

THÈSE présentée par Rosa Pamela ORELLANA FERNÁNDEZ

En vue de l'obtention du

Doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Paris Ovest Nanterre La Défense

Présentée le 23 octobre 2015

***Le projet d'école et l'émergence de problématiques professionnelles
dans la recherche de l'innovation : un défi pour la formation continue
des enseignants.***

Sous la direction de :

Alain Vulbeau, Université Paris Ovest-Nanterre La Défense

Fernando SABIRON-SIERRA, Université de Saragosse

Jury

<i>Ana Arraiz-Pérez</i>	<i>Professeur, Université de Saragosse (Espagne).</i>
<i>Hélène Bezille</i>	<i>Professeur, Université Paris-Est Créteil.</i>
<i>Béatrice Mabilon-Bonfils</i>	<i>Professeur, Université de Cergy-Pontoise (Rapporteur).</i>
<i>Pierre Périer</i>	<i>Professeur, Université de Haute-Bretagne (Rapporteur).</i>
<i>Fernando Sabiron-Sierra</i>	<i>Professeur, Université de Saragosse (Espagne).</i>
<i>Alain Vulbeau</i>	<i>Professeur, Université Paris Ovest Nanterre La Défense.</i>

Remerciements

Je souhaite remercier Alain Vulbeau d'avoir accepté de diriger cette thèse et de permettre ainsi sa soutenance. Je tiens aussi à remercier Fernando Sabiron-Sierra d'avoir accepté la cotutelle de ce travail de recherche. Je voulais remercier également l'ensemble de l'équipe « Crise, école, terrains sensibles » de m'avoir accueillie en tant qu'étudiante de Master CITS et de m'avoir accompagnée jusqu'à la fin des mes études doctorales.

Je tiens à exprimer ma gratitude à Marie-Anne Hugon qui m'a toujours soutenue et à Olivier Brito avec qui j'ai pu partager de précieux moments de discussion qui ont nourri ma réflexion. Je remercie également pour ses innombrables relectures et ses suggestions toujours constructives.

Je remercie aussi Pierric Bergeron et Adriana Parra que j'ai pu rencontrer lors de cette expérience d'étudiante-chercheur. Ils ont été une oreille attentive et réconfortante lorsque la solitude de la recherche devenait pesante.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Nicole Clerc car son aide et ses conseils ont été cruciaux pour aboutir cette thèse.

Je remercie aussi les enseignants et les inspections de l'Education nationale qui m'ont ouvert leurs portes et particulièrement les équipes d'Ecouen, Montmorency et Saint-Ouen l'Aumône, ici spécialement Annie Cobes et Bernard Amblard. Chez eux j'ai rencontré des militants engagés dans l'Education publique.

Je remercie également Aide et Action et Pierre Soëtard de m'avoir accueillie au sein de cette association pour mettre en place mon projet de recherche et pour m'avoir permis de grandir professionnellement.

Je tiens aussi à remercier mes amis qui ont été aussi ma famille en France, Mahfou Diouf, Isabelle Rousselet, Carmen Duarte, Tristan Sicard, Daniel Barrera, Silvana Mansilla, Vincent Brenier. Combien leurs mots de soutien et les moments de bonheur partagés m'ont motivée et inspirée. Je remercie aussi Barbara Portailier pour sa grande aide dans la correction linguistique finale de cette thèse.

Enfin, je remercie ma famille et mes grands-parents à qui je dois mon éducation. Mais

*principalement je remercie Jaime Jacques pour son amour, sa patience et son soutien
inconditionnel. Je remercie aussi Paloma Jacques d'exister dans notre vie.*

Introduction	6
Introduction générale	6
Pourquoi s'intéresser au projet d'école ?	7
Objectifs de la thèse	9
Structure de la thèse	10
Norme bibliographique	11
1. Construction et sens du « projet d'école » comme objet de recherche.	12
1.1 Le projet d'école, un objet de recherche complexe	13
1.1.1. Le projet, paradigme de nos sociétés	15
1.1.2. Le projet comme action complexe.....	18
1.1.3 Le projet comme traducteur de monde	19
1.1.4 Le projet d'école comme objet politique	21
1.2 Le projet d'école depuis un regard socioconstructiviste	26
1.2.1 Principes philosophiques de notre recherche	27
1.2.2 Posture de recherche	30
1.2.3 Production de connaissances émergentes	32
1.3 La théorie enracinée comme méthodologie de recherche	35
1.3.1 La théorie enracinée comme une méthodologie socio-constructiviste.....	35
1.3.2 Ethnographie et Méthodologie de la théorisation enracinée, quelle démarche et pour quels résultats ?	38
1.3.3 Procédures fondamentales de la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)	41
1.3.4 Éléments critiques et limites de la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)	47
1.4 Démarches méthodologiques pour l'émergence théorique	50
1.4.1 Le rapport du chercheur avec son objet de recherche.....	50
1.4.1.1 Les circonstances.....	51
1.4.1.2 Intérêts et motivations	52
1.4.1.3 Immersion dans le terrain.....	53
1.4.1.4 Ruptures et prise d'autonomie	55
1.4.1.5 Faire de la recherche dans une autre langue.....	57
1.4.2 Mise en contexte de la recherche : le projet d'école dans le Val d'Oise.	58
1.4.2.1 Le projet d'école dans le Val d'Oise	59
1.4.2.2 Trois configurations du projet d'école.....	61
1.4.3 Trois temps de recherche : une démarche engagée dans l'émergence théorique	63
1.4.4 Stratégies, techniques et instruments de recherche	64
1.4.4.1 L'observation participante	64
1.4.4.2 L'entretien compréhensif.....	67
1.4.4.3 Le recueil de documents relatifs aux projets d'école.....	70
1.4.5 Analyse des données	73
1.4.5.1 Analyse qualitative assistée par des outils informatiques	73
1.4.5.2 Codification.....	75
1.4.5.3 Catégorisation	77
1.4.5.4 Mise en relation	77
1.4.5.5 Intégration.	80
1.4.5.6 modélisation	80
1.4.5.7 théorisation	80
2. Institutionnalisation du « projet d'école »	82
2.1 Place du projet d'école dans le système éducatif français	84
2.1.1 Qu'est-ce que le projet d'école ?.....	86
2.1.2 Aux origines du projet d'école	88
2.1.3 Le projet d'école et le projet d'établissement	95
2.1.3.1 Le projet d'établissement	96
2.1.3.2 Le projet d'école	97

2.1.4 Le projet d'école pour travailler autrement.....	98
2.1.5 Le projet d'école pour expérimenter et innover.....	99
2.1.6 La place des innovations et des expérimentations dans l'Éducation nationale...	101
2.2 Les défis de la conception du projet d'école.....	108
2.2.1 Méthodologie institutionnelle du projet d'école.....	109
2.2.2 Enjeux professionnels du projet d'école.....	114
2.2.2.1 Le développement de compétences professionnelles	115
2.2.2.2 Le projet d'école comme la pratique professionnelle	117
2.2.2.3 Le projet d'école comme médiation symbolique avec le monde	119
3.- Les enjeux professionnels de la mise en projet d'école.....	124
3.1 Investissement professionnel paradoxal des enseignants	125
3.1.1 Ecriture du projet d'école, une démarche « lourde ».....	126
3.1.2 Emploi du temps professionnel et projet d'école.....	131
3.1.3 Les exigences professionnelles du projet d'école	135
3.1.3.1 Analyser et exploiter les informations sociales de l'enfant.	138
3.1.3.2 Fédération de l'équipe enseignante dans la mise en place du projet d'école	141
3.1.3.3 Articulation de la pédagogie et de l'éducation dans le projet d'école.....	146
3.1.5 Construire un projet pour donner du sens à l'activité	151
3.2 La mobilisation de la communauté éducative À travers le projet d'école.....	156
3.2.1 Tensions dans la relation « école-famille »	157
3.2.2 Construire une relation sereine dans l'intérêt de l'enfant	162
3.2.3 Aider les parents à comprendre l'école	164
3.2.4 Etablir des alliances avec les structures locales : motivations et réserves	166
3.2.4.1 Faire le projet avec les autres	170
3.2.4.2 Partenariat pédagogique dans le projet d'école	171
3.3 Le défi technico – pédagogique de la mise en projet.....	174
3.3.1 Amener l'enfant à « devenir élève ».....	175
3.3.1.1 Mettre l'élève en "activité"	181
3.3.2 Problématiser « son école » à travers le projet d'école.....	183
3.3.3 L'enjeu de l'évaluation dans le projet d'école	187
3.3.3.1 Une évaluation factuelle ?	190
3.3.3.2 Une évaluation institutionnelle pour s'en sortir?.....	192
3.4 le projet d'école, une « démarche Destabilisante » pour les enseignants	196
3.4.1 Les enjeux méthodologiques qui posent le projet d'école.....	198
3.4.2.1 Problématisation, étape clé pour définir le contour de la situation	198
3.4.2.2 Le projet d'école, un « terrain » de travail collectif	202
3.4.3 Le projet d'école une démarche déstabilisante	203
Conclusion 3 ^{ème} partie	207
4. Le projet d'école au service de la formation continue	209
4.1 Le projet d'école, un outil de professionnalisation	211
4.1.1 L'évaluation du et dans le projet d'école.....	212
4.1.2 Le partenariat et la collaboration professionnelle	212
4.1.3 Le prolongement pédagogique vers des pédagogies innovantes.....	214
Limites et perspectives	217
4.2.1 Perspectives dans le pays où j'évolue actuellement	220
Conclusion	222
Bibliographie	225
Textes officiels	236
Sites Internet.....	237
Annexes.....	241

Introduction

La présente recherche a pour objet d'étude le « processus projet d'école » tel qu'expérimenté dans les établissements d'enseignement primaire en France, en prenant comme angle d'analyse l'activité des enseignants. L'intérêt porte sur le processus enclenché par les enseignants dans la réalisation du projet d'école en tant que prescription du ministère de l'Éducation nationale.

Il est nécessaire de préciser que cette recherche fait suite aux études menées dans le cadre du Master professionnel en sciences de l'éducation « Cadres d'intervention en terrain sensibles » dirigé par l'équipe « Crise de l'université », Paris 10 Nanterre. Le suivi de ce cursus a été possible grâce à l'obtention d'une bourse octroyée par la région Île-de-France aux jeunes professionnels chiliens pour suivre une formation de Master dans cette région.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

D'après les textes officiels en vigueur depuis 1989¹, le dispositif « projet d'école » est la stratégie d'action construite par l'équipe enseignante dans chaque école et ce pour répondre à l'objectif politique national d'amélioration des résultats scolaires de l'ensemble des élèves. Il a été conçu pour traiter de manière articulée des problématiques d'ordre éducatif et pédagogique, ce qui, comme nous le constatons dans la présente recherche ne se réduit pas aux questions de didactiques de disciplines et de discipline scolaire. Au regard de la circulaire² qui rend opérationnel le projet d'école, cet outil sollicite l'enseignant dans une pluralité de domaines : l'innovation pédagogique, le travail en équipe, le partenariat.

En reprenant à notre compte l'analyse réalisée par Jean-Pierre Boutinet (2012b) on peut dire que le projet d'école est une figure hybride qui émerge comme une forme

¹ Loi d'orientation sur l'éducation L. n°89-486 du 10 juillet 1989 - JO du 14-7-1989. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23 avril 2005 - JO du 24-4-2005. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République L. n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – JO du 9 -7-2013.

² Circulaire 90 – 039 du 15 février 1990. BOEN n° 9 du 1er mars 1990.

institutionnellement patentée de création (en tant que création des enseignants) dans le souci de produire un organisme nouveau (un système de nouvelles pratiques professionnelles) plus vigoureux et plus performant (qui se traduit dans l'amélioration des résultats scolaires) par rapport aux lignes originales (modèle d'enseignement transmissif). Le projet d'école opère cependant le paradoxe d'une autonomie professionnelle « autorisée ». Celle octroyée aux enseignants par son employeur, le ministère de l'Éducation nationale, qui préconise à la fois les contours et les finalités du projet.

Les écarts qui se produisent entre la tâche prescrite et le travail réel sont pour nous un terrain à explorer. Selon Leplat (1997), l'interprétation que les enseignants font des prescriptions dépend des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent pour les réaliser. Le processus projet d'école représente ainsi une traduction locale d'une politique nationale et un outil d'analyse du métier d'enseignant.

POURQUOI S'INTÉRESSER AU PROJET D'ÉCOLE ?

Alors que la démarche « projet » recouvre de multiples dimensions de notre existence et qu'elle bénéficie d'une image positive dans les représentations sociales (Boutinet, 2012a), le « projet d'école » ne fait pas ce consensus. Si dans les années 1990 la mise en place de ce dispositif a motivé de nombreuses publications ; actuellement, l'intérêt de la recherche française en sciences de l'éducation pour cet objet est faible. Le projet d'école ne fait pas l'objet d'analyses quant à l'usage qu'en font les enseignants aujourd'hui.

Pourtant dans le milieu enseignant, le projet d'école demeure un sujet de réflexion. Objet incontestable d'un point de vue institutionnelle puisque la loi oblige les équipes enseignantes à renouveler tous les trois ans leur projet d'école. « *Tâche lourde* » jugée « *inutile* », « *sous-exploitée* », le projet d'école ne laisse pas indifférents les enseignants ; encore moins les hiérarchies locales comme les Inspections de l'Éducation nationale qui y voient un outil de travail pour le corps enseignant.

Stimulée par les travaux du secteur « Crise, école, terrains sensibles » du département de sciences de l'éducation de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense, cette recherche a pour finalité de comprendre l'école comme une organisation structurée, codifiée, complexe et comme un terrain sensible, dans le sens ethnographique du terme. C'est-à-dire qu'il s'agit d'un espace institutionnel et professionnel où il faut laisser entendre ses singularités et valoriser ses potentiels (Vulbeau, 2007). Le métier d'enseignant est ainsi analysé, à la lumière des projets d'école, comme une figure de crise : par le projet d'école, l'enseignant se sent face au danger, à la décision, du choix et de l'opportunité (Pain, 2011), déclenchant ainsi une tension entre la tâche prescrite et sa propre exploitation de l'outil.

Nous examinons les écarts pour observer comment les enseignants saisissent la prescription, agissent, prennent des décisions et construisent des hypothèses, des questions et des problématiques.

Nous aborderons notre objet de recherche à partir de principes empruntés aux épistémologies *socioconstructivistes* enracinant notre vision du monde dans la tradition phénoménologico-herméneutique. Dans cette perspective, notre finalité est de comprendre le processus de traduction chez les enseignants et ce qu'il engage et centralise comme défis professionnels. Ainsi nous ne nous inscrivons pas dans une démarche de vérification des hypothèses préétablies mais plutôt dans une démarche interprétative et ouverte aux émergences de terrain. Nous ancrons cette étude dans la banlieue parisienne, dans l'espace géographique du Val d'Oise.

Le choix d'une méthodologie permet d'ancrer notre conceptualisation dans l'analyse de données issues du terrain. Nous nous appuyons donc sur la Méthodologie de la théorie enracinée (Glaser, Strauss, Soulet, et Paillé, 2010 ; Charmaz, 2008), en utilisant la démarche ethnographique (Sabirón-Sierra, 2006) pour le recueil des données. La finalité de cette étude est donc de proposer une théorie fondée sur des phénomènes empiriques. Nous considérons que ce choix peut apporter des éléments nouveaux sur l'activité professionnelle d'enseignant, dans la mesure où le cheminement méthodologique permet de construire notre objet d'étude et les hypothèses de recherche progressivement parce que l'émergence constitue sa principale source d'analyse.

OBJECTIFS DE LA THÈSE

L'objectif général de la présente recherche est de dégager une lecture de l'activité ordinaire des enseignants à travers le processus projet d'école ; lequel met en interaction les différents niveaux d'exigences professionnelles ainsi que les problématiques émergentes qui interrogent le métier d'enseignant. Trois objectifs spécifiques sont ciblés :

- √ Analyser la démarche projet d'école à travers trois perspectives distinctes afin de proposer un cadre interprétatif. Ainsi le regard portera sur :
 - L'institutionnalisation de la démarche projet au sein de l'Éducation nationale en France.
 - L'ancrage du projet d'école dans les théories relatives à la notion de projet en éducation et au-delà.
 - L'inscription du processus de projet d'école dans une épistémologie constructiviste.
- √ Construire un cadre conceptuel émergent permettant le développement des démarches d'autonomisation des enseignants en situations professionnelles complexes.
- √ Évaluer la pertinence méthodologique en matière d'analyse de situations professionnelles et dans la recherche de préconisations opérationnelles pour l'amélioration et l'optimisation de l'outil projet d'école.

Ainsi nous chercherons à analyser le travail « réalisé » par des enseignants dans le processus qu'implique la démarche projet d'école (élaboration, mise en œuvre, régulation et évaluation) par rapport au travail « prescrit » par le ministère de l'Éducation nationale. Notre perspective d'analyse vise une meilleure compréhension de l'activité professionnelle d'enseignant dans la complexité de son exercice quotidien.

STRUCTURE DE LA THÈSE

Pour nous le « processus projet d'école » ne s'impose pas comme objet de recherche, mais il le devient à la lumière de nos cadres interprétatifs et du rapport au monde propre au chercheur. Ainsi la présente thèse, organisée en quatre parties, adresse-t-elle en premier l'explicitation du processus de construction et le sens donné à son objet de recherche. A cet effet, nous reviendrons sur les cadres théoriques qui nous permettent d'appréhender la spécificité de l'objet de recherche ; notre posture épistémologique et cadres interprétatifs ; la méthode de recherche et les modalités d'implication du chercheur dans le processus d'enquête. Ensuite, nous nous référerons au terrain de recherche, structuré en trois configurations rendant compte de trois manières d'appréhender le projet d'école par les différentes équipes enseignantes suivies. Pour conclure, nous exposerons la stratégie générale de recherche ainsi que les techniques et instruments utilisés dans le recueil et l'analyse de données.

La deuxième partie de la thèse analyse le projet d'école en tant que tâche prescrite par les institutions. Nous ferons en premier lieu une analyse du processus d'institutionnalisation du projet d'école ; à savoir, les dimensions qui lui sont attribuées par le ministère de l'éducation depuis son origine en 1989. Ce premier chapitre, « Place du projet d'école dans le système éducatif français », aborde ainsi l'actualité de la démarche projet d'école à la lumière de deux notions qui lui sont souvent associées : l'expérimentation et l'innovation en milieu scolaire. Dans le deuxième chapitre de cette partie, « Défis de la conception du projet d'école », nous révisons les modalités de conduite du projet d'école proposées par l'Éducation nationale et analysons la manière dont les enseignants s'approprient le projet d'école comme outil institutionnel de travail.

La troisième section, « Les enjeux professionnels de la mise en projet », porte sur trois formes de rapport au monde des enseignants dans le cadre du projet d'école, telles qu'elles émergent de notre analyse des données empiriques issues de notre terrain de recherche. Le premier chapitre, « L'investissement professionnel paradoxal des enseignants », décrit le rapport que les enseignants entretiennent avec l'objet projet d'école en tant que tâche institutionnelle et outil constructeur de sens. Le

deuxième chapitre « Mobilisation de la communauté éducative par le projet d'école » situe ce dispositif au cœur des interactions avec les autres membres de la communauté éducative : les parents et les acteurs locaux. Le troisième chapitre revient sur le rapport que les enseignants entretiennent avec leur propre pratique pédagogique en raison de leurs idéaux de travail. En dernier chapitre, nous présenterons notre analyse générale du phénomène ici étudié.

La dernière partie présente les éléments de discussion de la problématique que nous avons retenue et une mise en perspective des éléments issus de cette recherche, selon une logique de développement de la pratique professionnelle des enseignants. Nous reviendrons également sur l'évaluation de notre méthode de recherche et les limites de notre travail.

NORME BIBLIOGRAPHIQUE

La présentation des références bibliographiques correspond au style défini par l'*American Psychological Association* (APA) 6^{ème} édition, dont les normes sont à l'usage dans grand nombre de revues scientifiques dans les domaines des sciences humaines et des sciences du comportement.

1. Construction et sens du « projet d'école » comme objet de recherche.

Dans notre cas, le projet d'école en tant qu'objet de recherche résulte d'un processus de construction mené par le chercheur. C'est à partir de notre conception propre de la recherche qualitative et de notre posture épistémologique et philosophique que le projet d'école prend la forme d'un objet d'étude. Nous avons ainsi choisi de l'aborder comme un processus par lequel les enseignants traduisent les directives institutionnelles et formalisent leur propre vision du monde en propositions d'action ; propositions qu'ils mettent en place et évaluent. Les trois modes d'intervention du « *facteur personnel* » du chercheur développés par J.-P. Olivier de Sardan (2000) nous permettront de rendre compte tout au long de cette partie de ce processus de construction. De cette manière nous allons voir comment, d'après cet auteur, « *le facteur personnel présent dans toute activité scientifique* relève d'éléments subjectifs propres au chercheur, qui influent sur ses intérêts et ses décisions dans la réalisation de son enquête. On traitera ce point en abordant la question de savoir comment l'outil projet d'école est devenu un objet d'étude pour le chercheur. *Le facteur personnel spécifique aux sciences sociales* correspond également aux cadres interprétatifs du chercheur. Ce facteur désigne le positionnement épistémologique qui soutient l'analyse que nous développerons à la lumière des épistémologies constructivistes. Enfin « *le facteur personnel spécifique à l'enquête de terrain en sciences sociales* » consiste en l'interaction du chercheur avec les personnes impliquées dans le phénomène à l'étude, considérant que ces rapports interpersonnels jouent un rôle significatif dans la production des données.

1.1 LE PROJET D'ÉCOLE, UN OBJET DE RECHERCHE COMPLEXE

Alors que le terme projet est devenu une expression d'usage courant, il relève de réalités multiples qui rendent difficile sa définition. Tout indique que le *projet* n'est pas désincarné de sens ; d'un sens donné par la réalité dans laquelle il prend place. Il est donc incontournable d'explicitier le sens que nous lui attribuons ici et qui guidera notre manière d'appréhender et de comprendre notre objet de recherche, le projet d'école.

Mots clés : *complexité, projet, traduction, éducation nouvelle, projet d'école.*

- Le projet comme paradigme de nos sociétés
- Le projet comme action complexe
- Le projet comme traducteur du monde
- Le projet comme objet politique

Attribuer de la complexité au projet d'école ne consiste ni à dire qu'il est un objet de recherche difficile à saisir ni qu'il est un objet professionnel compliqué à mettre en œuvre. Le degré de complexité que nous accordons vise à appréhender le projet d'école tant dans sa dynamique mouvante, floue et paradoxalement contraignante, que dans sa prescription fournie par l'Éducation nationale. Comme tout projet, il n'est jamais une copie identique de ce qui a été imaginé au moment de son élaboration. Le projet d'école ne prendra une forme définitive qu'une fois achevé car il est influencé par les aléas de la réalité scolaire où il se développe.

Toutefois, comprendre le projet d'école implique inéluctablement de comprendre la notion de *projet* au sens propre. Or définir ce terme ne peut être chose facile en raison de la diversité de sens qu'il se voit attribuer dans le temps et dans les différents champs de connaissance et de la multiplicité de son usage.

Ainsi *qu'est-ce qu'un projet* ? La question n'est pas banale. Car il apparaît que le terme « projet » n'a pas un sens univoque. Certes, selon le dictionnaire Larousse, ce terme renvoie à plusieurs acceptions (Larousse, s. d.) :

- « *But que l'on se propose d'atteindre* : Un projet chimérique.
- *Idee de quelque chose à faire, que l'on présente dans ses grandes lignes* : Son projet a été accepté.
- *Première ébauche, première rédaction destinée à être étudiée et corrigée* : Un projet de roman.
- *Tracé définitif, en plans, coupes et élévations, d'une construction à réaliser (machine, équipement, bâtiment, aménagement urbain, etc.). [Le tracé initial, à partir des études préliminaires, est l'avant-projet.]*
- *Étude de conception de quelque chose, en vue de sa fabrication* ».

Toutefois, ne serait-ce que d'après la populaire encyclopédie libre en ligne Wikipedia¹ la définition du « projet » ne fait pas consensus. Sur la page Internet de la définition du terme *projet*, un encart avertit les lecteurs d'une controverse de définition, suite aux discussions de contributeurs qui mettent en garde les lecteurs sur une définition qui serait réduite au management de projet et qui ne rendrait donc pas compte des aspects divers de la notion de projet. En effet, le projet y est défini comme « *un ensemble finalisé d'activités et d'actions entreprises dans le but de répondre à un besoin défini dans des délais fixés et dans la limite d'une enveloppe budgétaire allouée* »². Cette conception ne convient pas à tous les contributeurs et fait débat dans la mesure où elle aborde un usage spécifique du projet dans le secteur économique et industriel ; champs dans lesquels le projet est un mécanisme de production et de contrôle de qualité. Cependant, de plus en plus, dans le monde des organisations sociales et éducatives, le mode projet est devenu le mot d'ordre pour organiser l'activité. De cette manière, abandonnant la logique « programme »

¹ Le site alimenté par les contributions qui mettent en ligne des contenus que peuvent également être modifiés et améliorés avec l'appui de sources écrites.

² Projet. Encyclopedie libre Wikipedia. Disponible en ligne: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Projet> Consulté le 14 mars 2015.

au profit du « projet », les acteurs socio-éducatifs se voient octroyer une certaine marge d'autonomie mais sont en même temps confrontés à l'incertitude de cette nouvelle liberté. Le projet semble donc être un objet de pouvoir en même temps qu'une source d'angoisse.

1.1.1. Le projet, paradigme de nos sociétés

Dans l'actualité le projet est une figure incontournable de la modernité renvoyant à un paradigme symbolisant une réalité qui semble préexister mais qui nous échappe (Boutinet, 2012a). *Etre* en projet ou *avoir* un projet, sont des phénomènes qui caractérisent nos sociétés postmodernes, dans lesquelles les sujets vont à l'encontre des forces déterminantes – fussent-elles religieuses, politiques, biologiques, historiques, sociologiques, etc. – pour donner un sens à leur existence. En effet, depuis une trentaine d'années avoir un projet est devenu synonyme d'un degré de maîtrise du temps futur et de la possibilité de matérialisation de nos désirs. Que ce soit dans une posture d'auteur, créateur d'une œuvre, ou dans une posture d'acteur, collaborateur à une œuvre, nous pouvons tous être en projet. Son contraire, être sans projet ou hors projet renvoie à l'idée de marginalisation sociale. Le projet est devenu aujourd'hui un mode incontournable d'organisation de nos vies et des structures et institutions. Il y a autant de projets que de vies ; nous avons nos propres projets personnels (projet de famille, de vie, etc.) ou professionnels (de formation, d'orientation, de carrière, etc.) et nous faisons aussi partie des projets des autres (projet politique, projet territorial, scientifique, etc.).

