pour favoriser l'intégration des élèves issus de l'enseignement spécial."

Article 14

"Tout établissement organisant l'enseignement fondamental ou primaire ou le premier degré d'enseignement secondaire définit, dans son projet visé à l'article 67, les moyens qu'il mettra en œuvre pour faciliter la transition entre les deux dernières années de l'enseignement primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire. Ces moyens pourront comprendre notamment l'échange de documents pédagogiques et d'informations relatives à la maîtrise des socles de compétences, à la réalisation d'activités en commun et, de manière plus générale, aux concertations en matière de projets d'établissement."

Article 15

(...) "Le projet d'établissement visé à l'article 67 fixe les modalités selon lesquelles est organisé le parcours en trois ans du premier degré ou en cinq ans de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire."

Articles 32 et 60

(...) "Dans le cadre de son projet, visé à l'article 67, chaque établissement peut affecter l'équivalent de deux semaines réparties sur l'ensemble de troisième degré à des activités destinées à favoriser la maturation par les élèves de leurs choix professionnels et des choix d'études qui en résultent. Ces activités font partie des études régulières de l'élève. Les membres du personnel qui coordonnent et guident ces activités sont en activité de service (...)."

| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ACTION | Ecrire le projet d'établissement | Fiche n° 19 |
| Formalisation du projet | 2. Rédiger l'introduction | Page 1 sur 1 |

La rédaction du projet d'établissement pose au rédacteur la question du niveau de précision des actions projetées. Faut-il décrire dans le détail les initiatives envisagées ou est-il préférable de laisser une marge d'imprécision dans le texte transmis à l'administration? Derrière cette question transparait souvent la crainte d'un contrôle ou de revendications externes (celles des parents, par exemple). Ces risques plus ou moins fondés ne devraient pas détourner de l'essentiel: s'il a également une fonction externe, le projet d'établissement est avant tout destiné aux acteurs de l'école. Il est l'occasion de se mobiliser vers quelques objectifs prioritaires. Il traduit donc dans sa formulation (mais encore plus dans sa réalisation) le degré d'engagement auquel une communauté locale est prête à un moment donné de son histoire. Néanmoins, dans un environnement parfois difficile, il ne faut pas sous-estimer les réactions de prudence bien compréhensibles. Aussi, pour concilier engagement et prudence, promesse et sécurité, est-il possible de faire précéder le texte du projet lui-même par une introduction telle que celle suggérée ci-après.

"Le texte ci-dessous constitue notre projet d'établissement. Ce document exprime notre volonté collective de concrétiser le projet éducatif et pédagogique de notre Pouvoir Organisateur en réalisant pendant les trois prochaines années les quelques actions définies comme prioritaires par et pour notre communauté éducative. Celles-ci s'inscrivent dans le cadre du décret "Missions" du 24 juillet 1997 et en cohérence avec l'inspiration du projet éducatif du réseau, "Mission de l'école chrétienne", ainsi que des projets pédagogiques de la FédEFoC et de la FESeC.

La réalisation de ce projet d'établissement qui est une œuvre collective nécessitera la collaboration des différents partenaires: élèves, parents, enseignants, éducateurs, direction, pouvoir organisateur, acteurs externes. Cette responsabilité partagée par les différents acteurs s'exerce à toutes les étapes du projet: sa conception, sa réalisation, son évaluation.

La mise en œuvre de notre projet d'établissement ne débute pas avec l'obligation décrétable: elle s'inscrit dans la continuité des actions entreprises ces dernières années et dans la tradition de notre école. Ces réalisations déjà présentes constituent un appui important sur lequel les innovations projetées s'enracinent. C'est pourquoi on trouvera également des traces de ce "capital de départ" dans le texte ci-dessous.

Le projet d'établissement représente une intention que nous nous engageons à concrétiser. En choisissant ces quelques priorités, notre objectif est de les faire aboutir. Bien sûr, ces intentions devront être confrontées aux réalités du terrain et notamment à une disponibilité des moyens nécessaires à leur mise en œuvre. Pour effectuer cette confrontation entre nos intentions et nos actions, nous nous engageons à évaluer régulièrement l'avancement de notre projet ainsi que les résultats au terme de trois ans. Pour respecter la dimension partenariale de ce projet d'établissement, l'évaluation de celui-ci s'effectuera notamment au conseil de participation qui en a reçu mandat. Si des actions n'ont pu aboutir, si des défis n'ont pu être relevés, au moins devons-nous en identifier les raisons et mettre en œuvre les actions de régulation nécessaires.

Cette introduction décrit l'esprit dans lequel nous souhaitons que ce texte soit lu tant au départ qu'au terme de notre projet d'établissement."

| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ACTION | Enseignement supérieur: projet pédagogique, social et culturel | Fiche n° 20 |
| Formalisation du projet | | Page 1 sur 2 |

Suite au décret du 5 août 1995, l'enseignement supérieur hors université a fait l'objet de transformations profondes. Les établissements ont dû se regrouper en Hautes Ecoles (HE)¹ pluricatégorielles² et souvent pluritypes³. La constitution d'une HE repose notamment sur l'élaboration d'un Projet pédagogique, social et culturel (PPSC). Le PPSC exprime la recherche d'un esprit commun et de valeurs partagées et éclaire le sens des actions mises en œuvre qui, in fine, doivent se traduire par une meilleure formation au bénéfice de l'étudiant et de la société. Il se veut un acte fondateur en énonçant les principes directeurs qui animent les différents partenaires dans la constitution de leur HE et a donc à ce titre valeur de référent. Ce caractère de continuité dans la durée n'exclut en rien la réactualisation des moyens que la HE compte mettre en œuvre, voire des modifications dans les visées poursuivies.

Une des particularités du PPSC réside dans l'intégration au niveau de son élaboration de trois dimensions en interaction les unes avec les autres :

- **Une dimension pédagogique** au travers de laquelle tant les visées pédagogiques que les moyens de mise en œuvre de celles-ci sont exprimés en référence au projet éducatif de l'enseignement supérieur.
- **Une dimension sociale** au travers de laquelle une clarification des rapports entre les différents acteurs internes de la HE et plus particulièrement des relations entre l'étudiant et la HE est opérée. Par exemple, une des attentes à ce niveau pourrait être que le PPSC renforce la responsabilité de tous les acteurs et développe des collaborations entre les partenaires.
- **Une dimension culturelle:** cette troisième dimension reflète l'intégration de la Haute Ecole dans son environnement social, économique et culturel au travers des partenariats et relations menés avec l'extérieur.

Le PPSC est articulé en 15 chapitres (art. 6, §3 du décret du 5 août 1995) à l'intérieur desquels ces trois dimensions peuvent être en tout ou en partie représentées:

1. Description des moyens mis en œuvre par la HE pour intégrer les objectifs généraux de l'enseignement supérieur visé à l'article 5 du décret du 5 août 1995.
2. Définition des spécificités de l'enseignement liées au caractère de la HE et des moyens mis en œuvre pour maintenir ces spécificités.
3. Définition des spécificités de l'enseignement de type court et/ou de type long et description des moyens mis en œuvre pour maintenir ces spécificités
4. Description des moyens mis en œuvre pour favoriser l'interdisciplinarité au sein d'une catégorie d'enseignement ou entre les catégories d'enseignement dispensé par la HE
5. Définition des missions de la HE, de l'articulation de ces missions entre elles et de la disponibilité des acteurs, notamment les enseignants, dans le cadre de ces missions.

¹ Haute Ecole: institution d'enseignement supérieur, organisée ou subventionnée par la Communauté française, dispensant un enseignement de type court, de type long ou des deux types selon les modalités prévues par le décret du 5 août 1995.

² Des études supérieures de type court ou de type long peuvent être organisées dans 7 catégories: agricole, artistique, économique, paramédical, pédagogique, social et technique..

³ Des études supérieures peuvent être de type long ou de type court.

| | | |
|-------------------------|---|--------------------|
| ACTION | Enseignement supérieur: projet pédagogique, social et culturel | Fiche n° 20 |
| Formalisation du projet | | Page 2 sur 2 |

6. Définition des objectifs de chaque catégorie d'enseignement et de chaque programme d'études en mentionnant notamment les méthodes d'apprentissage appliquées et les objectifs de généralisation et /ou de spécialisation
7. Définition des modalités relatives aux passerelles entre les différents niveaux d'enseignement supérieur.
8. Définition des modalités de mise en œuvre du contrôle de la qualité au sein de la HE.
9. Description des méthodes d'évaluation pédagogique de la HE et de la fréquence des procédures d'évaluation.
10. Description des moyens mis en œuvre par la HE pour lutter contre l'échec.
11. Description des moyens mis en œuvre pour assurer la mobilité étudiante au sein de la HE, entre les HE et avec les autres établissements d'enseignement supérieurs belge ou étrangers.
12. Définition des modalités d'organisation de la participation des acteurs de la communauté éducative au sein de la HE.
13. Description des modes de circulation de l'information relative notamment aux décisions des autorités de la HE
14. Description des moyens mis en œuvre pour intégrer la HE dans son environnement social, économique et culturel
15. Description des moyens mis en œuvre pour favoriser le partenariat avec d'autres établissements d'enseignement et /ou des personnes morales issues du monde social économique et culturel.

