

# **Des projets éducatif, pédagogique et d'établissement**

**SeGEC**

**Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique  
en Communautés Française et Germanophone**

Association sans but lucratif

Livret 1 / Juin 1997

# DES PROJETS ÉDUCATIF, PÉDAGOGIQUE ET D'ÉTABLISSEMENT

*Document mis en œuvre par le SeRDeP, en collaboration avec la FESeC, la FédEFoC et la FÉDESuC.*

## 1. TERMINOLOGIE

### 1.1. Projet éducatif du Pouvoir organisateur

*"Le projet éducatif définit, dans le respect des objectifs fixés à l'article 6, l'ensemble des valeurs, des choix de société et des références à partir desquels un Pouvoir Organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs définit ses objectifs éducatifs."* (Projet de décret définissant les missions de l'enseignement, article 62.)

Chaque Pouvoir organisateur ayant adhéré à un organe de représentation et de coordination précise, en cohérence avec le projet éducatif de cet organe, son propre projet éducatif.

Le document "Mission de l'école chrétienne", est le projet éducatif commun à toutes les écoles catholiques en cohérence avec lequel chaque Pouvoir organisateur définit son propre projet. Celui-ci rendra compte de la tradition éducative propre de chaque Pouvoir organisateur et des accents spécifiques qu'il veut donner à son action éducative en fonction du public scolaire auquel il s'adresse et de l'environnement des écoles qu'il organise.

### 1.2. Projet pédagogique du Pouvoir organisateur

*"Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un Pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en œuvre son projet éducatif."* (Projet de décret définissant les missions de l'enseignement, article 63.)

Chaque Pouvoir organisateur catholique définit son propre projet pédagogique, en cohérence avec celui de l'organe de coordination.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, le projet pédagogique, en cohérence avec celui de l'organe de coordination.

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, le projet pédagogique sera reformulé par la FESeC par une adaptation du document "Perspective pour l'enseignement secondaire aujourd'hui" (1985). En ce qui concerne l'enseignement fondamental, les éléments du projet pédagogique se trouvent dans la brochure "Pour une pédagogie de l'école chrétienne fondamentale d'aujourd'hui" ainsi que dans le document "Plans de référence du Programme intégré" édités par la FédéFoC.

### **1.3. Projet d'établissement**

En cohérence avec le projet éducatif et pédagogique du Pouvoir organisateur et de l'organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs, *"le projet d'établissement définit 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 des partenaires..."* (Projet de décret définissant les missions de l'enseignement, article 67.)

Le projet d'établissement exprime une dynamique permanente de recherche dans la construction des perspectives et des stratégies au regard du projet éducatif. Il met en œuvre certains aspects jugés prioritaires du projet éducatif et pédagogique du Pouvoir organisateur. Il établit l'état des lieux, définit les objectifs prioritaires, les actions envisagées, les moyens à y affecter, les indicateurs qui seront utilisés pour évaluer sa réalisation.

Il engage tous les acteurs de la Communauté éducative (enseignants, parents, élèves et Pouvoir organisateur) à s'approprier et à concrétiser le projet éducatif et pédagogique du Pouvoir organisateur.

Il vise à la cohérence et à l'emboîtement de multiples projets (d'action pédagogique, d'action éducative, d'animation pastorale...) qui se développent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement.

Le projet d'établissement comporte différents volets, notamment un projet d'action pédagogique, un projet d'action éducative, un projet d'animation pastorale...

#### a. Le projet d'action pédagogique

Le projet d'action pédagogique poursuit les objectifs d'apprentissage des savoirs, savoir-faire et savoir-être et porte sur des actions définies, planifiées, organisées et réalisées par un individu ou un groupe. Il prend figure dans des projets d'action pédagogique avec plusieurs champs d'application: établissement, cycle, classe, groupe d'élèves...