Les institutions publiques n'échappent pas à cette tendance. Pour preuve, non seulement le projet d'école n'a jamais été remis en question par les autorités qui se sont succédées au gouvernement depuis sa mise en place, mais plus encore, pour les acteurs locaux, le projet est un outil de travail dont les enseignants doivent pouvoir se saisir dans l'intérêt de l'enfant.

De nos jours l'omniprésence du projet dans toutes les sphères sociales (publiques et privés) correspond à une vision du monde dans laquelle le sujet serait capable de façonner sa réalité à sa volonté en même temps qu'il prendrait conscience que cette

nouvelle réalité pourrait toujours lui échapper. Néanmoins, si la notion de projet traverse de multiples facettes de notre existence, sa définition reste un exercice périlleux.

Le projet est un comportement individuel et une pratique sociale désignant une réalité qui cherche à limiter l'incertitude inhérente à notre condition humaine (Figari, 1991). En tant que pratique sociale, le projet est un phénomène de production collective de normes et de décisions, d'élaboration des choix intéressant les structures et les acteurs. La démarche projet implique un dépassement de soi pour se projeter dans le temps et dans l'espace social et culturel. En même temps qu'il s'inscrit dans des codes existants, il permet de produire des nouveaux codes et de produire du sens. D'après Boutinet (2012), le projet correspond à un type de conduite d'anticipation mais il ne porte pas uniquement une valeur anticipatrice et régulatrice de l'action. Le projet est devenu une fonction culturelle de la modernité car il symbolise la capacité humaine de créer et d'opérer un changement dans notre réalité. Le même auteur reconnaît sept familles de projet (Boutinet, 2010, p. 106) :

- projets individuels : situations existentielles associées aux différents âges de la vie (projet d'orientation, vocationnel, de retraite, etc.) ;
- projets de couple : situations existentielles impliquant une réalisation partagée (famille, modes de vie, etc.) ;
- projets d'objet : objets à façonner, à reconfigurer ou à attendre (projet de loi, de dispositif technique, etc.) ;
- projet d'action : l'exécution de l'action fait l'objet du projet (projet thérapeutique, de développement, paysager, éducatif, etc.) ;
- projet d'événement : le projet disparaît en le réalisant (célébration, commémoration, anniversaire, etc.) ;
- projets organisationnels : modes de fonctionnement ou de gestion (projet de référence, expérimental et participatif, politique, etc.) ;
- projets sociétaux. Outil d'émancipation des citoyens dans une démocratie

représentative qui tend à devenir plus réflexive (projet politique, projet de loi, etc.).

Notre objet d'étude, le projet d'école, pourrait être situé au moins dans quatre de ces familles de projets. Il est un projet d'objet lorsqu'il se présente aux enseignants comme un objet à construire, à mettre en forme, à assigner d'un contenu singulier et intelligible. En même temps, le projet d'école est un projet d'action parce que c'est dans sa réalisation qu'il devient légitime aux yeux des enseignants. Il est un projet organisationnel puisqu'à travers le projet on cherche à donner une cohérence aux multiples dispositifs gravitant autour de l'école. On essaie aussi de développer des rapports d'entente et de coopération entre les différents acteurs de la communauté éducative. Finalement, le projet d'école représente aussi un projet sociétal puisqu'il incarne des ambitions éducatives. Il cherche à transformer les schémas d'enseignement existants et tente de construire quelque chose de nouveau.

Le caractère complexe du projet a été expliqué dans l'analyse faite par Jacques Ardoino (2000) qui le définit comme une notion bipolaire. Le projet est composé de deux aspects essentiels mais antagonistes dans la pratique, qui se réfèrent aux deux sens possibles donnés à l'objet du projet. Le premier est plus vague, de caractère utopique, et la signification réside dans les finalités ; c'est le *projet visé* qui exprime une intention, un but qui tend à une réalisation concrète. Le deuxième sens est plus précis, davantage faisable, il cherche la cohérence plutôt que la signifiante. Ardoino qualifie ce dernier projet de « *programmative* » ; à savoir, idéalement, la traduction stratégique, méthodologique et opérationnelle du projet visé.

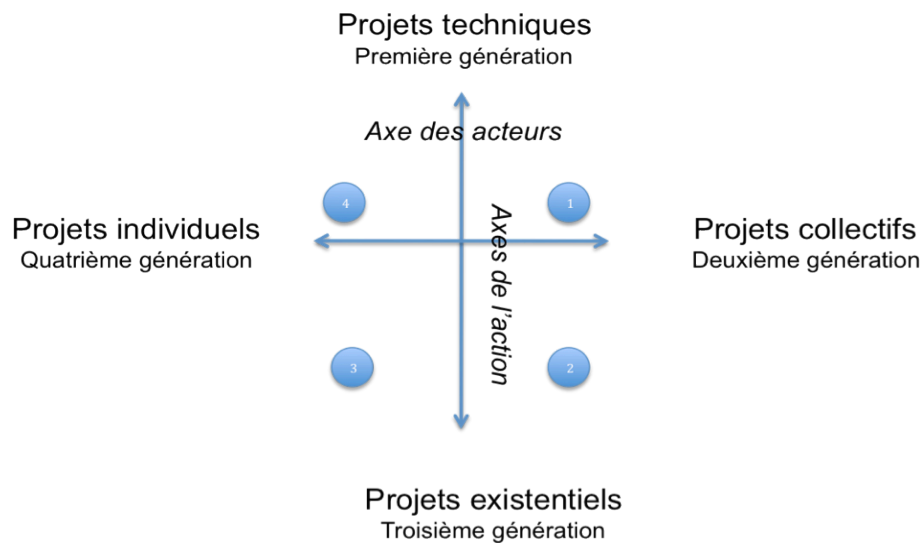
Cette distinction pose cependant la question de l'articulation possible entre « *les conditions imaginaires et les conditions pratiques de la réalisation d'une action* ». (Ardoino, 2000, p. 144). Les deux projets représentent en quelque sorte deux visions du monde. Néanmoins cette division s'oppose à l'exigence de globalité du projet à laquelle nous nous attachons, et dans laquelle les deux instances sont inséparables puisque la notion de projet comporte l'oscillation continue entre une visée à poursuivre et une programmation à réaliser.

1.1.2. Le projet comme action complexe

Le projet est une action complexe dans la mesure où il est une représentation élaborée au moyen d'une action cognitive ; laquelle dépend du mode de construction de la représentation (du processus d'intelligibilité). Il est le produit d'un exercice cognitif, dont l'« exercice » lui-même est aussi important car l'intelligence d'un système consiste en cette capacité de représenter une situation et d'élaborer des programmes d'ajustement sous la forme d'hypothèses et de stratégies, entre lesquelles des choix seront possibles : action (construction de la représentation) et résultat (produit intelligible) (Morin et Le Moigne, 1999). Pour John Dewey (2011), le projet est un jeu d'intelligence entre désir de départ et recherche d'une organisation cohérente entre les moyens et les buts attendus. Il « *requiert, en premier lieu, de l'observation objective des conditions et de circonstances. Car l'impulsion et le désir produisent des conséquences non par eux-mêmes, mais par leur interaction et leur coopération avec les conditions environnantes* » (2011, p. 497-498). Si l'observation est essentielle au projet, elle ne saurait opérer sans la compréhension de sa signification. C'est l'expérience passée qui permet de donner une signification à l'observation. C'est pourquoi Dewey qualifie l'élaboration d'un projet comme une opération complexe et dira que « *le projet diffère d'une impulsion première et d'un désir par le travail qu'il suppose, travail d'élaboration selon un plan et une méthode d'action basés sur la prévision des conséquences dans certaines conditions données et dans une certaine direction* » (2011, p. 499).

La rose des vents élaborée par Boutinet (2006, p. 225) illustre la complexité du projet (figure 1). Elle indique le maillage et les oppositions possibles entre quatre pôles du projet reconnus par l'auteur. Tout projet peut être placé au centre de la rose des vents. A partir de cette position le projet s'inclinera d'un côté plus que d'un autre selon les orientations et les décisions des auteurs et des acteurs du projet en question.

Figure 1 : Rose des vents du projet



La position antagoniste des projets techniques et des projets existentiels indique un rapport différent au temps. Les premiers répondent à des délais de finalisation alors que les seconds sont sans cesse renouvelés et perfectionnés.

Selon le maillage des pôles des projets, une dimension dominera : (1) de performance et efficacité dans le maillage du secteur technique-collectif ; (2) de participation dans le maillage du secteur collectif-existential ; (3) identitaire et motivationnelle dans le secteur existentiel-individuel et (4) inventivité et créativité dans le maillage du secteur individuel et du secteur technique.

1.1.3 Le projet comme traducteur de monde

Notre approche du projet d'école tient compte des caractéristiques intrinsèques du projet en tant que phénomène proprement humain, qui traduit notre nécessité de maîtrise devant l'inédit ; un enjeu de construction de sens dans notre interaction avec le monde ; un mécanisme complexe par sa mouvance, son autonomie et son insaisissabilité en tant qu'objet en continuelle reconstruction. La notion de traduction – que nous empruntons à la Sociologie de la Traduction

(Akrich, Callon et Latour, 2006) et que nous associons au terme projet – pose le projet d'école comme un processus analytique ; un point de passage dans lequel « *s'effectuent une série de déplacements (de positions, de buts, d'intérêts, de projets, de valeurs, d'êtres humains, d'objets, de dispositifs)* » (Mouvet, Munten et Jans, 2004, p. 10). Comme toute opération de traduction, il s'agit d'une appropriation d'un sens donné (à travers la compréhension et l'interprétation) pour aboutir à une nouvelle reformulation porteuse de sens.

Dans l'exercice de la fonction d'enseignants, le projet d'école, si précaire soit-il (dans sa conception, dans sa forme et son contenu, dans son originalité et sa pertinence) est une occasion de « poser sur la table » les représentations, les désirs et les frustrations des enseignants, et pour provoquer des échanges et des rencontres autour d'un objet commun. Abstraction faite du sens incantatoire que l'on peut attribuer à cette situation ou de sa potentielle connotation positive, le projet d'école est une expérience d'appropriation du monde.

Nous partons du principe que le travail d'écriture, d'élaboration et d'évaluation du projet d'école est un processus qui mobilise les enseignants indépendamment de leur niveau d'adhésion à la démarche. Il reflète un état d'esprit, des postures, des interrogations et des choix. Ainsi, au-delà de la complexité propre de la notion de projet, la nature institutionnelle même du projet d'école – celle décrite par la loi – fait du projet d'école un objet complexe dans la mesure où il tente d'aborder différentes dimensions de l'activité scolaire – les dimensions « éducative » et « pédagogique » – comme les distingue l'Éducation nationale. Bien que les problématiques du système éducatif français ne soient pas particulièrement associées au projet d'école, ce dispositif reste ce à quoi l'institution s'accroche comme variable d'ajustement des politiques éducatives. Nous avons voulu prendre le projet d'école comme un instrument d'interprétation du monde, par l'intermédiaire duquel les enseignants se construisent comme professionnels agissant sur un champ de relations humaines, institutionnelles et disciplinaires. En effet, le projet d'école cristallise les enjeux du métier dont on tient pourtant peu compte au moment de se référer à l'outil.

1.1.4 Le projet d'école comme objet politique

Les mouvements d'éducation nouvelle ont largement développé la notion de projet dans les domaines de l'apprentissage. Il y émerge comme une alternative, voire comme une opposition à une éducation transmissive, considérée trop rigide pour l'expression de la nature créatrice de l'enfant et la possibilité de donner au sujet apprenant le statut d'acteur capable d'apprendre dans une interaction volontaire avec le monde ou les choses. La conception du projet comme méthode d'apprentissage remonte à la pensée pragmatique et aux ambitions démocratiques de John Dewey (1859-1952) et W. H. Kilpatrick (1871-1965). Ces pédagogues préconisaient une pédagogie qui plaçait l'élève au centre de son processus d'apprentissage. L'élève devient acteur. Dewey avait prolongé la pensée pragmatique - promue par Charles S. Pierce (1839-1914) - sur le terrain éducatif avec l'idée que l'on apprend en faisant : « *Learning by doing* ». Le projet est un recours pour faire émerger des problèmes et structurer les apprentissages car l'enfant peut leur donner un sens concret. Dans la pédagogie de projet, l'enseignant n'est plus celui qui dispense les savoirs. Il est celui qui va accompagner les élèves dans le choix de leur projet, les aidant alors à se réaliser dans un cadre collectif.

Si la notion de projet est rentrée dans le milieu éducatif par les mouvements d'éducation nouvelle dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, on peut dire que sa place dans le système éducatif français demeure assez récente. Ce n'est qu'un siècle plus tard que des démarches projets vont occuper une place dans les initiatives politiques. La mise en place de Projets d'Actions Culturelles, Techniques et Éducatives (P.A.C.T.E) en 1979, que deviendront les Projets d'Action Educative (P.A.E.) en 1981 et la création d'établissements publics locaux d'enseignement (EPL) dans les années 1985¹ sont des exemples de l'introduction du projet dans le système éducatif. Néanmoins, le terme projet au sein de l'École a été adopté dans les années 1980, essentiellement avec l'idée émergente de placer l'enfant au centre de système.

La démarche projet ne sera plus à la marge de l'Institution mais elle sera indiquée comme une pratique obligatoire, tout en gardant la place de l'enseignant comme

¹ Décret n° 85 – 924 du 30 août 1985.

celle de celui qui transmet les savoirs établis dans les programmes scolaires. L'Éducation nationale donne aux établissements d'enseignements scolaires – et donc, de ce fait, aux enseignants – la responsabilité de « *transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail* »¹ qui contribueront à l'acquisition par chaque élève du « *socle commun de connaissances, de compétence et de culture* » qui fera l'objet d'un changement et d'une large concertation en octobre 2014².

On retrouvera en France des mouvements pédagogiques qui vont s'inscrire, dans la prolongation de la pensée promue par l'Éducation nouvelle. Dans une démarche pédagogique alternative à la transmission de connaissances, ces pédagogies vont privilégier le tâtonnement expérimental des élèves, tel que l'a conçu Freinet avec l'Institut Coopératif d'École Moderne (Aslanian, Chabrun et Le Ménahèze, 2005). D'autres comme le Groupe Français d'Éducation Nouvelle vont travailler à partir des démarches d'auto-socio-construction (démarche d'appropriation des savoirs) élaborées par Henri Bassis (Bassis, 1983, 1984) et l'organisation coopérative des apprentissages comme l'Office Central de la Coopération à l'École (Baudrit, 2005). Tous ces mouvements pédagogiques prôneront le respect du rythme d'apprentissage des élèves et la démarche projet comme instrument pédagogique majeur. Au fil des années, ils ont développé des recherches empiriques et théoriques leur permettant d'asseoir leurs principes d'action sur un système de concepts et une philosophie pédagogique.

Suite à l'institutionnalisation du projet d'école, dans les années 1990, de nombreuses publications y sont consacrées. Des ouvrages en sciences de l'éducation sont alors destinés à motiver et à aider les équipes enseignantes à mettre en place un projet d'école ou d'établissement (Bellard, 1994 ; Broch et Cros, 1987, 1989 ; Broch, Cros, et Peretti, 1991 ; Favre et al., 2003 ; Férole, Rioult, Roure et Pessin, 1991 ; Ley, 1990; Obin, Cros et Rocard, 2003 ; Rioult et Tenne, 2002). On retrouve également quatre thèses de doctorat sur le sujet projet d'école (Gioux, 1993) dont trois ont donné lieu à des publications des années plus tard (Charbonnel, 1997 ; Edet, 1999 ; Rich, 2001). Des écrits des différents Centres Régionaux de Recherche

¹ Code de l'Éducation, chapitre 1^{er} Dispositions générales. Article L121-1. Modifié par LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – art.10.

² Code de l'Éducation, chapitre 2, Objectifs et missions de l'enseignement scolaire. Article L122-1-1. Modifié par LOI n°2013-595 - du 8 juillet 2013 – art. 13.

Pédagogique (CRDP) (Vignoud et Centre régional de documentation pédagogique, 1992 ; Yvelines. Inspection académique et Centre régional de documentation pédagogique, 1993, 1994) et le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992) ont édité des textes sur la méthodologie du projet d'école afin de contribuer à son opérationnalisation. Néanmoins, comme nous l'avons déjà avancé, on ne recense en France, dans la littérature professionnelle et scientifique des dix dernières années, que très peu de publications relatives à ce dispositif propre à l'éducation primaire¹. On retient notamment Rich (2001, 2006, 2008) qui en a consacré deux articles à la suite de sa recherche initiée dans le cadre de son projet de doctorat ; Marcel (2005) qui s'intéresse au développement professionnel après la promulgation de la loi de 1989 dont le projet d'école fait partie et Reuter (Reuter et al., 2011) qui a publié un rapport spécifiquement relatif à l'article 34 de la loi 2005 d'Orientation et programme pour l'avenir de l'école relatif aux expérimentations autorisées dans le cadre du projet d'école.

Après plus de dix ans d'entrée en vigueur du projet d'école, Joël Rich (2001) avait réfuté la capacité de cet outil à favoriser le travail d'équipe, puisque les enseignants n'étaient ni formés à la démarche projet ni accompagnés par l'institution. Le chercheur pointait du doigt le fait que le projet d'école n'était pas une priorité des plans de formation continue des départements. Il soulignait également que seuls les projets les mieux rédigés bénéficiaient de l'approbation des inspections ; le projet d'école ne faisant pas lui-même l'objet d'évaluation de leur part. L'auteur précisera plus tard (Rich, 2006) que le projet d'école laisserait peu de place à la créativité des enseignants car les Inspecteurs de l'Éducation nationale seraient très influents quant aux priorités pédagogiques désignées par les enseignants.

Curieusement les projets d'école peuvent provoquer un rejet bien que, dans le même temps, ils ne laissent pas indifférents les enseignants puisqu'au-delà d'un projet pédagogique il est un projet propre à l'enseignant (Edet, 1999). En effet, au cours de cette recherche nous avons pu constater que ce dispositif représente à la fois une contrainte institutionnelle fortement encadrée dans son aspect formel et un objet qui

¹ Ils existent des publications centrées sur les projets d'établissement, mais elles concernent le niveau d'enseignement secondaire, ayant des caractéristiques juridiques et organisationnelles différentes des écoles du premier degré. La deuxième partie de la thèse traitera cet aspect.

véhicule le point de vue propre des enseignants sur ce qu'est « faire École » aujourd'hui.

Ainsi l'appréciation de l'outil « projet d'école » parmi les enseignants est à questionner. Considéré comme une contrainte administrative (Riout et Tenne, 2002) souvent lourde à gérer et ayant peu d'impact sur l'activité scolaire, le projet d'école est plutôt subi par les enseignants qu'investi avec confiance comme outil de travail. Une lettre adressée par un syndicat enseignant en 2012 au Ministre d'éducation illustre ce propos :

« Force est de constater que son élaboration est vécue aujourd'hui comme une procédure administrative normée et non comme un projet pédagogique adapté aux besoins des écoles. Tableaux de bords en nombre à remplir, indicateurs multiples à renseigner, actions à mettre obligatoirement dans le pas d'un socle de la Loi Fillon appelé par vos soins à être repensé, le travail d'écriture est devenu une déclinaison 'hors-sol' des orientations nationales »¹.

A croire les demandes faites dans cette lettre, le projet d'école redéfini autrement peut s'avérer être un instrument de travail utile aux enseignants, ainsi qu'exprimé comme suit :

« Il nous paraît indispensable de redéfinir clairement la nature et les objectifs assignés aux projets d'école, afin que ceux-ci soient des objets professionnels concrets pour améliorer la qualité du travail enseignant et donc la réussite des élèves ».

D'ailleurs, on peut rencontrer sur le terrain des équipes se déclarant en projet pour faire leur travail autrement, dans le but de surmonter les difficultés rencontrées ou simplement pour donner du sens au travail quotidien. Le département du Val d'Oise est riche en ce type d'expériences. Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu

¹ Lettre adressée en octobre 2012 au ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon par le Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et Pegc – Fédération Syndicale Unitaire (SNUipp – FSU) disponible en ligne : http://snuipp.fr/IMG/pdf/01_10_12_LETTRE_AU_MEN_PROJETS_D_ECOLE.pdf consulté le 27 avril 2015.

repérer quelques initiatives menées dans le cadre du projet d'école dans les inspections académiques de l'Éducation nationale de Saint-Ouen l'Aumône, d'Ecouen et d'Argenteuil. Les équipes scolaires rencontrées en début de recherche commençaient à investir le projet d'école avec pour finalité de fédérer la communauté éducative. Peut-on alors affirmer que le projet d'école est un outil désuet pour les enseignants alors que malgré sa difficulté de mise en œuvre (résistances, manque de maîtrise, contraintes, etc.), des enseignants continuent de travailler avec lui et souhaitent l'optimiser ? Le projet d'école a-t-il épuisé ses possibilités de transformation des conditions de travail des enseignants ? Le projet d'école, si précaire soit-il dans son contenu, sa forme ou sa réalisation, peut-il remplir une fonction de traducteur du monde ?

Le projet d'école est donc ici appréhendé comme une démarche d'anticipation et d'appropriation de la réalité spatio-temporelle. C'est pourquoi nous préférons parler du « processus projet d'école ». Il constitue une expérience subjective et non universelle, médiatisée par des constructions de structures sociales et culturelles. Dans ce sens le dispositif projet d'école représente le trait d'union entre sa prescription, fixée par la loi depuis presque vingt-cinq ans, et une réalité dynamique composée d'une multitude de situations.

Synthèse

Artefact culturel incontournable de nos sociétés post-modernes, le *projet* représente un désir de maîtrise de la réalité dans un monde qui nous préexiste. Le projet d'école traduit et opère un maillage entre les intérêts, les enjeux, les représentations, les stratégies, et les relations qu'entretiennent les enseignants avec les savoirs et l'institution scolaire en tant qu'espace social et politique dans lequel ils sont censés agir. La complexité qui caractérise le projet d'école invite le chercheur à le regarder moins sous un angle institutionnel, qu'en tant qu'activité constitutive du travail des enseignants.

1.2 LE PROJET D'ÉCOLE DEPUIS UN REGARD SOCIOCONSTRUCTIVISTE

D'après Pourtois, Desmet et Lahaye (2010), l'épistémologie permet de déterminer ce qui fait science. Notre propos dans cette partie consiste à asseoir les principes de production scientifique et le cadre épistémologique dans lequel s'inscrit les présents travaux de recherche.

Mots clés : *Epistémologies constructivistes, phénoménologico-herméneutique, socioconstructivisme.*

- Principes philosophiques de cette recherche

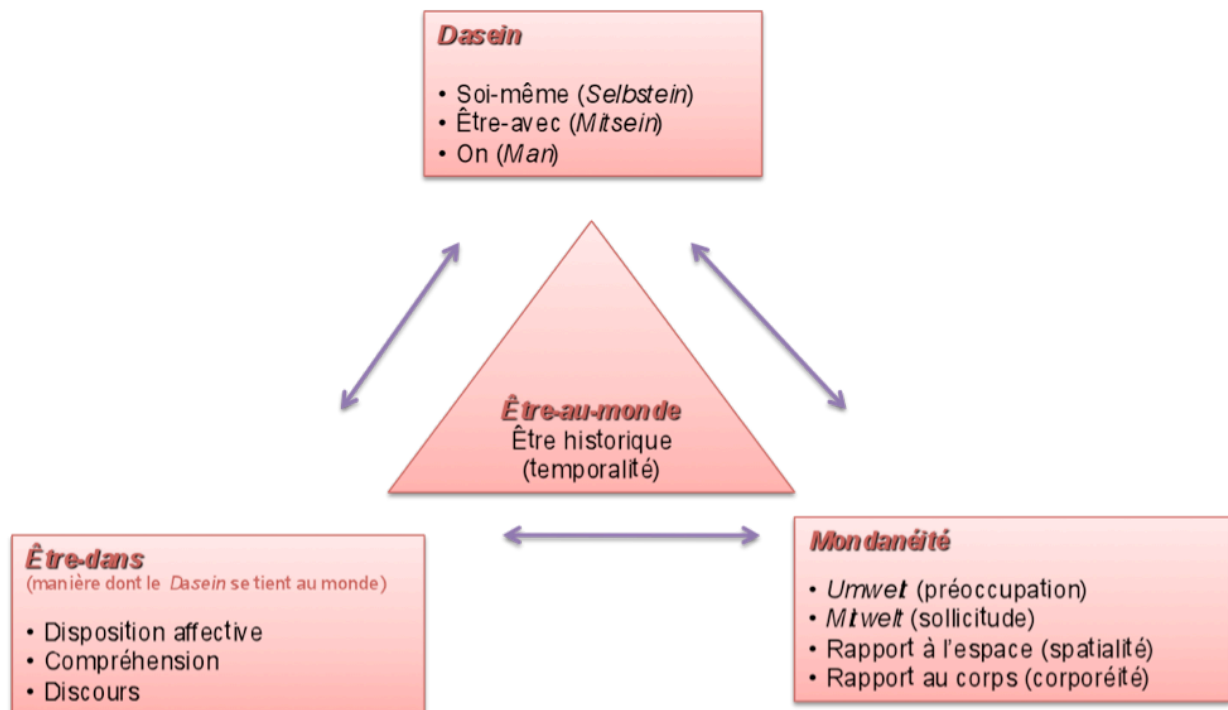
- Posture du chercheur

Les orientations générales de la recherche vont dépendre de la nature du projet d'investigation (Giordano, Joliber et al., 2012). Aujourd'hui les épistémologies constructivistes (Le Moigne, 2007) dans lesquelles s'inscrit cette recherche, prônent une vision de la recherche dans laquelle sa réalisation relève d'un ensemble de décisions et de choix faits par le chercheur et qui vont progressivement lui permettre de construire une démarche singulière d'investigation, d'action et de production scientifique. Dans cette recherche le sens attribué au projet d'école est attaché à une conception du monde dans lequel les connaissances des phénomènes ne préexistent pas au chercheur car c'est lui qui les oriente et donc les construit à partir de ses propres références culturelles. Le chercheur, en tant que sujet connaissant, est ainsi capable d'attribuer une signification et une valeur à son objet d'étude. Dans ce sens, le projet d'école en tant qu'objet de recherche est socio-construit comme tel par le chercheur, en fonction de ses propres cadres interprétatifs.

