

# LE PROJET D'ETABLISSEMENT SCOLAIRE LES QUESTIONS DE LA FORMATION ET DE L'EVALUATION

*Jean-Pierre OBIN  
Maître de Conférences  
Université d'Eté sur L'établissement,  
lieu stratégique de la formation dans le système éducatif  
Tours - Juillet 1988*

La **notion de projet d'établissement** est apparue en 1982 dans les textes officiels de l'Education Nationale, à propos de la rénovation des collèges . Elle a subi depuis divers aléas, mais des textes récents tendent -en attendant qu'il en soit fait de par la loi une ardente obligation - à étendre sa nécessité aux établissements techniques ( circulaire 88.217), et à l'ensemble des écoles et établissements scolaires du second degré (lettre du 6 juillet 1988 sur le FAI).

Au fur et à mesure que cette notion prend corps en se distinguant dans les esprits et dans les faits de démarches plus anciennes (pédagogie du projet, projet pédagogique, Projet d'Action Educative...), les enseignants et les chefs d'établissements se trouvent confrontés à des questions pratiques de conception et de mise en oeuvre des projets d'établissement. Parmi celles-ci, celles de la formation et de l'évaluation revêtent une importance toute particulière.

Cet exposé a donc pour ambition d'introduire un débat sur ces questions avec les responsables des académies et des établissements scolaires qui participent à cette Université d'Eté. Avant de les aborder, il est sans doute nécessaire de s'attarder un moment sur la notion de projet d'établissement elle-même.

## 1. LE PROJET D'ETABLISSEMENT

Quelle signification revêt l'importance nouvelle accordée à une notion encore ignorée il y a cinq ans ? C'est la question du sens qui nous préoccupe ici. Et celui-ci - du moins si l'on se réfère à la pensée phénoménologique - ne peut surgir que de la diversité des éclairages et de la mise en perspective des points de vue. Voici donc trois manières complémentaires d'envisager le projet d'établissement, suivies d'un exemple.

### 1.1. Une définition institutionnelle :

Elle fut donnée aux recteurs lors de leur séminaire de septembre 1988, organisé par le Secrétaire d'Etat à l'Enseignement Technique, Robert CHAPUIS. Sous des formes assez proches on retrouve cette définition dans certains textes officiels récents.

## Le projet d'établissement scolaire

Le projet d'établissement est présenté comme "**l'ensemble cohérent des objectifs, des méthodes et des moyens** particuliers que l'établissement scolaire définit afin de participer aux objectifs nationaux. Il intègre les données de l'histoire et de l'environnement, les contraintes auxquelles l'établissement est soumis et les atouts dont il dispose. Il est élaboré, mis en oeuvre et évalué dans une démarche participative des personnels, associant les usagers et les partenaires extérieurs".

### 1.2. Un acte de management :

Demander aux établissements d'élaborer des projets, c'est pour l'Etat une nouvelle manière de diriger, et **de gérer** les moyens considérables de l'Education Nationale.

Dès 1984, Antoine PROST -aujourd'hui chargé de mission auprès du Premier Ministre- écrivait : "Affirmer la nécessité de projets d'établissement, c'est dire qu'il faut décentraliser le système éducatif français. C'est opposer à une régulation purement nationale, où les problèmes sont traités par des réformes de programmes ou la définition de nouvelles instructions, un mode nouveau de prise en charge locale des difficultés".

Ainsi l'Administration centrale vis à vis des rectorats ou des inspections d'académie, ceux-ci dans leurs rapports avec les établissements scolaires, et les Chefs d'Etablissement avec leurs personnels, sont invités à abandonner un système où chaque échelon hiérarchique transmet des instructions, pour un autre où il est convié à assurer un mode de management fondé sur 3 pôles (voir schéma p. ) :

- la définition d'objectifs et la répartition des moyens ;
- le contrôle et l'évaluation ;
- l'animation, la communication et la formation.