#### b. Le projet d'action éducative

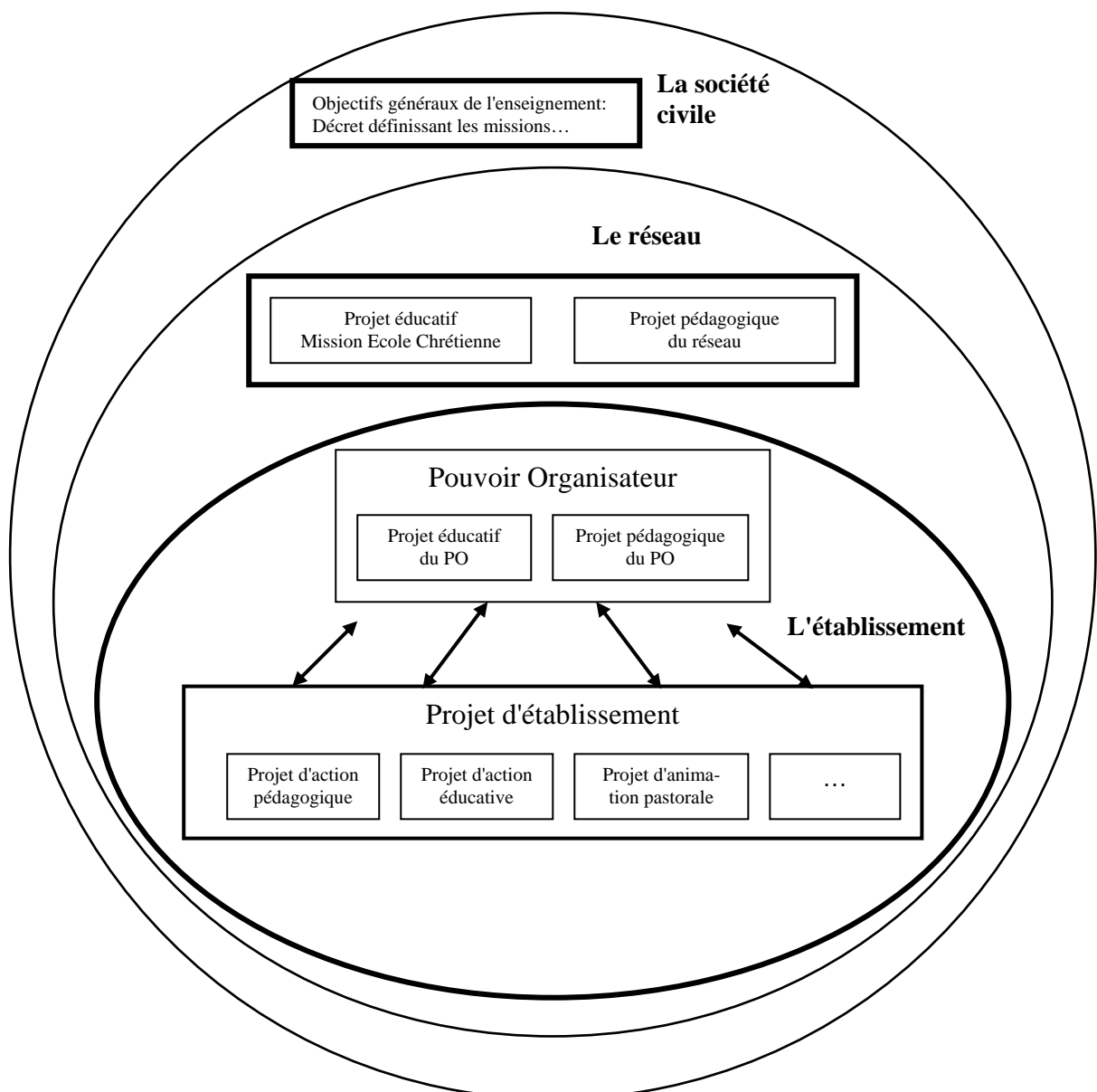
Le projet d'action éducative donne corps aux grandes visées de la formation de la personne, du citoyen, de l'acteur de la vie sociale et professionnelle qui construit ses propres savoirs dans des actions spécifiques tels que voyage, journal, activité de dimension européenne...

### c. Le projet d'animation pastorale

Le projet d'animation pastorale fait corps avec le projet d'action éducative et le projet d'action pédagogique. Il les places sous le regard de l'Evangile qui interpelle le quotidien de l'école. Il réserve des temps et des lieux pour rendre vivant la mémoire chrétienne tels que: campagne de l'avent et du carême, célébrations communes, retraites...

### 1.4. **Projet personnel de l'élève**

Le projet personnel peut être défini comme la prise en charge progressive de son propre avenir, par un "sujet actif et responsable". Le projet se détermine peu à peu vers un idéal non fixé à l'avance. La mission de l'éducateur est d'accompagner l'élève dans la réalisation de ses objectifs personnels. C'est **par** le projet d'établissement, **par** le projet éducatif, **par** les projets d'action pédagogique et **pour** le projet personnel de l'élève que les actions éducatives sont entreprises.



## **2. METTRE OU REMETTRE LE PROJET D'ETABLISSEMENT SUR LE METIER...**

Si nous devons fouiller notre mémoire collective d'enseignants, il y a fort à parier qu'on y retrouverait le projet d'établissement.

Si la pédagogie de projet traverse bon nombre de nos chantiers pédagogiques, le projet d'établissement semble peu présent dans les réflexions des équipes éducatives. Par peur? Par ignorance? Par rejet délibéré? Par absence de besoin réel?

On peut supposer que, dans un monde stable, où l'école et société entretiennent des relations de partenariat harmonieuses, où les mêmes logiques les traversent, où les mêmes valeurs portent les actions, un projet d'établissement ne présente sans doute pas de caractère vital.

Il est vrai également que, dans la mesure où, à l'intérieur de l'institution locale, les partenaires partagent les mêmes visées éducatives, se reconnaissent dans les mêmes modèles identitaires, travaillent sur base de buts pédagogiques supportés par une vision claire des besoins ultérieurs des jeunes<sup>1</sup> et mettent en œuvre un projet d'établissement dynamique et réel, la formalisation de celui-ci peut apparaître comme un luxe, voire une tracasserie imaginée par quelque responsable institutionnel.

Sans doute, le projet de décret définissant les missions de l'enseignement (article 68) impose-t-il à chaque établissement scolaire de faire valoir et de vivre un projet d'établissement qui sera adapté tous les trois ans. On peut lire cette contrainte comme une obligation administrative ou au contraire transformer la contrainte en ressource.

Transformer la contrainte en ressource, c'est faire l'hypothèse que mettre un établissement en projet constitue une démarche indispensable pour vivre le présent. C'est le moyen de trouver sens et cohérence aux actes quotidiens. Ecrire collectivement un projet d'établissement, c'est-à-dire formaliser ce qui se projette et se vit, peut aider la communauté scolaire à mieux vivre l'incertitude et la précarité en temps de crise et à rendre son environnement un peu plus habituel, sa relation à la société plus transparente, le contrat école/société plus explicite. Etre en projet, n'est-ce pas, tout simplement, se donner la possibilité d'exister?

Alors, on peut penser que mettre aujourd'hui un établissement dans la démarche de projet constitue un des moyens les plus efficaces pour prendre appui sur les grandes et les petites questions qui se posent à chacun des membres de nos communautés éducatives, pour les aider à trouver ensemble des réponses collectives dans l'intérêt des jeunes.