1.2.1 Principes philosophiques de notre recherche

La réflexion herméneutique cherche à rendre intelligible ce qui ne l'est pas d'emblée, toujours du point de vue d'une interprétation particulière, dont l'expression langagière de l'*être* est le seul moyen d'accéder au non-dit et ce à la lumière de la structure de l'*être-au-monde* : la « *structure fondamentale de l'existence* », selon la compréhension de Martin Heidegger (1889-1976) ». Selon ce point de vue, chaque vision du monde est à l'origine d'une « *multitude de mondes déterminés par les différentes perspectives que les êtres adoptent pour l'interpréter* » (Lamarre, 2008, p. 106). En d'autres termes, il y a autant d'individus que d'interprétations du monde. Le sujet attribue une signification en fonction de son expérience de vie et ses perspectives propres. La structure fondamentale fait référence à une manière générale d'exister des êtres humains et à un rapport indissociable de l'être avec le monde. Anne-Marie Lamarre (2008, p.107) présente les trois composantes existentielles de la structure fondamentale de l'existence dans la figure suivante :

Figure 2 : Structure fondamentale de l'existence (Heidegger, 1889-1977).



Le terme *Dasein* du philosophe allemand – en tête de la figure 2 – est défini par la chercheuse comme « le seul étant qui peut se rendre accessible au moyen du

discours, exercer son pouvoir de transcendance vis-à-vis des autres étants et les doter d'une intelligibilité » (2008, p.108). Trois modes d'être constituent le Dasein :

- √ Soi-même : la reconnaissance de son être-au-monde quotidien.
- √ Etre-avec : l'inévitable coexistence avec autrui.
- √ On : l'être au quotidien sur l'emprise d'autrui.

Cette condition propre à l'être-humain constitue sa manière d'exister. Le Dasein accorde une signification à tout ce qui constitue le monde au même titre qu'il est un être-interprété dû à sa coexistence avec autrui. « *A partir du rapport – poursuit Lamarre – qu'il entretient avec ces étants et avec les autres êtres comme lui, il accède à sa propre compréhension* » (2008, p.108). Mais cette coexistence peut aussi conduire l'être à se perdre parmi le monde environnant qui le précède sans le questionner et en l'acceptant tel quel.

La deuxième composante de la structure fondamentale est *l'être-dans*. L'expression fait référence à la « manière » dont l'être (le Dasein) se tient au monde et non au « fait » d'être au monde. Le terme « exister » renvoie donc à la capacité humaine de dialoguer avec le monde (avec autrui et avec lui-même) et de transcender par la faculté qu'il possède de s'interroger sur ce à quoi il est présent. Il saisit la réalité qui le préexiste depuis sa propre vision du monde, donnant origine à une réalité qui lui est propre, réalité déterminée par son vécu passé et par ses projets. Trois « existentiels » caractérisent *l'être-dans* : la disposition affective, la compréhension et le discours.

La *mondanité*, troisième composante de la structure fondamentale de l'existence, se rapporte à l'expression husserlienne « *monde de la vie* » : le monde dans lequel l'être vit ouvert et dynamique dépendant des préoccupations et de ses rencontres avec autrui. Le monde est tout ce que l'être interprète et perçoit dans sa vie quotidienne dans un espace-temps donné. À la fois, l'être est enraciné à une multitude de mondes qu'il comprend en vertu du rapport qu'il entretient avec chacun des mondes.

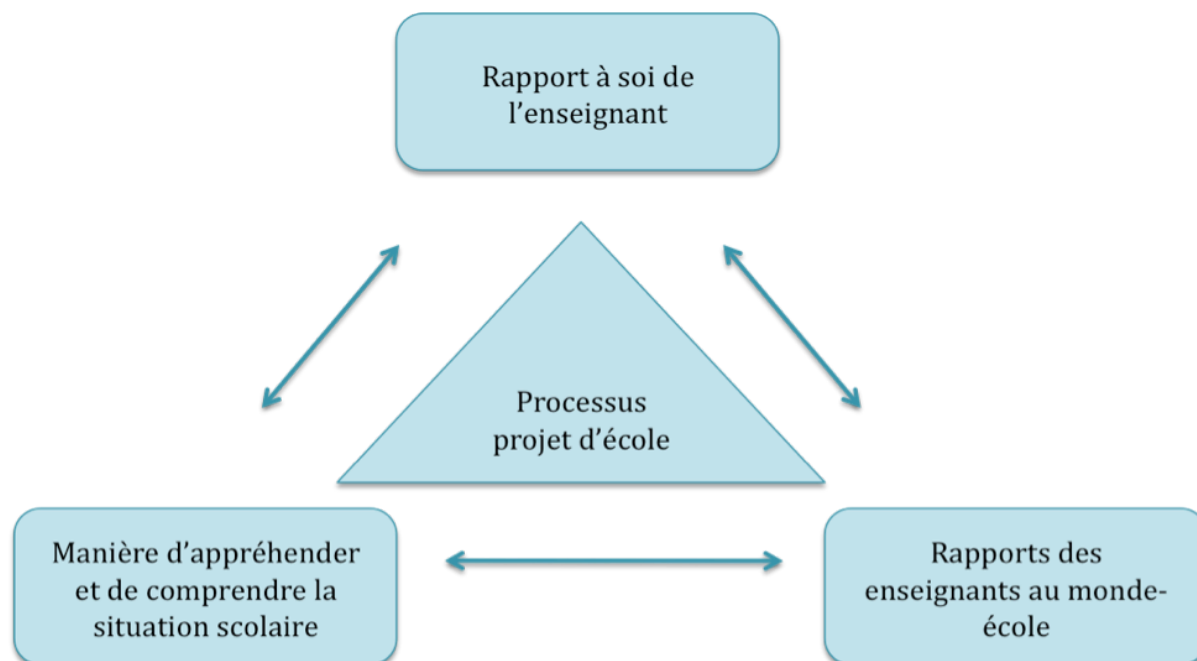
Comprendre le processus projet d'école dans une perspective phénoménologique –

herméneutique retrouve ses assises dans la *structure fondamentale de l'existence*. Dans le cadre de cette recherche, le monde-école est saisi selon la perspective dans laquelle le monde est « *toute mise en perspective de la réalité à partir du point central existentiel qu'est l'être humain* » (2008, p. 113).

La transposition de la structure fondamentale de l'existence à notre objet de recherche (voire figure 3 ci-dessous) nous permet de placer le projet d'école comme le cadre par lequel nous étudions l'activité enseignante. L'activité professionnelle des enseignants recouvre en effet une diversité d'actions dont l'enseignement en est la principale, et auxquels on reconnaît une multi-finalité (Goigoux, 2007). Le projet d'école, action prescrite par l'institution de l'Éducation nationale, est conditionné par une mobilisation des enseignants, par des démarches de négociation collective, non seulement au sein de l'équipe mais également avec les parents et les partenaires de l'école. Il rend compte de l'activité des enseignants au même titre qu'il amène les enseignants à reconnaître ou à visualiser la diversité des actions que recouvre leur activité. La recherche avec d'autres de solutions aux difficultés est une démarche d'objectivation ; une activité laborieuse qui n'est pas à confondre avec son résultat (Amigues, 2009).

Le *Dasein* correspond ici au rapport à soi des enseignants, à leur identité professionnelle et leur mission. L'*être-dans* se manifeste dans la manière d'apprendre et de comprendre le projet d'école, alors que la *mondanéité* est le rapport au monde-école : le rapport à l'espace physique et symbolique et aux situations auxquelles l'enseignant se sent confronté dans l'exercice de son métier.

Figure 3 : Structure fondamentale de l'existence dans le cadre de notre recherche



1.2.2 Posture de recherche

Nous nous sommes appuyés sur la philosophie phénoménologico-herméneutique selon laquelle l'action de connaître débute l'interaction entre la connaissance de moi et la connaissance des choses. L'interaction cognitive entre l'objet à connaître et le sujet connaissant forme à la fois la connaissance de l'objet et le mode d'élaboration de la connaissance par le sujet. Cette expérience cognitive est comprise comme le réel phénoménologique. Connaissance et intelligence ou cognition sont ainsi indissociables.

Deux hypothèses qui soutiennent les épistémologies constructivistes soutiennent également notre posture de recherche : l'hypothèse phénoménologique ou interactionniste et l'hypothèse téléologique (Le Moigne, 2007).

Selon la première, « *l'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même* » (Piaget, 1937 cité

par Le Moigne, 2007, p.75). L'interaction cognitive entre l'objet à connaître et le sujet connaissant forme à la fois la connaissance de l'objet et le mode d'élaboration de la connaissance par le sujet. Cette expérience cognitive est comprise comme le réel phénoménologique. Selon Le Moigne « *elle exprime l'intelligence de l'expérience du sujet connaissant, et c'est cette interaction du sujet et de l'objet qu'elle représente. Le sujet ne connaît pas de « choses en soi » (hypothèse ontologique), mais il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses* » (2007, p.76).

L'hypothèse téléologique dira que dans la mesure où l'hypothèse phénoménologique attribue au sujet une place significative dans la construction de la connaissance, la pertinence de la prise en compte de l'intentionnalité ou des finalités du sujet est indéniable. Cette hypothèse ne se réduit pas à celle de l'acquisition des connaissances pour des raisons d'efficacité exogènes au sujet. Elle nous évoque plutôt la capacité humaine, quoi qu'éventuellement limitée, de s'auto-finaliser. « *En prenant acte du caractère intentionnel et donc finalisé et finalisant de l'acte cognitif, ne devient-il pas légitime d'attribuer ce même caractère à la connaissance construite par cet acte : ne doit-on convenir que le phénomène modélisé est connu finalisé par l'action cognitive de sa représentation ?* » (2007, p.81). L'hypothèse téléologique réélaborée par des épistémologies constructivistes se présente dans sa variante forte dans laquelle des multiples intentions peuvent être déterminées de manière endogène (et non par des hypothèses déterministes) par le propre système cognitif. C'est dans ce sens, comme le rappelle l'auteur, qu'existe la nécessité d'explicitier les finalités des connaissances construites destinées à être enseignées et communiquées.

Ce positionnement représente une renonciation intentionnelle à une vérité ontologique, objective ou révélée en faveur d'une connaissance interactionniste (sujet-objet) et pragmatique. Selon Lamarre, depuis la perspective phénoménologico-herméneutique « *toute 'chose' est toujours présente à l'intérieur d'une tradition particulière* » (2008, p. 117). La finalité de cette thèse étant la compréhension d'un phénomène, nous nous attachons à l'idée que le travail interprétatif qui dérive de la démarche de recherche qui est la nôtre « *demeure un processus ouvert à l'intérieur duquel aucun point de vue ne peut prétendre pouvoir conclure définitivement (Ricoeur, 1986)* » (Lamarre, 2008, p. 125).

Ainsi légitimons-nous l'incapacité qui serait la nôtre d'avancer dans une recherche de vérités absolues. En effet, à partir d'une démarche inductive, les interprétations des données réalisées au début de cette recherche ont permis de poser le projet d'école au-delà d'un objet technique et bureaucratique, comme une forme de voix des enseignants ; comme si le projet d'école était compris comme un traducteur du monde.

Dans notre investigation, le projet d'école est présenté comme un objet de recherche où le regard que l'on porte privilégie les interactions qui se produisent dans les étapes de conception, de régulation et d'évaluation du projet d'école. Au début de l'enquête, notre regard sur le projet d'école nous a donné le statut d'analyste institutionnel constant des interprétations des enseignants. Dès lors, nous avons attribué l'objet « processus projet d'école » le caractère de construction à double titre : d'un part, une construction sociale (phénomène institutionnel, professionnel, et théorique) et, d'autre part, une construction propre du chercheur qui en fait son objet d'étude (Cossette, 2004 cité par Giordano et Jolibert, 2012, p. 35).

1.2.3 Production de connaissances émergentes

Nous partageons les propos de Pourtois, Desmet et Lahaye (2010, p. 178) pour qui *« la recherche doit rester un lieu de problématisation où se profilent des alternatives et où s'effectuent des choix à chaque étape de sa construction et de sa réalisation. On se situe dans un mouvement de complexification du champ épistémique en vue d'élargir l'espace de pertinence de la recherche »*. Le paradigme de la Complexité (Morin, 2005) plaide pour une complexité dans la posture du chercheur comme voie pour accéder à la complexité du phénomène qui se présente à lui, en tant que systématisation transdisciplinaire qui lui sert de référent pour modélisation. D'après Edgar Morin (Morin et Le Moigne, 1999), la cohérence et l'ouverture épistémologiques s'inscrivent dans un lien étroit entre le chercheur et l'objet de sa connaissance. La connaissance est pour lui comprise comme un mouvement circulaire ininterrompu, une sorte de spirale qui a un point de départ dès qu'il se met en mouvement, mais qui n'a pas de fin. La modélisation systémique, dirigée par l'intention du modélisateur et par ses projets, s'attache à modéliser « un acte » plutôt

que « la chose ». Ainsi, elle ne s'intéresse pas à l'énumération des qualités ou de ses composants, mais elle adopte un modèle d'interrogation ouvert (s'intéresse à ce qui apparaît) et qui ne prétend jamais l'épuisement du sens. Elle attribue la complexité au regard plutôt qu'à l'objet d'étude. Selon le principe systémique ou organisationnel, l'émergence est le produit de l'organisation, une qualité ou une propriété nouvelle par rapport aux parties considérées isolément.

Le processus de recherche ethnographique, selon le point de vue de la Société Européenne d'Ethnographie en Éducation est conditionné par « l'émergence ». Elle est son unité d'analyse. Wlad Godzich (1994, cité Boucher et Vulbeau, 2003, p. 158) définit une émergence comme « *l'apparition, dans un système organisé, d'une nouveauté impossible à prévoir à partir des éléments de ce système* ». Pour Martinez Miguélez (1999, cité par Sabirón-Sierra, 2006, p. 245), il s'agit de l'unité d'analyse de la recherche ethnographique ; laquelle correspondrait à une nouvelle réalité qui émerge de l'interaction entre les parties constitutives. Ainsi, le lien inséparable entre émergence et l'investigation ethnographique met cette dernière en opposition à la tradition positiviste de recherche.

Visant l'émergence théorique, les présents travaux de recherche s'appuient sur la Méthodologie de théorisation enracinée pour produire des connaissances empiriques à partir d'une procédure de recueil de données systématisée et d'une analyse socialement construite.

Synthèse

Dans cette recherche nous partons du principe que la production de connaissances scientifiques ne relève pas d'une loi unique d'observation logique de la réalité, mais qu'elle est relative, historique et socialement construite. Ainsi notre regard cherche-t-il à apporter une meilleure compréhension de l'activité « ordinaire » des enseignants au-delà du travail réalisé en classe, plutôt qu'à produire un constat de prétendue objectivité. Nous voulons nous situer dans les interstices de l'activité professionnelle qui doit prendre sens dans le collectif. Nous considérons que cette approche peut contribuer à l'avènement de connaissances nouvelles sur l'exercice du métier d'enseignant.

1.3 LA THÉORIE ENRACINÉE COMME MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Le chercheur appréhende son phénomène d'étude en sélectionnant des stratégies et les méthodes qui lui permettent d'établir sa relation avec celui-ci. Tout au long de cette section, nous présenterons le choix, qui est le nôtre, d'une Méthodologie de théorisation enracinée. Le choix n'est pas neutre. Il est orienté par les résultats espérés ; à savoir, la construction des connaissances émergentes ancrées dans le terrain.

Mots clés : *Méthodologie de théorisation enracinée, Théorie enracinée socioconstructiviste, ethnographie, méthodes d'investigation ethnographique.*

- La Théorie enracinée comme méthodologie socioconstructiviste
- Ethnographie et Théorie enracinée, quelle démarche et pour quels résultats ?
- Procédures fondamentales de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)
- Éléments critiques et limites de la Théorie enracinée

1.3.1 La théorie enracinée comme une méthodologie socio-constructiviste

L'expression, en anglais, « Grounded Theory », conçue par Barney G. Glaser et Anselm A. Strauss dans l'ouvrage *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research* publié en 1967, définit une méthode itérative d'analyse de données empiriques qui donne lieu à une conceptualisation théorique. En français, deux traductions sont usitées : « Théorie ancrée » et « Méthodologie de la théorisation enracinée » (MTE) (François Guillemette et Luckerhoff, 2015). Nous préférons cette dernière formule qui, de notre point de vue, évoque mieux la concordance entre les données empiriques et la théorie que nous cherchons à produire.

Inspirée de la tradition sociologique de l'École de Chicago, cette démarche s'inscrit catégoriquement dans la logique du pragmatisme. Son objectif principal est de « *renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière* » via un schéma explicatif qui lie les différents éléments d'une situation afin d'en dégager du sens (Paillé, 2010). Par opposition au modèle hypothético-déductif où les données empiriques servent d'exemples pour illustrer la théorie préexistante ou des hypothèses établies *a priori*, dans la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) les données sont le point de départ pour le développement d'une nouvelle théorie sur le phénomène.

Les résultats de la vérité scientifique sont pour Glaser et Strauss (2010) l'acte d'observation et le consensus au sein d'une communauté d'observateurs qui donne un sens à ce qui est observé. Dans cette approche pragmatique de la recherche, la « réalité » est considérée comme une interprétation, par laquelle l'on produit du sens dans un projet commun d'observation. La recherche est concentrée sur le processus d'interprétation en analysant « *la production réelle des significations et des concepts utilisés par les acteurs sociaux dans des contextes réels* » (Gephart, 2004 cité par (Suddaby, 2006, p. 633)¹. La MTE semble plus adaptée lorsqu'il s'agit de tenter de comprendre le processus par lequel les acteurs construisent le sens de l'expérience intersubjective (Suddaby, 2006), comme nous estimons que c'est ici l'enjeu de l'exercice projet d'école réalisé par les enseignants.

D'après François Guillemette (2006), le caractère novateur de cette méthode réside dans l'analyse enracinée dans les données et la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. « *Au lieu de « forcer » des théories « sur » les données empiriques pour les interpréter, le chercheur s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique. Ce retour constant à l'enracinement et cette validation constante pour examiner si les produits de l'analyse sont bien ajustés aux données empiriques constituent les fondements de la prétention à l'innovation* » (p. 33).

¹ Traduction libre : « *the actual production of meanings and concepts used by social actors in real settings* ».

La théorie enracinée a connu des évolutions qui l'éloignent d'une perspective plus proche du positivisme dans la prétention de la découverte d'une théorie nouvelle mais préexistante. L'une des premières divergences apparaît entre la « traditional Grounded theory » de Glasser et « evolved Grounded theory » de Strauss et Corbin (Mills, Bonner et Francis, 2008). La différence réside dans la prétention de découvrir la « vérité » émergeant des données et représentative d'une réalité de la première, alors que la deuxième préconise un relativisme ontologique qui nie la préexistence d'une réalité ou d'une vérité absolue. Le travail d'interprétation inclut la perspective et la voix de personnes étudiées. Pour la traditionnelle théorie enracinée la non-révision de la littérature sur l'objet d'étude est une condition pour ne pas inhiber l'émergence des codes à partir des seules données. Les données sont conçues comme des entités indépendantes des participants et du chercheur, alors que pour la deuxième la littérature peut être une autre voie qui apporte des éléments à la construction théorique du chercheur.

Kathy Charmaz (2008), étudiante de Barney G. Glasser et Anselm A. Strauss, propose une théorie enracinée constructiviste dans laquelle s'inscrit notre démarche scientifique. Les données ne sont pas perçues comme une fenêtre vers la réalité mais la découverte de la réalité est possible par le processus d'interaction entre la temporalité, la culture et le contexte. C'est cette interaction qui produit les données. D'après Charmaz les chercheurs doivent aller au-delà d'une recherche en surface et accéder à une quête de sens et de questionnement des valeurs tacites, des croyances et des idéologies. Ici, l'hypothèse sous-jacente pose que l'interaction entre le chercheur et les participants produit des données et donc le sens que le chercheur observe et définit. Ainsi le chercheur devient un coproducteur. Dans cette logique, elle a développé le thème de l'écriture comme une stratégie en « Théorie enracinée socioconstructiviste ». Le chercheur, contraint d'être analytique dans son écrit, doit conserver un style d'écriture évocateur de l'expérience des participants, lisible pour eux.

1.3.2 Ethnographie et Méthodologie de la théorisation enracinée, quelle démarche et pour quels résultats ?

La recherche ethnographique occupe en France une place significative dans la recherche en sciences sociales, et particulièrement en sciences de l'éducation. Olivier Brito, dans son article « *Pour une Grounded Theory de l'école et de l'éducation ou la fin du monopole ethnographique* » (Brito, 2014), fait part d'une certaine résistance des chercheurs français à s'ouvrir à d'autres démarches qualitatives, visant essentiellement la MTE, due à un attachement ou plutôt à une emprise de l'ethnographie sur d'autres méthodes qualitatives. Cependant, la principale critique de l'auteur réside dans les limites méthodologiques de la recherche de type ethnographique dans le contexte français, notamment en raison de l'absence de rigueur observée dans les approches de terrain, ainsi que dans la définition des résultats escomptés : la description d'un phénomène. Pour Glaser et Strauss (2010), pères de la théorie enracinée, la description ethnographique ne suffit pas à produire de la théorie. « *La théorie produite doit idéalement être de moyenne portée ce qui implique un niveau d'abstraction permettant une transférabilité. L'objectif du chercheur s'engageant dans une Grounded Theory sera donc d'arriver à un niveau d'abstraction théorique. L'ethnographie se place au contraire dans la perspective de la description analytique. L'objectif est de fournir une description dense et détaillée permettant de comprendre le point de vue des enquêtés (Aldiabat et Le Navenec, 2011)* » (Brito, 2014, s.p.).

La distinction entre les deux approches est nécessaire pour déterminer les résultats de la recherche. Dans le cas de travaux, nous cherchons à produire des connaissances nouvelles sur l'activité enseignante dans le cadre d'une démarche prescrite. Cependant il est nécessaire de préciser que la recherche ethnographique prend un sens plus large pour la Société Européenne de l'Ethnographie de l'Education, SEEE (créée en 1999). Au regard de la publication de l'ouvrage du chercheur espagnol Fernando Sabiron-Sierra « *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales* » (2006), la recherche ethnographique – et non l'« ethnographie » – se développe comme une méthodologie épistémologiquement socioconstructiviste qui tient compte (Lincoln et Guba, 1985, cités par Sabiron-Sierra, 2006, p.99) des éléments suivants :

- √ des contextes naturels ; puisque les réalités sont globales et ne peuvent se comprendre en dehors de leur contexte ;
- √ l'utilisation d'instruments humains comme première source de recueil des données car est ainsi privilégiée la relation interactive entre le sujet et l'objet ;
- √ l'utilisation de la connaissance tacite et intuitive et non seulement de ce qui est explicite ou observable dans l'interaction sujet-objet, dans la mesure où il y a forcément des éléments qui nous échappent ;
- √ l'usage préférentiel, mais non exclusif des méthodes qualitatives pour offrir souplesse et adaptabilité aux réalités multiples et aux processus interactifs ;
- √ l'échantillonnage systématisé, théorique, non aléatoire, mais naturel ; ne visant pas la généralisation mais l'étude de cas, intéressée par la généralisation de la théorie qui affecte les conditions contextuelles ;
- √ l'analyse inductive des données pour saisir les interactions qui se développent dans les réalités multiples ;
- √ la théorie de type émergente ou fondée sur les données, car il ne s'agit pas de vérifier une théorie, mais de la générer comme conséquence de la nécessité de mise en contexte et d'appréhender les valeurs contextuelles ;
- √ le modèle émergent : un modèle flexible capable de s'adapter aux modifications émergentes par l'interaction entre le chercheur et le phénomène ou entre le contexte et le phénomène ;
- √ les résultats produits négociés : la négociation peut être possible par la triangulation de méthodes, perspectives, sources et théories ;
- √ l'utilisation de l'étude de cas : cela permet la description de réalités multiples dans un contexte déterminé et permet un processus réflexif dans lequel la méthodologie visée peut déterminer l'interaction des valeurs du chercheur dans le contexte ;
- √ l'interprétation idéographique : validité uniquement dans le contexte d'origine ;

- √ l'application approximative ou la tentative de découverte, dans la mesure où ceux-ci peuvent être différents par ailleurs. Le but visé n'est pas la généralité mais la transposition à des contextes semblables ;
- √ les limites de la recherche données par le contexte spécifique : de manière ouverte aux émergences, afin d'intégrer des éléments pertinents et exclure ceux qui ne le sont pas ;
- √ la définition de critères de fiabilité autres que ceux de la logique statistique, visant des mécanismes alternatifs d'évaluation de la fiabilité.

Depuis le point de vue de la Société Européenne de l'Ethnographie de l'Education, l'ethnographie n'est ni confondue avec ni assimilée à la théorie enracinée. Le sens donné à l'ethnographie dépasse la conception traditionnelle qui est généralement attribuée à la « recherche ethnographique » ; à savoir, l'ethnographie comme une posture d'implication sociale et une observation directe d'une unité sociale, dont l'activité principale est de décrire et d'interpréter des problèmes complexes (Beaud et Weber, 2010 ; Berthier, 1996) et qui correspond à un mode d'approximation empirique. Elle est ici conçue comme une démarche de recherche qui se détache de la dichotomie entre investigation qualitative et quantitative, afin de situer le sujet et son émancipation au centre du procès de connaissances. Le caractère scientifique social et éducatif des « méthodes ethnographiques » a pour finalité ultime de co-participer à la permanente amélioration des processus éducatifs, revendiquant sa nécessité et persistance dans l'émancipation de l'individu et de son groupe de référence de son conditionnement systémique (Sabirón-Sierra et Arraiz, 2014).

Dans cette perspective, nous inscrivons cette recherche dans le cadre de la recherche ethnographique, dont la méthode d'analyse, de construction et d'organisation de notre corpus de données a suivi les principes de la Méthodologie de théorisation enracinée. Car nous visons l'émergence d'une théorie ancrée sur nos données, susceptible de contribuer au développement de l'activité enseignante. L'ethnographie en tant que démarche a été une ressource pour le recueil des données, grâce à l'observation participante, sa principale stratégie. Nous reviendrons sur ces éléments dans le chapitre dédié aux stratégies et instruments de recueil des informations sur le terrain.

1.3.3 Procédures fondamentales de la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

Quatre procédures méthodologiques soutiennent la théorie enracinée selon François Guillemette (2006).