Rien de vraiment nouveau depuis que DE GAULLE écrivait, certes sur un mode plus martial, dans "*Vers l'armée de métier*" : "fixer le but à atteindre, exciter l'émulation et juger les résultats, c'est à quoi devrait s'en tenir, vis-à-vis de chaque unité, l'autorité supérieure. Mais quant à la manière de faire, que chacun soit maître à son bord".

### 1.3. Un système d'action :

Pour la sociologie des organisations (BERNOUX-1985), un système d'action est défini comme la combinaison, au sein d'une organisation, des **stratégies** des différents acteurs. Ces stratégies sont elles-mêmes dépendantes des objectifs et des

enjeux de chaque catégorie d'acteurs - et donc de leur identité culturelle, de leurs représentations et de leurs valeurs. On trouvera dans (J.P OBIN et A. WEBER 1987) à propos de la rénovation des collèges et dans (J.P OBIN : " à propos du CNDP " ) des lectures de projets d'établissement en terme de systèmes d'action.

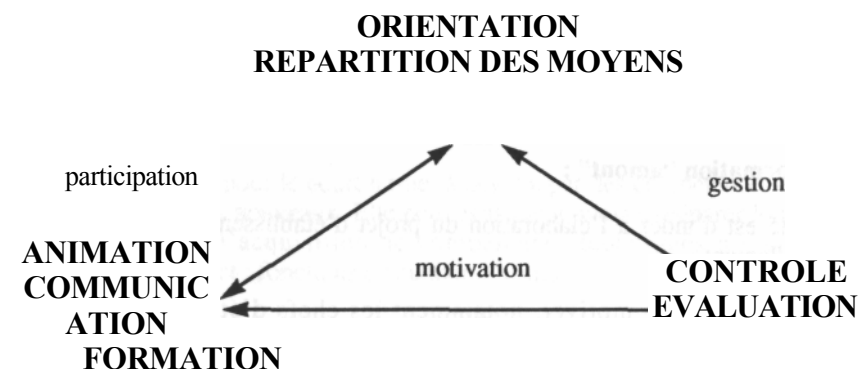
Retenons ici, de manière générale, que si l'on veut bien admettre que les objectifs et les enjeux des acteurs (enseignants ou catégories d'enseignants, élèves, parents, chefs d'établissement, personnels d'éducation, etc.), ne sont pas a priori contradictoires, le projet d'établissement est le moyen de **produire du changement** en scellant, sur la base d'un compromis explicite, des alliances entre acteurs.

### 1.4. Un exemple peut permettre de mieux fixer ces notions :

C'est celui du projet d'établissement élaboré par le CNDP tout au long de l'année scolaire 1987-88. La méthodologie suivie, rigoureuse et complexe à la fois, rend compte de l'ensemble de ces préoccupations. On en trouvera la description et l'analyse dans "Education et management n°1" CRDP Créteil (J.P. OBIN 1989).

## 2. LA QUESTION DE LA FORMATION

Dans le schéma bipolaire du "management participatif évoqué ci-dessus, la formation participe d'un pôle plus large regroupant également l'animation et la communication.



## Le projet d'établissement scolaire

De quoi s'agit-il ? Tout processus de changement est porteur de déstabilisation pour les acteurs, car l'équilibre fondé sur les manières de faire acquises, sur les représentations anciennes, se désagrège sans qu'un autre système soit déjà constitué et prêt à proposer ses modèles.

Ainsi, dans les établissements scolaires, il est aujourd'hui demandé de diriger, de gérer et d'enseigner "autrement". Pourquoi ? Et comment faire ?

Le pôle animation- communication-formation, avec les fonctions qui s'y développent, a pour rôle de répondre concrètement à ces questions, en concevant la déstabilisation des acteurs comme un élément positif, en transformant des opposants potentiels en moteurs du changement. Pour cela il est nécessaire de produire de nouvelles compétences, méthodologiques et professionnelles, et de nouvelles représentations. Ce à quoi, directement ou par ses effets, la formation contribue. Au bout du compte de nouvelles identités culturelles peuvent se constituer, qui sont le terreau d'un changement véritable, c'est-à-dire profond et irréversible.