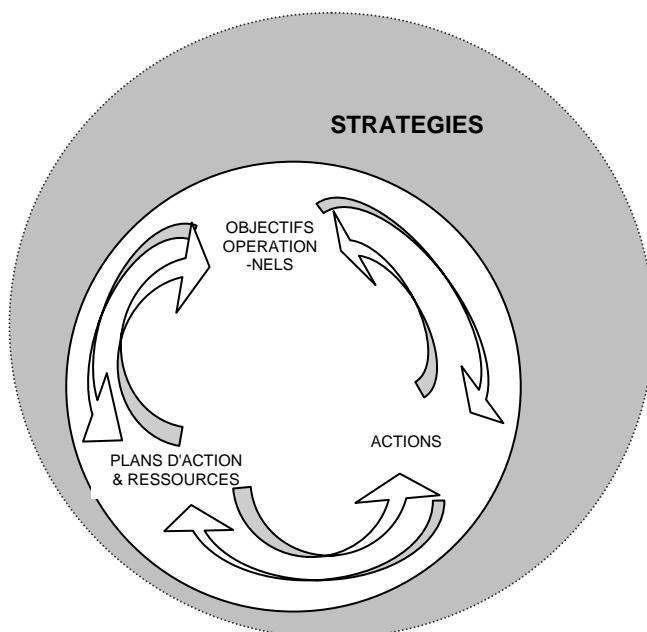
Le PPSC représente la capacité d'une HE à s'engager collectivement dans une série de visées connues à l'interne comme à l'externe. Ce document ne trouve sa véritable fonction de projet que dans la mesure où il stimule dans l'établissement une dynamique d'amélioration continue, un développement interne.

3. La sphère de mise en œuvre

La mise en œuvre du projet d'établissement passe par celle des sous-projets qui le constituent et par celle des actions qui sont à mener au sein de chacun d'eux. On évolue donc des intentions, même projetées avec précision, à un stade opérationnel, de traduction en actes. Cette sphère d'action est constituée de plusieurs éléments: l'action elle-même, les objectifs qui lui sont assignés et les moyens dont elle se munit.

La notion de projet (au sens de projet d'établissement) constitue un ensemble vaste dont les éléments sont des sous-projets, ou actions, dans une hiérarchie de compréhension qui peut varier d'un cas à l'autre. Il n'y a donc pas lieu de donner ici une définition absolue du sous-projet ou de l'action. Convenons par commodité que le projet se décompose en sous-projets, que ces derniers articulent plusieurs actions, et que chacune de celles-ci se compose d'un ensemble de tâches. On reconnaîtra dès lors plus facilement que la fiche de description d'action liée au projet (fiche n° 21) peut concerner actions comme sous-projets. Si elle appartient au domaine de l'écriture, elle donne déjà des indications concrètes pour sa réalisation. Son principal intérêt est de permettre une clarification des objectifs attendus de l'action entreprise. En outre elle rassemble les éléments qui font l'objet des fiches suivantes.

La fiche n° 22 traite des contraintes et des ressources, termes qui se côtoient dans une proximité dynamique, l'un pouvant devenir l'autre. La suivante (fiche n° 23) co-ordonne les sous-projets et les actions, en ce sens qu'elle permet de les ordonner pour mieux mettre en évidence leurs relations de dépendance. Cela se traduit par des tableaux synoptiques qui s'offrent aux regards de tous les partenaires. Elle est directement utile au coordinateur, personnage dont le rôle sinon la fonction restent bien souvent à définir dans les établissements, de même que le rôle de pilotage (fiche n° 25).



Enfin, la fiche de description reprend également une autre dimension essentielle de la mise en œuvre d'une action: son évaluation. Apparaît ainsi toute l'importance d'une prise en compte de cette dimension dès avant le démarrage de l'action. Elle commence par la définition des critères et indicateurs qui, non seulement permettront l'évaluation finale, mais constituent un outil de gestion des actions dès le premier moment de leur réalisation.

Ainsi, à partir des objectifs déclarés du projet d'établissement, doit se constituer une sphère de mise en action qui, de la même manière que la sphère d'émergence s'appuie sur des "univers" (ceux des réalités, des représentations et des références) et que la phase de formalisation forme l'univers des objectifs, la sphère de la mise en œuvre constitue un "univers" des stratégies. Il s'agit bien d'une sphère: la définition d'objectifs opérationnels suppose la recherche d'indicateurs, suppose la mise à plat des contraintes et des ressources, la désignation des personnes impliquées dans l'action... Entre ces éléments, il n'est pas possible, par réalisme, d'imaginer une démarche linéaire. Il est plus vraisemblable que s'effectueront des aller et venues pour corriger les trajectoires. Ce schéma invite donc à une circularité dynamique.

| | | |
|--------------------------------|--|---------------------|
| ACTION | Description d'une action liée au projet | Fiche n° 21 |
| Formalisation du projet | | Page 1 sur 3 |

La formalisation du projet – le passage par l’écrit – (voir fiches n^{os} 18 à 20) permet de travailler sur la cohérence et le sens de l’ensemble des actions entreprises au sein de l’établissement en vue d’atteindre les priorités collectives qu’un établissement se donne pour les trois prochaines années. Reste, ensuite à définir le plan d’action d’ensemble du projet qui conduira l’établissement de son état présent à son état désiré, avec une justification des choix d’actions ainsi faits (voir fiche n°16).

Chacune des actions retenues, appelées aussi sous-projet, doit faire l’objet d’une description précise faute de quoi le pilotage et l’évaluation de l’action comme du projet dans son ensemble deviendront illusoire. Pour chacune de ses actions entreprises, il est nécessaire de préciser ses objectifs ainsi qu’un certain nombre de ses caractéristiques essentielles. Par exemple, la production d’une fiche, du type ci-dessous, pour chaque sous-projet faciliterait à la fois la coordination des différentes actions et le pilotage du projet d’établissement (voir fiche n° 25).

Les rubriques qui suivent vous sont proposées pour vous aider à élaborer une description des actions liées au projet :

✓ **Nom de l’action menée**

✓ **Place dans le projet**

Situer l’action dans le projet d’établissement :

- quelles sont les raisons de cette action ?
- quels sont les liens avec les autres sous-projets et leurs effets sur la coordination (voir fiche n°25)?

✓ **Objectifs**

Que veut-on obtenir au travers de cette action ? L’objectif est une projection, c’est-à-dire la préfiguration d’un résultat que l’on veut atteindre. Il est très important de définir précisément les objectifs car ceux-ci orientent les actions menées. Mais, ce n’est pas suffisant, il faut que surtout que ces derniers soient partagés par l’ensemble de l’équipe en charge de ce projet.

Quels sont les effets possibles, positifs comme négatifs, induits par l’atteinte des objectifs ?

✓ **Critères d’évaluation**

Quels sont les critères d’évaluation qui vont me permettre de dire que les objectifs sont atteints ? Ces critères peuvent être de types quantitatifs ou qualitatifs (voir fiche 24).

✓ **Définition des rôles** (voir fiche n° 23)

Ce sont les personnes qui seront particulièrement impliquées par l’action pendant toute la durée de celle-ci.

- **Le responsable**

Il s’agit de définir qui est responsable de l’action. Son rôle renvoie à plusieurs dimensions. Il devra gérer le groupe des acteurs permanents et pourvoir à son

| | | |
|--------------------------------|--|---------------------|
| ACTION | Description d'une action liée au projet | Fiche n° 21 |
| Formalisation du projet | | Page 2 sur 3 |

organisation et à son animation, sans avoir pour autant à assurer ces fonctions lui-même.

- **Les acteurs permanents**
- **Les partenaires éventuels**

Il s'agira de construire l'équipe en définissant les rôles (champ de responsabilité, missions spécifiques et contributions aux objectifs) et les engagements de chacun (disponibilité, motivation). Il faut veiller à la cohérence des actions et à la cohésion de l'ensemble des acteurs.

