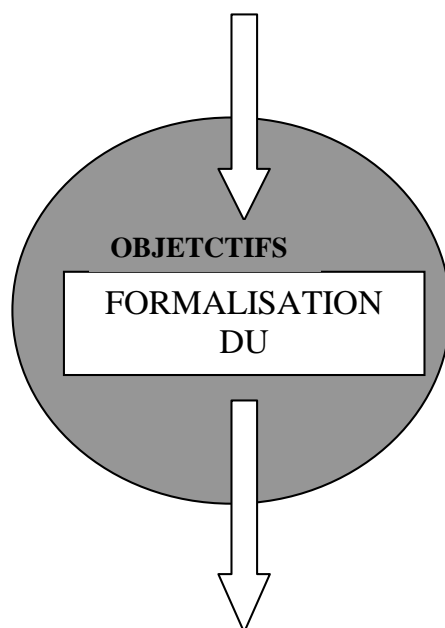


2. La phase de la formalisation

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

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

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



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

Objectifs

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

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

Déroulement

- 1^{ère} phase

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

- 2^{ème} phase

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

- 3^{ème} phase

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

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

Cette phase débouche sur une décision.

Conditions de réalisation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

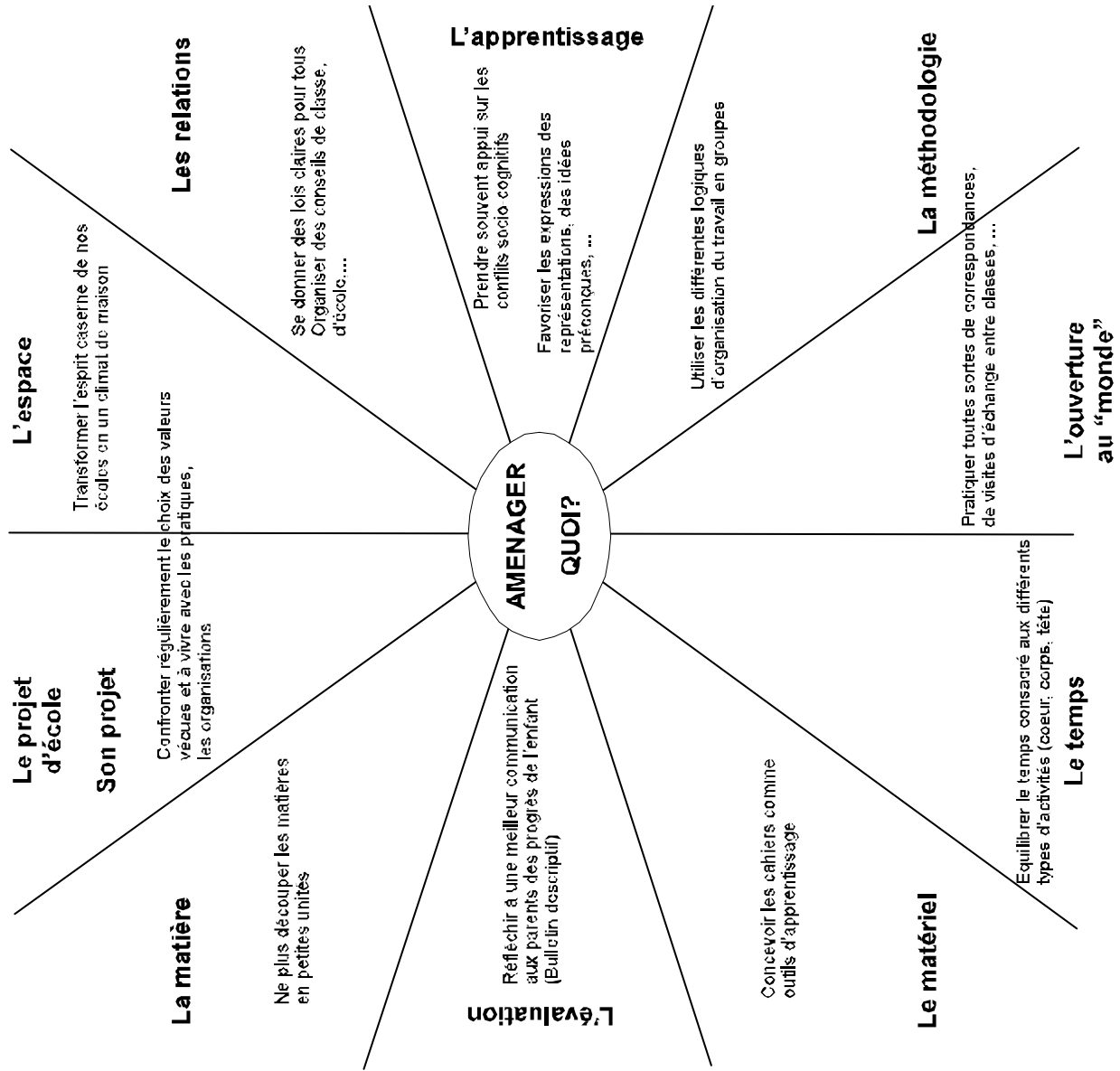
ANIMATION	Dix facettes pour construire un projet	Fiche n° 15
Formalisation du projet		Page 2 sur 5