1. La suspension temporaire du recours à des cadres théoriques existants (pour s'empêcher d'imposer un cadre explicatif aux données) : « *Strauss (1987, p.283) dénonce l'enfermement de la recherche sociale dans le carcan des grandes théories qui fournissent les concepts utilisés en général par les analystes. Plus spécifiquement, il dénonce le fait que la collecte de données de terrain ne se fasse que dans un processus d'exemplification des idées des grands théoriciens* » (Guillemette, 2006, p.34). Cependant la suspension est temporaire. Une fois qu'une théorie consistante a émergée, il faudra la comparer avec des théories existantes. Il y a une différence, entre une tête vide et un esprit ouvert. Le principe est d'entrer sur le terrain à explorer avec le minimum de suppositions préalables, le minimum de pré-compréhensions à appliquer, le minimum d'hypothèses à vérifier (Starrin, Dahlgren, Larsson et Styrborn, 1997, p.31 cité par Guillemette, 2006). Néanmoins, la méthode de la Théorie enracinée n'est pas une excuse pour ignorer la littérature (Suddaby, 2006). La réalité de la recherche sur la MTE est toujours d'essayer de parvenir à un terrain d'entente pratique entre une théorie en charge du monde et un empirisme absolu. Un moyen simple de profiter de cette position intermédiaire est de prêter attention à la théorie existante, tout en gardant constamment à l'esprit que nous sommes humains et que ce que nous observons est une fonction à la fois de que nous sommes et de ce que nous espérons voir.
2. La façon particulière de préciser l'objet de recherche. L'objet est défini en termes généraux. Il n'y a pas de vraie hypothèse ou de problématique, mais plutôt l'identification des paramètres du phénomène ou de la situation sociale étudiée. La définition de l'objet est provisoire et peut être modifiée au cours de la recherche. Le critère de pertinence sociale et scientifique prime sur la cohérence théorique de la problématique de départ. « *L'objet de recherche est défini davantage comme un 'territoire à explorer' ou un phénomène à*

comprendre progressivement que comme une question de recherche » (Guillemette, 2006, p.37). Ceci ne signifie pas pour autant l'absence d'un projet et de méthode de recherche.

3. L'interaction circulaire entre la collecte et l'analyse des données préconisées par la Méthodologie de la théorisation enracinée propose une approche en spirale. Le chercheur avance et revient sur des étapes en reliant les démarches principalement de collecte et d'analyse de données. Paillé (1994) précise que la théorie enracinée n'est pas de l'analyse de contenu qui correspond plutôt à la recherche phénoménologique. En ce sens Suddaby (2006) affirme que bien que la théorie enracinée conserve une certaine sympathie pour les hypothèses et techniques phénoménologiques, les chercheurs utilisant la théorie enracinée sont moins axés sur les expériences subjectives des acteurs individuels et sont plus attentifs à la manière dont ces expériences subjectives peuvent être extraites dans les états théoriques sur les relations causales entre les acteurs. La différence entre ces deux approches peut être vue dans la façon dont chacun utilise la technique de l'entretien. Dans une étude phénoménologique, les entretiens approfondis sont un moyen essentiel de sonder les expériences subjectives des individus. Le détail et la nuance des histoires des personnes interrogées et les mots spécifiques choisis par ces dernières spécifiques constituent la principale unité d'analyse. Dans la mesure où la phénoménologie est une tentative de sonder l'expérience vécue des sujets sans contaminer les données, les unités de données sont souvent présentées dans leur forme brute. En revanche, selon la Méthodologie de la théorisation enracinée, bien que des entretiens avec des sujets puissent être initialement motivés par un intérêt pour la compréhension phénoménologique des subjectivités ; l'intérêt principal n'est pas dans les histoires elles-mêmes. Au contraire, celles-ci sont un moyen d'obtenir des informations sur la situation sociale en cours d'examen. Des études menées selon la MTE s'appuient rarement sur des entretiens seuls pour la collecte de données. Cette distinction est ici capitale. Tandis que nous inscrivons cette recherche dans les principes philosophiques de la phénoménologie-herméneutique afin de construire notre objet de recherche, la MTE est notre méthode d'analyse et d'organisation du recueil des données,

ainsi que notre démarche pour élaborer une nouvelle théorie. En effet, contrairement aux recherches à tendance plus positivistes, la MTE ne préconise aucune rupture nette entre la collecte et l'analyse des données, le chercheur doit continuer à recueillir des données jusqu'à ce qu'aucun nouvel élément n'apparaisse. Ce processus, appelé « saturation de catégories », est l'un des principaux moyens de vérification préconisée par la théorie enracinée (Corbin et Strauss, 1990). Le départ anticipé du terrain peut en effet aboutir à des données qui ne seraient que partiellement analysées et donc ne parviendraient pas à révéler des catégories pourtant évidentes à un niveau théorique plus abstrait.

4. Les procédures d'analyse favorisant l'ouverture à l'émergence : l'analyse s'ouvre à ce qui émerge des données par l'utilisation de codes *in vivo*. Strauss et Corbin (1990) parlent d'une « écoute » des données et le chercheur essaie ainsi d'éviter, ou de mettre entre parenthèses, les idées préconçues. L'analyse se fait par un système de codage :
 - un premier codage ouvert (*in vivo*, codes créés par le chercheur) : il implique des concepts qui s'ajustent aux données empiriques et non l'inverse ;
 - des codages complémentaires: plus théoriques.

Le lien étroit avec les données constitue un critère de qualité de l'analyse. Il est mis en œuvre via l'attention portée aux données et la confrontation entre les données respectivement recueillies durant les différents épisodes de collecte.

Paillé (1994) identifie six étapes de l'évolution d'une analyse suivant la Méthodologie de théorisation enracinée : la codification (étiquetage) ; la catégorisation (nominalisation des éléments les plus importants) ; la mise en relation (début de l'analyse) ; l'intégration (le propos est cerné) ; la modélisation (reproduction de la dynamique du phénomène en question) ; la théorisation (construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et « multicausalité »). Il convient de noter que ces étapes ne représentent pas un processus linéaire, dans la mesure où il y a un chevauchement important entre la codification et la catégorisation, comme

spécifié ci-après.

1. Codage initial : vocabulaire pour qualifier les propos.

Il s'agit de poser des questions au corpus de données recueillies. Qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ?

De la codification à la catégorisation, les catégories peuvent être créées en regroupant des codes. Parfois certains codes sont déjà assez conceptuels et peuvent servir de catégories. Il peut y avoir des codes de différente nature : de réserve (ce qui ne semble pas significatif), etc. Au fur et à mesure que le travail de codification progresse, les données ne sont pas codifiées aussi minutieusement qu'au début car il s'agit bien de confirmer des hypothèses émergentes.

2. Catégorisation : action de théorisation, en donnant un contexte nouveau et plus large aux données, en les mettant en perspective et en lui donnant une dimension existentielle, critique et philosophique.

Au moyen d'un langage précis, il s'agit d'établir des liens entre les données et de les ordonner selon un schéma explicatif.

Ainsi, construction et consolidation de catégories procèdent selon quatre opérations : (1) définir, (2) dégager des propriétés (caractéristiques, attributs), (3) spécifier les conditions sociales en légitimant leur formulation, (4) identifier les diverses formes : *« ce n'est pas uniquement la récurrence d'une catégorie ou d'un phénomène qui en indique la solidité théorique, mais aussi sa pertinence par rapport aux autres catégories, la pertinence de son insertion dans la dynamique d'ensemble de la théorisation, etc. »* (Paillé, 1994, p.167).

3. Mise en relation : il s'agit de trouver des liens (parfois déjà apparus) entre les catégories. Ce que j'ai ici est-il lié à ce que j'ai là. En quoi et comment est-ce lié ? Voici les questions à développer à cette étape.

La technique de la comparaison doit être appliquée de manière

permanente tout au long de ces quatre étapes. Elle consiste à comparer les données empiriques entre elles, selon un processus de discernement afin de les regrouper sous un même code, le code émergent. Par la suite de nombreuses comparaisons sont possibles.

4. L'intégration : « *Contrairement au modèle hypothético-déductif, l'analyse par théorisation ancrée peut mener le chercheur dans des directions qui n'étaient pas prévisibles au début de la recherche. Qui plus est, la mise en relation des catégories peut déboucher sur une complexité telle que l'analyse pourrait ne plus jamais s'arrêter* » (Paillé, 1994, p. 172).

Quel est le problème principal ? Je suis en face de quel phénomène en général ? Mon étude porte en définitive sur quoi ? Avant de répondre de façon purement inductive aux questions, il sera important de revenir une dernière fois sur les questions de recherche et les questionnaires d'entretien. Que voulions-nous savoir à l'origine ? Quel objectif poursuivions-nous ? De quoi faut-il absolument rendre compte dans le rapport ? Il est normal que l'enquête puisse bifurquer en cours de recherche.

5. La modélisation : reproduction, la plus fidèle possible, de l'organisation structurelle et fonctionnelle d'un phénomène.

De quel type de phénomène s'agit-il ? Quelles sont les propriétés du phénomène ? Quels sont les antécédents du phénomène ? Quelles sont les conséquences du phénomène ? Quels sont les processus en jeu au sein du phénomène ? Cette dernière question reflète le cœur de la complexité de l'action.

6. La théorisation

Trois opérations renforcent la théorie :

- l'échantillonnage théorique (il est possible d'avoir aussi d'autres types d'échantillonnages que les types donnés). L'échantillonnage

théorique consiste à choisir les personnes, les lieux et les situations dans lesquelles le chercheur collecte des données empiriques en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et le développement de la théorie (Charmaz, 2008 ; Corbin et Strauss, 1990 ; Glaser et al., 2010). On distingue l'échantillonnage théorique de l'échantillonnage statistique dans lequel les sujets sont choisis d'après le critère de la représentativité et de la saturation statistique ; c'est-à-dire une saturation de la variation statistique. Lorsque l'échantillonnage est théorique, les échantillons ne sont pas d'abord des échantillons de population ou de sujets, mais plutôt des échantillons de situations dans lesquelles le chercheur pourra cueillir des données « théorisables », c'est-à-dire des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter. Ces situations échantillonnées peuvent être observées plusieurs fois sous des angles différents et la même personne peut être interviewée plusieurs fois avec des questions différentes ; ces questions étant déterminées par le développement de la conceptualisation et de la théorisation émergente (Charmaz, 2008) ;

- la vérification d'implications théoriques (si... alors) ;
- l'induction analytique. Savoie-Zajc (2009) reconnaît trois niveaux d'induction. Le premier correspond à une induction typique selon laquelle les catégories d'analyse proviendront toutes du matériel recueilli. L'induction modérée, ensuite, inscrit ces catégories dans un cadre conceptuel général élaboré de manière préliminaire pour donner une orientation à l'investigation. Enfin, le troisième niveau, celui de l'induction délibératoire dispose d'une grille d'analyse et le cadre théorique procure des compléments conceptuels à l'ensemble de catégories. La Méthodologie de la théorisation enracinée préférera l'induction typique, voire modérée qui donnent une marge large d'ajustement des catégories (échantillonnage théorique).

La saturation serait atteinte lorsque de nouvelles données n'apportent rien à la conceptualisation du phénomène étudié.

1.3.4 Éléments critiques et limites de la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

Suddaby (2006) met l'accent sur le caractère imparfait de la MTE. Pour le chercheur, un des points clés est la question de savoir quand la saturation est finalisée lors de la collecte des données. Dans la mesure où cette méthode utilise l'itération et ne fixe aucune limite discrète entre la collecte et l'analyse des données, la saturation n'est pas toujours évidente, même pour des chercheurs expérimentés. Pourtant, chaque questionnaire soumis contient une déclaration selon laquelle la saturation est atteinte. Il s'agit d'une case qui doit être cochée avant publication. «*Les critères de détermination de la saturation [...] sont une combinaison des limites empiriques des données, l'intégration et la densité de la théorie et de la sensibilité théorique de l'analyste* » (Glaser et Strauss ; 1967, p. 62 cité par Suddaby, 2006, p. 639)¹. Les signaux de saturation, qui comprennent la répétition de l'information et la confirmation des catégories conceptuelles existantes, sont fondamentalement pragmatiques et dépendent à la fois du contexte empirique, de l'expérience du chercheur et de son expertise.

Garreau (2012) prévient sur les problèmes attribués à l'utilisation de cette théorie : le chercheur peut difficilement, tout au long de la recherche, à la fois contrôler la *saturation* et recueillir des données émergentes. Il peut forcer les données à rentrer dans des cadres préétablis (Kelle, 2005) lors du traitement et de l'analyse des données. Par conséquent, l'influence du chercheur enlève à la théorie ainsi développée sa capacité à être généralisée. Plus précisément, ce phénomène procède de ce qui suit : croire que la théorie se donne elle-même alors qu'elle naît d'une « conversation » entre les données et l'analyste; avoir une sensibilité théorique, c'est-à-dire être capable de donner du sens aux données empiriques et dépasser les sens communs en atteignant ce qui semble caché. Or la sensibilité

¹ Traduction libre : « *The criteria for determining saturation . . . are a combination of the empirical limits of the data, the integration and density of the theory and the analyst's theoretical sensitivity* ».

théorique n'est pas libre de « perspectives » ou de théories préexistantes. Le risque est de tomber dans une approche hypothético-déductive ; l'abstention du recours aux cadres théoriques amène le risque de réinventer ce qui existe déjà ; l'absence d'induction pure. Toute induction implique que des moments de déduction sont au service de l'induction. En ce sens, selon Guillemette :

« Le chercheur ne peut pas faire complètement abstraction de ses « préjugés » et de sa perspective théorique (ou de sa sensibilité théorique), c'est-à-dire de l'angle sous lequel il appréhende les phénomènes à l'étude. Il est illusoire de penser qu'on peut approcher un phénomène en étant totalement « vierge » de tout a priori. Les résultats de la recherche ne peuvent jamais être complètement construits a posteriori. D'ailleurs, les données elles-mêmes ne sont jamais exemptes d'interprétation par les acteurs eux-mêmes et le chercheur doit construire sa propre interprétation sur ces données déjà chargées conceptuellement d'un univers théorique qu'il doit prendre en compte. Cette prise en compte a nécessairement un aspect spéculatif et donc déductif »
(Guillemette, 2006, p. 44).

La nature du développement de la recherche sur la Méthodologie de la théorisation enracinée découle, en partie, des différences individuelles dans la capacité des chercheurs à interpréter les tendances dans les données qualitatives. *Grounded theory* est un processus interprétatif qui dépend de la sensibilité d'un chercheur aux éléments tacites des données ou des significations et des connotations qui peuvent ne pas être évidentes à la simple lecture superficielle du contenu dénotatif ; d'où l'importance de l'implication, de l'engagement raisonné et de la concentration nécessaire du chercheur pour ne pas se laisser emporter par une trop grande subjectivité.

Synthèse

Les fondateurs de la Méthodologie de la théorisation enracinée cherchaient à travers ce moyen à produire des théories nouvelles ancrées ou enracinées dans les données de terrain. Le point principal de MTE est l'identification de la catégorie centrale, dont le codage est le principal outil de construction. Cette opération est ouverte, théorique et comparative de manière constante, ainsi que menée avec un degré de flexibilité et de créativité tel qu'il reflète l'intention constructiviste sous-jacente. La dynamique de notre recherche s'appuyant sur la MTE vise le développement de nouvelles manières de comprendre le phénomène – le processus projet d'école – afin de permettre l'intégration de *théories émergentes* au système de connaissances déjà existant.

1.4 DÉMARCHES MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ÉMERGENCE THÉORIQUE

Cette section a pour finalité de poser les modalités d'immersion et d'implication du chercheur dans le terrain d'enquête et de décrire le processus de recueil et d'analyse des données. Le rapport à l'objet d'enquête du chercheur, les modalités d'immersion sur le terrain, la collecte de données et la procédure d'analyse sont exposées afin de définir le cadre dans lequel nos analyses et conclusions de recherche se sont construites.

Mots clés : *rapport à l'objet de recherche, contexte, échantillonnage théorique, CAQDAS, analyse de données.*

- Rapport du chercheur avec son objet de recherche
- Mise en contexte de la recherche
- Etude de trois configurations du projet d'école
- Trois temps de recherche : une démarche engagée dans l'émergence théorique
- Stratégies, techniques et instruments de recherche
- Démarche d'analyse des données

1. 4.1 Le rapport du chercheur avec son objet de recherche.

La méthode comparative constante implique une relation intime et durable entre le chercheur et le terrain. En raison de cette relation étroite et inscrite dans la durée, la personnalité, l'expérience et le caractère d'un chercheur deviennent des éléments importants du processus de recherche et devraient faire explicitement partie de l'analyse (Strauss et Corbin, 1998). Tout d'abord, selon la Méthodologie de la théorisation enracinée, les chercheurs doivent tenir compte de leur position dans le processus de recherche. Autrement dit, ils doivent se livrer à une auto-réflexion afin

de s'assurer qu'ils prennent en compte les préjugés personnels, des visions du monde et des hypothèses en compte lors de la collecte, l'interprétation et l'analyse des données. Dans les lignes qui suivent, nous avons choisi d'utiliser la première personne dans la rédaction de l'exposé de la place du chercheur dans le processus de recherche ; ce que nous justifions par un enjeu d'explicitation méthodologique.

En tant qu'étudiante étrangère en France, conduire une recherche sur le territoire français relève d'un certain nombre de défis. D'une part, j'ai choisi de traiter une problématique propre au contexte éducatif français. D'autre part, j'ai choisi d'engager une recherche de terrain bien que je ne disposais pas d'un réseau au sein de l'Éducation nationale pour la mener.

1.4.1.1 Les circonstances

Ma décision de poursuivre des études doctorales s'est affirmée peu avant la fin du master. Le processus de prolongation de bourses franco-chiliennes commençant une année avant la prochaine rentrée et se clôturant en début d'année, j'étais davantage concentrée sur la réussite de l'année en cours que sur le lancement de projets qui m'apparaissaient de plus long terme. Ainsi à la fin de la deuxième année du master Cadres d'intervention en terrains sensibles (CITS) je me suis retrouvée avec toutes les motivations nécessaires mais non les financements indispensables au suivi d'études de doctorat. La rencontre en 2008 avec une association internationale d'éducation Aide et Action, en cours de master, a été cruciale. Cette organisation commençait à mettre en place un programme d'accompagnement à l'élaboration du projet d'école dans le département du Val d'Oise et cherchait à soumettre ce programme à la recherche universitaire en créant un poste de chargée d'études pour un étudiant de doctorat. J'ai pu intégrer le service éducatif de cette association en occupant ce poste nouvellement créé et j'ai ainsi pu financer mon séjour en France pour la durée de la recherche. Ainsi suis-je devenue, à l'issue du master, une étudiante - salariée. Par conséquent, il m'a fallu investir deux nouveaux rôles : celui du professionnel et celui d'apprenti - chercheur. Gérer ces deux aspects de ma vie pendant cinq années n'a pas été une mince affaire. J'y reviendrais dans nos développements suivants, s'agissant de l'influence de ce double statut sur mon implication dans le développement de la recherche.

1.4.1.2 Intérêts et motivations

Il est nécessaire de signaler que pendant ma formation CITS, mes recherches dans le cadre du mémoire de master se sont articulées autour de la pédagogie Freinet¹, et le travail en projet s'est inscrit en milieu associatif et scolaire. Mon intérêt pour ces pratiques pédagogiques prend racine dans mon expérience professionnelle au Chili. Je peux dire que les cinq années de formation au métier d'enseignant suivies dans mon pays m'ont donné des outils pour exercer le métier « devant » les élèves. Depuis le début des années 2000 la nouvelle donne était de passer d'un enseignement transmissif à un modèle dans lequel l'enfant doit construire lui-même son apprentissage². Dans la réalité de la pratique professionnelle, notamment en début de carrière, la mise en place de dispositifs pédagogiques permettant la matérialisation de ce principe n'est pas un exercice simple ; essentiellement parce que l'on a tendance à reproduire les modèles d'enseignement que nous avons nous-mêmes suivis à l'école. Outre le travail en classe, différentes actions et responsabilités s'ajoutent à l'activité professionnelle qui sont source d'inquiétudes et d'angoisses, car la formation initiale ne donne pas toutes les clés : la relation avec les parents d'élèves, la gestion du vivre ensemble au sein de la classe et de l'école, le travail en équipe et le traitement des difficultés scolaires, pour en citer quelques unes. Si ces situations posent certes des difficultés aux jeunes enseignants, j'ai pu constater dans mon entourage professionnel qu'elles n'épargnent pas non plus les plus expérimentés. Dans certains cas c'est finalement la pratique du métier qui, avec le temps, les amène à développer des stratégies pour contourner ces situations (suppression d'heures de vie de classe, des rendez-vous distanciés dans le temps et de courte durée avec les parents d'élèves, isolements, etc.) plutôt que d'y faire face en tant que professionnels rassurés et confiants, comme j'aurais pu l'imaginer. Il est vrai aussi qu'en cherchant à tenir sa classe et à suivre le programme, on a difficilement le recul nécessaire pour une posture réflexive sur sa pratique et au développement de postures plus adaptées à la modernisation pédagogique et à l'évolution du métier.

¹ Pédagogie promue principalement par l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne créé en 1947 Célestin Freinet.

² *Objetivos Fundamentales et Contenidos Minimos Obligatorios de l'Education Basica*. Ministère de l'Education nationale du Chili, 2002.

En fin de master il me semblait que les organisations pédagogiques que j'avais rencontrées comme l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) et le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) avaient des pistes concrètes pour traiter ces problématiques. Cependant, je me demandais comment pouvaient faire les autres professionnels, des enseignants « ordinaires » travaillant dans le système scolaire sans un réseau humain avec un système de connaissances et de projets sociopolitiques qui les soutiennent et qu'ils soutiennent également. Comment cherchent-ils à apporter des réponses adaptées et efficaces aux problématiques qui s'imposent sur le terrain scolaire en s'appuyant sur le mode projet ? C'est au cours de l'exécution des présents travaux de recherche que ces inquiétudes se sont articulées pour questionner également la mesure dans laquelle cette expérience de recherche, de tâtonnement, d'expérimentation et de bricolage pouvait permettre de développer des apprentissages intéressants pour le corps enseignant.

1.4.1.3 Immersion dans le terrain

Avec le statut de chargée d'études salariée j'ai pu assister à des sessions de travail sur le projet d'école avec les écoles partenaires et collecter les premières données à l'aide d'instruments divers : comptes-rendus que j'ai rédigés en tant que chercheur, entretiens semi-directifs, documents de projets d'école. Les écoles travaillant avec l'association ont constitué mon premier terrain de recherche, que je définirai plus tard comme la « configuration 1 » de recueil des données. Le terrain d'étude constitue ainsi un espace tant géographique qu'institutionnel. Ces écoles se situent dans trois communes du département du Val d'Oise, chaque ville dépendant d'inspections de l'Éducation nationale différentes.

Mon degré d'implication durant cette période prend dès le début la forme d'une observation - participante (Lapassade, 2006). Initialement, ma présence sur le terrain avait du mal à être définie par l'association qui tentait elle-même de trouver la sienne dans un système éducatif assez replié sur lui-même. En fait le programme d'accompagnement était en redéfinition et ses orientations et modalités de travail étaient encore expérimentales. Les missions du chargée d'études n'étaient pas établies non plus. J'ai dû, comme les autres membres de l'équipe, trouver ma place. Ainsi j'ai demandé à accompagner l'animateur de l'association qui se rendait dans

les écoles et les bureaux des inspections de l'Éducation nationale durant la semaine. A ce stade, je me présentais comme chargée d'études et étudiante en doctorat, menant une recherche sur les projets d'école. Me situant dans une phase exploratoire, c'est au cours de cette première année que je suis passée d'une activité presque exclusive d'observation à celle d'observation - participante. L'animateur me plaçait progressivement dans une posture de co-animation des sessions en me faisant comprendre qu'il n'y avait pas de place pour un simple observateur. Dans cette période de l'enquête, je cherchais à combiner l'observation et la participation en même temps que j'essayais de comprendre, d'une part, le système éducatif français fort complexe dans son organisation, et sa culture institutionnelle et d'autre part, l'univers associatif spécifique qui relève des organisations non gouvernementales, ainsi que la nature de ses rapports avec l'Education nationale à laquelle je suis attachée en tant que chercheur.

Ainsi est-ce seulement progressivement que j'ai pu établir un dialogue plus fluide avec les enseignants participants et par la suite interviewer certains d'entre eux. En effet, mon accès au terrain se voyait très limité ; réduit aux sessions de travail avec l'association. En dehors de ce temps précis, les enseignants n'avaient pas de plages horaires disponibles pour travailler sur leur projet d'école. Durant cette période, je me suis confrontée à deux limites dans ma recherche en raison de ma stratégie d'accès au terrain. Premièrement, l'association avait du mal à stabiliser le nombre d'équipes enseignantes à accompagner. Certaines faisaient appel à l'association pour être accompagnées par celle-ci mais après une ou deux rencontres elles ne donnaient pas de suite, argumentant d'un manque de temps pour mobiliser l'ensemble de l'équipe enseignante. Au départ de ma recherche, cette situation rendait difficile la constitution du groupe au sein duquel j'allais mener mon observation - participante. La deuxième limite découle de ce fait et met en question les différents modes d'immersion sur le terrain que j'ai suivis. De fait, n'ayant pu négocier l'accès aux écoles que par l'intermédiaire de l'association, j'étais soumise à leurs propres contrats d'action ainsi négociés avec les inspections et les équipes enseignantes. Ceux-ci étaient principalement centrés sur le volet éducatif du projet d'école. La question pédagogique était traitée de manière transversale dans les différentes rencontres – conseil de maîtres de cycles, réunions de midi, etc. – pour n'être intégrée qu'ensuite dans le document écrit projet d'école. Les enseignants

déclaraient avoir besoin d'un accompagnement dans le domaine éducatif mais pas dans le pédagogique, réservé aux compétences de l'Éducation nationale. Saisir ces occasions de discussion revenait à être présent dans presque tous les moments formels ou informels pour capter les informations. Je me heurtais à une difficulté concrète. Les aspects pédagogiques étaient abordés dans le cadre du programme et ne faisaient pas l'objet d'un échange précis sur le projet d'école. Ils s'inscrivaient dans une planification globale de l'activité pédagogique. La principale difficulté résidait donc dans le fait que le traitement même de ces questions était exclu du partenariat avec l'association dont j'étais considérée membre. De ce fait les enseignants gardaient ces occasions comme des moments « à eux » auxquels j'avais du mal à accéder sans paraître intrusive.

En outre, je n'avais ni l'expérience ni la connaissance suffisantes du système éducatif français pour développer un volet de recherche-action au sein du programme d'accompagnement de l'association, comme je l'avais envisagé au début du projet de thèse doctorale. Par conséquent, j'ai décidé d'engager une recherche, toujours à partir du terrain, mais ouverte aux émergences pour construire mon objet défini de recherche.

1.4.1.4 Ruptures et prise d'autonomie

Afin de mettre en œuvre mes propres méthodes de travail au sein du partenariat entre l'association et les inspections de l'Éducation nationale du Val d'Oise, j'ai négocié avec une circonscription la possibilité d'animer en partie un stage pédagogique. Co-organisé par l'association et un groupe scolaire, le stage devait se réaliser durant une semaine complète pour exécuter la phase diagnostique du projet d'école. Mon objectif était d'analyser avec les enseignants les contenus du projet d'école de la circonscription pour dégager des thématiques prioritaires (préoccupations des équipes et modalités d'action). Simultanément j'ai pu recueillir une trentaine de documents projets d'école donnés en main propre par l'inspectrice. Malheureusement, ce stage a été annulé, faute de remplaçants pour les enseignants qui y auraient participé. Il n'a jamais été reprogrammé. Après cette expérience, j'ai essayé également de contacter les deux autres inspections pour négocier un atelier de discussion sur leur rapport au projet d'école mais ces démarches n'ont pu aboutir.