✓ **Echéances**

C'est l'axe du temps, le déroulement de l'action dans le temps. On peut distinguer deux composantes:

- **le calendrier (dimension statique)**

Il renvoie au choix des dates et à leur pertinence. Selon le moment de l'année, les jours ne pèsent pas le même poids d'opportunités et de contraintes. C'est pourquoi établir un bon choix des dates est une première précaution.

- **le compte à rebours (dimension dynamique)**

Il s'agit d'inscrire les différentes étapes de l'action afin de faire apparaître les durées, les dates butoirs. Il permet de visualiser le déroulement de l'action dans son ensemble.

Tracer l'axe du temps dans les moindres détails fait prendre conscience du réalisme des délais (voir fiche n° 23).

✓ **Les principales ressources** (fiche n° 22)

1) Quelles sont les allocations de ressources nécessaires au développement de l'action envisagée ?

- ⇒ budget
- ⇒ moyens humains
- ⇒ matériel et logistique
- ⇒ espace
- ⇒

2) Quelles sont les ressources à prévoir (état des lieux) ?

- ⇒ disponibles (nécessitent parfois un inventaire)
- ⇒ mobilisables (contributions extérieures)
- ⇒ à investir (prévoir un budget, achats, recrutements, ...)

✓ **Contraintes à prendre en compte**

1) Quels sont les obstacles matériels éventuels ?

- juridiques
- budgétaires
- techniques
- ...

| | | |
|--------------------------------|---------------------------------|---------------------|
| ACTION | Description d'une action | Fiche n° 21 |
| Formalisation du projet | liée au projet | Page 3 sur 3 |

2) Quelles sont les résistances humaines ou organisationnelles probables ?

Sur quoi portent-elles ?

Comment se manifestent-elles ? De manière :

- passive : inertie, indifférence
- négative : polémique, critique, obstruction
- constructive : apport, amendement
- structurante : contre-action

Ce sont les difficultés, les scénarios à risque qui pourraient se présenter. C'est un travail de prospective. Il s'agit de savoir faire face et de gérer les situations de tension ou de crise en y pensant avant qu'elle ne se produisent.

✓ **Autres caractéristiques**

...

✓ **Régulations et ajustements possibles** (voir Conclusion)

Des ajustements au déroulement de l'action telle que prévue initialement peuvent avoir lieu. Différents cas peuvent se présenter.

1) Suite à l'études des contraintes, plusieurs alternatives ont déjà été réfléchies au moment même du choix de la démarche d'action. En fonction de l'évolution des contraintes, les régulations seront d'autant plus facilement apportées qu'elles auront été pensées avant.

2) Conduire une action, c'est aussi pouvoir prendre en compte l'interaction permanente entre une action et son environnement. Dans certains cas, suite à des événements imprévus, des régulations doivent être apportées au déroulement de l'action.

Dans les deux cas, les régulations peuvent porter sur un ou plusieurs des points développés ci-dessus. Par exemple:

- glissement dans le temps sans modification de l'action;
- modification / variante / alternative sans changement des objectifs;
- révision des objectifs.

| | | |
|-----------------------|--|---------------------|
| ACTION | Analyse des contraintes et des ressources | Fiche n° 22 |
| Mise en oeuvre | | Page 1 sur 3 |

A plusieurs moments de l'élaboration d'un projet, il est important de le confronter à la réalité de son terrain d'application. Cette réalité s'impose déjà lors de l'état des lieux. Elle se mesure également au moment où, se dessinant, le projet est estimé comme réalisable ou non. Les contraintes, les opportunités, les ressources, constituent ainsi des éléments parmi d'autres qui déterminent le choix des priorités d'action. Mais contraintes et ressources sont aussi des éléments à mesurer le plus précisément lorsqu'il s'agit de décrire une action pour la réaliser.

Le mot "contraintes" peut faire penser à des obstacles; c'est sans doute ainsi qu'il sera compris lorsqu'il s'agira de mettre en question la faisabilité d'un projet. Il est sans doute intéressant alors de nuancer la perception de l'obstacle: une double distinction utile est à faire, entre les contraintes levables et celles qui ne le sont pas, entre celles qui sont essentielles à la menée de l'action ou non. On dira d'une contrainte qu'elle est levable si elle peut être contournée ou supprimée. On irait plus loin encore en prenant la mesure des conditions auxquelles les obstacles sont levables. On aurait ainsi:

| Sources de contraintes | Contraintes essentielles | Contraintes levables | Conditions de levabilité | Contraintes non levables |
|--------------------------------|--------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| institutionnelles ¹ | | | | |
| humaines | | | | |
| spatiales | | | | |
| temporelles | | | | |
| matérielles | | | | |

On reconnaîtra sans doute que cette perception des contraintes peut être paralysante, surtout lorsqu'elle invite à la participation. Beaucoup de contraintes ont en effet un caractère subjectif; elles deviennent ainsi de réels obstacles dans la mesure où elles risquent de compromettre la réalisation de tout projet. Par contre, il est possible de voir dans la contrainte un élément objectif, qui peut être un obstacle, mais qui peut constituer tout simplement un élément de contexte, avec lequel il faut compter pour cadrer les opportunités d'action. Dans cette optique, la mesure des contraintes est une prise d'informations sur le contexte, effectuée dès le départ, comme état des lieux. On pourrait peut-être la comparer à celle que réalise un architecte, lorsqu'il prend connaissance des caractéristiques du terrain. La nature du sol, ses dénivellations, les contraintes paysagères, etc., sont moins pour lui l'occasion de dire "c'est impossible" que de moduler son projet en fonction de ces éléments. D'obstacle, la contrainte devient ressource. Un talus peut rendre difficile la construction d'une maison de plain-pied, mais sera peut-être utile pour l'installation d'un garage en sous-sol. La contrainte serait même alors un appui à la créativité. Elle en donne seulement les limites.

Située dans la sphère de mise en œuvre, la mesure des contraintes ne doit plus remettre en cause les actions elles-mêmes, puisqu'elles sont choisies et déterminées, mais leur modalités. Sans doute est-il intéressant à ce stade de se poser la question uniquement en termes de ressources. On distinguera alors utilement celles qui sont directement disponibles, celles qui sont disponibles à certaines conditions et celles qui ne sont pas disponibles.

¹ Voir la liste complète dans le tableau des ressources page 3

| | | |
|----------------|--|--------------------|
| ACTION | Analyse des contraintes et des ressources | Fiche n° 22 |
| Mise en oeuvre | | Page 2 sur 3 |

Trois remarques peuvent être faites au sujet des ressources:

- la prise en compte de ces ressources ne se confond pas avec un état des lieux, dans la mesure où elle est orientée vers un objectif précis, à la réussite duquel elles sont liées;
- cette prise en compte des ressources pour l'ensemble du projet d'établissement n'est pas intéressante; il est plus utile de l'effectuer pour les sous-projets et les actions;
- la recherche des ressources disponibles sous condition fera peut-être, selon son ampleur et son importance, l'objet d'un sous-projet. C'est ainsi que la réalisation d'une action peut être soumise à la réalisation d'une autre action qui lui est antérieure, ce qui rend d'autant plus nécessaire une planification et une coordination des actions (voir fiche n° 26).

Le tableau ci-dessous (d'après DE KETELE, 1988) est utilisable pour produire une vue synoptique des ressources. Il donne également un aperçu des types de ressources (qui pourraient être aussi des types de contraintes) mobilisables pour le projet d'établissement.

| | | |
|----------------|--|--------------------|
| ACTION | Analyse des contraintes et des ressources | Fiche n° 22 |
| Mise en oeuvre | | Page 3 sur 3 |

| | Projet X | | |
|--|---|---|---------------------------------------|
| Ressources | Ressources directement disponibles | Ressources non directement disponibles | Ressources non disponibles |
| institutionnelles | | | |
| ▪ règles de fonctionnement de l'institution | | | |
| ▪ cadre habituel de fonctionnement | | | |
| ▪ relations avec la hiérarchie | | | |
| ▪ ... | | | |
| humaines | | | |
| ▪ personnes responsables | | | |
| ▪ personnes compétentes | | | |
| ▪ participants | | | |
| ▪ "personnes-ressources" | | | |
| ▪ ... | | | |
| spatiales | | | |
| ▪ lieux potentiels | | | |
| ▪ appréciation des lieux (qualité, nombre de places, etc.) | | | |
| ▪ ... | | | |
| temporelles | | | |
| ▪ périodes disponibles | | | |
| ▪ périodes favorables | | | |
| ▪ ... | | | |
| matérielles | | | |
| ▪ sources de financement | | | |
| ▪ infrastructure logistique | | | |
| ▪ possibilités de déplacement | | | |
| ▪ ... | | | |

Une fois définis les objectifs et les actions à mener, il importe de donner à ces dernières le maximum de chances d'être réalisées avec efficacité. A cet effet, une bonne organisation dans le temps est essentielle. Elle évite les pertes de temps et la lassitude qui peut en découler, et constitue un facteur de stimulation important en même temps qu'un élément favorisant la prise de responsabilité chez les personnes chargées d'exécuter les tâches.