---

<sup>1</sup> Encore que l'assertion selon laquelle les partenaires d'une communauté éducative locale partagent les mêmes visées et se reconnaissent dans les mêmes modèles mérite d'être vérifiée. L'accord pourrait n'être que superficiel et ne tenir qu'au prix d'un lourd non-dit.

Si l'on admet qu'un projet d'établissement est l'expression de la volonté collective d'une communauté locale, dont l'un des principaux buts est d'assurer la convergence des pratiques éducatives, les raisons de croire à l'opportunité de mettre en œuvre un tel projet aujourd'hui ne manquent pas.

## **1. Une mise en cohérence des projets d'action pédagogique**

L'école d'aujourd'hui ne doit pas seulement mettre en œuvre des moyens, elle doit également atteindre des résultats. La démocratisation de l'enseignement ne doit plus seulement se traduire par un accès plus facile aux études, c'est la réussite de chacun qu'il faut viser.

Elle doit, selon les objectifs généraux et les autres objectifs définis par le Conseil de l'Education et de la Formation amener les jeunes à prendre une place active dans la vie économique et sociale. La poursuite de ces objectifs implique une concertation des formateurs, une harmonisation de leurs pratiques... Si l'on admet que les projets d'action pédagogique forment l'ossature d'un projet d'établissement, se priver d'une plate-forme de rencontre et de dialogue, c'est courir le risque d'une mosaïque de projets d'action pédagogique sans cohérence.

Ce danger est mis en évidence par M. BROCH et F. CROS (1989, p.33) lorsqu'ils déclarent que *"l'absence de cohésion entre les projets pédagogiques peut constituer une gêne pour l'élève. Ce dernier peut se trouver contraint par des obligations contradictoires quant aux méthodes, par des exigences qui provoquent l'arythmie de son travail, de ses apprentissages, etc. Etablir la cohérence d'un projet d'établissement, c'est rechercher l'équilibre, la continuité et l'articulation entre les actions éducatives nouvelles..."*

Essayer donc de décroiser pour articuler, de "**détayloriser**" le système en se centrant par exemple sur les situations d'apprentissage des élèves, voilà qui plaide en faveur d'une démarche collective qui concerne l'ensemble des usagers de l'école.

Les efforts consentis par beaucoup d'enseignants, qu'ils visent la réussite de tous dans l'enseignement du fondement, la réforme du premier degré, un aménagement du deuxième ou une réflexion sur des profils de sortie et des compétences terminales à atteindre à l'issue du secondaire, mériteraient d'être mis en cohérence d'une manière systématique.

## **2. Un accord sur les valeurs et les modèles**

Les acteurs de l'école en mutation ne peuvent plus être considérés comme un groupe homogène d'éducateurs partageant les mêmes convictions professionnelles ou personnelles. Ont-ils d'ailleurs jamais pu l'être? Aux tensions traditionnelles entre les conservateurs et les progressistes, entre les partisans de l'instruction, de l'éducation ou de la formation, s'ajoutent aujourd'hui les tensions dues aux mutations culturelles profondes.

Une partie des adultes enseignant aujourd'hui dans les classes se reconnaît encore dans un tronc de culture largement issu des modèles de l'ancienne société industrielle à l'intérieur de laquelle les références étaient largement partagées. Mais d'autres générations d'enseignants ne disposent pas des mêmes "boussoles" et ont déjà été socialisées dans un autre modèle de société, prenant appui sur d'autres valeurs tout aussi riches mais différentes.

Deux conceptions de l'école nouvelle, même si elles restent souvent au niveau de l'implicite et du non-dit, créent aujourd'hui un malaise au sein des communautés éducatives. En forçant le trait, on pourrait dire qu'il y a d'une part les partisans de ce que les sociologues comme Guy BAJOIT appellent "l'école compétitiviste", qui doit elle-même gérer son enveloppe, produire des compétences "vendables", et d'autre part, l'école citoyenne, au sein de laquelle des valeurs comme la solidarité, la démocratie, l'intégration, le refus du décrochage, sont largement partagées.

Est-il aujourd'hui encore possible de faire l'économie d'une réflexion collective, de l'élaboration d'une sorte de charte, d'un référentiel qui devrait permettre, par le consensus, de dépasser des visées qui peuvent quelquefois apparaître contradictoires? Expliciter ces conceptions pour mieux les comprendre et construire ensemble des projets d'action éducative, voilà qui trouvera sa place dans un projet collectif.

D'autre part, les fusions et restructurations d'établissements scolaires mettent en présence des communautés éducatives dont l'inspiration et la culture organisationnelle ont toujours été assez affirmées: vivre ensemble aujourd'hui ne va pas de soi et la reconstruction d'une communauté unie passe inévitablement par une mise en tension des valeurs et des modèles.

### **3. Une contribution à la professionnalisation des enseignants**

L'école a longtemps fonctionné sur base de compétences individuelles des enseignants, dont la formation "standardisée" permettait avec plus ou moins de bonheur une certaine coordination à l'intérieur du système.

On constate aujourd'hui pour le personnel de l'éducation *"la dure nécessité de s'adapter à des situations nouvelles qui, si elles n'étaient pas relativement maîtrisées, seraient susceptibles de produire des effets perturbateurs néfastes: ainsi, le plus grand accès des jeunes à l'école, ou le lien entre éducation et future situation professionnelle sont des faits qui contraignent le système éducatif au changement"* (Ateliers Lyonnais de pédagogie, 1995, p.7).