Les directeurs m'ont fait part de leur difficulté à libérer du temps de travail avec moi en sus du temps consacré au travail avec l'association. Malgré tout j'ai ultérieurement réussi à décrocher trois entretiens avec deux directeurs d'école et un inspecteur de l'Éducation nationale. A ce stade de la recherche, des premiers éléments d'analyse faisaient émerger des catégories thématiques liées aux problématiques du rapport entre l'école et les familles et la place de l'enfant dans l'école. Je suis ainsi parvenue à une première saturation de données posant les premiers éléments de définition de mon objet de recherche. Au-delà des personnes ou d'un objet, je visais des situations. Mon terrain ne recouvrait pas un espace géographique, socio-économique ou administratif mais un espace temporel et social dans lequel existe un réseau d'interactions humaines (Blanchet et Chardenet, 2011). C'est sur ce terrain que les données ont été récoltées pour constituer notre « échantillon théorique ».

Pour explorer la dimension pédagogique du projet d'école et contraster les éléments émergents du premier processus d'analyse, j'ai dû prendre mon autonomie vis-à-vis de l'association, dû au fait que les exigences de l'association portaient davantage sur la mise en œuvre des actions. En effet, les réflexions épistémologiques et méthodologiques que j'avais engagées en début de recherche ne trouvaient pas écho dans une culture professionnelle plus axée sur la capitalisation de bonnes pratiques. C'est ainsi que j'ai décidé de séparer mon travail de recherche de celui demandé par l'association – lequel recouvrait plusieurs actions menées par celle-ci – et de le conduire sur mon temps personnel. Toutefois, j'étais désormais libre non seulement de m'appuyer tant sur les réseaux de l'Éducation nationale que j'avais créés via l'association Aide et Action que de me présenter aux acteurs locaux (conseillers pédagogiques, enseignants, inspecteurs) dans la posture alternative de chercheur. J'utilisais leurs codes, je tenais compte de leur fonctionnement et j'étais capable de leur proposer des actions concrètes : observation, recueils de documents, échanges intermédiaires, etc. J'ai ainsi pris contact avec deux conseillers pédagogiques d'une quatrième inspection de l'Éducation nationale du Val d'Oise. Des échanges informels avec des enseignants du Groupe Français d'Éducation Nouvelle autour de mes travaux de recherche m'avaient invitée à me rapprocher de cette inspection, connue au niveau académique comme une circonscription investissant le projet d'école. J'ai présenté cette recherche comme

une démarche ouverte et je me suis engagée à partager mes analyses avec l'équipe pour co-construire des analyses intermédiaires. Après une réunion avec l'ensemble de l'équipe de l'Inspection, j'ai commencé une deuxième étape de recueil de données.

Cette deuxième collecte de données a permis de dégager de nouvelles catégories thématiques qui entraînent en comparaison avec celles ayant émergées de la première analyse. Les documents projets d'école communiqués en début de recherche par une inspectrice sont également intégrés aux données recueillies. Ainsi est-on parvenu à constituer tout au long du processus de recherche un échantillonnage théorique organisé en un corpus de trois configurations de projets d'école, que nous adresserons de nouveau au chapitre relatif au « terrain ».

1.4.1.5 Faire de la recherche dans une autre langue

Au moment d'initier cette recherche, je commençais aussi à me baigner dans la langue française. En sus de l'équipe de recherche à laquelle j'étais attachée, j'avais désormais d'autres interlocuteurs qui demandaient la maîtrise de codes linguistiques différents. Lors de mes premières réunions en présence des équipes d'inspection de l'Éducation nationale, j'entendais défiler d'innombrables sigles qui semblaient être connus de tous (*PRE*¹, *PPRE*², *CLIS*³, *RASED*⁴ par exemple) sauf pour moi. Faire passer ses idées et les développer au sein d'un groupe, quand on ne maîtrise pas les codes du débat et que l'on ne s'exprime pas de manière fluide, devient un exercice supplémentaire et appelle à développer d'autres compétences. Néanmoins, j'ai décidé de mener cette recherche complètement en français car j'estime que cela me permet de mieux assimiler et comprendre les enjeux de mon objet de recherche. Aussi bien mes notes de terrain et les retranscriptions d'entretiens ont été écrits en français, ce qui m'a permis de progresser dans mon niveau de maîtrise de la langue. Cependant en fin de thèse je pense que les écrits intermédiaires tels que les notes de terrain auraient été peut-être plus riches dans leur description si j'avais préféré de les rédiger dans ma langue maternelle. Néanmoins, ce bain de langue m'a permis au

¹ Programme de Réussite Educative.

² Programme Personnalisé de Réussite Educative.

³ Classe d'inclusion scolaire.

⁴ Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

fur et à mesure que ma recherche avançait de mieux structurer ma pensée en français. Sans doute mieux que si j'avais dû le faire dans ma langue natale, l'espagnol. Ironiquement, ce n'est que dans la dernière année d'écriture effectuée au Chili que je suis parvenue à verbaliser mon travail dans ma langue natale.

Ainsi, si cette stratégie s'est avérée gagnante dans la mesure où elle m'a permis d'ouvrir mes cadres de références théoriques et culturelles à l'univers scientifique francophone ; elle a été un frein à l'autonomie que j'avais dans mon expression écrite en espagnol. En outre, j'ai dû accepter d'écrire afin d'être lue non seulement par un interlocuteur donné (ex : un comité scientifique lorsqu'il s'agissait d'une proposition de communication, l'école doctorale pour les rapports d'avancement de la thèse, les personnels de l'Éducation nationale lorsque j'ai négocié l'accès au terrain avec un document du projet de recherche) mais également par un bon nombre de relecteurs que je devais chercher pour corriger la syntaxe et le lexique. On évoque rarement les réticences que l'on peut avoir à être lu par ses pairs, que l'on considère comme des juges plus sévères. A ce sujet, Howard S. Becker affirme ce que « *tant que le texte reste confidentiel dans le cadre du rapport privé conventionnel entre enseignant et étudiant, l'auteur n'aura pas trop à en rougir* » (Becker et Passeron, 2004, p. 17). En pensant simultanément à mes interlocuteurs et relecteurs, je cherchais tant à écrire de manière savante à décrire avec perspicacité un phénomène, qu'à le dire proprement et à l'écrire correctement. Enfin, pour conclure cette thèse, il m'a fallu abandonner ces prétentions pour me lancer dans l'écriture et chercher de l'aide, en acceptant d'être une apprentie - chercheuse.

1.4.2 Mise en contexte de la recherche : le projet d'école dans le Val d'Oise.

Le département du Val d'Oise est le terrain sur lequel les données sont collectées pour constituer notre « échantillon théorique », c'est-à-dire un échantillon de situations de recherche. Nous avons conduit notre travail d'investigation auprès de différents acteurs de l'Éducation nationale du département du Val d'Oise. En l'occurrence, nous distinguerons trois configurations de terrain de recherche qui représentent à la fois trois manières différentes de s'y prendre pour réaliser le projet

d'école. Il est nécessaire de préciser que ces trois terrains de situations de recherche n'ont pas été établis en amont sinon qu'ils se sont constitués comme tel au cours de la recherche. Ainsi, ce que nous présentons comme terrain de recherche résulte aussi d'une construction du processus d'investigation.

Dans un souci de clarté, on présentera les trois configurations de réalisation du projet d'école, ayant comme constante un type d'aide institutionnelle, interne et externe à l'Éducation nationale. En guise d'introduction, nous présenterons brièvement le département du Val d'Oise où se situent les écoles qui font l'objet de cette recherche.

1.4.2.1 Le projet d'école dans le Val d'Oise

Géographiquement le terrain de recherche se situe dans le Val d'Oise. Cette recherche recouvre des écoles qui représentent quatre circonscriptions de l'Éducation nationale et donc plusieurs villes du département. Sept communautés d'agglomération et neuf communautés de communes regroupant 185 communes du département¹.

Situé dans la région Ile-de-France au nord-ouest de Paris, le département du Val d'Oise regroupe 185 communes. Sur son territoire habitent 1 180 365 habitants² dont les 15-24 ans représentent 14,26% de la population. Au nord se concentrent principalement des zones rurales (trois massifs forestiers, deux Parcs Naturels Régionaux), des secteurs urbains au centre et sud-est du département (aéroport Paris Charles-de-Gaulle, pôles d'activité économique, habitat social, etc.). La répartition des revenus de sa population est corrélée à cette organisation géographique ; ce qui fait du département un espace de contraste et de diversité. Les revenus les plus bas sont dans les secteurs d'Argenteuil-Bezons, de Persan-Beaumont et du sud-est du Val d'Oise où l'on trouvera concentré 25% des logements sociaux du département. Les secteurs plus privilégiés sont la vallée de Montmorency, la vallée de l'Oise et le Vexin au nord.

¹ Schéma départemental de coopération intercommunale du Val d'Oise. Disponible sur : <http://www.val-doise.gouv.fr/content/download/1384/9411/file/sch%C3%A9ma%20d%C3%A9partementale%20de%20coop%C3%A9ration%20interncommunale%20du%20Val-d%27Oise.pdf> Consulté le 30 juin 2015.

² Insee. Recensement de la population 2011.

Le département connaît un certain dynamisme pédagogique à travers différents groupes et mouvements d'enseignants militants, comme le Groupe Français d'Éducation Nouvelle, qui réunit dans le Val d'Oise principalement les enseignants de deux groupes scolaires pratiquant la pédagogie coopérative et multi-âge (l'école des Bourseaux et l'école Jean-Baptiste Clément, respectivement à Saint - Ouen l'Aumône et Montmagny), et le Groupe de Recherche d'Ecouen, animé par Josette Jolibert, qui est l'auteur de plusieurs publications portant sur la production des textes chez les enfants. Une coopération significative existait également entre des enseignants et des cadres de l'Éducation nationale, militants pour des pédagogies coopératives avec le disparu Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS) de l'Institut National de Recherche Pédagogique¹. On retrouve ainsi, dans les circonscriptions, des aspirations qui donnent vie aux nouveaux dispositifs dans le département. Par exemple lorsqu'il s'agit des stages GRAP (Groupe de recherche-action production) dans le cadre des animations pédagogiques ou de la Maison Départementale d'Éducation et de la Formation, structure originale dans son ambition de rassembler des ressources pédagogiques et de dynamiser la formation continue, mais surtout de servir d'espace de rencontre à la communauté éducative au-delà de l'École.

Le premier degré public est sous l'administration de la Direction des services départementaux qui sont attachés à l'Inspection Académique de Versailles. A la rentrée scolaire 2014, le Val d'Oise scolarisait 242 177 élèves dans les établissements publics du primaire et secondaire. Le premier degré a accueilli 141 415 élèves repartis dans 790 écoles².

Notre recherche touche les circonscriptions de Montmagny, Saint - Ouen l'Aumône, Ecouen et Argenteuil Sud.

¹ L'INRP a été dissout en 2010 pour être rattaché à l'Institut français d'éducation.

² Académie de Versailles. Direction de services départementaux de l'Éducation nationale du Val d'Oise. Dossier de Rentrée, année scolaire 2014 – 2015. Disponible en ligne : http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-12/dossier_de_rentree_2014_dsden95.pdf
Consulté le 28 avril 2015.

1.4.2.2 Trois configurations du projet d'école

Trois micros terrains de recherche représentant trois processus différents de réalisation du projet d'école que nous avons étudié ici.

Configuration 1 : cinq écoles correspondant à trois inspections de l'Éducation nationale accompagnées par une association internationale d'éducation.

L'association Aide et Action avait démarré en 2007¹ un partenariat avec trois inspections de l'Éducation nationale pour accompagner des écoles volontaires dans l'élaboration des projets d'école. Finalement cinq écoles ont été accompagnées directement par l'association. Un salarié de l'association était le responsable de l'accompagnement des écoles. L'association proposait la constitution de groupes de travail avec une partie des enseignants volontaires, nommés « groupes de facilitation ». Ils devaient assurer le relais des informations relatives à l'élaboration du projet d'école au reste de l'équipe enseignante.

Configuration 2 : une inspection de l'Éducation nationale mettant à la disposition des équipes enseignantes des dossiers - types du projet d'école à compléter.

Dans l'inspection de Montmorency, l'équipe de circonscription avait créé un gabarit de projet d'école afin d'obtenir de l'ensemble des écoles une synthèse plus uniformisée pour faciliter sa lecture².

Configuration 3 : une inspection de l'Éducation nationale ayant une volonté de relancer la dynamique du projet d'école dans sa circonscription.

L'inspection de l'Éducation nationale de Saint-Ouen l'Aumône est connue dans le département du Val d'Oise par sa volonté d'investir le projet d'école comme un outil de travail³. Poursuivant une politique d'élaboration du projet par groupe scolaire

¹ Voir dans l'annexe n°1 la note de présentation de la démarche élaborée par le salarié responsable de l'accompagnement à Aide et Action.

² Voir dans l'annexe n°2 le gabarit du projet d'école élaboré par l'équipe de circonscription de Montmorency.

³ Voir dans l'annexe n°3 la note de présentation de la démarche élaborée par l'équipe de circonscription de Saint-Ouen l'Aumône.

(l'école maternelle et élémentaire d'un même secteur), l'équipe de circonscription a construit, en presque dix ans, un dispositif d' « accompagnement » des enseignants dans l'élaboration, la régulation, l'évaluation et la valorisation du projet d'école. Les animations pédagogiques, qui sont des heures disponibles au niveau des inspections pour la formation continue des enseignants, ont été largement investies. C'est l'occasion, pour l'inspection, de rassembler les équipes enseignantes dont les problématiques d'élaboration du projet d'école ont été identifiées comme communes, et de mettre en place des stages et des Groupes de Recherche-Action-Production (GRAP). Un forum d'Échange de Pratiques permet aux enseignants, à la fin de chaque cycle de projet, de présenter, selon leur choix, une ou deux actions de leur projet d'école. Le processus d'accompagnement consiste essentiellement en deux rendez-vous annuels dans l'établissement scolaire. En début d'année, les conseillers pédagogiques rencontraient les enseignants pour définir le plan d'action et en fin d'année, pour établir le bilan intermédiaire du projet. La formation continue de la circonscription est programmée en vertu des bilans annuels du projet d'école, car c'est l'occasion pour les enseignants d'exprimer leur souhait de formation. La circonscription propose une méthodologie d'élaboration en accord avec les prérogatives de la circulaire en vigueur, tel que l'illustre le schéma conceptuel des diapositives présentées lors de la réunion de directeurs en décembre 2009.

Comme nous l'avons déjà exprimé, le travail entamé par l'association Aide et Action auprès des écoles, sous l'accord des Inspections de l'Éducation nationale sympathisantes de cette structure non-gouvernementale, avait facilité l'accès au terrain au début de la recherche. Une fois présente sur le terrain nous avons pu développer un réseau social qui a favorisé l'ouverture vers d'autres situations de recherches et négocier de manière plus autonome avec les inspections départementales l'accès au terrain et aux informations.

1.4.3 Trois temps de recherche : une démarche engagée dans l'émergence théorique

Nous distinguerons trois grandes périodes dans le travail de recherche. La première période a été marquée par un accès partiel aux informations relatives au projet d'école. Étant donné que le début de l'accès au terrain s'est fait par l'intermédiaire d'une association internationale d'éducation ayant pour but d'aider des écoles à élaborer leur projet d'école, le recueil des données était centré sur les activités liées à ce cadre qui visent plutôt les dimensions éducatives du projet d'école. Par conséquent, les informations relatives à la préparation des aspects pédagogiques de projet d'école étaient plus restreintes. Nous avons recueilli des documents du projet d'école caractérisés par un contenu très lacunaire. En outre, notre présence sur le terrain se voyait limitée par la rareté des moments de travail autour du projet d'école dans l'agenda des équipes enseignantes. Tous ces éléments nous ont amené à étendre notre échantillonnage théorique sur d'autres projets d'écoles écrits et à explorer d'autres démarches institutionnelles d'appui à l'élaboration du projet d'école. Ce processus s'est développé tout au long de la recherche. Ainsi nous avons constitué un corpus de données en trois parties.

La deuxième période de la recherche a démarré avec l'extension de l'échantillonnage théorique et le processus de codage. Puisque ce dernier a été assisté par le logiciel Nvivo 10®, nous avons dû initier l'apprentissage de son utilisation et approfondir les principes de la Théorie enracinée pour pouvoir effectuer les étapes de codage jusqu'à la théorisation et la modélisation. Nous présenterons cet outil en détail dans nos développements suivants, lors de la présentation de nos « stratégies, techniques et instruments de recherche ».

Dans la dernière période d'investigation, nous avons réalisé la triangulation des données. Ceci a consisté à confronter nos conclusions préliminaires non seulement avec une partie des acteurs impliqués dans la recherche – les salariés de l'association internationale d'éducation et une équipe de circonscription de l'Éducation nationale – mais également avec des théories existantes relatives aux conclusions émergentes. Ainsi le travail de terrain s'est développé au cours de quatre années scolaires.

1.4.4 Stratégies, techniques et instruments de recherche

Comme nous l'avons déjà annoncé dans les chapitres précédents, notre méthodologie comprend comme stratégie de recueil des données, la démarche ethnographique, en tant que démarche de terrain et comme stratégie d'analyse et donc d'organisation de notre ethnographie: l'échantillonnage théorique. S'agissant des techniques et instruments, nous distinguerons également ceux utilisés lors de la collecte des données et ceux employés lors de leur analyse. L'observation-participante et l'entretien compréhensif ont été nos principales techniques de recueil des informations complétées par la collecte de documents divers auprès des écoles qui constituent notre échantillonnage théorique. La construction de catégories a été la méthode suivie pour l'analyse des données. S'agissant des instruments d'obtention d'informations, nous avons mobilisé les comptes-rendus rédigés par le chercheur, les enregistrements et la retranscription des entretiens. Enfin, s'agissant du traitement des données, nous avons utilisé le codage assisté par le logiciel d'analyse de données qualitatives Nvivo 10®. Dans la suite de nos développements, nous développerons chacun de ces éléments pour la bonne compréhension de leur usage pour les besoins de notre recherche.

1.4.4.1 L'observation participante

L'observation-participante correspond à un dispositif de recherche dont l'essence porte sur la période d'interactions sociales entre le chercheur et les sujets. L'interaction a lieu dans l'environnement des sujets et pendant l'action ; des données sont systématiquement collectées. Celle-ci a été la principale stratégie déployée auprès des configurations un et trois :

- Configuration 1 : cinq écoles correspondant à trois inspections de l'Éducation nationale accompagnées par une association internationale d'éducation.
- Configuration 3 : une inspection de l'Éducation nationale ayant la volonté de relancer la dynamique du projet d'école dans sa circonscription.

Dans ces deux cas, nous cherchions à observer le processus par lequel le projet d'école est conçu, régulé et évalué par les enseignants et leurs accompagnateurs

institutionnels.

La négociation d'accès au terrain, première étape de l'observation-participante, désigne deux activités aussi différentes que complémentaires (Lapassade, 2006) :

- a) la demande formelle d'enquêter, notamment dans le cas des recherches menées dans les organisations et institutions ;
- b) le travail effectué par le chercheur pour gagner la confiance des acteurs du terrain pour qu'ils acceptent de s'ouvrir aux chercheurs et de collaborer avec eux.

Dans le cas de l'observation-participante auprès des équipes enseignantes travaillant avec l'association Aide et Action, la négociation s'est faite avec cette dernière. L'association se posait comme porte d'entrée au terrain. En tant que chercheur, mon rôle initial était d'accompagner les membres de l'association dans les négociations du partenariat avec les inspections de l'Éducation nationale concernées et les directeurs des écoles participantes. A ces occasions, j'étais présentée sous mon double statut de nouvelle chargée d'étude et doctorante en sciences de l'éducation sur le thème du projet d'école. Bien que ce cadre ait permis un accès rapide aux séances de travail portant sur le projet d'école animées par le salarié de l'association, il ne favorisait pas une immersion dans des moments de travail entre enseignants qu'ils se réservaient pour aborder les axes pédagogiques du projet d'école. En effet, les enseignants sollicitaient Aide et Action pour traiter exclusivement les axes éducatifs, qu'ils estimaient ne pas relever de leurs compétences. Les enseignants avaient tendance à limiter le partenariat à ces questions car d'après eux l'association n'était ni légitime ni compétente pour aborder les domaines des apprentissages. De ce fait, ma présence lors de leur travail en équipe représentait une sorte d'intrusion, d'autant que ces questions étaient abordées dans des réunions de maîtres formelles ou informelles où ils abordaient d'autres sujets. Nous avons décidé d'exploiter les moments de rencontre avec l'association et de développer en cours de processus des rapports de confiance, en m'intéressant à ce qu'ils voulaient faire avec l'association. Ainsi a-t-on pu constater que dans la démarche partenariale s'est enclenchée une dynamique projet avec des discussions, des controverses et des expérimentations.

Ma posture de recherche était celle de l'observation-participante *périphérique* (Bastien, 2007) car je cherchais à articuler un degré de participation aux activités avec l'observation de déroulement des actions. Dans certaines occasions, j'ai mené des actions de participation telles que la rédaction de comptes-rendus, la co-animation de groupes de travail (auprès de parents, enfants, enseignants), la transcription de débats (débats de parents) et d'autres activités, m'ont permis de passer de l'observation-participante périphérique (posture dans laquelle le chercheur assume un certain degré d'implication pour mieux saisir de l'intérieur les données, mais qui privilégie la distanciation) à l'observation-participante active. « *Le chercheur s'efforce de jouer un rôle et d'acquérir un statut à l'intérieur du groupe ou de l'institution étudié. Ce statut va lui permettre de participer aux activités comme un membre, tout en maintenant une certaine distance* » (Peter et Patricia Adler, 1987 cités par Lapassade, 1996, p. 46).

Dans la volonté de poursuivre le processus de saturation de données, j'ai complété l'échantillon théorique avec une autre inspection départementale, l'inspection de Saint-Ouen l'Aumône ; laquelle avait développé un dispositif d'accompagnement aux projets d'école. En effet, l'équipe de conseillers pédagogiques de l'inspection de Saint-Ouen l'Aumône avait accueilli avec intérêt la demande de recherche sur leur terrain. Ils organisaient une rencontre avec l'Inspecteur de l'Education nationale. Lors de cette rencontre j'ai présenté le projet de recherche, les avancées de mon travail et la nécessité d'observer d'autres processus d'élaboration du projet d'école, en plus de ceux animés par Aide et Action. Ils m'ont donné accès à un espace de travail collaboratif sur Internet où l'on pouvait consulter tous les outils d'accompagnement, les comptes-rendus de réunion et d'autres documentations d'intérêt pour cette recherche. En outre, ils m'ont communiqué au format numérique tous les projets d'école. J'ai été invitée à trois réunions de circonscription : l'une avec les directeurs d'école, une autre avec les formateurs des enseignants et une troisième avec l'équipe d'inspection. J'ai également assisté, dans les écoles, aux réunions de bilans intermédiaires de projet d'école réalisée au dernier trimestre de l'année. J'ai adopté une posture d'observation-participante lors de ces moments. Toutefois, dans ma posture prédominait l'observation, puisque le degré de participation attendu relevait plutôt des retours de cette recherche que je pouvais faire à l'équipe d'inspection. N'étant pas autonome au niveau des transports et ayant des lieux de rendez-vous en

zone rurale, j'étais accompagnée dans mes déplacements par un conseiller pédagogique. Ces occasions ont été une opportunité d'échanger sur la réunion et la communauté des enseignants que nous allions rencontrer, et de discuter de nos perceptions sur le déroulement et les échanges à venir, voire même de confronter nos hypothèses sur les situations rencontrées.

Un cahier de notes et de compte-rendus de recherche ont constitué les principaux matériaux de recherche pendant la phase d'observation-participante. Chaque compte-rendu consignait la date, les participants et l'objectif de la réunion. Vingt et un comptes-rendus ont été rédigés par le chercheur. Il convient de préciser que leur structure dépendait des finalités des sessions de travail observées. Par exemple, nous avons pu constater que dans les réunions de négociation entre l'association et les équipes enseignantes sur les modalités d'accompagnement, les échanges portaient sur la mise en question de la démarche projet et la recherche d'un nouveau sens à donner à l'outil. Les comptes-rendus organisaient les éléments des questionnements et les pistes construites lors des séances de travail.

1.4.4.2 L'entretien compréhensif

Six entretiens ont été conduits selon la méthode de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011) auprès des acteurs de l'Éducation nationale ayant travaillé dans le cadre de l'accompagnement de l'association Aide et Action. Trois concepts clefs ont été retenus pour l'utilisation de cette méthode d'entretien.

- *Théorisation fondée, ancrée, enracinée dans les faits.*

Il s'agit de comprendre le phénomène en partant de pratiques ordinaires pour organiser progressivement les questions.

- *Empathie*

Cette méthode renvoie à l'intérêt sincère et actif du chercheur à la parole de son interlocuteur, sans prétendre la neutralité.

- *Saturation du modèle*

Cela consiste en la consolidation des hypothèses en construction tout au long de la recherche.

Un inspecteur de l'Éducation nationale, un directeur d'une école élémentaire et une directrice d'une école maternelle nous ont accordé un entretien à la fin de la première année de l'accompagnement mené par l'association. Et puisque l'école maternelle n'a pas poursuivi le partenariat avec l'association – les observations participantes n'ont pas été réalisées au-delà de la phase d'analyse de la situation (étape préalable à l'écriture du projet d'école) –, nous avons demandé à la directrice un nouvel entretien trois ans plus tard, en fin du projet d'école, pour connaître la suite du travail entamé et sa perception sur la démarche projet d'école en fin de processus. C'est également, en fin de processus de mise en place du projet que nous avons interviewé le directeur et l'équipe enseignante d'une deuxième école maternelle ayant travaillé avec l'association jusqu'à l'écriture et la validation du projet d'école devant le Conseil d'école. Le but était de savoir ce qu'était devenu le projet après sa formalisation par écrit et ses impacts sur le fonctionnement de l'école.

Les entretiens duraient environ une heure. Ils ont été réalisés dans les espaces de travail des acteurs interviewés et enregistrés avec l'autorisation des participants, puis retranscrits. Les entretiens étaient de caractère souple, ils étaient préconstruits sous la forme de guide, autour de quatre pôles de questions portant sur la démarche projet d'école :

- la conception propre du projet d'école ;
- les savoirs et apprentissages professionnels ;
- les modes de réalisation ;
- les effets perçus.