Synopsis des tâches

Un tableau (BOURGEOIS E. & ROEGIERS X., 1995)¹ permet de visualiser les opérations à effectuer en essayant de comprimer le temps dévolu à chaque tâche, de se mettre en mesure de réaliser un maximum d'entre elles simultanément et de les ordonner les unes par rapport aux autres. Ceci implique que l'on établisse un ordre de succession en sachant que certaines doivent être strictement antérieures à d'autres.

Sur ce tableau figurent, en regard de l'identification de chaque tâche, une ligne du temps montrant la durée prévue pour la tâche: durée de l'exécution et durée d'une marge d'attente. Le tableau peut également faire apparaître une interruption dans la réalisation de certaines tâches, par exemple pour une période de congé.

Exemple

| Jours | MOIS 1 | | | | | | | MOIS 2 | | | | | | | MOIS 3 | | | | | | | |
|-----------|--------|---|----|----|----|----|----|--------|---|----|----|----|----|----|--------|---|----|----|----|----|----|--|
| | 1 | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 1 | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 1 | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | |
| Tâche 1 | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche 2 | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Tâche 3 | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Tâche 4 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche 5 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche 7 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche 8 | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Tâche 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche ... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tâche n | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

¹ Cette méthode a fait l'objet d'une publication, dont ces auteurs se sont inspirés: POGGIOLI P., *Pratique de la méthode PERT*, Editions d'Organisation, Paris, 1970. Il existe également un logiciel de gestion de projets qui permet une organisation plus automatique.

| | | |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------|
| ACTION | Planification d'actions | Fiche n° 23 |
| Mise en oeuvre | | Page 2 sur 3 |

Du projet aux tâches

Il est possible de transposer le tableau au domaine des actions constituant un sous-projet, et même à l'ensemble des projets qui constituent le projet d'établissement. On débouche en quelque sorte sur une hiérarchisation, qui établit une pyramide décomposant le projet d'établissement en sous-projets puis en actions et en tâches. L'usage du même tableau pour l'ensemble des sous-projets en ferait un outil indispensable pour leur coordonnateur.

Qu'il s'agisse de tâches, d'actions ou de sous-projets, leur ordonnancement suppose plusieurs types de relations: soit l'indépendance, soit une interdépendance basées sur le partage de ressources (deux actions liées à l'utilisation des mêmes locaux par exemple) ou sur l'implication des uns sur les autres (une action ne serait possible que si des résultats sont obtenus pour une autre, laquelle doit donc nécessairement la précéder).

Tâches et rôles

Il est essentiel de distinguer les tâches et les rôles. Les premières sont voulues par la description opérationnelle de l'action à mener, dont elles constituent en quelque sorte une décomposition, qui peut aller jusqu'au geste. Le rôle dépend moins de l'action à mener que de la position de chacun dans le groupe qui mène cette action. Cette position peut découler de la fonction reconnue de la personne (exemple: le directeur), mais ces fonctions étant rares dans le milieu enseignant, les rôles restent donc à définir. Il y a donc deux aspects dans le "qui fait quoi".

Il n'existe pas, a priori, de liste des rôles-types qui doivent être assurés, mais on peut isoler quelques éléments susceptibles d'être enrichis selon les situations particulières. Ainsi, pour autant qu'une action soit menée par un groupe, se pose la double question de l'initiative et de la prise de décision: il n'est en effet pas rare de voir des groupes se mobiliser aisément autour d'une tâche créative (en donnant ses idées pour développer un projet) mais se dissoudre en ce qui concerne la prise de décision. Il n'est pas nécessaire que ce soit ce groupe qui décide, mais il est certainement indispensable que l'on sache qui en a la responsabilité.

Un autre niveau de décision concerne les initiatives à prendre en cours d'action. Une différence fondamentale est à faire entre l'exécutant et le responsable d'une tâche. Cette différence résulte de la délégation. Déléguer n'est pas donner une tâche à exécuter; c'est donner une tâche à mener à bien en conférant en même temps un pouvoir d'initiative mais en gardant pour soi la responsabilité de ces choix. Les différents niveaux d'autonomie de l'exécutant concernent la gestion de l'action en cours. Ceci signifie qu'il faut que soient effectuées des évaluations (de la qualité du travail, de celle des résultats intermédiaires, etc.) à fin de régulation, ce qui entraîne à un autre niveau: initiative, décision, etc.

Le groupe n'évoluant ni de manière compacte – c'est-à-dire tous ses membres toujours associés dans la même tâche – ni en groupe clos, il est indispensable que s'établisse une communication entre les membres du groupe, et avec l'extérieur, en n'oubliant pas que la communication doit se faire dans les deux sens.

A cela s'ajoutent d'autres rôles, plus informels, qui sont relatifs à la vie du groupe: quelqu'un ne doit-il pas veiller au confort moral du groupe? Maintenir son enthousiasme, la qualité des relations? Comment se règlent les conflits entre personnes? Quelqu'un doit-il en recevoir la charge?

| | | |
|-----------------------|--------------------------------|---------------------|
| ACTION | Planification d'actions | Fiche n° 23 |
| Mise en oeuvre | | Page 3 sur 3 |

Toutes ces questions, pour recevoir une réponse, demandent qu'il soit répondu à cette question à multiples facettes qui est celle du leadership: qui est le leader? Est-ce sa fonction habituelle dans l'établissement? Se donne-t-on un leader temporaire pour l'action à mener? Préfère-t-on un leadership collectif? Il s'agit ici de distinguer ce qui caractérise la fonction de ce qui désigne le rôle.

L'ensemble de ces rôles pourrait se traduire par un tableau qui permet, le cas échéant, au groupe de se donner une vue simultanée et collective de son propre fonctionnement. En prenant le parti que les rôles ne doivent pas être forcément définitifs, le tableau permet de les reconsidérer pour chaque tâche (ou action ou sous-projet) entreprise.

Pour chacune des tâches qui doivent être réalisées, il peut être utile d'établir un tableau d'identification de la tâche. Elle comporterait, outre une identification claire, les mentions suivantes:

- l'objectif à atteindre;
- les moyens à disposition ou à mobiliser;
- les échéances de réalisation (éventuellement les délais intermédiaires) ou la fréquence (pour des tâches répétitives);
- les personnes impliquées (comme responsables, comme ressources...).

| | | |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------|
| ACTION | Recherche des indicateurs | Fiche n° 24 |
| Mise en oeuvre | | Page 1 sur 4 |

Avant d'entreprendre une action, il est sans doute salutaire de se donner une idée la plus précise possible des résultats à obtenir. Cette idée repose sur la présence d'indicateurs, lesquels confirment la réalité de ces résultats. Les indicateurs sont donc des manifestations de ces résultats, qu'ils rendent observables et, dans certains cas, mesurables.

La recherche d'indicateurs peut trouver un intérêt à plus d'un titre. On sait qu'au terme de la réalisation des projets, c'est l'évaluation de ceux-ci qui en dépendra. Mais en se situant avant le début de l'action, et même dans la phase de conception de cette dernière, cette recherche constitue une démarche permettant de vérifier la faisabilité de l'action projetée. Ce faisant, l'action se trouve centrée sur des objectifs précis et devient donc susceptible de donner pendant son déroulement des indications permanentes sur le cap à suivre (Voir fiche 25).

Une légère différence conceptuelle est cependant à établir selon que la recherche des indicateurs prend appui sur des concepts à définir ou sur des objectifs à atteindre. Dans un cas, elle peut servir à l'établissement d'un état des lieux; dans l'autre, elle constitue un point de départ pour l'action. Il n'y a pas de choix à porter sur une des deux options; chacune d'elles trouve son efficacité selon le moment où elle s'applique.

