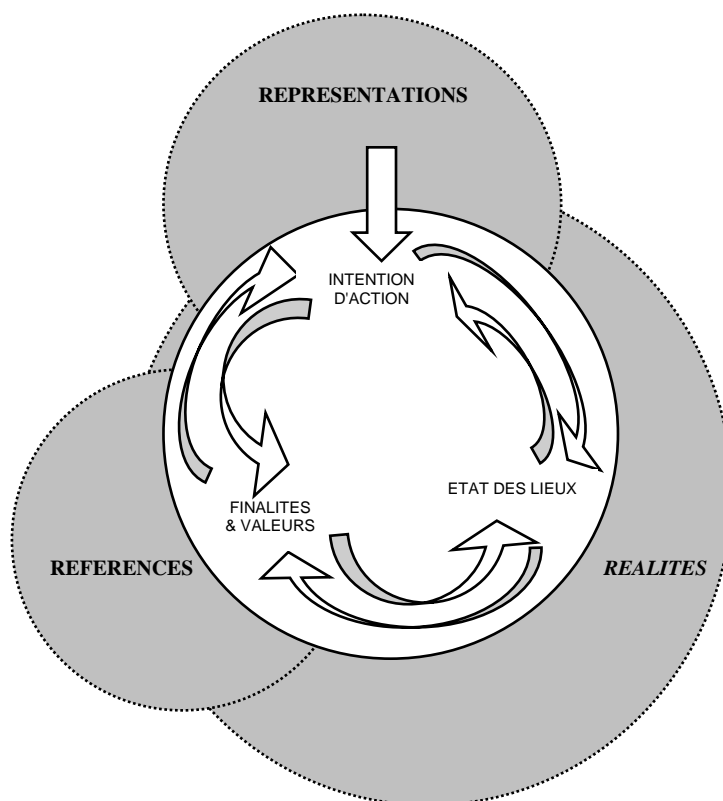


# 1. La sphère d'émergence des projets

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.

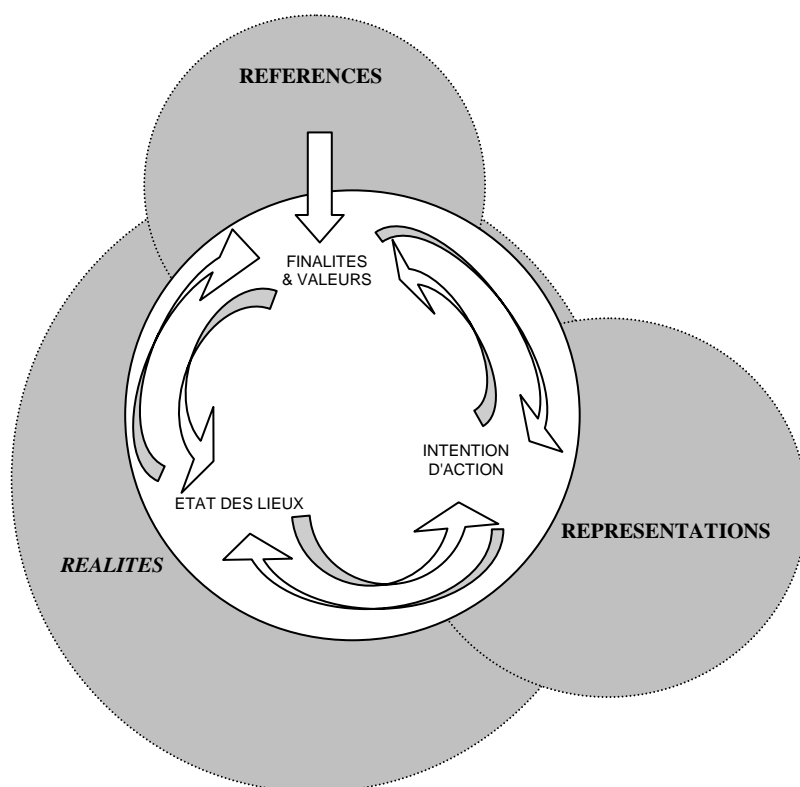
L'**intention d'action**, lorsqu'elle se place a priori, comme porte d'entrée, consiste en un projet qui naît de la conviction, propre à chaque individu, qu'à partir de sa compréhension de la réalité, tel objectif est à réaliser. Comme cette préhension de la réalité est largement intuitive, on peut dire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