Plus concrètement, on peut distinguer deux types d'actions de formation liés au projet d'établissement :

- à l'amont, des actions liées à la capacité, notamment méthodologique, à élaborer le projet ;
- à l'aval, des actions liées aux compétences nouvelles nécessaires pour mettre en oeuvre et évaluer le projet.

Leur caractéristique commune est de pouvoir être conçues et organisées - puisque liées à un ou à des projets- sous forme de formation-action, directement articulée aux problèmes à résoudre.

### **2.1. La formation "amont" :**

Sa finalité est d'aider à l'élaboration du projet d'établissement. Ses objectifs sont essentiellement :

- de sensibiliser, de motiver, notamment les chefs d'établissement sans l'adhésion desquels rien ne peut démarrer ;
- de former à une méthodologie, en particulier des "fonctionnels" qui pourront prendre en charge certaines tâches techniques d'analyse, d'animation, de communication, de formation et d'évaluation. On voit ainsi aujourd'hui se créer spontanément et se développer très rapidement, certaines fonctions nouvelles (en

particulier dans les MAFPEN) en dehors de toute directive ministérielle ou de considération de grade, comme : "auditeur", "consultant", "intervenant-conseil", "animateur-projet", "formateur-projet", voire "missionnaire", d'établissement scolaire (A.WEBER 1989 - A. BOUVIER 1989).

### **2.2. La formation "aval"**

Son but est de permettre aux acteurs d'être techniquement et professionnellement en mesure de mettre en oeuvre les programmes d'action qu'ils ont définis. Elle est donc par nature aussi diversifiée que ces programmes peuvent l'être.

On peut cependant distinguer les principaux domaines où elle trouvera une application :

- la pédagogie, les méthodes d'enseignement et les processus d'apprentissage des élèves ;
- le suivi et l'orientation des élèves ;
- le travail en équipe, la concertation ;
- l'amélioration du cadre de vie, la vie scolaire ;
- l'ouverture de l'établissement sur le monde extérieur, la participation au développement local ;
- l'amélioration des relations avec les usagers, élèves et familles ;
- l'organisation générale du travail ;
- la gestion prévisionnelle des emplois, particulièrement importante dans l'enseignement technique où la fermeture et l'ouverture de sections conditionne le devenir professionnel des élèves, et celui d'un nombre croissant d'enseignants (MJ MARQUEZE et M. MENDES-VEGA 1989).

Elle vise ainsi, pour le court terme, à développer des compétences et à favoriser des comportements nouveaux. Elle peut également avoir à préparer le moyen terme en s'attachant à l'acquisition de compétences techniques nouvelles liées à l'évolution du projet : fonctions évaluation, "veille", etc.

### **2.3. Les problèmes :**

Bien évidemment ces pratiques nouvelles de formation ne remplacent pas sans difficultés les anciennes. Ce qu'on nomme "la résistance au changement" se cristallise autour de cinq types de problèmes :

# Le projet d'établissement scolaire

- la prégnance de l'offre dans les plans académiques de formation ;
- le manque d'articulation avec les pratiques professionnelles des personnels ;
- la faiblesse de l'analyse des besoins, tant individuels que collectifs ;
- la pauvreté des modalités d'organisation, qui joue comme effet modélisant ;
- l'insuffisance de prise en compte des effets sociologiques de la formation (modification des représentations, créations de réseaux, mobilité...).

Toutes ces faiblesses témoignent principalement de l'insuffisance de la qualification des formateurs et de celle de leur formation, face à l'émergence de nouveaux besoins.