Concepts et état des lieux

Lors de l'élaboration d'un projet d'établissement, il se peut que l'on ait à définir des concepts. Il arrive en effet que certaines valeurs, ou finalités, soient exprimées dans des termes qui, tout en faisant l'unanimité, ne recouvrent manifestement pas le même sens pour chacun. Il semble dès lors difficile de concevoir leur concrétisation en actes. En effet, plus un concept est flou, plus il a de chances d'emporter le consensus le plus large, justement parce qu'il implique d'autant moins. Il peut donc se justifier parfois que l'on effectue un travail pour préciser le sens qu'il porte. Ce travail passe d'abord par un découpage du concept en *dimensions*. Ces dimensions ont, idéalement, deux caractéristiques: elles sont collectivement exhaustives — c'est-à-dire que, ensemble, elles recouvrent tous les sens possibles du concept — et mutuellement exclusives — parce qu'elles ne se recoupent pas les unes les autres. Ceci signifie que tout élément de la réalité relatif à un concept doit nécessairement figurer dans une, et une seule, de ses dimensions.

On pourrait imaginer que dans une école, la solidarité, par exemple, soit une valeur que l'on désire développer. Pour pouvoir en repérer les manifestations, la démarche pourrait consister alors en un dimensionnement du concept de la manière suivante:

- une dimension idéologique, relative au système de convictions telles qu'elles sont exprimées par la communauté éducative de l'établissement;
- une dimension symbolique, concernant les signes manifestes de l'existence d'une culture de la solidarité dans l'école;
- une dimension comportementale, dans laquelle sont pris en compte les actes et les paroles de chacun au quotidien;
- une dimension d'action collective, considérant l'ensemble des projets menés collectivement par des partenaires de l'établissement.

Ceci n'est bien sûr qu'un exemple. Encore faut-il s'assurer que ces quatre dimensions permettent effectivement de recouvrir toutes les manifestations possibles de la présence d'une culture de la solidarité dans l'établissement. Cet exemple s'inspire d'un autre exemple, souvent

| | | |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------|
| ACTION | Recherche des indicateurs | Fiche n° 24 |
| Mise en oeuvre | | Page 2 sur 4 |

cité en sciences sociales, qui concerne la religiosité. L'analyse de ce concept (Y. GLOCK) a donné lieu à la prise en compte des dimensions suivantes:

- une dimension expérientielle, liée à des expériences de vie spirituelle et dont les indicateurs peuvent faire référence à des témoignages d'apparitions, du sentiment d'avoir été en communication avec Dieu, du sentiment d'intervention de Dieu dans sa vie, etc.;
- une dimension idéologique, couvrant les croyances liées à Dieu et, par exemple, au Diable, à l'Enfer, à la Trinité, etc.;
- une dimension ritualiste, dont les indicateurs sont la pratique de la prière, la présence à la messe, la pratique des sacrements, le pèlerinage, etc.;
- une dimension conséquentielle, qui concerne la mise en pratique des convictions religieuses dans la vie quotidienne, et qui peut se manifester, entre autres, par le pardon, l'altruisme, etc.

Quoiqu'il ne concerne pas directement le contexte scolaire, ce deuxième exemple pourrait inspirer une recherche sur la place de la religion dans l'établissement. La prise en compte de plusieurs dimensions et des indicateurs que chacune d'elles recouvre peut, dans ce cas, donner à l'enquête une allure suffisamment objective pour ne pas paraître inquisitrice tout en relevant l'intérêt qu'elle ne manquera pas de susciter. On peut très bien imaginer qu'une telle recherche soit menée, non dans l'urgence, mais dans une phase ultérieure de l'élaboration d'un projet d'établissement, en y associant les élèves, les parents, etc. pour autant que cela corresponde à une volonté collective d'aborder cette dimension de la vie sociale.

Le but de ce travail, malgré son allure un peu théorique, est de permettre la traduction d'une valeur ou d'une finalité en actes. Au-delà, il est de préparer l'observation et la mesure des effets escomptés. Il apparaît dès lors que ces dimensions, pas plus que le concept de départ, ne constituent des éléments observables de la réalité. Elles doivent elles-mêmes se décomposer en un certain nombre d'*indicateurs*, qui en sont les "manifestations objectivement repérables et mesurables" (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, 1988, p. 114). Les exemples ci-dessus donnent déjà une idée des indicateurs de chaque dimension. Il va de soi que, pour s'en donner l'appréciation la plus fine, la prise en compte de plusieurs indicateurs est souhaitable. Ainsi, concernant la solidarité, il serait normal de considérer comme indicateur de la dimension symbolique la présence dans les locaux et couloirs de l'école d'affiches appelant à la solidarité avec les démunis du tiers monde. Mais il va tout autant de soi que cet indicateur est insuffisant pour manifester l'existence d'une réelle culture de la solidarité dans l'établissement. Aussi vaut-il mieux lui en associer d'autres, que l'on choisira par exemple en distinguant des niveaux de solidarité: solidarité interne ou externe, solidarité à caractère social ou scolaire...

Certains de ces indicateurs sont directement observables et quantifiables, alors que d'autres doivent se mesurer en recourant à l'interview ou à une enquête par questionnaire.

La combinaison de plusieurs mesures d'indicateurs peut donner lieu à la construction d'un *indice* de la dimension et, au-delà, du concept lui-même. On peut ainsi obtenir un indice de ritualisme religieux puis un indice de religiosité en combinant plusieurs indices. On dispose ainsi d'un outil d'observation systématique de la réalité, laquelle est découpée en unités de sens, elles-mêmes affectées à des catégories dans une grille pré-établie. (Voir fiche n° 9)

Cette démarche, prenant place dans une phase préliminaire à l'action, a évidemment un côté déductif, même intellectualisant, qui peut gêner l'approche concrète privilégiée pour l'élaboration d'un projet. Aussi peut-il être souhaitable, dans certains cas, de lui préférer une démarche plus inductive. On pourrait par exemple partir de telle valeur, ou de telle finalité,

| | | |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------|
| ACTION | Recherche des indicateurs | Fiche n° 24 |
| Mise en oeuvre | | Page 3 sur 4 |

dans ses manifestations réelles, perçues ou vécues par chacun. Ces manifestations concrètes seraient ensuite confrontées les unes aux autres de manière à constituer ce dimensionnement, lequel, pour ne pas prétendre à l'exhaustivité, n'en aurait pas moins le mérite de refléter les représentations et l'expérience de ceux qui sont impliqués dans un contexte précis, à condition toutefois de reconnaître la relativité de ces points de vue. La meilleure solution consisterait sans doute à effectuer la double opération, de manière à confronter les produits de la démarche inductive et de la démarche déductive.

Des objectifs pour l'action

Suivant la même démarche, la définition des indicateurs se donne comme but de permettre l'évaluation des résultats. En cela, les indicateurs ont une fonction moins importante sur le plan conceptuel. La définition qui suit nous en donne en effet une perspective différente: «tout phénomène témoignant de l'existence d'un autre. On recherche généralement des indicateurs spécifiques et aisément mesurables; ils peuvent être soit des échantillons des comportements étudiés, soit des symptômes» (DE LANDSHEERE, 1979). Si l'on souhaite par exemple mesurer l'importance du travail réalisé en équipe par les enseignants, on peut, dans un cas, se référer à la fréquence des réunions qui les rassemblent, qui sont des manifestations concrètes de ces comportements. On peut, dans l'autre cas, tenter de prendre la mesure des effets produits en prenant comme indicateur la réalisation de projets interdisciplinaires, ou même, en allant plus loin dans le raisonnement, l'absence de tensions entre enseignants aux conseils de classes. En prenant un tel exemple apparaît ici une dimension prédictive de l'indicateur; il revêt un caractère probabiliste dans la mesure où son observation permet de donner un certain degré de certitude de la réalisation de l'objectif. Jusqu'à quel point peut-on être sûr que la disparition de désaccords entre collègues sur le fait que tel élève est ou non capable de passer dans la classe supérieure est une conséquence d'un travail d'équipe, et donc un indicateur valide? La réflexion suggère de bien situer l'objectif: souhaite-t-on intensifier le travail d'équipe ou le but est-il d'obtenir un accord plus profond entre collègues, accord dont le travail d'équipe serait une condition? Dans la mesure où l'objectif constitue un effet à atteindre, les indicateurs en seront de préférence les manifestations les plus attendues.