Si nous sommes conscients qu'il convient de valoriser l'élève comme acteur du processus d'apprentissage pour atteindre les buts que nous nous assignons aujourd'hui, il faudrait, parallèlement à cette préoccupation, ne pas oublier de valoriser l'enseignant dans l'institution. La sociologie des organisations nous a, entre-temps, appris que *"l'homme au travail est un acteur*

*capable d'agir, de s'opposer, d'innover et de profiter du jeu institutionnel, c'est-à-dire des potentialités de mouvements qui existent dans toute organisation"* (OBIN & CROS, 1991, p.19).

Le projet d'établissement, en tant que plate-forme de rencontres, en tant qu'outil d'écoute des acteurs et de prise en compte de leurs difficultés d'adaptation, constitue un espace de travail qui vise aussi le développement des compétences professionnelles et la restauration du sens de la profession. La participation à l'élaboration d'un projet d'établissement est de nature à permettre à l'enseignant d'assumer son autonomie professionnelle.

#### **4. Un outil de gestion de l'autonomie par l'affirmation de l'identité et la gestion de la participation**

L'autonomie d'un établissement impose qu'il se définisse aux yeux de ses usagers comme de son environnement. Clarifier les moyens que l'on va mettre en œuvre pour atteindre les objectifs généraux fixés par le réseau et par le pouvoir subsidiant est, dans cette perspective, de première importance.

Le projet d'établissement en tant qu'expression de la politique d'une communauté, d'une volonté collective, doit avant tout définir des stratégies au regard d'un projet éducatif global. S'il doit impliquer progressivement le plus grand nombre possible de partenaires, il doit s'imprégner d'une culture et de pratiques de participation. L'alliance nécessaire des acteurs à l'intérieur de l'établissement exige des lieux et temps de rencontres. La fédération des projets existants ou en cours de gestation demande évidemment une telle structure de participation.

L'obligation décrétable de créer dans chaque établissement un Conseil de participation procède de la même logique et est de nature à promouvoir l'idée et l'élaboration d'un projet d'établissement. Cette structure doit contribuer à l'émergence d'un projet d'établissement: les piliers de la participation (P.O., direction, personnel, parents, élèves et partenaires extérieurs) sont présents. La méthodologie du projet s'en trouve donc facilitée.

Elle est indispensable pour amorcer un processus de participation: les élèves doivent pouvoir être considérés comme des acteurs à part entière, leur parole doit être entendue, comme celle de leurs parents, dont nous constatons aujourd'hui que les attentes sont elles aussi très diverses. Elèves et parents doivent pouvoir dire ce qui leur semble poser problème, ce qu'ils souhaitent voir changer et ce qu'ils sont disposés à faire pour participer au changement.

#### **5. Un retour régulier au projet éducatif et au projet de l'élève**

C'est peut-être dans ces domaines que l'urgence est la plus grande. Revenir régulièrement au pourquoi et ne pas s'occuper seulement du comment, c'est une autre façon de lire la réalité



d'aujourd'hui à la lumière des finalités de notre action. Ce retour au *pourquoi*, la référence à une visée constitue un passage obligé dans l'élaboration de stratégies cohérentes et fédératives.

Mais, il ne suffit pas d'affirmer qu'un projet d'établissement doit s'élaborer dans le respect du projet éducatif de l'institution. Il faut donner aux acteurs la possibilité de s'approprier ou de remettre en évidence les valeurs inscrites dans un projet éducatif. Celui-ci doit être assumé par le personnel de l'école s'il veut faire correspondre les actes et les intentions.

Le projet éducatif d'une école n'est pas seulement un donné, il est également un processus continu et permanent, fondé sur une éducation cohérente aux valeurs et sur une vision partagée du présent et de l'avenir<sup>1</sup>.

Ce processus passe par un certain nombre d'étapes, dont les questions qui suivent peuvent servir de balises:

- ❖ Quels sont le paradigme, les récits, les traditions qui inspirent les partenaires de l'école?
- ❖ Quelle est la mission générale de l'école?
- ❖ Quelle est la vision de l'avenir?
- ❖ Quelles sont les valeurs qu'on désire promouvoir?
- ❖ Quel sens leur donne-t-on?
- ❖ Quels sont les liens entre les valeurs et la conception de l'éducation?
- ❖ ...

Le travail de réflexion sur les valeurs ne peut être escamoté sous prétexte qu'un projet d'établissement est de l'ordre de la stratégie et des moyens à mettre en œuvre. Car si les valeurs présentent un caractère d'universalité, leur incarnation et leur choix dépendent, dans une optique éducative, du sujet concerné. Une communauté éducative va donc, en fonction de son public, préférer certaines valeurs à d'autres, en prenant notamment en compte des critères d'urgence ou d'importance. Si le "fond commun", le référentiel éducatif ultime de l'école chrétienne, est fondé sur les valeurs dont l'Évangile garde la mémoire, le projet éducatif d'une école doit les décliner en fonction de son environnement notamment. Projet éducatif et projet personnel de l'élève sont donc intimement liés: c'est par le premier et pour le second que l'action est entreprise. Bien approfondir le premier et ignorer le second peut se révéler une entreprise stérile.