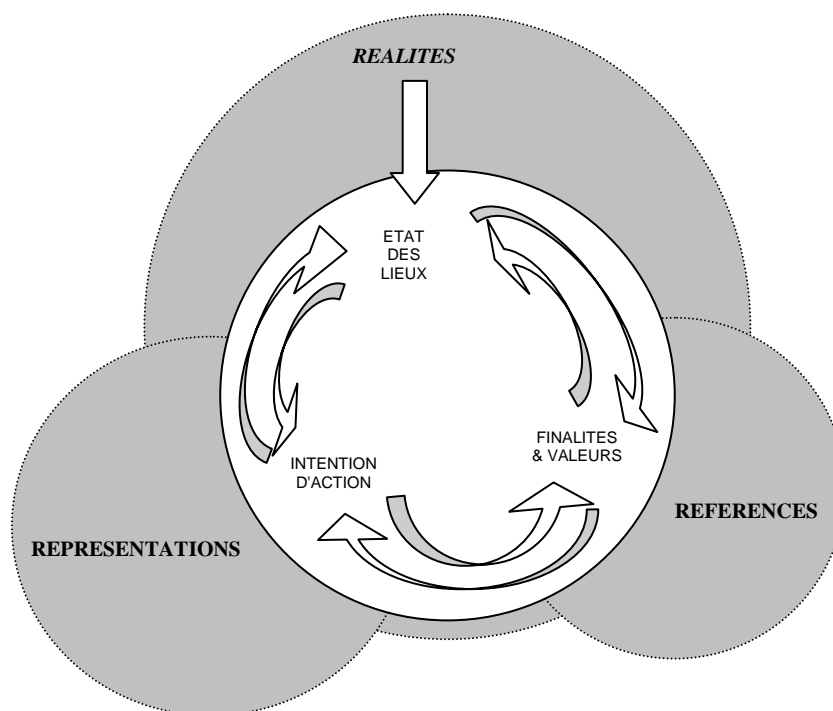
L'entrée par le cadre de **référence** consiste en une démarche d'application, de mise en œuvre, des principes éducatifs et pédagogiques. Ceux-ci sont contenus en tant qu'objectifs dans les projets éducatif et pédagogique définis par les pouvoirs organisateurs ou leurs organes de représentation et de 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.

<b>ANALYSE</b>	<b>Une démarche en 6 étapes</b>	<b>Fiche n° 1</b>
<b>Démarches à partir des représentations des acteurs</b>		<b>Page 1 sur 2</b>

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.

<b>ANALYSE</b>	<b>Une démarche en 6 étapes</b>	<b>Fiche n° 1</b>
<b>Démarches à partir des représentations des acteurs</b>		<b>Page 2 sur 2</b>

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.

<b>ANIMATION</b>	<b>Exprimer le souhaitable</b>	<b>Fiche n° 2</b>
<b>Démarches à partir des représentations des acteurs</b>		<b>Page 1 sur 1</b>

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.



<b>ANALYSE</b>	<b>Du projet éducatif au projet d'établissement</b>	<b>Fiche n° 3</b>
<b>Démarches à partir des références</b>		<b>Page 1 sur 3</b>

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 décret<sup>1</sup>, 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:

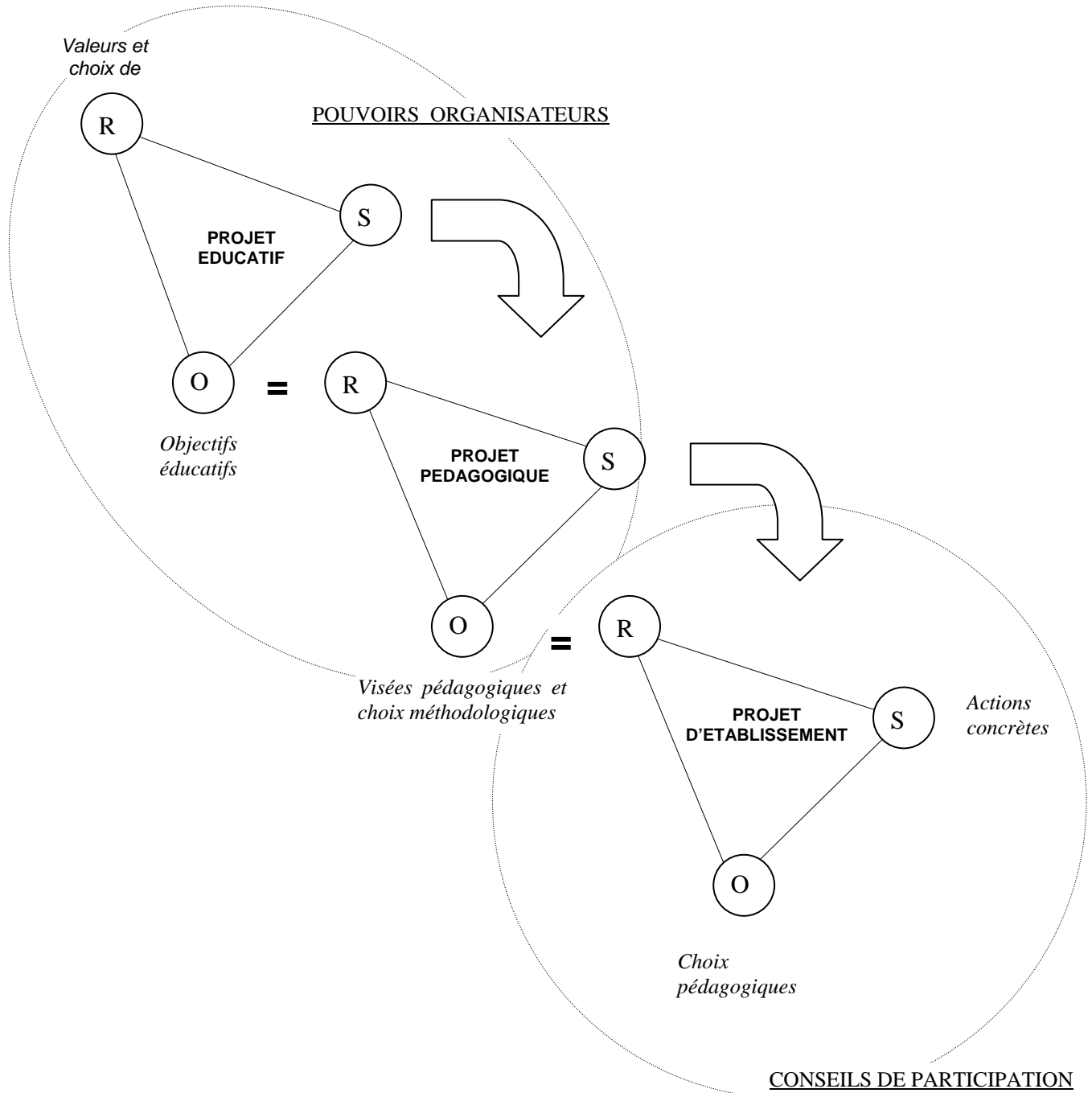
- les caractéristiques, les besoins et les ressources des élèves inscrits dans l'établissement;
- leurs aspirations, comme celles de leurs parents;
- l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- les caractéristiques de l'environnement géographique de l'établissement.

<sup>1</sup> 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.



<b>ANALYSE</b>	<b>Du projet éducatif au projet d'établissement</b>	<b>Fiche n° 3</b>
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.



<b>ANALYSE</b>	<b>Du projet éducatif au projet d'établissement</b>	<b>Fiche n° 3</b>
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.



<b>ANALYSE</b>	<b>Des objets généraux aux objectifs particuliers</b>	<b>Fiche n° 4</b>
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**

<b>Objectifs éducatifs généraux</b>	<b>Le sens que nous leur donnons dans notre contexte particulier</b>	<b>Dans mon école, je vois que cela se manifeste déjà par ...</b>	<b>Dans mon école, je souhaiterais que cela se manifeste par ...</b>
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 ...			

<b>ANIMATION</b>	<b>Des objets généraux aux objectifs particuliers</b>	<b>Fiche n° 4</b>
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 ...

<b>ANIMATION</b>	<b>Des objets généraux aux objectifs particuliers</b>	<b>Fiche n° 4</b>
Une démarche à partir des références		Page 5 sur 8

## OBJECTIFS EDUCATIFS ET PEDAGOGIQUES

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



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

<b>Actions déjà réalisées ou en cours</b>	<b>Actions à entreprendre</b>



<b>ANIMATION</b>	<b>Des objets généraux aux objectifs particuliers</b>	<b>Fiche n° 4</b>
Une démarche à partir des références		Page 6 sur 8

## Exemple 1

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

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

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

<b>ANIMATION</b>	<b>Des objets généraux aux objectifs particuliers</b>	<b>Fiche n° 4</b>
Une démarche à partir des références		Page 7 sur 8