Pour rechercher ces indicateurs, il faut consentir à une étape intermédiaire qui est la recherche des critères. Ceux-ci sont l'équivalent des dimensions, à quelques nuances près. Ainsi, au lieu de traduire un concept, ils traduisent un objectif. Comme celui-ci est la plupart du temps issu d'un choix, ils sont moins soumis à une obligation d'exhaustivité que les dimensions d'un concept. Le critère est une catégorie qui s'impose comme élément d'évaluation: c'est une qualité, une quantité, un caractère, une propriété... attachés à une personne, une chose ou une action qui doivent faire l'objet d'une évaluation. Selon les cas, ce sera un critère ou un autre qui sera privilégié. Par exemple, si des objectifs se précisent dans le projet d'établissement en termes de promotion de la solidarité, le choix peut se porter sur le seul critère quantitatif, mais il peut tout autant ne s'évaluer que sur des critères de qualité. Dans un cas, le critère s'impose parce que l'établissement a choisi de privilégier le nombre d'initiatives solidaires; dans l'autre, c'est moins le nombre que la qualité des initiatives qui compte. Il est possible également de se centrer sur le caractère ou les propriétés des actions de solidarité: actions interpersonnelles ou collectives, actions inscrites dans la durée ou ponctuelles, actions en faveur des pairs ou au profit d'autres milieux, actions à caractère social, pédagogique, économique...

| | | |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------|
| ACTION | Recherche des indicateurs | Fiche n° 24 |
| Mise en oeuvre | | Page 4 sur 4 |

On le voit, les dimensions d'un concept doivent, dans la mesure du possible, tendre à l'exhaustivité parce que l'état des lieux ne peut ignorer certaines manifestations de telle valeur ou finalité sans risquer de conclure erronément à leur absence. Par contre, l'objectif se centre sur un résultat à atteindre; il est donc moins important d'en évaluer tous les aspects que celui qui paraît le plus pertinent, même s'il est préférable de recourir à un ensemble de critères pour permettre une meilleure évaluation. Pour évaluer une action, un fonctionnement ou un système, ces critères peuvent être (DE KETELE & ROEGIERS, 1993):

- des critères d'efficacité, qui confrontent la qualité du produit aux effets recherchés;
- des critères de performance, qui mettent en rapport le produit et les objectifs poursuivis;
- des critères de qualité du fonctionnement;
- des critères de satisfaction.

Ajoutons à cela deux remarques:

- Un critère n'a pas une position absolue entre l'objectif et les indicateurs. Il peut se décomposer lui-même en plusieurs critères suivant leur degré de précision.
- Logiquement le critère se présente comme un faisceau d'indicateurs, lesquels précisent de la façon la plus précise la manière dont le critère sera observé. Il est possible que le critère se confonde avec un indicateur unique...

| | | |
|----------------|--|--------------------|
| ACTION | Le pilotage des projets d'établissement | Fiche n° 25 |
| Mise en oeuvre | | Page 1 sur 5 |

1. Précision de vocabulaire

• **Piloter**

D'une manière générale, piloter (une voiture, un avion, un projet, une organisation...) consiste pour le responsable (le pilote), à conduire l'entité dont il a la charge vers les objectifs fixés et définis préalablement.

- ✓ Piloter un avion consiste pour le pilote à remplir sa mission qui est de transporter dans les meilleures conditions (de temps, de confort, de sécurité...) des personnes ou des marchandises d'un point de départ à une destination.
- ✓ Selon la même logique, piloter le projet d'établissement consisterait pour le responsable ou le groupe responsable ou le groupe responsable à conduire son établissement du point où il se trouve jusqu'aux objectifs fixés dans le projet.

Donc, en fonction des objectifs à atteindre, la démarche de pilotage veille à la mise en place **de processus adaptés et cohérents entre eux**. Elle assure les régulations nécessaires qui vont permettre de mener un projet à terme ou d'en modifier certains paramètres. Aucun dispositif ne dure sans réajustements. Aucun système n'atteint ses objectifs sans régulation. Le pilotage assure en quelque sorte une fonction de vigilance et un dispositif d'alerte afin d'anticiper les événements, c'est-à-dire de prédire les événements pour prendre les mesures adaptées.

• **Le projet d'établissement**

Avant de préciser davantage cette notion de pilotage du projet d'établissement, rappelons quelques dimensions relatives au projet déjà évoquées dans les fiches précédentes. L'élaboration d'un projet d'établissement consiste entre autres, pour faciliter la recherche d'amélioration continue, à assurer des choix parmi les actions envisageables et à organiser les coopérations internes et externes. Le projet naît d'une sorte de compromis entre le possible de la situation et le souhaitable. Il est à la fois projet-visée (caractérisé par ses valeurs, une intention philosophique, une éthique, une vue politique,...) et projet-action (caractérisé par un programme de mise en œuvre, un plan d'action). Il est limité et cadré dans le temps. Le projet se situe donc au cœur de l'établissement.

2. Plusieurs niveaux de pilotage

Au sein d'un établissement, le pilotage peut porter sur différents objets. nous en relevons trois principaux:

- le pilotage de l'organisation
- le pilotage du projet d'établissement
- le pilotage des sous-projets (aussi appelé coordination)

• **La coordination**

Le projet d'établissement est à différencier des sous-projets qui le constituent. C'est dans le premier cas qu'il faudrait parler de pilotage, alors qu'il est plutôt question de coordination dans le second. La coordination vise à rechercher une adéquation au niveau des différents sous-projets pour éviter qu'ils ne se contredisent et qu'ils ne se heurtent dans leurs réalisations respectives.

| | | |
|-----------------------|--|---------------------|
| ACTION | Le pilotage des projets d'établissement | Fiche n° 25 |
| Mise en oeuvre | | Page 2 sur 5 |

Cette mission de coordination peut être assurée:

- en établissant et en maintenant une communication entre réalisateurs de projets;
- en mettant en place un plan de coordination (calendrier, répartition des ressources,...). Dans la conduite de projet, le respect des délais apparaît bien souvent comme une pierre angulaire, ce qui rend d'autant plus nécessaire la construction d'un plan d'action. Il est important de tracer l'axe du temps dans le moindre détail afin de prendre conscience du réalisme des délais. Voici quelques questions qui influencent son élaboration: certaines actions peuvent-elles commencer en parallèle? Quelles sont les actions qui doivent impérativement terminées avant que les suivantes ne puissent commencer? (voir fiche 23)

Comme l'indique le schéma, différentes relations peuvent s'établir entre les actions:

- la juxtaposition, pour des actions simultanées;
- l'intersection, pour des actions qui partagent des ressources, des objectifs...;
- la succession, pour des actions soit qui seraient indépendantes les unes des autres, soit dont la réalisation des unes dépend de celle des autres.

- **Le pilotage du projet d'établissement**

Le pilotage du projet d'établissement dépasse le niveau de la coordination. Il se définit par rapport à une totalité, que cette totalité résulte de l'addition de micro-projets ou qu'elle ait été conçue comme telle dès le départ. Le système de pilotage du projet veille à la mise en place de processus adaptés et cohérents entre eux. Il dirige ces processus en vue d'atteindre les objectifs prioritaires définis. Il porte sur un certain nombre de clignotants considérés comme importants pour le développement du projet et vis-à-vis des multiples décisions qui devront se prendre.

- **Le pilotage de l'organisation**

Le pilotage du projet d'établissement peut prendre place lui-même dans un système plus large qui est celui du pilotage de l'organisation. Il devient à son tour un outil de pilotage à côté d'autres composantes. Par exemple, les éléments de maîtrise du fonctionnement de l'organisation tels que des données portant sur les ressources humaines (effectifs, compétences, répartition, mobilité...), sur les moyens techniques et financiers (adaptation, suffisance,...) mais aussi un ensemble de données plus informelles comme la circulation de l'information, la culture d'établissement, le fonctionnement des différents organes... en font partie.

Rien n'impose a priori que ces trois rôles soient assurés distinctement et par des personnes différentes. Mais s'ils peuvent être assurés par la même personne ou le même groupe, il peut être nécessaire, selon les cas, d'établir une différence entre ces niveaux de gestion. Ainsi, actuellement, on peut différencier dans la littérature deux discours sur le pilotage et l'évaluation du projet d'établissement. Le premier consiste à affirmer qu'une éventuelle distinction entre l'évaluation d'un établissement et de son projet serait dépourvue de sens, que le projet englobe, par sa définition, la totalité de l'action d'un établissement et que, de la sorte évaluer l'un revient de fait à évaluer l'autre. Le second discours, au contraire, part du principe que, le projet d'établissement étant un objet spécifique, particulier, unique et défini par lui-même, vouloir l'évaluer revient à ne travailler que sur les éléments explicitement pris en compte en son sein. L'évaluation et le pilotage de l'établissement, dans cette conception, ressortissent à une problématique plus large voire totalement différente. C'est ainsi que, illustrant ce deuxième discours, le conseil de participation, dans son travail d'élaboration du projet d'établissement, n'a pas le pouvoir d'intervenir dans la gestion des ressources humaines (par exemple en ce qui concerne le recrutement).

| | | |
|----------------|--|--------------------|
| ACTION | Le pilotage des projets d'établissement | Fiche n° 25 |
| Mise en oeuvre | | Page 3 sur 5 |

3. Piloter un projet

3.1. Analogie

Prenons comme point de départ l'analogie du pilotage de l'avion. Notons d'emblée, que cette représentation du pilotage est minimale dans le sens où le pilote prend en charge un projet déjà élaboré.