Conformément à la théorisation enracinée dans les faits, les entretiens se sont déroulés plutôt sous forme de conversation, dont le but était la compréhension du phénomène de réalisation du projet d'école au sein de l'éducation nationale et en partenariat. Ma double posture de chercheure-étudiante en thèse et de chargée d'étude pour l'association accompagnatrice, a permis d'avoir un échange plus fluide

parce que d'une certaine façon je m'intéressais à eux, mais en même temps je faisais partie d'une structure qui travaillait avec eux pour réaliser leur projet d'école. Je croyais en ce qu'ils faisaient et montrait naturellement une posture empathique. Ainsi, les questions posées lors de l'observation-participante cherchaient à approfondir des thématiques émergentes lors des premières analyses.

Le tableau récapitulatif qui suit présente une synthèse des sujets abordés lors des entretiens menés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 1 : Récapitulatif d'entretiens

Interviewés	Sujets abordés
Directeur d'école élémentaire (novembre 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Origine et attentes de l'accompagnement réalisé par Aide et Action; • Difficultés ressenties dans la réalisation du projet d'école; • Modalités de travail adoptées pour la réalisation du projet d'école ; • Compétences professionnelles mobilisées dans la réalisation du projet d'école; • Effets ressentis du travail conduit à travers le projet d'école; • Rapports entretenus avec l'institution dans l'exécution de la tâche projet d'école.
Directrice d'école maternelle (novembre 2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Représentation de l'outil projet d'école; • Effets ressentis du travail conduit à travers le projet d'école ; • Difficultés ressenties dans la réalisation du projet d'école; • Sentiment de mal-être chez l'enseignant à travers le projet d'école ; • Description du contexte socio-familial des élèves.
(juillet 2012)	<ul style="list-style-type: none"> • Modalités de travail adoptées dans la réalisation du projet d'école; • Description de la mise en place du projet d'école • Effets ressentis du travail conduit à travers le projet d'école ; • Compétences professionnelles mobilisées dans la réalisation du projet d'école; • Rapports entretenus avec l'institution dans l'exécution de la tâche projet d'école.

<p><i>Inspecteur de l'Éducation nationale</i> <i>(novembre 2009)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Définition du projet d'école et de son intérêt ;</i> • <i>Perception de l'état actuel de la démarche projet d'école dans la circonscription;</i> • <i>Compétences professionnelles mobilisées dans la réalisation du projet d'école;</i> • <i>Modalités de travail adoptées dans la réalisation du projet d'école ;</i> • <i>Sentiment de mal-être chez l'enseignant à travers le projet d'école.</i>
<p><i>Directeur d'école maternelle</i> <i>(juillet 2012)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Modalités de travail adoptés dans la réalisation du projet d'école ;</i> • <i>Perception du degré d'implication de l'équipe pédagogique dans le projet d'école réalisé avec Aide et Action ;</i> • <i>Effets ressentis et/ou évalués du travail conduit à travers le projet d'école ;</i> • <i>Compétences professionnelles mobilisées dans la réalisation du projet d'école;</i> • <i>Rapports entretenus avec l'institution dans l'exécution de la tâche projet.</i>
<p><i>Equipe école maternelle</i> <i>(juillet 2012)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Description de l'état actuel du projet d'école ;</i> • <i>Perception du degré d'implication de l'équipe pédagogique dans le projet d'école ;</i> • <i>Modalités de travail adoptées dans la réalisation du projet d'école ;</i> • <i>Compétences professionnelles mobilisées dans la réalisation du projet d'école ;</i> • <i>Rapports entretenus avec l'institution dans l'exécution de la tâche projet d'école ;</i> • <i>Description du contexte socio-familial des élèves.</i>

1.4.4.3 Le recueil de documents relatifs aux projets d'école

Le travail de recueil de documents auprès des enseignants et inspections de l'Éducation nationale s'est effectué bien après avoir commencé la phase d'observation-participante dans le cas des écoles accompagnées par l'association Aide et Action. Dans le cas de deux écoles, nous n'avons recueilli des documents qu'au moment des entretiens en fin de cycle de projet. Bien qu'aucune demande de document ne nous ait été refusée, nous avons préféré stabiliser la place du

chercheur dans le cadre de l'observation-participante au préalable. D'ailleurs, lors de la recherche nous avons pu constater que le rapport à l'écrit des enseignants était l'un des freins signalés dans la démarche projet d'école : difficulté à garder des traces écrites, rédaction du document projet, etc.

Dans le cas de l'inspection de Saint-Ouen l'Aumône, nous avons récolté des documents relatifs au projet d'école concernant l'ensemble des écoles. Ceci a constitué une partie importante du corpus de données de cette étape de la recherche mais qui a demandé un travail d'organisation des matériaux : dossiers nombreux, un même document divisé en plusieurs fichiers en raison des envois par étape, des corrections, des dossiers incomplets.

En ce qui concerne l'inspection de Montmagny, c'est l'Inspectrice de l'Éducation nationale qui nous a facilité l'accès à tous les projets d'école disponibles dans le bureau de l'inspection. Nous avons négocié la demande de documents avec la médiation de l'association Aide et Action qui accompagnait un groupe scolaire de sa circonscription suite à une demande de l'inspectrice.

L'ensemble des documents que nous avons recueillis dans ces trois configurations de mise en projet d'école constitue l'essentiel de notre corpus de données. Le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les matériaux récoltés.

Tableau 2 : Synthèse de données selon configuration d'étude

Configuration	N° d'établissements concernés	Documents récoltés
Écoles accompagnées par Aide et Action	5 (3 inspections concernées : Argenteuil Sud, Ecoen et Montmorency)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 10 comptes-rendus de réunion rédigés par les enseignants ▪ 16 comptes-rendus en phase d'observation-participante ▪ 1 lettre des enseignants à l'attention des parents ▪ 4 documents projets d'école
Inspection de Montmorency	26 (écoles dont 14 écoles maternelles)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 26 documents projets d'école
Inspection de Saint-Ouen l'Aumône	21 (groupes scolaires)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 18 projets d'école ▪ 22 bilans intermédiaires ▪ 4 comptes-rendus en phase d'observation - participante ▪ 1 récapitulatif de demandes de formations ▪ Un courriel électronique

En guise de synthèse, le tableau ci-dessous présente l'ensemble du corpus de données.

Tableau 3 : Synthèse de matériaux selon la technique de recherche

Technique	Matériaux
Observation - participante	20 comptes-rendus en phase d'observation-participante
Entretiens compréhensifs	6 entretiens retranscrits
Collecte de documents	48 documents projet d'école 22 bilans intermédiaires 3 documents

1.4.5 Analyse des données

La Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) s'appuie sur la catégorisation comme principal outil d'analyse (Méliani, 2013). Nous prenons à notre compte la différence établie par certains auteurs (Paillé 1994, 1996 ; Paille et Muchielli, 2003 ; Guillemette et Luckerhoff, 2009, cités par Méliani, 2013. p.437-438) entre la « *Grounded Theory* » et la Méthodologie de la théorisation enracinée. La première relève d'une stratégie générale de recherche dont l'objectif est la production d'une théorie par le codage multiple. La deuxième est une méthode d'analyse de données ayant pour objectif la théorisation à travers des opérations conduisant à la construction théorisante.

En accord avec cette dernière, nous avons procédé à six opérations : la codification ; la catégorisation ; la mise en relation ; l'intégration ; la modélisation ; la théorisation. Ces étapes ne rendent pas compte d'un processus linéaire, mais d'un niveau d'interactivité permettant d'atteindre la saturation théorique (Richards, 2009).

L'activité de codification a été en grande partie assistée par le logiciel d'analyse qualitative de données NVivo 10®. Ce logiciel permettait d'organiser le travail d'analyse réalisé par le chercheur dans le processus de codification, catégorisation, classification, attribution de propriétés aux données, etc. dans des fichiers conçus et structurés par le chercheur. L'intérêt de ce logiciel était de garder une traçabilité du processus d'analyse et de revenir autant de fois que nécessaire aux sources d'informations pour modifier, codifier, consulter ou comparer les données.

1.4.5.1 Analyse qualitative assistée par des outils informatiques

Le terme analyse qualitative désigne un processus intellectuel réalisé par le chercheur « *qui implique un effort explicité d'identifier les thèmes, de construire des hypothèses (idées) telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes* » (Tech : 1990, cité Savoie-Zajc, 2000, p. 100). Le terme anglais CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis software*) désigne des outils informatiques créés pour assister l'analyse qualitative en sciences sociales. Ces outils facilitent la manipulation d'importantes quantités de données mais ne remplacent pas la dimension

interprétative propre à l'analyse qualitative. Ils permettent de soutenir et d'orienter efficacement l'analyse s'ils sont utilisés de façon raisonnée par le chercheur (Komis, Depover et Karsenti, 2013). Le logiciel Nvivo 10® a été utilisé pour codifier, sauvegarder, chercher et extraire des données. D'autres systèmes comme ATLAS.ti, MaxQDA et HyperResearch permettent le codage de données textuelles et non textuelles (images, sons et vidéos).

Nvivo 10® nous a permis d'organiser un volume plus grand de données (dé-contextualisation) et a facilité le processus d'interprétation (re-contextualisation). Il facilite un repérage visuel, la consultation rapide des matériaux en cours d'analyse et la reconfiguration de codes et catégories construites lorsque de nouvelles données intègrent l'échantillonnage et apportent des éléments nouveaux à l'analyse (association, dissociation de codes). Il faut signaler que le temps que l'on peut gagner dans la gestion de sources et la manipulation de données, est annulé, dans le cas d'un chercheur débutant, par le temps que nécessite la formation à son utilisation. Deux jours de formation organisée par l'agence qui commercialise le logiciel en France ont permis de connaître les multiples fonctions du système. Toutefois, seule l'expérience a permis de saisir les tenants et aboutissants de l'outil informatique. Etant donné qu'aucune recherche qualitative ne se déroule d'une manière égale à une autre, ce sont les besoins et critères du chercheur qui vont lui donner son caractère fonctionnel. Il nous a fallu déterminer les principes du codage (par cas, par source et mot par mot ou pour unité de sens, etc.) et réaliser le pré-codage afin de caractériser les données (type de source, participant, date, etc.).

Dans le cas de nos travaux de recherche, l'analyse assistée par ordinateur avait pour double finalité de nous former à l'utilisation de TIC (Technologies de l'information et la communication) dans la recherche qualitative et de nous assurer de garder un lien permanent entre les sources et les unités de sens codifiées, puis catégorisées.

La structure de Nvivo 10® peut héberger plusieurs projets de recherche et éventuellement travailler de manière collaborative dans une équipe de recherche. Chaque projet créé dans le système permet l'importation de données textuelles et non textuelles : textes (pdf, docx, doc, rtf, txt), sons (mp3, wma, wav), vidéos (ppg, mpeg, mpe, mp4, avi, wmv, mov, qt), images (bpm, gif, jpg, jpeg, tif, tiff), tables (xlsx,

xls, txt). En outre, il permet l'exportation des matrices, graphiques et rapports de recherche. En essence, pour chaque projet traité via Nvivo 10®, il convient de procéder selon les étapes suivantes (De La Rupelle et Mouricou, 2009):

- la création de sources auxquelles l'on associera des attributs ;
- la codification des données et rédaction des attributs de codes ;
- la création de mémos associés à un code ou une source ;
- la création de relations entre les codes ;
- fusionner des projets de recherche ;
- créations de modèles qui sont des représentations graphiques des éléments du projet et leurs relations ;
- édition de rapports (ex : liste hiérarchique des codes, liste de codes les fréquents, etc.).

Le processus que nous décrivons ensuite représente les étapes d'interprétation du chercheur qui ont été assistées par ce logiciel.

1.4.5.2 Codification

Nous avons analysé une partie importante du corpus de données numérisées à l'aide de Nvivo 10®. Notre premier travail de lecture de données est le résultat d'un codage *in vivo*, c'est-à-dire que nous nous sommes appuyé sur des expressions issues de données pour créer des codes extraits de citations textuelles. Le travail de codification a été effectué ligne par ligne et paragraphe par paragraphe. Il a fait objet de plusieurs lectures et relectures tout au long du processus de recherche. La démarche inductive utilisée est ouverte aux contenus significatifs et non pas à la récurrence des mots.

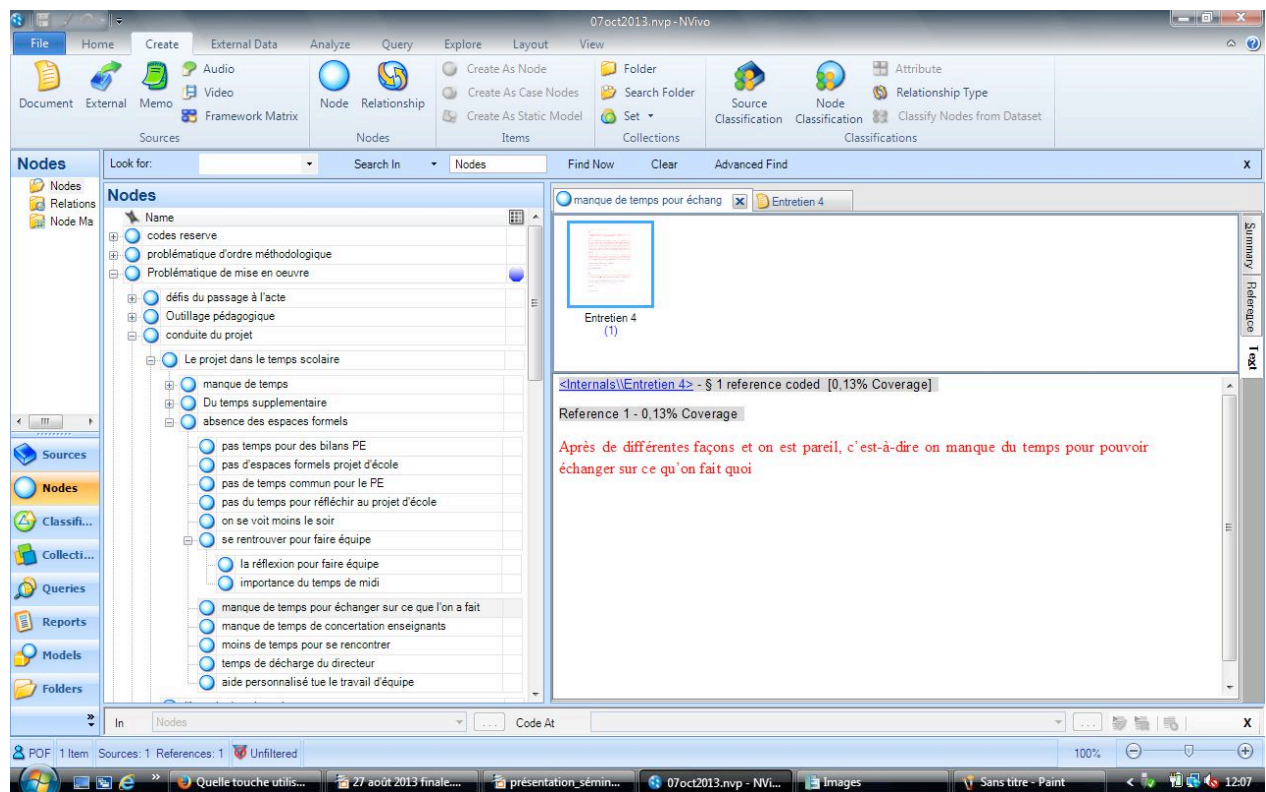
On peut citer à titre d'exemple de codage *in vivo*, notre code « *Un document qui allait disparaître* » créé à partir d'un extrait de la réponse d'un directeur d'école lorsqu'on l'interroge sur le processus d'écriture du projet d'école. Nous avons codifié le texte

souligné ci-dessous dans ce code :

« Cette année, ça a été moi la réécriture parce que l'année dernière on l'écrit aussi à plusieurs mains ... même si j'avoue, moi, je n'étais pas très motivé l'année dernière (...) J'ai fait, je me rappelle, le volet informatique (...) et puis la liaison école - famille (...) Je ne m'étais pas beaucoup penché sur le sujet parce que, pour moi c'était un document eh bien voilà qui allait encore une fois disparaître dans deux ans ».

Le code *in vivo* nous permettait dans un premier temps de rester très près des données de terrain. L'organisation par le logiciel nous permettait de consulter le code, son contenu, son contexte et sa source par la suite, lors du travail de catégorisation (voir figure 4). Cette opération était renouvelée à chaque collecte de données ; ce qui nous a amenés à réorganiser la codification : déplacer, supprimer ou renommer des codes de catégories auxquelles nous avons associé une forme de donnée préalablement.

Figure 4 : Image écran, codification de données



1.4.5.3 Catégorisation

Le processus de codification peut s'avérer long puisqu'il oblige à réviser toutes les données pour dégager des premières unités de sens. Cependant, la catégorisation est l'opération qui a exigé un important travail de réflexion pour pouvoir regrouper les codes en catégories thématiques. Dans un premier temps, nous avons classé les données par finalités attribuées (objectifs, finalités, situations problèmes, actions, etc.). Cet exercice s'est avéré relativement faisable avec le seul concours des documents de projets d'école ; lesquels étaient plus structurés dans leur contenu. Cependant, cette démarche ne permettait pas d'aller plus loin dans l'analyse car nous avons observé que dans certaines occasions les objectifs n'étaient que des reformulations des actions ou l'inverse. Nous avons finalement construit des catégories et sous-catégories rendant compte des problématiques soulevées, afin de nous concentrer sur les contenus développés dans les documents plus que sur la formulation demandée pour se conformer aux cases institutionnelles prédéfinies (objectifs, actions, indicateurs, entre autres). Par exemple, les codes rendant compte aussi bien des difficultés que de la nécessité exprimée par les enseignants de garder une trace écrite sur les processus d'élaboration du projet d'école (comptes-rendus, écrits des enseignants, recueils des informations, documents projet d'école, etc.) ont constitué la catégorie « mémoire écrite ». Parallèlement, nous avons une autre catégorie nommée « bureaucratisation institutionnelle » qui rassemblait des codes évoquant les contraintes de l'Éducation nationale de formalisation par écrit ressenti comme une surcharge de travail par les enseignants. Ces deux catégories mises en relation – troisième étape de l'analyse – constitueront après une même catégorie mère « *Les paradoxes de la mise en écrit* ». La catégorisation de codes implique la définition des propriétés de la catégorie.

1.4.5.4 Mise en relation

La mise en relation suppose la systématisation des phénomènes par ses convergences, dépendances, paradoxes, etc. Nous avons mis en place un réseau conceptuel d'ordre hiérarchique. La recherche du lien entre les catégories s'inscrit dans une démarche d'abduction. C'est à ce moment de l'analyse que nous avons dégagé les problématiques pour ensuite construire notre cadre d'hypothèses

émergentes. Dans un premier temps, nous avons établi cinq problématiques associées au processus projet d'école :

- une problématique d'ordre méthodologique ;
- une problématique de mise en œuvre ;
- une problématique sociopolitique ;
- une problématique existentielle ;
- une problématique pédagogique.

C'est à ce stade de l'analyse que nous avons réalisé un exercice de confrontation entre deux groupes d'acteurs : l'équipe des salariés de l'association Aide et Action et l'équipe de circonscription de l'Inspection de l'Éducation nationale de Saint-Ouen l'Aumône.

A l'issue de l'analyse nous sommes parvenus à stabiliser trois grandes catégories émergentes autour du projet : la problématique du rapport à l'objet projet d'école, la problématique du rapport au milieu et la problématique du rapport à la pédagogie.

Figure 5 : Trois catégories émergentes



Tableau 4 : Codes associés aux catégories

Rapport au projet	Rapport au milieu	Rapport à la pédagogie
Paradoxes de la mise en écrit	Tension école-famille	Problématiques langagières
Contexte institutionnel hostile à la démarche projet	Catégorisation de parents	Enseignant facilitateur
Tâche ambiguë	Mobilisation de parents	Pacifier l'école
Dictature de projet	Milieu institutionnel méconnu	Mise en activité de l'élève
Investissement des enseignants variable	Alliances éducatives	Avoir un élève réactif
Autonomie précaire		Assurer de continuités éducatives
Sentiment d'incapacité d'agir		Évaluation à l'usage
Ambition d'un projet porteur du sens		Évaluation manquée
Sentiment d'incompétence		Expliciter la pédagogie
Déficit de formation au projet		Interaction des apprentissages
Défi de problématiser		Equilibre pédagogique
		Autorégulation des enfants
		Activisme pédagogique

1.4.5.5 Intégration.

C'est dans la phase d'intégration que notre catégorie centrale commence à se construire. Nous avons établi des catégories thématiques qui nous renvoyaient à des problématiques spécifiques des enseignants en situation de projet. C'est à cette étape que nous avons commencé à définir le phénomène particulier auquel ces problématiques nous renvoyaient. Pendant les années qu'a duré cette recherche, nous avons adopté une posture d'ouverture en relation à ce que le terrain pouvait apporter comme réponse à notre question initiale : qu'est-ce que des enseignants « ordinaires » dans la réalisation de leur projet d'école ? Le processus de saturation théorique a été déterminant. Les informations que nous avons structurées et systématisées pendant quatre ans nous ont permis de donner des éléments de réponse à cette question et de construire des hypothèses nouvelles et novatrices en complément des recherches existantes sur la tâche projet d'école. Les catégories que nous avons construites ont pu être stabilisées et nous ont donné des éléments de compréhension de la posture de l'enseignant et de l'enjeu professionnel que présente cette activité. Notre échantillonnage théorique nous a renvoyés aux trois problématiques ou catégories émergentes. C'est à ce moment que nous avons abandonné notre travail de recueil d'informations.

1.4.5.6 modélisation

La phase de modélisation représente un abandon substantif des données du terrain pour aller vers le développement de concepts qui nous permettent d'expliquer le phénomène étudié : le projet d'école comme un outil au service de la formation continue des enseignants. C'est aussi lors de cette étape que le phénomène d'étude s'ouvre à de nouveaux cadres théoriques qui permettent de développer une nouvelle analyse. La complexité de cette étape réside dans le besoin de démontrer la cohérence interne du phénomène présenté et de l'hypothèse émergente.

1.4.5.7 théorisation

La théorisation permet de fermer provisoirement le cycle de cette recherche. Dans le cas de notre recherche les hypothèses émergentes intègrent des autres cadres théoriques existants permettant de prolonger le cadre explicatif à des situations

ayant un niveau d'enjeu semblable.

Synthèse

Ce chapitre visait à montrer la manière dont nous nous sommes pris pour aborder notre objet de recherche. Il rend compte des interactions entre le chercheur et son objet, entre les données ; ainsi que du réseau des situations qui ont constitué notre terrain de recherche. En dernier point, nous avons décrit notre démarche d'analyse en faveur de l'émergence théorique que nous visions comme résultat de recherche.

Conclusion 1ère partie

Tout au long de cette première partie, nous avons cherché à poser les éléments de compréhension de notre mode de construction de notre objet de recherche ; et ce en passant d'une approche théorique de la recherche à une dimension plus pratique. Nous avons explicité nos cadres interprétatifs de référence, nos postures d'investigation et le rapport du chercheur à son objet. En effet, tous ces éléments participent de la construction du sens ici donné au phénomène étudié : « le processus projet d'école ».

2. Institutionnalisation du « projet d'école »

En tant que démarche institutionnellement reconnue, le projet n'a trouvé une place dans le système éducatif que très tardivement, en dépit de sa revendication par les courants d'Éducation nouvelle comme une méthode pédagogique au début du 20^{ème} siècle, notamment à travers la pratique de la Pédagogie de projet défendue par John Dewey et William H. Kilpatrick dans l'article fondateur *The Project Method* publié en 1918. En effet, ce n'est qu'en 1973 que le projet d'école est introduit dans les lycées avec l'affectation de 10% de la charge horaire annuelle des enseignants à la mise en place de projets autres que ceux associés au programme ou aux disciplines¹.

Avatar de la modernité, le « projet » est de nos jours considéré comme un levier de changement et d'amélioration de la qualité de l'éducation dans l'espace local. S'agissant des apprentissages, ce dispositif est conçu comme un instrument favorisant l'autonomisation sans être pour autant exempt de risques, ainsi qu'exposé par Reverdy comme suit :

« L'apprentissage par projet est porteur de beaucoup d'espoirs pour l'éducation: en construisant le savoir des apprenants dans une perspective individuelle et

¹ Circulaire n°73-162 du 27 mars 1973.

professionnelle, en les initiant en même temps au travail en équipe et à une prise de responsabilité et d'autonomie, il paraît motivant et formateur, mais peut se révéler inefficace lorsque les précautions de structuration du projet, de soutien de la motivation et d'accompagnement de l'enseignant ne sont pas réunies. C'est à un changement profond que l'apprentissage par projet amène, changement qui est déjà en marche puisque le système éducatif parle en projets depuis une trentaine d'années, et qui est effectif dans plusieurs pays et dans certaines filières proches du monde professionnel en France » (Reverdy, 2013, p. 20).

Le type de projet qui fait objet de notre travail de recherche, le projet d'école, a pour finalité l'amélioration des résultats scolaires des élèves. Il est appréhendé en tant que projet des enseignants ; ou plus précisément, le projet de l'équipe enseignante pour l'école dans son ensemble. Il constitue donc une création et une « expérience » professionnelle tant individuelle que collective pour les enseignantes.

2.1 PLACE DU PROJET D'ÉCOLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS¹

Pendant de nombreuses années, les innovations pédagogiques ont été ignorées par l'institution éducative. Depuis une trentaine d'années, nous sommes en présence du phénomène inverse. Elles sont considérées comme nécessaires pour répondre aux problèmes que rencontrent les acteurs sur le terrain, en pratique. Les enseignants sont invités à innover dans le cadre de leur classe et dans l'ensemble de l'organisation scolaire. Sous forme de projet, les innovations sont censées apporter des réponses adaptées à des situations conflictuelles au niveau local, tout en respectant les principes, orientations et objectifs de l'École publique. Ce chapitre reprend les principaux éléments qui expliquent l'émergence du projet d'école dans le système éducatif français et la place attribuée aujourd'hui à la démarche projet et à son potentiel d'innovation.