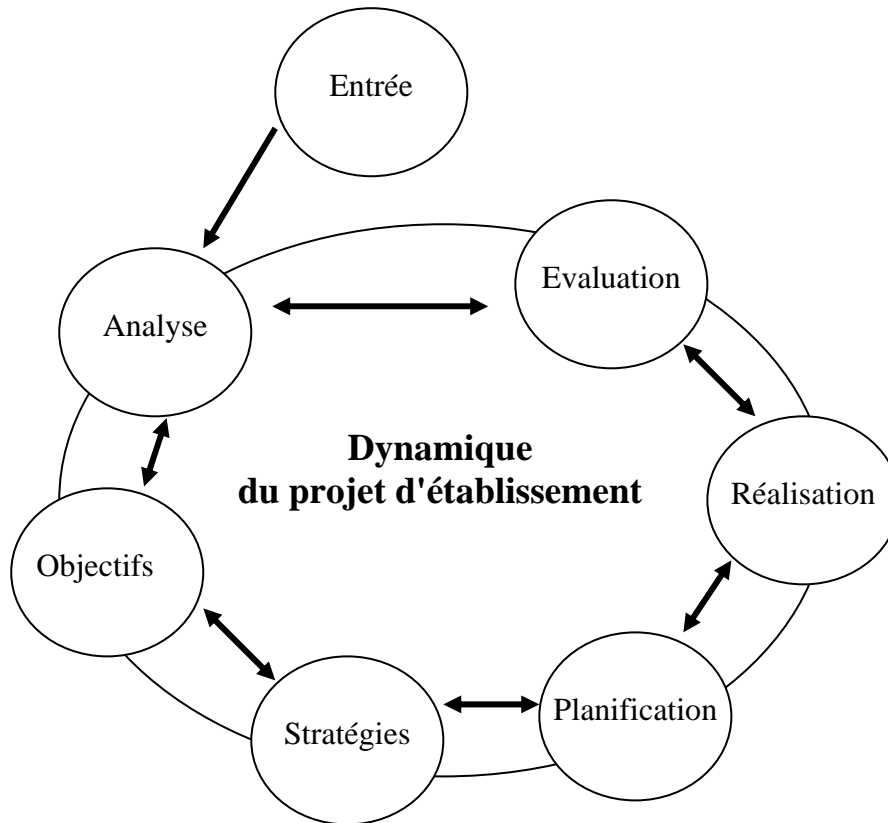
Et, pour prendre en compte toutes les dimensions du projet de l'élève, qu'elles soient sociales, professionnelles, d'orientation ou individuelles, l'école doit être un lieu de vie, c'est-à-dire un espace où se créent de situations dans lesquelles une personne – l'élève – va progressivement devenir acteur autonome. Faire de ce discours une réalité vécue au quotidien constitue une des fonctions du projet d'établissement.

---

<sup>1</sup> Cfr le document du CoGEC: "Conseil de la Communauté Educative" du 11 août 1996.

### 3. DES INGREDIENTS POUR UN PROJET D'ETABLISSEMENT: LES MOMENTS-CLES

La mise au point d'un projet d'établissement passe par une série de moments-clés, de passages obligés. Nous pouvons les représenter par le schéma suivant:



*Attention cependant; si pour des raisons de logique dans notre exposé, notre présentation de ces différentes étapes est linéaire, dans la réalité, il n'en est rien. Sur le terrain des établissements, le déroulement de l'action est souvent fait d'allers-retours, voire de sauts, d'une étape à l'autre.*

#### 3.1. L'entrée dans le projet

Un projet peut trouver son origine dans des raisons bien diverses. Le désir de projet peut naître d'une insatisfaction, du relevé d'un certain nombre de dysfonctionnement ou d'une réflexion impulsée par des injonctions extérieures (décret...). L'élan peut venir du besoin de certains membres de l'équipe de trouver plus de cohérence entre les multiples initiatives, voire recherches d'innovations qui se multiplient au sein de l'institution.

Tout projet, surtout s'il est le fruit d'une injonction extérieure, ne trouve sa véritable fonction que dans la mesure où il stimule une nouvelle dynamique au sein de l'établissement.

Pour entrer dans le projet, plusieurs démarches sont possibles. Dans leur ouvrage, J.P. OBIN et F. CROSS (1991) dégagent six types d'entrée. Nous les présentons successivement.

- a. L'approche intuitive  
L'approche intuitive consiste à rassembler les actions existantes ou amorcées dans l'école. Elle conduit à une identification des problèmes et à une étude de la pertinence et de la faisabilité des solutions apportées. Cette approche, qui évite l'utopie, permet d'abandonner une solution si elle n'est pas gérable et mobilise les personnes qui se sentent véritablement engagées.
- b. L'approche réglementaire  
L'approche réglementaire par des textes officiels qui demandent ou conseillent de réaliser un projet d'établissement analyse le fonctionnement de l'école en référence à des objectifs imposés. Des solutions sont choisies selon les contraintes du lieu et les priorités envisagées.
- c. L'approche par l'amélioration  
L'approche par l'amélioration consiste à identifier et à analyser des dysfonctionnements, à hiérarchiser les priorités et à proposer des solutions concrètes liées aux particularités internes sans se référer à de grandes perspectives à long terme. Elle se centre sur les difficultés présentes qui entravent le fonctionnement et mobilise ainsi les personnes autour de résolutions de problèmes quotidiens.
- d. L'approche managériale  
L'approche managériale cherche à faire participer les membres d'une organisation à partir d'analyses institutionnelles et stratégiques. En étudiant les organigrammes (officiels et réels), le jeu des acteurs, la communication et les prises de décisions, elle conduit à prendre conscience des rôles tenus et peut ainsi améliorer la gestion des moyens et des responsabilités.
- e. L'approche fonctionnelle  
L'approche fonctionnelle dégage, avec l'ensemble des acteurs, les grandes fonctions remplies à l'intérieur de l'établissement. Elle conduit à élaborer des hypothèses sur l'évolution possible de l'organisation et à construire des solutions cohérentes assurant le concours de tous.
- f. L'approche transformationnelle  
L'approche transformationnelle est une étude systémique en termes d'analyses des entrées, des sorties et d'efficacité des transformations apportées. A partir de là, les points critiques et leur rapport aux divers sous-systèmes en cause sont dégagés.