Dans cette optique, on peut définir les tâches du pilote comme étant d'assurer le fonctionnement et le comportement de l'appareil (cap, assiette, altitude et puissance) afin d'atteindre les objectifs définis dans le cadre de sa mission. Pour effectuer correctement, ces tâches, le pilote a besoin d'un certain nombre d'informations qui lui permettent à tout moment de prendre les bonnes décisions. Vu la complexité de l'appareil et la multitude des informations relatives aux paramètres techniques, les informations transmises au pilote sont sélectionnées afin que le dernier ne soit pas sollicité inutilement, ou autrement dit surinformé. Les tableaux de bord ne font apparaître que les quelques indicateurs fondamentaux nécessaires en permanence (altitude, cap, vitesse, assiette) et des alertes ou alarmes qui se déclenchent seulement si quelque chose d'anormal se produit. Des modifications de l'environnement externes ont des impacts considérables. Des événements externes tels que les problèmes de visibilité (brouillard), de risque (orage) ou d'encombrements de couloirs aériens doivent être connus le plus tôt possible afin que le pilote puisse agir dans les bons délais et apporter les régulations nécessaires.

Reprenons ces différentes actions et établissons une correspondance avec le pilotage du projet d'établissement.

- **Maintenir le cap**

La première action a pour but essentiel de garder la direction de l'objectif et d'éviter les dérives. Elle demande une connaissance des éléments qui peuvent les amener.

Un suivi du plan d'action du projet doit être assuré par le pilote. Ce dernier veillera à prendre des informations sur le degré d'avancement en temps réel des différentes actions. A partir de cette prise d'informations, il devra pouvoir apporter, si nécessaire des régulations ou ajustements, au processus mis en œuvre (voir Conclusion).

- **Assurer l'assiette**

La deuxième action consiste à préserver l'équilibre de l'ensemble, pour éviter que tout ne soit bousculé à l'intérieur de l'appareil. L'exigence pour le pilote est ici d'avoir une bonne vision de son horizon.

Au niveau du projet, il s'agira d'éviter que la réalisation de l'ensemble du projet ne soit compromise par une mauvaise coordination des sous-projets.

- **Contrôler l'altitude**

La troisième action demande à la fois de savoir prendre de la hauteur (pour éviter les obstacles et aller plus directement à l'objectif) et de pouvoir redescendre sur terre lorsque c'est nécessaire.

Dans le projet d'établissement, il faudra sans doute constamment aller des perspectives les plus larges aux aspects les plus concrets des projets.

| | | |
|----------------|--|--------------------|
| ACTION | Le pilotage des projets d'établissement | Fiche n° 25 |
| Mise en oeuvre | | Page 4 sur 5 |

- **Réguler la puissance**

la quatrième action exige que le pilote soit attentif à la nécessité de maintenir un niveau de ressources suffisant pour assurer le vol, au nombre desquelles figurent tant les ressources matérielles que les ressources morales (l'enthousiasme par exemple).

L'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement repose sur une évaluation et une gestion correcte des ressources matérielles et financières mais également sur la motivation des différents acteurs impliqués.

3.2. Le pilotage du projet: dans quel contexte?

- **Quand et sur quoi piloter?**

Si l'on se réfère au pilote d'avion, et pour autant qu'on se rallie à cette conception minimaliste du pilotage, les repères qui vont lui permettre d'atteindre aux mieux l'objectif sont connus et fixés dès le départ de sa mission. Le pilotage au quotidien du projet et son évaluation doivent être prévus **dès sa phase de conception**, avant la mise en route des actions. Dès la mise en projet, une série de questions concernant le pilotage doivent être posées et faire l'objet de réponses:

- les objectifs sont-ils décrits assez précisément?
- comment et à quel moment il sera su par l'établissement qu'ils sont atteints?
- quels sont les critères d'évaluations?
- quelles sont les variables sur lesquelles il est possible d'agir en cours de route (les plans d'action, les ressources, les objectifs prévus initialement?)
- quels dispositifs de régulation mettre en place?

Il sera donc nécessaire avant de démarrer le projet de se donner une image la plus précise des fonctions du pilotage qui sont, dans le contexte propre à chaque établissement et à partir de ses deux axes essentiels qui sont:

1. savoir en permanence où l'on en est ans le projet d'établissement,
2. assurer les régulations nécessaires.

Si l'on veut assurer ces fonctions, le groupe qui pilote le projet devra disposer d'indicateurs ou de critères qui vont lui permettre de voir si le projet va bien dans le sens des objectifs fixés. Ces critères devront être choisis ou construits en fonction des particularités du projet (voir fiche 24).

- **Qui pilote?**

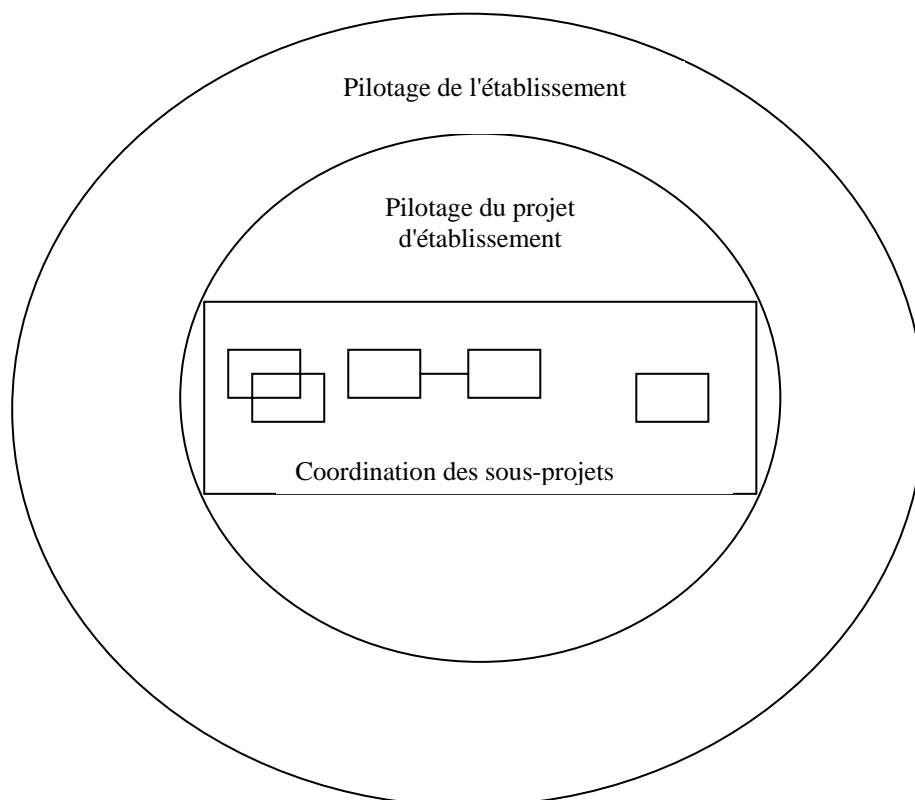
Le projet d'établissement est une volonté collective de changement. Cette démarche vise à articuler deux logiques: l'une qui tente d'impliquer les acteurs dans l'action et la construction du sens de celle-ci; l'autre dont le souci principal est de créer une dynamique d'amélioration continue au sein de l'établissement. La recherche d'une coopération entre les acteurs nous conduit à favoriser une gestion participative du projet. Des responsables chargés du pilotage du projet doivent être désignés au sein de l'établissement. Ce groupe doit être reconnu par les instances de décision et son existence doit être connue de tous les partenaires.

Le conseil de participation doit-il remplir ce rôle? En raison du nombre de membres du Conseil (jusqu'à une trentaine si le P.O. a choisi de porter à six le nombre de représentants par catégorie) et en fonction du nombre prévu de réunions (2 par an, si l'on s'en tient au minimum

| | | |
|----------------|--|--------------------|
| ACTION | Le pilotage des projets d'établissement | Fiche n° 25 |
| Mise en oeuvre | | Page 5 sur 5 |

fixé par le Décret), il est possible que le chef d'établissement soit amené à prendre en charge l'ensemble du pilotage du projet. Compte tenu de la logique de participation dans laquelle s'inscrit le projet d'établissement et compte tenu également de la difficulté d'assumer seul ce rôle, il est souhaitable qu'une partie des responsabilités du pilotage.