## 3. LA QUESTION DE L'EVALUATION

Jacques ARDOINO (1976) et Guy BERGER (1977) distinguent la notion de contrôle de celle d'évaluation. Contrôler c'est vérifier si, et mesurer comment, des objectifs sont atteints. Evaluer c'est rechercher les effets, dégager la signification d'un projet, d'une politique. Bref, c'est au delà du factuel, s'attacher à la question du sens. On sent bien comment, au delà de la clarification conceptuelle, ce distinguo peut également fonctionner comme une subtile "distinction" (au sens de BOURDIEU) dans les enjeux institutionnels qui opposent traditionnellement, au sein de l'Education Nationale, l'Université et l'Inspection.

A cette opposition un peu biaisée, entre le contrôleur normatif, bardé de "grilles" et l'œil rivé sur son "tableau de bord", et l'évaluateur-analyste, d'autant plus prestigieux que ses outils sont plus flous, nous préférons une approche qui envisage ces activités comme complémentaires (C. HADJI1987).

Ainsi pour Marcel LESNE (1984) et Jean-Marie BARBIER (1985), l'évaluation est la production d'un jugement de valeur, à partir de la mise en relation d'un référent (décrivant le but recherché) et d'un référé (représentant la réalité). Evaluer comporte toujours deux séries d'activités de conceptualisation :

- la définition du référent, projet, modèle idéal, ensemble des éléments sur lesquels on peut s'appuyer pour apprécier ce qui était souhaité ou attendu ; l'opérationnalisation du projet consiste alors à associer à chaque objectif des "critères" jugés significatifs du but à atteindre ;
- la construction du référé, ensemble des données considérées comme représentatives de la réalité ; son opérationnalisation nécessite la définition d'"indicateurs" permettant de saisir l'objet évalué, en mesurant des "résultats" quantitatifs ou en déterminant des "effets" plus qualitatifs.

La pertinence du choix des critères et des indicateurs est essentielle. Elle s'apprécie dans leur faculté de représentation des objectifs et de la réalité mais également dans leur capacité de congruence, c'est-à-dire de correspondance entre éléments du référé et du référent

Plus concrètement, les dispositifs d'évaluation des projets d'établissement, qu'ils soient présentés comme "internes" au projet lui-même ou "externes", c'est-à-dire organisés par la tutelle académique ou nationale, ou encore qu'ils soient "d'autoévaluation" ou qu'ils aient recours à des institutions extérieures à l'Education Nationale, s'attachent en pratique à trois niveaux d'évaluation qu'on peut avoir avantage à mieux distinguer.

### 3.1. Le premier niveau :

Il concerne les résultats d'une action, ou d'un programme d'action. On souhaite cerner l'atteinte d'un objectif particulier, quantitatif ou qualitatif. On évalue par exemple les résultats d'une action de formation, de communication, l'indice de satisfaction des usagers après telle amélioration, etc. Opérationnalisation du référé et du référent ne présentent en général dans ce cas pas de difficulté particulière.

### 3.2. Le deuxième niveau :

Il est celui de l'efficacité d'un dispositif qui poursuit le plus souvent plusieurs objectifs à la fois. Il peut s'agir, par exemple, d'évaluer le plan de formation continue de l'établissement, un nouveau dispositif d'information des familles et d'orientation des élèves, la généralisation du "contrôle continu" dans un lycée professionnel, ou encore, au niveau académique, d'évaluer le dispositif de sélection et d'aide aux projets d'établissement.

La congruence entre référé et référent, entre critères et indicateurs est évidemment plus délicate à construire.

### 3.3. Un troisième niveau est celui des effets.

C'est le niveau le plus intéressant puisqu'il touche à la finalité même du projet. On peut souhaiter, par exemple, évaluer les effets du projet d'établissement sur les élèves, en terme de réussite scolaire, socialisation, de modification des orientations, d'insertion professionnelle. On envisage alors globalement certaines manifestations du changement.