## Exemple 2

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

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

<b>Actions déjà réalisée ou en cours</b>	<b>Actions à entreprendre</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Action 1 :</b> en cours de réalisation</li> <li>• <b>Action 2 :</b> existe en français</li> <li>• <b>Action 3 :</b> invitation aux classes de 6<sup>e</sup> primaire à des expositions organisées par le 1<sup>er</sup> degré EG.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Action 1 :</b> à évaluer</li> <li>• <b>Action 2 :</b> à organiser en math et en langues</li> <li>• <b>Action 3 :</b> 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<sup>er</sup> degré secondaire</li> </ul>

<b>ANIMATION</b>	<b>Des objets généraux aux objectifs particuliers</b>	<b>Fiche n° 4</b>
Une démarche à partir des références		Page 8 sur 8

### Exemple 3

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



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

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

<b>ANALYSE</b>	<b>Les objets de l'état des lieux</b>	<b>Fiche n° 5</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 1 sur 6</b>

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

<b>ANALYSE</b>	<b>Les objets de l'état des lieux</b>	<b>Fiche n° 5</b>
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.

<b>ANALYSE</b>	<b>Les objets de l'état des lieux</b>	<b>Fiche n° 5</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 3 sur 6</b>

- 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 cohortes<sup>1</sup>, écoles de destination
- flux: arrivées, départs

##### □ caractéristiques socioculturelles

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

<sup>1</sup> 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<sup>o</sup> 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<sup>o</sup> actuelles (inscrits en 1<sup>o</sup> six ans auparavant) et calculer leur proportion par rapport au nombre total des inscrits de 1<sup>o</sup> (voir fiche n° 12).

<b>ANALYSE</b>	<b>Les objets de l'état des lieux</b>	<b>Fiche n° 5</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 4 sur 6</b>

- 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

<b>ANALYSE</b>	<b>Les objets de l'état des lieux</b>	<b>Fiche n° 5</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 5 sur 6</b>

❑ **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 culturelles<sup>2</sup>**

- 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

<sup>2</sup> "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

<b>ANALYSE</b>	<b>Les objets de l'état des lieux</b>	<b>Fiche n° 5</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 6 sur 6</b>

### 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.

<b>ANALYSE</b>	<b>Décrire une situation</b>	<b>Fiche n° 6</b>
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).

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



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

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.

<b>ANALYSE</b>	<b>L'état des lieux: une description et</b>	<b>Fiche n° 7</b>
----------------	---	-------------------

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

<b>Evaluation de contexte</b>	<b>Contextes</b>	<b>Portes d'entrée privilégiées</b>
	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.





<b>ANALYSE</b>	<b>Les méthodes d'enquête</b>	<b>Fiche n° 8</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 2 sur 4</b>

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.

<b>ANALYSE</b>	<b>Les méthodes d'enquête</b>	<b>Fiche n° 8</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 3 sur 4</b>

*Caractéristiques des élèves, des étudiants*

<input type="checkbox"/> <b>caractéristiques scolaires</b>		
• 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"/> <b>caractéristiques socioculturelles</b>		
• 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"/> <b>caractéristiques structurelles</b>		
• 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"/> <b>caractéristiques matérielles</b>		
• 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"/> <b>caractéristiques pédagogiques</b>		
• 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





<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par observation directe</b>	<b>Fiche n° 9</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 1 sur 2</b>

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).

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par observation directe</b>	<b>Fiche n° 9</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 2 sur 2</b>

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.

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par observation directe</b>	<b>Fiche n° 10</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 1 sur 2</b>

### **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.

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par observation directe</b>	<b>Fiche n° 10</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 2 sur 2</b>

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.

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par questionnaire</b>	<b>Fiche n° 11</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 1 sur 3</b>

## **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.

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par questionnaire</b>	<b>Fiche n° 11</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 2 sur 3</b>

## 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.

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par questionnaire</b>	<b>Fiche n° 11</b>
<b>Démarches à partir d'un état des lieux</b>		<b>Page 3 sur 3</b>

- 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.





<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par étude de documents</b>	<b>Fiche n° 12</b>
Démarches à partir d'un état des lieux	<b>1. La lecture statistique</b>	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.

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

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

<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par étude de documents</b>	<b>Fiche n° 12</b>
Démarches à partir d'un état des lieux	<b>1. La lecture statistique</b>	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.