### 3.2. L'analyse

Quelle que soit la raison qui enclenche le processus de mise en projet, la phase d'analyse ou de collation comprend l'analyse interne et externe de l'établissement, le recueil des données et la détermination des atouts et des besoins.

- a. L'analyse de l'environnement interne et externe  
Cette analyse permet à tous les intervenants de se mobiliser et conduit à s'interroger sur le fonctionnement de l'établissement et à poser un diagnostic
  - externe, sur l'état de l'environnement économique et social, sur place et l'image de l'établissement dans la communauté locale;
  - interne, comprenant l'organisation, le type de management, la culture et l'histoire de l'établissement, les données relatives au suivi des étudiants, au profil du personnel, aux ressources matérielles et financières.Il est très important au départ de se limiter à une analyse, la plus objective possible. On peut notamment passer en revue:  
**Les fonctions**  
Est-ce qu'on assume bien toutes les fonctions qu'on est sensé assumer (Apprentissage, éducation, communication, formation, gestion...)?

### **L'organisation**

Est-ce que la manière dont on s'est organisé pour réaliser les différentes fonctions est satisfaisante (organisation du temps, de l'espace, des ressources humaines...)?

### **Les compétences**

Est-ce que les différents acteurs – élèves, adultes – ont les compétences attendues pour mener à bien les différentes fonctions?

**Les domaines** (ouverture culturelle, qualité de l'accueil, prise de décision...).

b. Le recueil des données

En fonction des points forts et faibles dégagés par le diagnostic et des questions qui se posent à partir de là, un recueil rigoureux de données objectives sera nécessaire. Le groupe devra déterminer les données pertinentes pour répondre aux questions et les moyens de les recueillir.

c. La détermination des atouts et des besoins

Le recensement de besoins ressentis et l'évaluation des atouts auprès des différents acteurs permettra de dégager les représentations des difficultés rencontrées et/ou des améliorations souhaitées.

C'est durant cette phase que devront être analysés l'image de l'école, sa place dans l'environnement social, économique et humain, mais aussi son histoire, son type d'organisation et ses ressources tant humaines que matérielles et financières.

Cet état des lieux, et particulièrement sa formalisation, permettra de fixer les points de repères utilisables aux différents moments d'évaluation.

### **3.3. Les objectifs**

La situation étant visualisée, il faut préciser les changements qu'on veut obtenir. Autrement dit, après avoir identifié les points d'amélioration souhaités et déterminé des priorités, il s'agit de se définir, en termes d'objectifs, les résultats concrets à atteindre.

En choisissant de passer d'abord par la définition d'objectifs plutôt que d'établir une liste d'actions, on opère une distinction importante entre le résultat qu'on veut atteindre et les moyens qu'on va mobiliser pour y arriver. C'est donc cette satisfaction qu'il faut garder en ligne de mire. Par cette distinction, la porte s'ouvre sur la recherche de solutions multiples, sur la possibilité de trouver plusieurs stratégies à déployer en parallèle et de façon complémentaire. Le choix des moyens pour atteindre les objectifs est reporté à l'étape suivante.

La détermination des objectifs doit passer par plusieurs moments de réflexion, de débats, de négociations entre les acteurs afin d'atteindre les consensus nécessaires...

### ***La réflexion sur les fondements***

Au service de quelles valeurs l'institution travaille-t-elle? Cette réflexion permet de se réapproprier la raison, le pourquoi, le sens, la signification des finalités de l'institution.

Il s'agit de:

- a. réexpliquer les valeurs qui finalisent ce qui se passe dans l'école, qui donnent du sens à l'ensemble des actions;
- b. préciser les missions des différents acteurs, le "ce pourquoi on est là";
- c. déterminer les principes d'action (les règles) que l'ensemble de la communauté éducative veut se donner de manière à fonctionner le mieux possible et déjà tendre vers ces valeurs dans le respect des missions.

Parmi les éléments qui peuvent influencer la nature des finalités retenues, citons les conceptions philosophiques et religieuses, les normes de la culture à laquelle on appartient, les analyses des problèmes sociaux auxquels on souscrit, les motivations psychologiques propres à chacun...

Chaque école doit se donner le temps de se réappropriier ces fondements, c'est-à-dire de reclarifier les valeurs qu'elle veut vivre et dont elle s'inspire, de repréciser ses missions et ses principes d'actions, de se mettre d'accord sur des principes d'action spécifiques à ses particularités locales. Toute cela constitue la référence permanente à laquelle l'équipe pourra avoir recours. Elle sera réalisée dans le plus large consensus possible.

### ***La détermination précise des priorités d'action en fonction de l'analyse de la situation de départ.***

Par rapport aux fondements définis, il s'agit de faire un premier inventaire qui permette de sélectionner les pistes de travail prioritaires. Pistes qui sont traduites en objectifs d'action. Cette description doit être mise par écrit car elle permet d'améliorer la précision, de vérifier l'adhésion des membres du groupe, d'approfondir les points de vue individuels et de se mettre d'accord sur les indicateurs qui permettront à chacun de vérifier si les objectifs d'action sont bien atteints.

Il s'agit, en prenant appui sur les zones d'excellence et en tenant compte des zones de dysfonctionnement, de déterminer une ou plusieurs priorités portant sur différents niveaux: les élèves, les enseignants, l'institution..., de préciser très concrètement ce à quoi on veut aboutir.

Pour un bon fonctionnement du projet d'établissement, il est essentiel de ne définir qu'un nombre limité d'objectifs d'action à atteindre dans un temps donné. Il s'agit d'être réaliste car on ne peut espérer tout mener de front.