## Le projet d'établissement scolaire

C'est un exercice périlleux, car des phénomènes aussi globaux que la réussite des élèves, la motivation des enseignants ou l'image de l'établissement dans son environnement, ne peuvent être que le produit de la variation d'un grand nombre de paramètres. Peut-être convient-il d'abandonner l'ambition de les expliciter et de connaître comment ils agissent. On considère alors l'établissement comme un système complexe, une "boîte noire" comportant des "entrées" (la pédagogie, la vie scolaire...) auxquelles la mise en oeuvre du projet d'établissement fait subir des inflexions, et des "sorties" (l'efficacité des professeurs, les résultats scolaires des élèves, leur insertion professionnelle...) dont on cherche à percevoir les variations. Comme pour les "rouages" internes du système, la connaissance exhaustive des sorties et des entrées risque d'être un leurre, de même que la congruence entre critères et indicateurs.

Ainsi, et pour fixer les idées, on a pu choisir, dans tel contexte, comme indicateurs de la motivation des enseignants la variation de leur taux d'absentéisme ou celle de leur participation aux actions de formation spécifique organisées dans le cadre de l'établissement.

A ce niveau, la pertinence du choix et de la définition des indicateurs s'apprécie non seulement en fonction de leur capacité à saisir les effets attendus, mais également à cerner ceux qui l'étaient moins et, lorsqu'ils sont jugés négatifs, sont qualifiés de "pervers". Il est alors nécessaire d'en venir à deux questions essentielles et étroitement liées : pourquoi et pour qui évalue-t-on ?

Pour répondre à ces questions il convient de revenir pour l'approfondir, au schéma tripolaire du management participatif. Dans la logique de ce schéma chaque sommet du triangle constitue un pôle autonome, mais en interaction avec les deux autres. Le pôle contrôle-évaluation permet donc une double régulation.

Vis à vis du pôle orientations-répartition des moyens, l'évaluation de par ses résultats, permet d'infléchir les objectifs, de renforcer ou de corriger, bref de préparer les prises de décision. Elle s'adresse alors aux "décideurs", tutelle ou chef d'établissement selon le niveau de responsabilité. L'axe d'interaction entre ces deux pôles est le plus classique, c'est celui de la gestion.

Vis-à-vis du pôle animation-communication-formation, l'évaluation a également une fonction régulatrice. Les résultats qu'elle mesure et les effets qu'elle décrit vont permettre des modifications de représentation qui peuvent concerner à la fois la tutelle (rectorat, inspecteurs), les partenaires extérieurs (élus, responsables socio-économiques...), les usagers (familles) et les acteurs internes (élèves, professeurs,

administration). Ces modifications seront d'autant plus importantes que ces catégories auront participé à l'élaboration du projet et auront été associées à son évaluation. L'appropriation de ses résultats peut alors devenir un facteur puissant de dynamisation du projet, de mobilisation des acteurs et de sensibilisation des partenaires extérieurs. La communication interne et externe des résultats et des effets devient dans cette perspective un élément stratégique de réussite du projet.

De même, l'évaluation contribue triplement à la formation des personnels : directement elle constitue un moment essentiel de formation pour ceux qui y participent, elle permet également d'asseoir l'analyse des besoins de formation, enfin par son effet modélisant, elle peut contribuer à développer les pratiques d'évaluation formatrice avec les élèves.

Ainsi l'axe d'interaction entre ces deux pôles est-il celui de la motivation.

C'est dans l'équilibre entre ces deux axes, celui de la gestion et celui de la motivation que peuvent se développer des pratiques d'évaluation reconnues et portées à la fois par l'institution et par les acteurs. Facteur d'optimisation du fonctionnement et de mobilisation des acteurs, production de résultats et recherche de la signification, ces fonctions de l'évaluation ne sont plus à opposer.

Ainsi, comme la conception, comme la formation, l'évaluation du projet d'établissement, si elle s'effectue dans une démarche participative et contractuelle, peut également devenir un élément de convergence entre logiques d'acteurs.