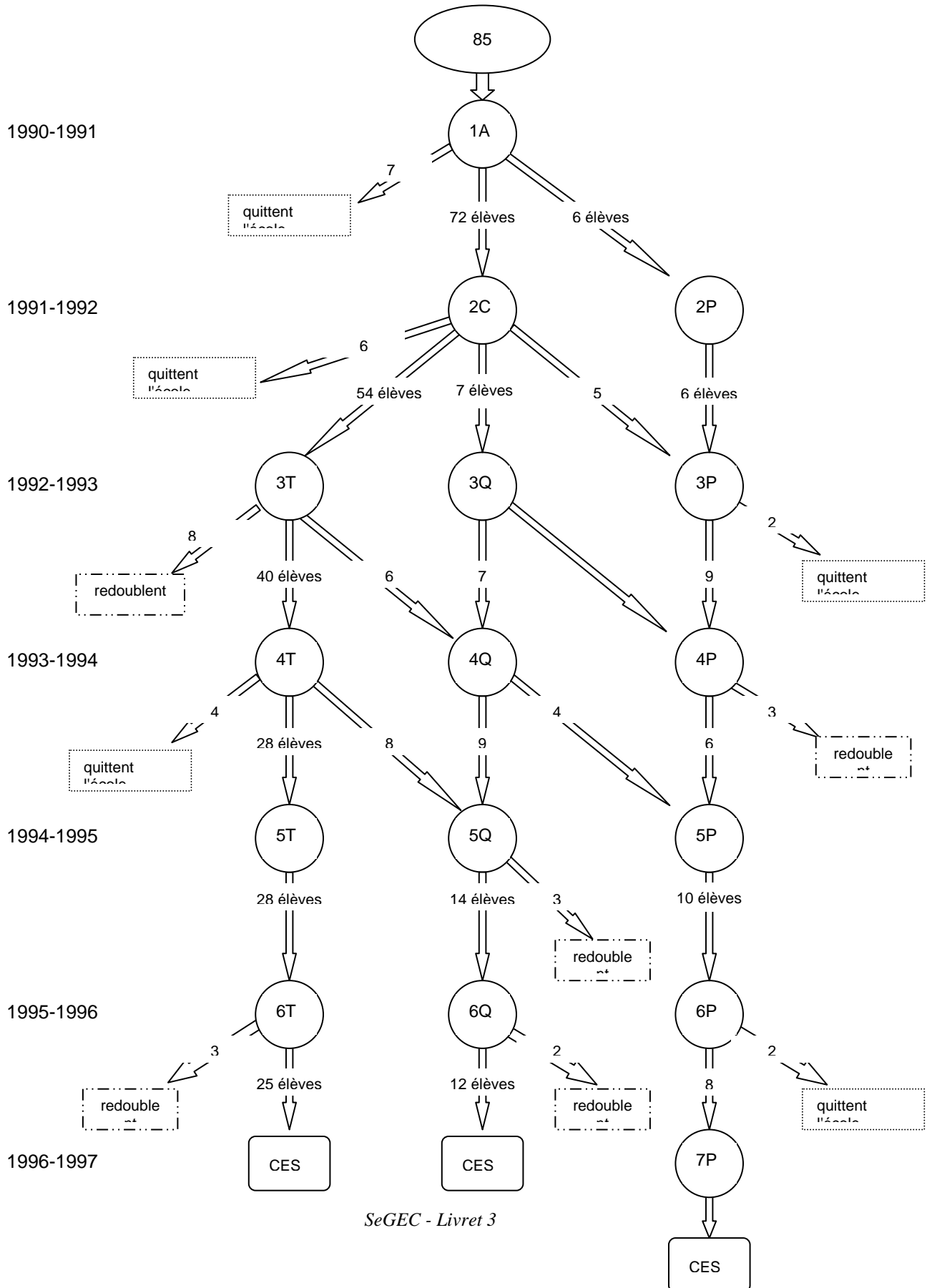
Ce suivi de la scolarité constitue ce que l'on appelle un suivi de cohorte. Cette cohorte est en réalité un groupe d'élèves dont on suit l'évolution, en termes de réussite, d'échec, de réorientation, de départ, etc. pendant un certain nombre d'années. Une option simple consiste à suivre le groupe de 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



<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par étude de documents</b>	<b>Fiche n° 13</b>
Démarches à partir d'un état des lieux	<b>1. La lecture du contenu</b>	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	...
	...	...	...	...	...

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

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>	...

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

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



<b>ANALYSE</b>	<b>L'enquête par étude de documents</b>	<b>Fiche n° 13</b>
Démarches à partir d'un état des lieux	<b>1. La lecture du contenu</b>	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.