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

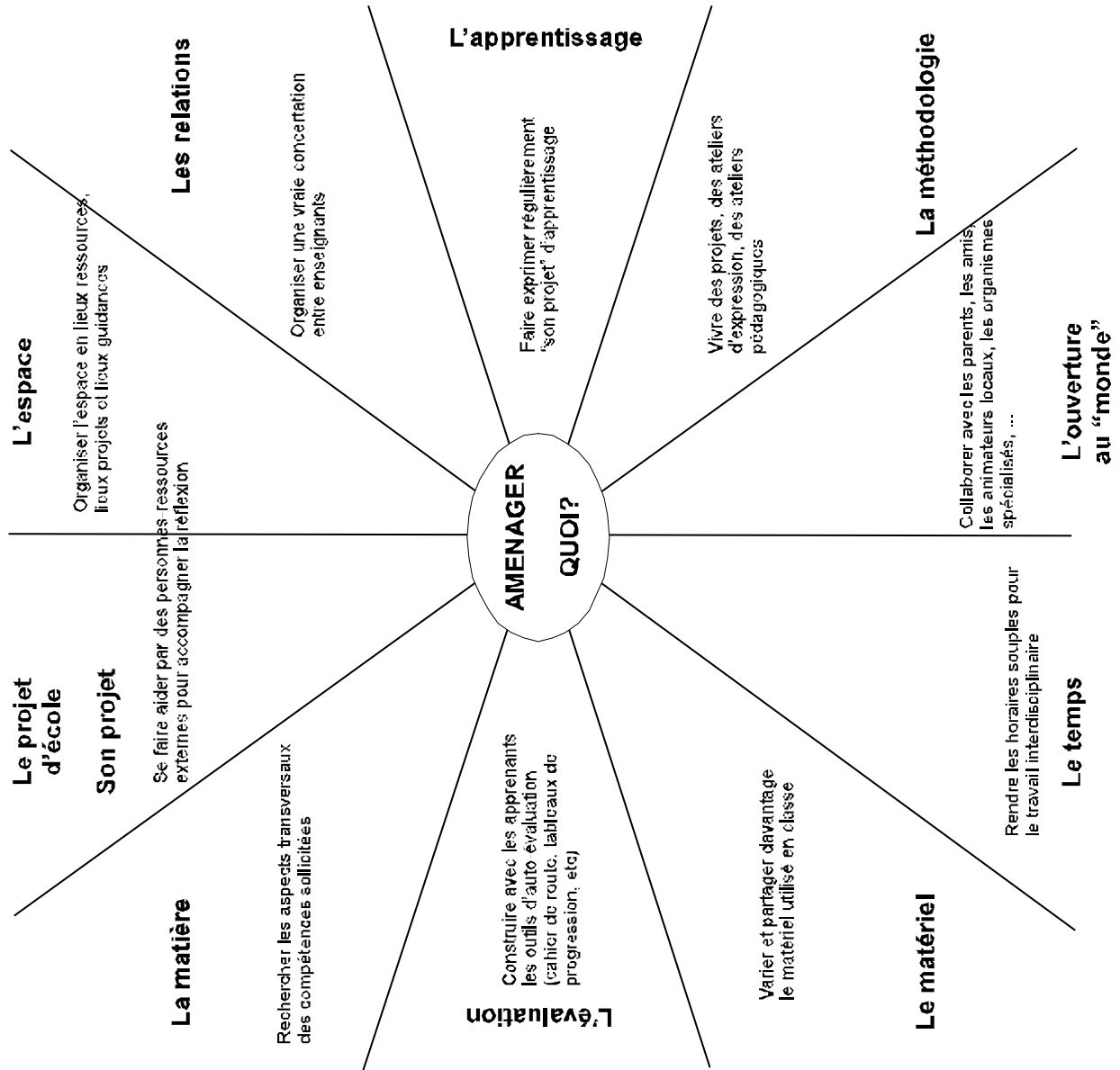
L'utilité de l'outil d'animation est, non pas d'apporter des réponses aux questions que l'on se pose sur la mise en place d'un projet dynamisant dans l'établissement (le "comment"), mais de permettre l'engagement des personnes dans une opinion et la confrontation des points de vue (le "pourquoi").

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

Exemple 1



Exemple 2



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

📖 Exemple

Document n° 1

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

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

Document n° 2

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

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

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

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

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

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

Quatre variables à quatre degrés:

Ces quatre variables sont :

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

A chaque variable sont associés quatre degrés :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- degré de *faisabilité* (variable f)

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

f = 2 toutes les contraintes peuvent être levées

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

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

- degré *d'adhésion* (variable a)

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

a = 2 il existe certaines résistances au développement du projet

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

a = 0 le projet n'est soutenu par personne

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

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

Un indice de priorité pour quatre situations extrêmes

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

- **un projet rassembleur**

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

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

- **un projet narcissique**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comment établir l'indice

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

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

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

On peut imaginer plusieurs procédés:

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

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

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

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

Nom du projet:

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

Importance du projet

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

Degré de réalisation

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

Degré de faisabilité

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

Degré d'adhésion

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

Personnellement...

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

Notes de lecture

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pourquoi écrire son projet d'établissement?

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

Qui rédige le projet d'établissement?

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

Ecrire pour qui?

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

Ainsi, à l'intérieur de l'école:

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

A l'extérieur de l'établissement:

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

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

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

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

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

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

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

Qu'écrire?

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

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

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

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

Sous quelle forme écrire?

Le document pourrait reprendre les grandes rubriques suivantes:

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

En guise de conclusion

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

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

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

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

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

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

Article 67:

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

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

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

Article 14

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

Article 15

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

Articles 32 et 60

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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