Mots clés : *école, expérimentation, innovation, projet d'école, projet d'établissement.*

- Qu'est-ce que le projet d'école ?
- Aux origines du projet d'école
- Le projet d'école et le projet d'établissement
- Le projet d'école pour travailler autrement
- Le projet d'école pour expérimenter et innover
- La place des innovations et expérimentations dans l'Éducation nationale

En France ainsi que dans d'autres contextes étrangers, le « projet » remplit la fonction d'organisateur de la stratégie globale des établissements d'enseignement primaire et secondaire et d'outil de fédération de la communauté éducative. Au Chili

¹ Les éléments présents lors de cette section ont pour origine une contribution d'article que nous avons réalisé à la revue *Spécificités* n°5, sous l'intitulé *Recherche autour du projet d'école: émergence d'une problématique* (Orellana-Fernandez, 2012, p. 191-211).

par exemple, le « *Proyecto educativo institucional* » (PEI)¹ constitue un instrument de gestion qui doit orienter la vision éthique et la politique de formation des établissements, concrétiser leur autonomie pédagogique et refléter la participation des divers acteurs qui intègrent la communauté éducative. Non soumis nécessairement à une actualisation périodique car le projet n'est modifié que si les orientations ou le public de l'école font l'objet d'une transformation nécessitant d'une modification du projet. Bien qu'il ne soit pas question ici de traiter des spécificités du projet d'école dans ce pays, cet exemple nous permet d'illustrer non seulement l'usage répandu du projet dans le monde-école, mais aussi la fonction et les caractéristiques que la démarche projet prendra en fonction de la politique éducative du contexte où elle se développera. Le système éducatif français, à la différence du système chilien qui s'inscrit actuellement dans un modèle économique néolibéral, défend une éducation de tradition républicaine, selon laquelle les orientations, les objectifs et les programmes d'enseignement ont une portée nationale indifféremment de la zone géographique, de l'établissement ou du public concerné. La mission et la vision de l'École sont partagées par l'ensemble des établissements publics et privés. Selon les dispositions générales du Code de l'Éducation :

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. [...] L'école garantit à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique »².

Dans ce cadre, la vocation du projet d'école n'est pas de remettre en question ces

¹ Loi générale d'Éducation n° 20 370, article 9. Publié le 12 septembre 2009. Chili. Disponible en ligne : http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf Consulté le 26 mars 2015.

² Code de l'Éducation, article L111-1. Modifié par LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013-art.2

principes mais de servir l'adaptation locale des enjeux nationaux en tenant compte des spécificités et des besoins particuliers du public pour atteindre les objectifs nationaux. Néanmoins, le projet d'école est devenu une figure problématique. Quelle est la marge de manœuvre des équipes enseignantes dans un paysage éducatif tant réglementé et de façon hiérarchique ? Quels objectifs autres que la réalisation du programme le projet d'école peut-il viser ? Quel sens donner au projet d'école pour qu'il ne devienne pas une réponse essentiellement administrative aux difficultés que traversent les écoles ? Ces questions exigent une définition plus précise du projet d'école, en commençant par la place qu'il occupe dans l'institution Éducation nationale.

2.1.1 Qu'est-ce que le projet d'école ?

Le projet d'école est un dispositif censé organiser la vie de l'école à travers un ensemble d'objectifs concrets et proposer un cadre opérationnel adapté aux enjeux propres à chaque établissement. Il relève de la responsabilité des équipes enseignantes de concevoir et de renouveler un projet d'école tous les trois ans et ce, en faisant participer l'ensemble de la communauté éducative, élargie aux parents d'élèves et aux partenaires territoriaux.

Le projet d'école est un des éléments essentiels de la politique éducative en France et est instauré par la *Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989*, sous l'autorité du ministre Lionel Jospin, dans le but d' « *accroître encore l'efficacité de l'École* » (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992, p. 9). Son caractère obligatoire est réaffirmé en 2005 par la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, légiférée par François Fillon, alors ministre de l'éducation. Elle est maintenue et ce sans modification par la récente *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* publiée au Journal officiel, le mardi 9 juillet 2013. Selon les deux premiers textes, le projet d'école propose des modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. L'intégration du projet au fonctionnement de l'école relève de « *la volonté de placer l'enfant au centre du système éducatif, en prenant en*

compte la diversité des situations dans lesquelles il évolue »¹. Si l'amélioration des « résultats scolaires » constitue la priorité du projet d'école, le texte de 2005 préfère la notion de « réussite scolaire » et rend explicite la nécessité d'associer les parents des élèves à cet objectif². Ces deux textes de loi, le premier pris par un gouvernement de gauche, le deuxième par un gouvernement de droite, ont défini les grandes lignes d'orientation de l'école primaire jusqu'à aujourd'hui :

- l'acquisition d'une culture commune ;
- la scolarité organisée en cycles scolaires ;
- la reconnaissance de la communauté éducative élargie aux parents ;
- la transformation de la formation des enseignants.

Nous comprenons ainsi que, depuis sa mise en place officielle, le projet d'école a été constamment enrichi dans ses ambitions et ses dispositions par les différents courants politiques qui se sont succédés au ministère de l'Éducation nationale. Puisque ce dispositif est censé amener les équipes enseignantes à organiser la vie de l'école pour que tous les élèves réussissent leur scolarité, on peut dire que l'institution éducative le considère comme un outil de travail incontournable pour l'enseignant. La circulaire du 15 février 1990 présentait initialement le cadre opérationnel du projet dans les écoles avec d'importantes ambitions, comme suit :

- ✓ améliorer les résultats scolaires à travers des démarches pédagogiques centrées sur l'élève ;

¹ Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990, Le projet d'école.

² La loi d'orientation de 1989, dites aussi loi Jospin, avait par ambition conduire dans dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et au 80 % au niveau du baccalauréat. La mise en place de l'Institut Universitaire de Formation de Maîtres (IUFM) dans les académies a été une des réformes phares de l'époque. La nouvelle formation d'enseignants accompagnait la transformation visée pour l'école primaire : le fonctionnement par cycle, l'élaboration du projet d'école et le recentrage de l'école sur l'élève. La loi de 2005 a mis l'accent sur la personnalisation de parcours avec la mise en place du soutien scolaire et du programme de réussite éducative et sur l'attribution des bourses aux élèves méritants issus du collège. La loi a introduit également le Socle commun de connaissances et de compétences qui détermine ce que tout élève doit savoir ou maîtriser à la fin de sa scolarité obligatoire. Le programme personnalisé de réussite éducative ou d'autres formes de soutien peuvent prendre en charge les enfants qui en fin de cycle ou de l'année scolaire, ceci avec l'accord des parents ou du responsable légal.

✓ garantir la mise en place des cycles scolaires¹ ;

Des circulaires ultérieures élargissent les domaines du projet d'école à la culture et à la santé² et démontrent de la place incontestable du projet d'école dans l'administration locale des écoles du premier degré.

✓ organiser une aide personnalisée³ ;

✓ appliquer un socle commun de connaissances et de compétences⁴ ;

✓ organiser le temps scolaire⁵ ;

✓ intégrer des volets d'éducation à la santé et d'éducation artistique et culturelle, puis, de manière moins contraignante, d'éducation au développement durable⁶.

2.1.2 Aux origines du projet d'école

L'apparition du projet d'école dans le système éducatif français illustre le changement de paradigme qui a marqué l'École au début des années 1990. Le fonctionnement du système devient désormais lié aux besoins des élèves ; c'est pourquoi on va s'intéresser à lui et à son environnement au-delà des murs de l'école. Ainsi, le code de l'éducation dispose que :

«L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en

¹ Mise en place par la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989.

² Circulaire n°98-263 du 29 décembre 1998, BO n°1 du 7 janvier 1999 (Refonder le projet d'école et d'établissement), Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23 avril 2005, BO n°18 du 5 mai 2005, circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007, BO n°5 du 1er février 2007 et circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008, BO n° 19 du 8 mai 2008 (obligation du volet culturel), circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009, BO n° 21 du 21 mai 2009 (intégration d'un axe santé).

³ Décret n°2008-463 du 15-5-2008. Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. J.O. du 18-5-2008.

⁴ Décret n° 2006-830 du 11-7-2006. Socle Commun. B.O. n° 29 du 20 juillet 2006

⁵ Circulaire n° 2008-082 du 5-6-2008. Aménagement du temps scolaire. B.O. n°25 du 19 juillet 2008.

⁶ Circulaire n°2009-068 du 20-5-2009. Préparation de la rentrée 2009. B.O. n° 21 du 21 mai 2009.

matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative »¹.

Alors que les enseignants sont invités à innover dans leurs manières habituelles de faire afin de proposer un nouveau cadre d'apprentissage adapté aux besoins des élèves, dans le même temps, l'État reconnaît aux équipes enseignantes un degré d'autonomie donné pour mener à bien ces nouvelles exigences, ainsi que disposé par circulaire comme suit :

« Le projet d'école reconnaît l'espace d'autonomie indispensable aux acteurs du système éducatif pour adapter leurs actions aux réalités du terrain. Il doit contribuer à développer le sens de la responsabilité, l'implication effective de chacun des membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe éducative »².

Dorénavant, outre le respect des programmes, les enseignants doivent être capables d'analyser la situation de l'école et de décider des stratégies pertinentes d'apprentissages et adaptées aux écoliers.

L'introduction du projet d'école dans l'école primaire française s'inscrit dans un processus politique de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs et des compétences au sein du système éducatif, initié au début des années 1980³ et en continuité des différents courants de pensée pédagogiques qui ont commencé à se développer dans le 20^{ème} siècle. Son introduction formalise une nouvelle vision du monde promue par des secteurs différents, parfois même considérés opposés (Rich, 2001):

¹ Code de l'Éducation, article L111-1. Modifié par Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013-art.2

² Circulaire n° 90-039 du 15 février 1990, Le projet d'école.

³ Les lois de décentralisation des 2 mars 1982, 7 janvier 1983, 22 juillet 1983 et de 25 janvier 1985 s'opèrent à travers trois modalités qui exigent un pilotage partagé entre l'État et les collectivités territoriales.

- le regard psychosociologique sur l'enfant défendu par les courants de pensée psychanalytiques et l'Éducation nouvelle ;
- le regard pédagogique, selon lequel le projet est perçu comme un facilitateur du travail en équipe, la participation revendicative portée principalement par les organisations syndicales et l'Éducation populaire ;
- le regard économique ; lequel transpose les modes de fonctionnement de l'entreprise idéalisée et l'exploration des modes de rendement à la gestion des ressources humaines à l'école.

Dans le processus d'institutionnalisation du projet au sein de l'Éducation nationale, selon une analyse historique, Joël Rich (2001) distingue quatre grandes périodes :

1. Première période (1947-1959)

Elle serait marquée par le Plan Langevin-Wallon, remis au gouvernement en 1947, avec les deux propositions suivantes : une concertation majeure des enseignants s'agissant en priorité des ajustements du temps scolaire (dans le cadre du respect du rythme de l'élève) et un encouragement à l'élaboration de stratégies d'ouverture de l'école envers le milieu. Dans cette perspective, l'expérience de « *Self-government* » dans la vie scolaire promue par John Dewey (1859-1952) est reconnue comme l'une des contributions majeures au système éducatif. Dewey, selon Rich (2001), avait établi un lien direct entre le projet et l'encouragement de l'élève ; idée soutenue par W. H. Kilpatrick pour lancer « *The project method* » (la méthode du projet). Cependant durant cette période, on n'observe pas de grand enthousiasme de la part ni des enseignants ni de leurs supérieurs hiérarchiques pour une modernisation structurelle et pédagogique de l'éducation publique. L'enseignement continue d'être un exercice individuel et personne n'a pour but de bouleverser la pédagogie. Une rupture s'est entamée avec l'influence de Robert Gloton, inspecteur de l'Éducation nationale et, à l'époque, vice-président du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (G.F.E.N.). Dans les années 1950, il s'engage dans la voie de l'innovation et de l'expérimentation, aussi bien dans le domaine

pédagogique que dans le domaine de l'organisation structurelle même de l'école. Le projet y trouve une place principale car il est associé à la production de savoir par des individus agissant au moyen du projet.

Si dans la première période la méthode du projet semble avoir du mal à adresser la pédagogie ; dans la deuxième période (1959-1968) on perçoit la mise en œuvre d'une dimension plus politique. L'impossibilité pour les classes populaires d'accéder à une véritable égalité des chances à travers l'école est un constat avéré à cette époque. Les recherches de Pierre Bourdieu et de Jean Claude Passeron, notamment dans leurs publications *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964) ; suivi de *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), renforcent l'idée d'un dysfonctionnement du système éducatif et de son inadaptation à l'avènement de la scolarisation de masse au secondaire. La psychanalyse¹ a permis de porter un nouveau regard sur l'enfant ; ce qui a amené les parents à être plus attentifs aux modes pédagogiques pouvant s'avérer préjudiciables à la dignité de l'enfant et à son désir d'apprendre. De ce fait, la position de l'État est alors fortement remise en question par l'opinion publique.

2. Deuxième période (1968-1981)

Les événements de cette période ont orienté l'introduction du projet d'école de manière plus concrète et plus proche de ce que sera le projet d'école tel que légiféré en 1989 pour le secteur du premier degré. Il apparaît alors que la politique sociale de la période précédente ait amené l'État à prendre la main sur le processus et à inciter les acteurs de l'école à s'engager. D'après Rich (2001, p. 60) les demandes ministérielles s'adressant aux enseignants invitaient « à *innover et à prendre de nouvelles responsabilités par l'entremise de l'éveil* » ainsi qu'à positionner l'élève comme acteur investi dans ses propres projets de recherche. Durant cette période, de nouvelles missions sont confiées aux Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale (I.D.E.N.) : animation d'équipes

¹ Voir notamment les travaux de Françoise Dolto (1908-1988), pédiatre et psychanalyste française.

enseignantes à partir de leur première conférence pédagogique et jusque dans la vie de l'école ; ouverture vers d'autres circonscriptions afin de permettre l'évolution de différentes équipes pédagogiques. Dans cette même perspective, l'État ordonne en 1970¹ la création d'un dispositif de formation continue dans lequel le travail en équipe est l'un des sujets essentiels. Trois ans plus tard, les réglementations autour de l'aménagement de l'espace scolaire posent la question du besoin de réunion des enseignants. Enfin, avec l'arrivée de Christian Beullac en 1979 au Ministère de l'Éducation nationale, le projet est introduit au cœur du système. Les Projets d'activités culturelles et éducatives intégrés (PACTE) font leur entrée. En cohérence avec les programmes nationaux et locaux, le PACTE met à disposition des moyens pour ouvrir l'école vers le milieu, prendre en compte les besoins de l'élève et par conséquent, obtenir une meilleure compréhension de l'environnement de l'enfant. En 1981, apparaît le Projet d'Action Educative (PAE) dont la principale caractéristique est la prise en compte de l'ensemble des besoins éducatifs de l'enfant (scolaires et extrascolaires). Durant cette période, on note ainsi l'encouragement à une pratique de projet.

3. Troisième période (1981-1996)

Alain Savary ministre de l'Éducation nationale définit en 1982 des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP). Cette politique vise à compenser l'impact des origines socio-économiques des enfants sur leurs résultats scolaires. Les ZEP s'inscrivent dans le plan d'amélioration générale du système éducatif par la décentralisation des pouvoirs et des responsabilités au bénéfice des collectivités territoriales, et visent une participation essentielle des parents et des associations locales. La notion de projet est une figure structurante de ces principes car désormais il s'agissait de s'adapter à l'élève et de tenir compte de son environnement spécifique. Il sera donc demandé aux écoles situées en ZEP de concrétiser leurs actions au moyen d'un projet. Dans la note de service du 31 décembre

¹ Circulaire du 7 septembre 1970 relative aux stages d'information pédagogique organisés dans les Ecoles Normales. Cité par Joël Rich (2001, p. 61).

1982¹ apparaît une première esquisse de définition du projet d'établissement : « *l'ensemble des projets constitue le projet d'établissement. Il se dégage d'une concertation* ». Par la suite, l'auteur Rich (2001) relève nombre de circulaires qui vont progressivement restructurer l'organisation de l'éducation secondaire. La circulaire de 19 avril 1983 sur la rénovation des collèges fait déjà référence aux besoins de formation aux nouvelles méthodologies de travail pour les enseignants, mais c'est la circulaire de décembre de 1984² qui suggère plus spécifiquement l'existence d'un projet d'établissement sous la surveillance du recteur, considéré comme le gardien de la cohérence du projet avec pour objectif principal : l'acquisition à l'École, par tous les enfants, des apprentissages fondamentaux. En 1988, Lionel Jospin lance le Fond d'Aide aux Innovations. La démarche projet devient le moyen officiel pour innover. Il intègre l'évaluation comme une dimension supplémentaire aux projets éducatifs des établissements. La circulaire du 8 septembre 1988³ propose une forme de méthodologie de la démarche projet en demandant un bilan de la situation existante, des objectifs spécifiques et des dispositifs d'évaluation. Les éléments constitutifs du projet d'école sont ainsi posés.

La Loi d'orientation de 1989 qui fait état d'une nouvelle école pour le primaire insiste cette fois sur une approche pédagogique centrée sur l'élève qui est désormais officiellement au centre du système éducatif. Il est également décidé d'un fonctionnement par cycles d'apprentissages qui lieraient l'éducation maternelle et élémentaire, comme suit :

« Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration,

¹ Note de service N° 82-622 du 31 décembre 1982 : *Vers une plus grande responsabilité des établissements scolaires*, BOEN spécial, N° 1, rentrée 1983 du 13 janvier 1983.

² Circulaire du 13 décembre de 1984, Aménagement du temps scolaire dans le premier degré, développement des liaisons de l'école avec les partenaires éducatifs locaux.

³ Circulaire n° 88-217 du 8 septembre 1988 à destination de l'enseignement technique et professionnel.

sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints »¹.

Au regard de ces éléments, il apparaît que l'éducation nationale s'ouvre à la démarche projet dans un premier temps pour répondre essentiellement aux besoins éducatifs de classes socio-économiques vulnérables. L'institutionnalisation du projet au sein des établissements d'enseignement scolaires passe par son application au niveau secondaire, avec l'apparition des projets d'établissements. On constate qu'au fil des années, le projet est passé d'un *modus operandi* des pédagogues de l'Éducation nouvelle à une stratégie politique, non seulement de compensation des inégalités sociales, mais également de délégation au niveau local de la responsabilité de la mise en place de la politique éducative nationale. Le terrain devient un espace d'expérimentation pour une gestion ouverte au milieu dans le but de parvenir à atteindre les objectifs nationaux en particulier dans les secteurs socio-économiques vulnérables. Par ailleurs, la conception du projet invite également à explorer les modes d'un fonctionnement raisonné en matière de ressources, inspiré de la transposition à l'école de l'entreprise idéalisée et des disciplines nouvelles comme le management et les sciences des organisations. On peut comprendre le projet d'école comme un dispositif composé de plusieurs couches idéologiques :

- √ la volonté de placer l'enfant au cœur du système fait écho aux préoccupations pédagogiques voulant donner à l'enfant le rôle d'acteur de ses apprentissages ;

- √ l'intégration à la communauté éducative des parents et des partenaires de

¹ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Chapitre IV, article 34.

l'école s'inscrit dans une logique d'ouverture de l'école au milieu, voulant faire de l'école une institution participative et responsable, vis-à-vis de sa communauté de la situation de l'école ;

- ✓ la reconnaissance de l'autonomie de l'équipe enseignante dans la prise des décisions pédagogiques, quoique toujours limitée par les prérogatives nationales ; laquelle confère à l'école la capacité de s'auto - organiser ;
- ✓ l'intention de poser le projet d'école comme un outil pour l'articulation du pédagogique et de l'éducatif, avec la volonté de rompre avec le schéma classique distinguant l'école, chargée de l'instruction, des familles, chargées de l'éducation.

2.1.3 Le projet d'école et le projet d'établissement

Comme nous l'avons vu précédemment, malgré le fait que la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 donnait à tous les établissements d'enseignement primaire et secondaire l'obligation d'écrire leur « projet d'établissement » ; on peut constater qu'ils ne seront mis en œuvre ni selon les conditions égales ni pour les mêmes enjeux, ainsi qu'il ressort de ce qui suit :

« Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin. Il indique également les moyens particuliers mis en œuvre pour prendre en charge les élèves issus des familles les plus défavorisées. Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie

pédagogique du projet »¹.

Rappelons que l'expression projet d'école trouve ses origines d'abord dans celle de « projet d'établissement », apparue en 1982 dans le rapport ministériel demandé par Alain Savary. Sa spécificité tient à ce que les écoles ne sont pas des établissements au sens juridique du terme. Or, la précision des différences n'est pas négligeable car elle permet de saisir le caractère spécifique du projet d'école en comparaison du projet d'établissement, ainsi que relevé par d'autres auteurs (Broch et Cros, 1987 ; Devineau, 1998 ; Obin et al., 2003). La spécificité principale du projet d'école par rapport au projet d'établissement réside dans les différences institutionnelles entre un établissement d'enseignement primaire et un établissement d'enseignement secondaire.

2.1.3.1 Le projet d'établissement

Suite au lancement de la Rénovation du collège (1984), le Ministère de l'Éducation nationale, sous l'autorité d'Alan Savary, avait accordé – par le décret du 30 août 1985 – le statut d'établissement public local d'enseignement (EPLÉ) aux collèges et lycées. À partir de cette date, ces établissements acquièrent une personnalité juridique qui les autorise à gérer de manière autonome un budget propre, sous contrôle de la collectivité territoriale, l'académie et le préfet.

Dans ce contexte, le projet d'établissement, au-delà de la définition des modalités de mise en œuvre des objectifs et programmes nationaux, établit les besoins financiers que le projet suppose, par validation du Conseil d'administration de l'établissement. Après l'approbation des autorités compétentes, l'agent comptable et le chef d'établissement assument la responsabilité de l'exécution du budget dans le cadre du projet². Le projet d'établissement acquiert ainsi une fonction stratégique non négligeable pour l'obtention des financements. Outre les enjeux financiers, les établissements du second degré bénéficient d'une autonomie accrue en matière pédagogique et éducative. Désormais, ils gèrent de manière autonome ce qui suit :

¹ Loi d'orientation sur l'éducation L. n° 89-486 du 10 juillet 1989, article 18, titre III, Les établissements d'enseignement.

² Code de l'Éducation. Chapitre 1er Organisation et fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement. Article L421-1.

- ✓ l'organisation de l'établissement en classes ;
- ✓ l'emploi des dotations en heures d'enseignement ;
- ✓ l'organisation du temps scolaire ;
- ✓ la préparation de l'orientation ;
- ✓ la définition des actions de formation complémentaire et de formation continue ;
- ✓ l'ouverture de l'établissement sur son environnement économique et social ;
- ✓ les activités facultatives.

Cette marge de manœuvre des établissements d'enseignement secondaire se trouvent légitimée par l'article 38 de la Loi d'orientation de 1989 qui instaure le droit à l'expérimentation pédagogique au sein de l'EPLE, via la création des conseils pédagogiques en tant qu'instance collégiale ; ainsi que par le décret du 27 janvier 2010 qui accroît la marge d'autonomie pédagogique et éducative des établissements, en instituant la mise à disposition des établissements d'une part de la dotation horaire globalisée, ce qui leur permet des adaptations locales. Ainsi, ces textes règlementaires comportent-ils une incitation forte à la prise de responsabilités par les acteurs locaux (Delahaye, Driancourt, Tobaty, Vergès et Mamou, 2011).

2.1.3.2 Le projet d'école

L'école primaire ne dispose pas d'une autonomie financière similaire à celle des établissements de l'enseignement secondaire, les EPLE. Certes, le projet d'école peut permettre aux équipes de dégager des budgets propres pour des actions précises signalés dans le projet d'école qui doivent être gérés par des coopératives scolaires. Cependant, le projet reste principalement un outil de coordination interne de l'activité pédagogique et éducative.

Au niveau des écoles primaires, le choix des équipes pédagogiques en maternelle et au niveau élémentaire est soumis à l'approbation de fond de l'Inspection de

l'Éducation nationale, responsable hiérarchique des équipes d'enseignants dans une circonscription académique donnée. Dans un souci de cohérence de la politique de circonscription, les inspections demandent aux enseignants d'écrire leur projet d'école en tenant compte des projets d'une plus grande ampleur tels que les projets de circonscription et de département. Selon Rioult et Tenne (2002, p.38), ces projets intermédiaires sont « *des relais décentralisés qui ont pour mission d'impulser les orientations nationales* ». La question est savoir dans quelle mesure cet espace d'initiative est assujéti aux diverses traductions institutionnelles des orientations nationales en matière d'éducation. Ces traductions ou projets intermédiaires détermineront-ils les priorités du projet d'école en raison des contraintes et moyens des inspections de l'Éducation nationale (l'organisation du temps scolaire, l'affectation de moyens humains supplémentaires, les objectifs pédagogiques et éducatifs, etc.) ?

Outre l'influence des projets de circonscription sur le projet d'école, les écoles primaires font l'objet d'actions issues des politiques nationales déclinées sur le plan local par les collectivités territoriales. Les dernières années, les délimitations de compétences et de responsabilités sont devenues plus floues entre l'éducation nationale et les collectivités territoriales. Par exemple, en participant financièrement aux missions de l'École, les collectivités territoriales ont développé des initiatives allant vers une intervention pédagogique comme le sont l'aide aux devoirs, les dispositifs d'aide aux élèves en difficultés, ou le soutien aux projets pédagogiques.

2.1.4 Le projet d'école pour travailler autrement

Le projet d'école apparaît dans le paysage institutionnel comme un levier de transformation de l'École primaire et un facteur d'équilibre (Rioult et Tenne, 2002) du fonctionnement interne de l'école, s'agissant du travail des enseignants, et externe, s'agissant de la qualité des relations avec les parents et les partenaires. Il est censé favoriser la construction de réponses aux demandes de l'institution à travers une démarche de coopération avec les élèves et les parents. Rioult et Tenne soutiennent que « *le projet d'école, par le travail d'équipe, les échanges, la formation, apporte des réponses aux enseignants, confrontés aux difficultés professionnelles, à*

l'isolement et aux inadaptations » (p.13). Le dispositif constituerait pour les enseignants l'occasion d'entamer une réflexion collective d'équipe, dans une logique de recherche de nouvelles conditions d'apprentissage, pour renforcer le rôle de l'élève et de son processus d'apprentissage.

Au niveau local, auprès des inspections de l'Éducation nationale, le projet d'école permet de renforcer les rapports professionnels des enseignants grâce à la construction d'un objet commun. « *L'élaboration du projet d'école est une chance formidable pour construire une véritable équipe pédagogique* » dira Jacques Damian (2003), Inspecteur de l'éducation nationale, dans une conférence de formation donnée aux directeurs d'école.

La coopération que cherche à déclencher le projet d'école place les enseignants dans des situations nouvelles de concertation et négociation. « *Les orientations, sur lesquelles l'ensemble de l'équipe des maîtres d'une école s'engage pendant une, deux et même trois années scolaires, ne procèdent pas du spontanéisme ou de l'imposition d'un point de vue ou encore d'un mode, mais d'une réflexion commune, élaborée tout au long des réunions du conseil de maîtres* » (Rioult et Tenne, 2002, p.91). L'enseignant n'a plus comme seul interlocuteur l'élève ; il doit dialoguer avec ses pairs, les parents et les partenaires.