Un des enjeux du pilotage du projet d'établissement est de faciliter le passage vers un changement de logistique, qui traverse actuellement l'ensemble des systèmes éducatifs. Ce changement consiste notamment à passer d'un pilotage "à vue" à un pilotage assisté par des instruments de bord, à prendre des décisions basées sur un ensemble d'informations et de critères jugés pertinents par rapport aux caractéristiques et spécificités de l'établissement. Aujourd'hui, le pilotage d'une institution s'inscrit délibérément dans une démarche de projet conçue autour d'une vision globale du changement, servant à articuler et à rendre cohérentes entre elles toutes les actions locales, en pratiquant une forme adaptée de gestion des ressources humaines et matérielles.



Conclusion

Pour une évaluation du projet d'établissement

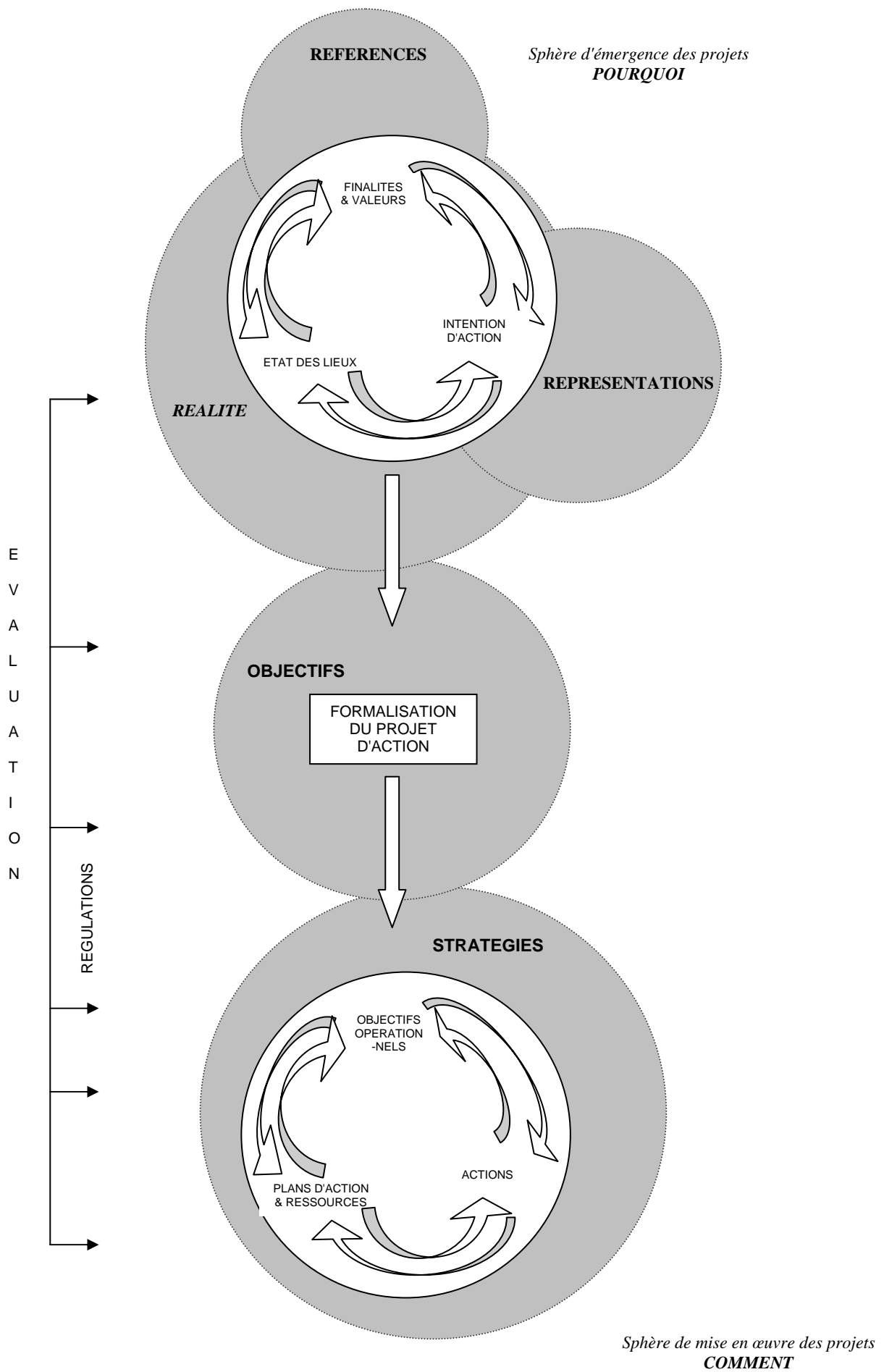
Le titre "conclusion" ne sied pas à une page visant à développer le concept d'évaluation. Il s'impose seulement dans la mesure où nous parvenons au terme du livret car l'évaluation devrait trouver sa place à tout moment de la menée d'un projet. Le terme d'évaluation est déjà présent lorsqu'il s'agit de se donner une appréciation d'une situation de départ, qu'elle parte d'un état des lieux, d'un recueil des représentations ou même d'une lecture attentive des textes qui font référence (voir fiche 7). L'évaluation est également une pratique réelle lorsqu'il est question de produire des objectifs, puis des indicateurs pour mesurer la façon dont ces objectifs auront été atteints. L'évaluation se conçoit encore comme pratique pendant que les actions suivent leur cours; elle se donne alors pour raison la nécessité de répondre aux exigences de régulation. Enfin, il est plus habituel de considérer l'évaluation dans son rôle de jugement sur le résultat atteint au terme de l'action.

Ce sont donc quatre grands moments que regarde l'évaluation:

- ce qui précède le projet: l'évaluation de la situation;
- ce qui concerne sa formalisation: la définition des objectifs;
- ce qui concerne sa réalisation: la définition des critères, des indicateurs, et leur utilisation;
- ce qui survient au terme du projet: l'évaluation des résultats.

A chacun de ces quatre moments, évaluer signifie d'abord **prendre des informations**. Ensuite, cela signifie **prendre des décisions**. La première étape consiste donc à prendre des informations sur l'établissement et son contexte; la décision concerne l'élaboration d'un projet. Le deuxième stade de l'évaluation est la définition des objectifs: c'est uniquement en fonction de ces objectifs qu'une évaluation des résultats peut se faire. Cela peut paraître évident à tous les esprits, mais à y regarder de plus près, on remarquera que nombreuses sont les situations où une évaluation se fait sur des objectifs pour le moins implicites. Cette définition des objectifs est d'autant plus importante qu'elle s'accompagne de précisions quant au seuil de "réussite", contenu dans les indicateurs. Ces indicateurs constituent de véritables points de repères, des balises qui jalonnent la route du projet et de son pilote (voir fiche n° 25). Ils outillent une évaluation dans ce qu'elle a de continu, permettant ainsi toutes les régulations nécessaires. A ce moment, les décisions peuvent porter à plusieurs niveaux: sur les modalités d'action bien sûr, mais aussi sur les ressources, sur les objectifs opérationnels, et même sur les objectifs d'un rang plus élevé s'il le faut. Ces niveaux de décisions sont en quelque sorte hiérarchisés par un degré de priorité qui dépend du moment de l'évaluation et du niveau de responsabilité du pilote. Il est vraisemblable que l'on commencera par modifier des modalités d'action plutôt que des objectifs généraux, c'est le propre de la gestion par rapport à la décision, laquelle prend plutôt place au début et lors de l'évaluation finale.

L'objet de ce livret n'est donc pas achevé. L'évaluation, nécessaire à tout moment de la vie du projet, sera donc abordée de façon complète dans un livret 4 qui entreprendra la question du rapport d'activités et celle du rapport de qualité, questions communes à tous les niveaux d'enseignement.



Bibliographie

BOURGEOIS, 1991

ROEGIERS X., EDUC 2925 Elaboration, gestion et évaluation d'un projet éducatif, Louvain-la-Neuve, 1995.

JAVEAU C., L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien, Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, 1974.

FédEFoC, 1997

INSEP,

QUIVY R. & VAN CAMPENHOUT L., Manuel de recherche en sciences sociales, paris, Bordas, 1988, p.190.

BLANCHET A. et al., Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner, Paris, Bordas, 1987, pp. 55, 56, 64.