### ***La recherche de pistes d'action***

La confrontation d'un idéal souhaité avec l'analyse faite de l'état des lieux permet souvent d'entrevoir des pistes d'action. D'autres méthodes de production d'idées peuvent être utilisées (brainstorming, étude critique des solutions...).

On étudiera les inconvénients, les avantages, la faisabilité de chaque piste présentée. Enfin, on choisira celles qui apparaissent les plus pertinentes au groupe.

A ce moment du projet, il s'agit

- de choisir ce sur quoi, parmi les pistes relevées ou entrevues, on va engager des actions,
- d'envisager leur organisation, leur piste en charge...
- de déterminer les moyens à mettre en œuvre...

### ***La rédaction du projet formalisé***

Cette phase qui clôture cette troisième étape est la plus délicate, car l'écriture du projet sera le résultat de visions partagées de l'avenir de l'école. La mise en forme d'un document écrit de présentation des fondements admis par tous et des perspectives d'actions acceptées en commun est de première importance car il servira à la fois de pacte de participation, de référent mobilisateur et de message de l'école à l'extérieur.

Il sera rédigé de manière claire et dynamique, précisant la volonté des équipes, les priorités retenues, les relations et partenariats à développer... Il sera communiqué dans les lieux de débats et de décisions de l'établissement, à chacun des acteurs internes et aux partenaires extérieurs intéressés.

### **3.4. Les stratégies**

Une fois les objectifs rédigés, il convient de dresser la liste des stratégies retenues pour les atteindre. La difficulté de l'étape antérieure résidant dans la différence à faire entre les objectifs et les moyens, si celle-ci a été bien menée, on peut clairement, associer à chacun des objectifs, les actions et les transformations qui vont permettre de les faire aboutir. Le soin apporté à la démarche précédente permet donc de déterminer les stratégies qui paraissent les plus pertinentes. La mise en œuvre de celles-ci doit comprendre les étapes suivantes:

- la formulation de ces stratégies, en terme d'objectifs;
- l'explication des méthodes à utiliser pour les mener à bien;
- l'expression des contenus sur lesquels on va travailler;
- le rassemblement des supports, les documents sur lesquels on va s'appuyer;
- la formulation des moyens (en personnes, en temps, en argent, en matériel, en formation) dont on aura besoin pour aboutir;
- la détermination des modalités et des outils d'évaluation de ces actions pour savoir:
  - si l'action menée a atteint ses objectifs,
  - si les élèves bénéficient d'un plus dans le sens souhaité,
  - si l'action a été menée en cohérence avec l'ensemble du projet et de ses intentions.

### **3.5. La planification**

Reste à traduire les décisions en planification de l'action. Qui va faire quoi, où, quand, comment, avec quels moyens? C'est à ces questions que doit répondre la planification. Celle-ci est à articuler dans un processus dynamique de projet... pas toujours prévisible. Pour l'établir, il est utile de procéder à une analyse des ressources disponibles, matérielles et humaines, pouvant exister aussi bien à l'intérieur du système qu'à sa périphérie, voire franchement à l'extérieur. Quel est le coût de la mobilisation de ces ressources? Quel bénéfice peut-on attendre...?

### **3.6. La réalisation**

La réalisation, la mise en œuvre des actions projetées fait partie intégrante du *Projet d'Etablissement* à proprement parler puisque sa raison même est la transformation de la vie de l'établissement.

Cependant, on peut considérer que le travail qui va de l'analyse de la situation à l'élaboration d'un projet d'actions en passant par la détermination des objectifs, constitue un tout en soi et représente un type de tâches, rattachées, elles, à la réalisation. Autrement dit, projeter le changement est une chose, le mener à terme en est une autre.

a. Les régulations

Dans l'étape de réalisation des actions, les moments de régulation ont une place fondamentale. En effet, même si une planification a été élaborée, le projet n'est pas une application stricte d'un programme rigide. Il revient à l'ensemble des partenaires engagés de réaliser des évaluations régulatrices en cours de projet.

Si celles-ci peuvent prendre des formes variées ne nécessitant pas toujours la présence de tous, des moments indispensables rassemblant l'ensemble des acteurs impliqués ou leurs représentants permettant de faire le point et de réajuster l'action.

b. Les formations

Des formations pourront se révéler nécessaires pour la réalisation du projet. Elles auront normalement été étudiées dans les étapes préparatoires et leur coût prévu dans l'attribution des ressources. Les temps de régulation auront cependant pu révéler l'utilité d'une formation ponctuelle, d'un recours à un expert, d'un contact avec des équipes réalisant des projets semblables.

Toutes les études concordent: c'est la formation intégrée à l'action et au projet qui est la plus efficace, lorsqu'il s'agit d'une formation qualifiante organisée de façon telle qu'on puisse apprendre de manière interactive entre collègues pour et par l'analyse en commun des tâches, ainsi que par des apports extérieurs ponctuels centrés sur l'amélioration du travail à réaliser selon des priorités définies en commun.

c. Les objets

Les problématiques sur lesquels pourrait porter l'opérationnalisation du projet sont bien évidemment nombreux et variés. A titre d'illustration et de manière non exhaustive, nous pouvons citer:

- Les moyens à mettre en œuvre pour faciliter la transition maternelle primaire ou primaire secondaire
- Les dispositifs permettant à chaque élève de progresser et d'être stimulé dans son rythme d'apprentissage
- Les modalités d'organisation d'un parcours en cycle (cycle 5/8, premier degré du secondaire en trois ans...)
- La gestion en équipe des apprentissages et de l'évaluation
- L'affectation de l'équivalent de deux semaines de cours et des activités de maturation des choix professionnels ou d'études ultérieures
- La prise en compte des caractéristiques culturelles et sociales, des projets de vie professionnelle et de poursuite des études des élèves.
- ...

### **3.7. L'évaluation**

Au terme du parcours, l'évaluation finale permettra aux acteurs du projet de faire le bilan de l'ensemble de l'action réalisée, en référence aux objectifs de départ. Quels changements ont été observés par rapport aux élèves, aux enseignants, à la communauté éducative, aux partenaires institutionnels, économiques...?

Cette évaluation portera sur l'aboutissement des projets d'action, les objectifs fixés, l'implication des partenaires, l'évolution du système...

Les critères de l'évaluation ayant été définis dans les étapes préparatoires, cette dernière étape est l'aboutissement logique du processus. Cependant, elle peut faire apparaître de nouveaux manques, de nouveaux besoins... autant d'objectifs possibles fondateurs de nouveaux projets.

L'analyse des facteurs de réussite ou d'insuccès est déterminante pour éviter, à l'avenir, de tomber dans les mêmes pièges. Peut-être amènera-t-elle à faire, pour de nouveaux projets, d'autres choix parce que l'expérience a montré que les moyens pour atteindre les anciennes options ne pouvaient être valablement mobilisés.

L'évaluation finale fera l'objet d'un document correspondant au projet écrit de départ et sera, comme celui-ci l'avait été, communiqué aux partenaires, aux instances de décisions et aux interlocuteurs externes.



## **BIBLIOGRAPHIE**

- ARDOINO J., (1986)  
*Pédagogie du projet éducatif?*  
Pour n° 94, mars/avril 86.
- Atelier Lyonnais de pédagogie, (1995).  
*Comment intervenir en établissement scolaire?*  
Novembre 95, n° 53
- BARBIER J.-M., (1991).  
Elaboration de projets d'action et planification.  
Pédagogie d'aujourd'hui, Paris: P.U.F.
- BANARBE C. & GIRIARD, (1987).  
Administration scolaire.  
Paris: Gaëtan Morin
- BELLENGER L. & COUCHAERE M.J., (1992)  
Animer et gérer un projet.  
Paris: E.S.F.
- BOLLEN R. & HOPKINS D., (1998)  
La pratique de l'auto-analyse de l'établissement scolaire  
Paris: Economica.
- BOUTINET J.P., (1992)  
Anthropologie du projet. Paris: P.U.F. (2° éd.)
- BROCH. M.H. & CROS F., (1989)  
Ils ont voulu un projet d'établissement  
Nancy: INRP.
- BROCH. M.H. & CROS F., (1991)  
Comment faire un projet d'établissement.  
Lyon: Chronique sociale.
- BROCH. M.H. & CROS F., (1992)  
Evaluer le projet de notre organisation.  
Lyon: Chronique sociale.
- BRUNET L., BRASSARD A. & CORRIVEAU L., (1991).  
Administration scolaire et efficacité dans les organisations.  
Montréal: Agence d'Arc.
- Cahiers pédagogiques (les), (1991)  
Projet d'établissement, un pari démocratique. Paris, mars-avril.

- CHAUCHARD J.-L., (1990)  
Le projet d'entreprise.  
Editions d'Organisation.
- Conseil central de l'enseignement Maternel et Primaire Catholique, (1982).  
Le projet éducatif de votre école.  
Liège: CCEMPC. Série "animation des écoles".
- CNDP, (1992).  
Le projet d'école. Paris: Hachette.
- CRDP Lyon, (1990).  
Guide pour l'auto-évaluation de l'établissement scolaire.
- DELAHAYE T. et GROUSSET L.-M., (1992).  
Animer une équipe. Paris: Nathan.
- DELORME C., (1980).  
De l'animation pédagogique à la recherche-action  
Lyon: Chronique sociale.
- DEROLE J. RIOULT J. et ROURE D., (1991).  
Le projet d'école. Paris: Hachette
- Fédération nationale de l'Enseignement Secondaire Catholique, (1991).  
Du projet à la pédagogie de projet  
FNESeC: rue Guimard, 1 – 1040 Bruxelles.
- FIGARI G., (1991).  
Etudes sur la démarches de projet: Recherche d'un référentiel pour un projet éducatif d'établissement., Revue Française de Pédagogie, 94, 49-62.
- FIGARI G., (1994)  
Evaluer: quel référentiel?  
Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- GUSTIN A., (1993)  
Piloter et gérer le domaine pédagogique.  
Bruxelles: SNEC, Document inédit.
- LE BISSONNAIS J., (1992)  
Le management du projet de A à Z.  
Afnor
- LECOINTE M. & REBINGUET M., (1990).  
L'audit de l'établissement scolaire.  
Editions d'organisation.

- LEVEBVRE C., (1993).  
Concevoir et conduire un projet de changement.  
Les presses du management.
- NOT L., (1987)  
La notion de projet en pédagogie de 1875 à 1975.  
In M. BRU et L. NOT: Où va la pédagogie de projet?  
Toulouse: Editions Universitaires du Sud.
- OBIN J.P. & CROS F., (1991).  
Le projet d'établissement.  
Paris: Hachette.
- ROLLIN F., (1992).  
Référentiel de métier du chef d'établissement.  
Lyon: chronique sociale.
- VASSILIEF J., (1998)  
La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes.  
Lyon: Chronique sociale.
- VERGNEAUD M., (1990).  
*Une conception du projet éducatif.*  
Le projet éducatif, techniques et méthodologie.  
Ramonville-St-Agne: éd. Education et devenir.

Service Recherche et Développement Pédagogique  
Rue Guimard 1 ■ 1040 Bruxelles ■ Tél. 02/289.63.80 ■ Fax 02/289.63.81