2.1.5 Le projet d'école pour expérimenter et innover

Les politiques éducatives des années 1980 voient dans la démarche projet un levier de rénovation du système éducatif et une niche de solutions possibles aux problèmes locaux. Dès lors, le projet d'école « *sollicite l'esprit d'entreprise et d'innovation, qui génère ou conforte le projet* » (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992, p. 11). Ainsi la possibilité donnée aux enseignants de déterminer en interne le fonctionnement de leur école ouvre-t-il la porte à l'expérimentation et à l'innovation dans chaque établissement. Les déclinaisons du projet d'école peuvent être multiples selon les territoires, rendant compte de la diversité des chemins pour attendre le même but : l'amélioration des résultats scolaires. Dans ce sens, la loi de 2005, à l'article 34, est explicite :

« Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle ».

Si le droit à l'expérimentation a été intégré au projet d'école en 2005, son impulsion est plus ancienne, bien qu'elle était alors plutôt liée à l'idée d'innovation. Cinq ans après l'apparition de la loi d'Orientation de 1989 – et avec elle le statut obligatoire du projet d'école – le Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche crée le Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO). Ce bureau avait pour finalité de repérer, soutenir, accompagner, capitaliser et diffuser les pratiques innovantes dans chaque académie. Il visait les lycées et les collèges. Fort de cette nouvelle dynamique, le système éducatif devait permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la réussite scolaire. La mise en place d'une politique de soutien et de valorisation des innovations pédagogiques (1994) par le ministère de l'Éducation nationale présupposait, de façon évidente, l'intérêt que portent les institutions aux innovations en matière d'éducation. Depuis, plusieurs dispositifs d'appui à l'innovation se sont succédés.

Les innovations sont considérées par l'institution éducative comme nécessaires pour répondre aux problèmes que rencontrent les acteurs en pratique sur le terrain. L'innovation est perçue comme la norme d'un exercice professionnel exemplaire : une « bonne pratique ». L'Éducation nationale, relève Tozzi (2002), structure des critères déterminant les degrés de reconnaissance d'une innovation par rapport à ses propres valeurs et objectifs. Ainsi l'idée d'innovation comme procédure contestataire qui caractérisait les pédagogies nouvelles a-t-elle cédé sa place à ce qui est estimé comme étant un droit et qui détermine ce qui est pédagogiquement correct. D'après Van Zanten et Rayou trois issues sont possibles pour l'innovation en éducation : « *disparaître, être marginalisées, ou être reprises par l'institution après adaptation* » (2011, paragr. 41). Cela dépend du seuil de rupture acceptable par

rapport aux pratiques et aux comportements préexistants. Si l'innovation parvient à s'installer, elle permet à l'école d'évoluer et de se renouveler.

De nos jours l'expérimentation et l'innovation dans le cadre du projet d'école se développent timidement. En outre, les unes n'impliquent pas nécessairement les autres. Projet, expérimentation et innovation – trois concepts proches et distincts à la fois – font du paysage scolaire un système complexe de dynamiques et de logiques diverses.

2.1.6 La place des innovations et des expérimentations dans l'Éducation nationale

Actuellement, « l'innovation » en matière d'éducation est auréolée d'une connotation positive. Le terme est entré dans le vocabulaire du système éducatif comme une expérience nouvelle d'apprentissage pour les élèves, dans les termes suivants :

« L'innovation concerne donc l'élève quant à la nature et aux conditions de ses apprentissages. Elle est une réflexion sur les moyens d'atteindre des résultats nouveaux. En ce sens, l'innovation est une recherche en acte qui se déroule selon le processus habituel de toute recherche appliquée : critique des pratiques et identification des problèmes à traiter ; organisation de l'innovation (hypothèses de travail, recherche des outils et méthodes existants) ; expérimentation et évaluation »¹.

En pratique, parmi les enseignants, cette notion est devenue la marque des professionnels modernes, créatifs et compétents. Reconnue comme la dixième compétence exigée aux enseignants – « *Se former et innover* »² – l'innovation chez l'enseignant relève de la curiosité intellectuelle et de sa capacité critique envers sa pratique. De la même manière que le projet a intégré le système éducatif via la pédagogie par projet centrée sur l'enfant et que, des décennies plus tard, le projet

¹ Programme National d'Innovations Pédagogiques dans les Lycées et Collèges Année scolaire 1989.1990. Le bulletin de l'EPI n°56.

² Article 5 de l'arrêté du 19 décembre 2006. Journal officiel du 28 décembre 2006 et Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007.

d'école a été transposé à l'école comme un outil de travail pour les enseignants ; l'innovation s'installe dans le paysage éducatif via un cadre institutionnel de référence.

L'arrêté du 4 octobre 2000 prévoit la création du Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire¹. Son champ de compétence s'étend à l'ensemble de l'enseignement scolaire. Il est chargé de proposer au ministre de l'Éducation nationale – Jack Lang à l'époque – les orientations d'une politique claire en matière d'innovation, ainsi que de :

- identifier, soutenir, impulser, expertiser et évaluer des pratiques innovantes en vue d'améliorer la réussite scolaire ;
- mettre en place des moyens d'accompagnement répondant aux besoins des innovateurs de terrain ;
- diffuser largement les pratiques innovantes les plus diversifiées pour qu'elles irriguent le système et contribuent à sa capacité de changement ;
- organiser le débat sur l'innovation avec les responsables du système éducatif, les chercheurs spécialistes, les représentants des associations ou des mouvements pédagogiques et les experts étrangers ;
- remettre chaque année au ministre un rapport sur ses travaux, présentant ses observations et propositions.

Ainsi la pratique professionnelle de l'enseignant occupe-t-elle désormais une place principale dans le développement des innovations puisque son action, sa réflexion et son initiative sont considérées comme pouvant faire émerger des innovations dans les écoles et établissements. Avec l'apparition de l'article 34 de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, le travail auprès des innovateurs s'organise autrement. L'Éducation nationale crée le Département de recherche-développement, innovation et expérimentation (DRDIE) et le réseau des conseillers

¹ JORF n°241 du 17 octobre 2000 page 16481 texte n° 23.

académiques recherche-développement, innovation, expérimentation (CARDIE)¹. Les objectifs demeurent à peu près les mêmes : « *valoriser l'initiative des équipes dans les établissements et les écoles; mutualiser et capitaliser les savoirs; favoriser le lien avec la recherche* » (Eduscol, 2012). D'ailleurs, la plupart des acteurs du CARDIE sont des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (placés sous tutelle du Recteur d'Académie).

A partir de 2008, des espaces de valorisation et de recensement des innovations émergent ; à commencer par le Forum des enseignants innovants et de l'innovation éducative. Le forum, organisé par le café pédagogique avec le soutien de l'éducation nationale, a lieu tous les ans en France. En 2001, le ministère chargé de l'Éducation nationale a organisé ses propres journées de l'innovation ; elles ont lieu tous les ans au siège de l'Unesco à Paris.

L'innovation est perçue comme une prolongation de la démarche projet, tel un projet qui aurait atteint valeur d'exemple. Selon la conception de Guy Berger (2002), l'innovation est liée à la recherche d'un équilibre entre des éléments à l'origine d'une certaine dysharmonie à l'école (contexte social des enfants, conditions et ressources de l'école, motivation des élèves, etc.) et une idée de ce qui devrait être afin de produire un changement dans ce sens. Toutefois, Berger rattache l'innovation à la recherche d'efficacité. En effet, on peut constater que les prescriptions officielles attendent des projets et des innovations une amélioration significative des résultats et des performances scolaires des élèves par l'action de l'enseignant dans son action individuelle et collective (dans l'équipe pédagogique, avec la communauté éducative, etc.) et pour lequel il bénéficie d'un degré d'autonomie.

En outre, malgré l'intérêt politique pour les innovations en éducation et en particulier dans le système éducatif, il reste difficile d'identifier (i) une certaine continuité entre ces différents dispositifs d'accompagnement (Reuter et al., 2011), qui se succèdent avec l'arrivée de chaque nouveau gouvernement, et (ii) un impact donné sur

¹ Les CARDIES unifient des désignations variables selon les académies : Mission d'Appui aux Expérimentations - MAE - (par exemple à l'académie de Versailles), Soutien à l'Expérimentation Pédagogique et à l'Innovation dans l'Académie – SEPIA - dans le cas de l'académie de Lille), Pôle Académique de Soutien à l'Innovation – PASI- (pour l'académie de Nancy – Metz). Ils sont au nombre de trente qui sont en contact direct avec les équipes enseignantes.

l'éducation primaire.

Le Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, publié le 27 juin 2011 et commandé par le Haut Conseil de l'Éducation dirigé par Yves Reuter (et al., 2011) offre un pauvre bilan. En l'occurrence, l'étude constate que des moyens restreints sont attribués aux CARDIE pour exercer leur mission (nombre d'heure et ressources financières limitées) ce qui provoque un niveau extrême de diversité dans les fonctionnements des académies :

- certaines académies comptent un nombre important d'expérimentations du processus alors que d'autres n'en comptent que très peu ou aucune ;
- certaines académies ne privilégient que des expérimentations en lycée professionnel, d'autres en milieu populaire, etc. ;
- le suivi et l'évaluation des dossiers peut être très divers dans sa densité ainsi que dans les formes d'accompagnement, les critères de décision, les moyens attribués, etc.

Dans l'ensemble de ce travail, nous reprenons cinq points qui nous semblent significatifs pour comprendre l'état et la place des innovations au sein de l'éducation nationale.

En premier lieu, les chercheurs soulignent la difficulté d'établir un bilan. Les données disponibles sont insuffisantes et les évaluations inexistantes dans certains cas, lacunaires ou difficilement contrôlables dans d'autres cas. Il n'est pas possible de dire avec exactitude si l'article 34 a favorisé davantage les expérimentations et les innovations ; l'éclectisme des modalités d'évaluation dans les académies ne permet pas de disposer d'un panorama national des effets.

En deuxième lieu, il convient de souligner l'hétérogénéité des logiques qui sous-tendent l'article 34. Les auteurs du rapport en listent onze : « *être un outil de pilotage (national, académique, local), faire bouger le système (sans toujours le dire nettement), favoriser la concurrence d'établissements, permettre la promotion des*

acteurs qui s'en emparent, faciliter une adaptation locale, donner des « ballons d'oxygène » à divers acteurs, constituer un vivier de solutions innovantes, libérer les énergies, anticiper des réformes ; remédier aux difficultés de toutes sortes, permettre d'améliorer les performances des élèves [...] » (Reuter et al., 2011, p.p. 35–36). La superposition de ces logiques serait, d'après les chercheurs, un obstacle à l'évaluation.

Si la pédagogie est considérée comme l'un des leviers fondamentaux de l'application de l'article 34, le rapport signale une faible formation des enseignants dans ce sens, peu de mutualisation, de diffusion et de réinvestissement des savoirs issus de ces expériences au cœur de l'Éducation nationale. L'équipe de recherche dirigée par Reuter propose de développer la formation initiale et continue des enseignants, notamment par la prise en compte des réflexions qui résultent des pratiques expérimentales.

Troisièmement, un autre aspect notable touche aux obstacles auxquels se heurtent la mise en œuvre de l'article 34, notamment : l'écriture du projet ; l'évaluation ; le manque des moyens ; l'absence de socialisation des actions (sentiment d'isolement) ; l'absence de valorisation. Assouplir les fonctionnements rigides en ce qui concerne les démarches avec les partenaires externes, les regroupements de classes ou les horaires pourrait diminuer le sentiment de lourdeur du processus au moment de se lancer dans une expérimentation de projet d'école.

Face à ces limites de l'article 34, les auteurs préconisent l'instauration de moyens d'évaluation qui comprennent l'amélioration de la qualité de l'information des documents internes à l'éducation nationale ; la capitalisation de l'histoire et la pérennisation des dispositifs ; la réflexion des outils de veille et de suivi collaboratifs (au niveau ministériel, académique, de l'établissement, de la recherche, etc.) ; l'amélioration des outils d'évaluation existants au lieu de les changer systématiquement ; la clarification de la distinction et de la mise en relation des modalités d'évaluation nationale, académique et locale du dispositif ; le développement des recherches sur le fonctionnement des expérimentations et de leurs effets.

Au sein de nos terrains de recherche, le CARDIE est peu ou pas connues par les enseignants, ainsi que l'illustre le témoignage qui suit d'un conseiller pédagogique que nous avons rencontré lors de notre enquête :

« J'ai fait connaissance (si l'on peut dire ...) avec les CARDIE l'an dernier pour la première fois à l'occasion de candidatures que nous avons faites pour participer au Salon de l'Innovation qui s'est tenu à l'UNESCO. Je ne connaissais pas l'existence de ces postes avant que la procédure d'inscription m'oblige à passer par l'une d'elles. Dans le premier degré, je pense que personne ne sait ce qu'est un CARDIE, parce que d'une manière générale, le secteur "innovation" de l'Inspection ne s'attache qu'au second degré ; ils ne connaissent rien au premier degré. Cette "tradition" ne date pas d'hier. Bref, le CARDIE que nous avons dû contacter n'a servi à rien, si ce n'est à lire nos dossiers et à collecter nos écrits »¹.

En effet, dans le cas de notre « Configuration 3 », les écoles de la circonscription présentent régulièrement des actions pédagogiques lors de rencontres dédiées à l'innovation remportant à plusieurs reprises de prix. En effet, il est possible d'y repérer au moins un établissement scolaire mettant en pratique des pédagogies différentes. L'école ouverte de Bourseaux a été reconnue en 2010 comme innovante dans le cadre du Forum des enseignants innovants organisé par le Café pédagogique. Cependant, ni l'équipe enseignante de cette école ni l'équipe de circonscription n'ont été interpellées par les CARDIE.

¹ Courriel électronique, conseiller pédagogique, Configuration 3.

Synthèse

L'institutionnalisation du projet d'école au sein de l'Éducation nationale française répond à une double volonté politique : d'abord redonner aux acteurs de l'éducation la possibilité de s'auto-finaliser et, dans le même temps, de les responsabiliser quant aux effets de leur action quotidienne sur le parcours scolaire des enfants, puis favoriser l'émergence de solutions nouvelles à la question de l'acquisition des apprentissages pour tous. Le projet, l'expérimentation et l'innovation sont adoptés comme des stratégies politiques d'amélioration et modernisation du système éducatif. Dans les établissements scolaires, et en ce qui concerne cette recherche, dans les écoles d'enseignement primaire, ces procédés prescrits hiérarchiquement trouvent un accueil timide. Ils sont souvent interprétés par les enseignants comme court-circuitant les difficultés qui relèvent plus de l'accès aux apprentissages que des taux de résultats dont les projets, les innovations et les expérimentations sont institutionnellement redevables. Ainsi, bien que les difficultés du système éducatif français ne soient pas spécifiquement reconnues comme ayant leur cause dans le projet d'école, ce dispositif reste ce à quoi l'institution a recours, comme variable d'ajustement de politiques en développement.

2.2 LES DÉFIS DE LA CONCEPTION DU PROJET D'ÉCOLE

D'après les textes officiels, le projet d'école doit garantir l'autonomie des équipes pédagogiques dans le développement des stratégies d'amélioration des résultats des élèves ; la compréhension des éléments déterminants qui font obstacle à la réussite scolaire des enfants ; l'articulation des actions scolaires et des actions à finalité éducative plus large et la gestion de l'ensemble des partenaires de l'école. Le projet d'école est présenté aux équipes enseignantes comme un instrument de coordination et un moyen concret pour ouvrir l'école à son environnement socioculturel. Ce chapitre traite de la méthodologie de projet d'école telle que préconisée par l'éducation nationale afin de réaliser les ambitions institutionnelles attachées au projet d'école et les enjeux professionnels que le projet pose aux enseignants.

Mots clés : *méthode projet d'école, compétence, métier d'enseignant, innovation, projet d'école*

- Méthode projet d'école
- Enjeux professionnels du projet d'école

Il revient aux enseignants, dans la plage d'autonomie qui leur est autorisée, d'assumer la responsabilité de l'élaboration, l'animation et l'évaluation du projet d'école ; en particulier en ce qui concerne sa dimension pédagogique. Si les acteurs de la communauté éducative doivent être associés aux choix d'ordre éducatif, il relève également de la fonction des enseignants de les impliquer et de parvenir à produire avec eux un projet qui soit représentatif de la communauté éducative. Ainsi le projet d'école encourage-t-il le développement du travail collectif et du travail en partenariat dans le corps enseignant (Marcel, 2005).

Le processus d'appropriation par l'Éducation nationale du dispositif projet et son installation au cœur des établissements s'accompagne d'une proposition de méthodologie publiée par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP),

Le projet d'école (1992), qui vise à instaurer le projet d'école comme un processus régulé depuis sa conception jusqu'à son évaluation.

S'agissant de la méthodologie, le projet d'école fait émerger des situations qui questionnent les enseignants sur différents aspects. La conception du projet d'école pose l'enjeu de l'articulation entre le pédagogique et l'éducatif, de l'exploitation pertinente de l'information, de l'anticipation des stratégies d'évaluation et de la concertation des acteurs de la communauté éducative.

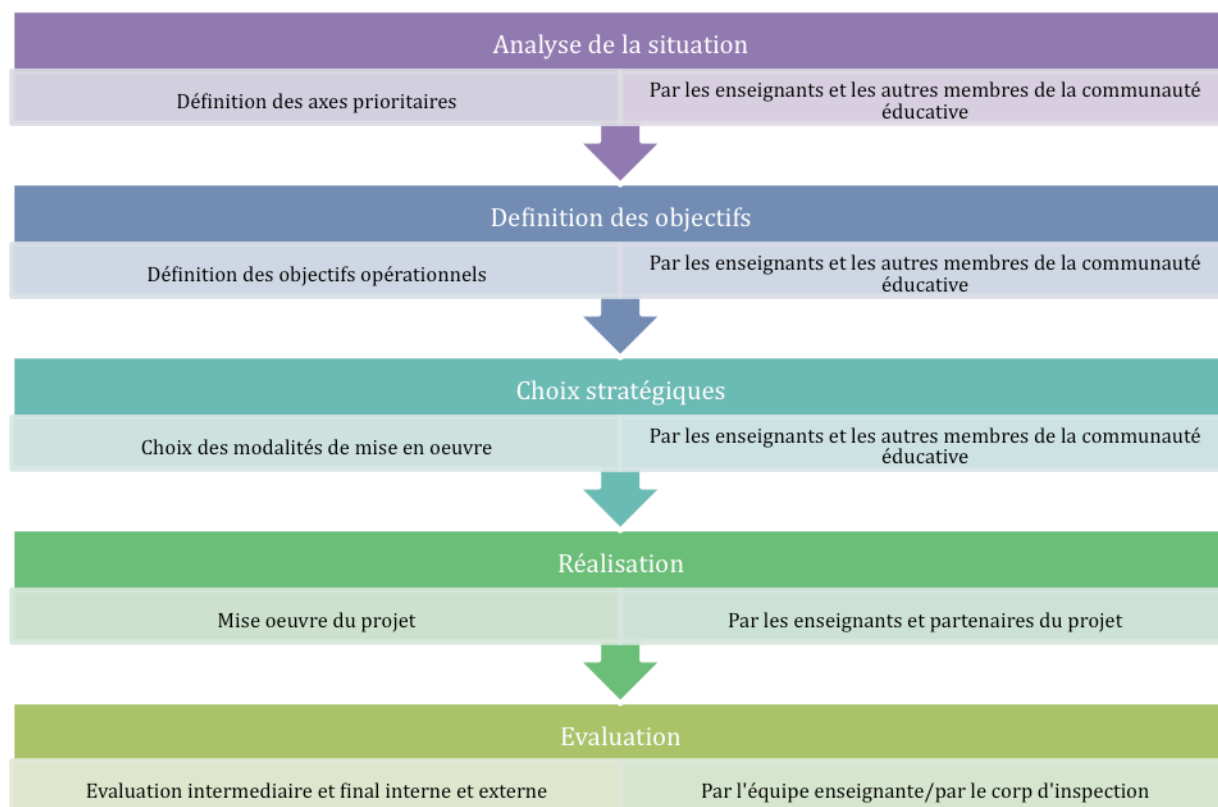
2.2.1 Méthodologie institutionnelle du projet d'école

Afin d'aider les enseignants, les académies et inspections départementales ont développé et mis à disposition des outils méthodologiques pour faciliter la tâche d'écriture du projet d'école. Il est possible de consulter sur internet de nombreuses ressources documentaires téléchargeables en la forme de guide méthodologique¹. Elles présentent essentiellement les étapes d'élaboration et les échéanciers d'exécution (variables selon le calendrier propre à chaque inspection de l'éducation nationale) et mettent à disposition des supports types – fiches à remplir – qui constituent en général le document projet d'école. Des tableaux de bord et des grilles sont proposés pour organiser et mettre en relation les multiples volets du projet d'école (pédagogique, éducatif, culturel, technologique, santé) avec les axes, les objectifs, les indicateurs et les modalités d'évaluation correspondantes.

Ces documents s'inspirent de la publication *Projet d'école du centre national de documentation pédagogique* parue en 1992 qui nous avons déjà cité. Cette proposition méthodologique est composée de cinq grandes étapes (voir figure 6).

¹ Recherche effectuée par mots clés sur le moteur de recherche Google: *guide projet d'école, méthodologie élaboration projet d'école, exemple projet d'école, faire le projet d'école*.

Figure 6 : Étapes du projet d'école



Etape 1 :

Une première phase consiste à analyser la situation de l'école afin d'identifier les axes prioritaires du projet d'école. Cette étape de réflexion sur la situation de l'école concerne l'ensemble de l'équipe pédagogique. Les enseignants doivent essayer d'objectiver leurs intuitions en recueillant des données pertinentes à étudier. Un certain nombre d'indicateurs sont recommandés au moment de la collecte des données. Ils sont centrés sur l'élève, l'équipe pédagogique, l'école et l'environnement. Ces informations doivent être confrontées aux intuitions des enseignants.

- Indicateurs centrés sur l'élève

Il est conseillé de tenir compte des évaluations nationales, académiques et locales. Le maintien dans un cycle, la fréquentation scolaire, le temps

passé chaque jour à l'école, la répartition des élèves par classes d'âges, le taux de mobilité, l'activité des enfants hors de l'école, les enfants suivis par des structures externes, le fonctionnement de la classe d'adaptation, les enfants suivis par le réseau d'aide spécialisée.

- Indicateurs centrés sur l'équipe pédagogique

Les indicateurs à prendre en considération sont : les caractéristiques de l'équipe pédagogique, le fonctionnement de l'équipe pédagogique (harmonisation du travail entre les maîtres, décloisonnement, échanges de services, les conseils, la circulation de l'information et de la documentation à l'intérieur de l'école, l'ouverture sur l'extérieur) ; la composition et le rôle de l'équipe éducative (rôle du personnel de service, place du service de santé) ; la place de divers partenaires de l'école (rôle des parents dans la réflexion et la prise de décisions, rôle des intervenants extérieurs, relation avec les associations, les collectivités locales).

- Indicateurs centrés sur les conditions matérielles

Il est recommandé de retenir : les caractéristiques de l'infrastructure ; le recensement des équipements ; les aides complémentaires qui peuvent être sollicitées auprès des autorités locales.

- Enfin, les points suivants sont conseillés pour les indicateurs centrés sur la réalité de l'environnement de l'école: le contexte économique et social (taux de chômage, pourcentage de mères au foyer, taux de population d'origine non francophone dans l'école) ; type d'habitat des enfants, leur vie à la maison ; inventaire des structures de loisirs, des associations à buts culturels ; inventaire des associations. Il est rappelé l'obligation de discrétion et de confidentialité applicable aux données obtenues durant cette phase.

Etape 2 :

Suite à l'analyse de la situation et à partir des axes priorisés, il faut définir les objectifs du projet. Les orientations générales se traduisent en objectifs opérationnels permettant la mise en place des actions. « *Le choix de ces objectifs est guidé par le réalisme et le pragmatisme [...]. Même si cela s'avère parfois difficile, on s'efforcera de formuler ces objectifs en termes de résultats quantifiables ou de comportements observables [...]. Les objectifs retenus dans le projet d'école seront adoptés à chacun des cycles par le conseil des maîtres du cycle* » (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992, p. 43). Les objectifs seront d'ordre d'une part pédagogiques et d'autre part éducatifs et culturels. Le domaine pédagogique est sous la seule responsabilité de l'équipe enseignante.

L'analyse de besoins s'avère aussi être une opportunité pour construire une vision commune et s'approprier les enjeux qui en ressortent. Durant cette étape, les enseignants sont censés répertorier tantôt les manques tantôt les opportunités de l'école ; c'est-à-dire ce qui peut empêcher ou favoriser la mission ultime de l'école : permettre la réussite des enfants. Les équipes de circonscription s'accordent sur l'idée que cette étape est primordiale pour les enseignants car ces moments leur permettent de déconstruire la situation dans laquelle se trouve leur école et déterminer ainsi les actions qui seront les plus pertinentes. Le temps consacré à la tâche du projet d'école est variable et dépend en grande partie du contexte et du temps institutionnel.

Etape 3 :

Une fois que les objectifs ont été établis, il faut procéder au choix stratégique. Ceci correspond aux modalités de mise en œuvre du projet, aux modes d'opération permettant d'atteindre les objectifs fixés. Les actions relatives au projet d'école concernant prioritairement l'enseignement en classe, relèvent nécessairement d'une adaptation de la pratique pédagogique. La durée des actions est variable. Toutefois dans le cas d'une action pluriannuelle, un avenant annuel est exigé. Il est également recommandé que les actions mises en place dans le cadre éducatif soient articulées à la dimension pédagogique du projet.

Cette phase comprend une organisation qui détermine autant les bénéficiaires que les responsables et intervenants, le déroulement, les attentes, les moyens, les échéances et les indicateurs que l'on propose d'observer. L'équipe doit établir la politique de l'école, c'est-à-dire définir les orientations générales du projet. Étant donné que le projet d'école doit faire l'objet d'une programmation pluriannuelle, il doit s'organiser de manière globale dans le temps et dans l'espace. L'analyse de la situation doit aboutir à l'élaboration d'objectifs dans un temps bien limité car ce n'est qu'un premier temps du projet. C'est le déroulement des actions qui va occuper la plupart du temps du projet. Elles doivent s'inscrire dans un temps et un espace bien déterminés.

Etape 4 et 5:

Les deux dernières étapes du projet d'école sont étroitement liées. La mise en œuvre de ce qui est convenu et stipulé doit être soumise à évaluation à la fin du projet, mais aussi pendant son exécution ; il s'agit de la régulation du projet. Dans les guides, on ne trouve pas d'indications relatives aux conditions de réalisation du projet d'école, à l'exception des modalités donnant lieu aux allocations financières de l'État (actions innovantes, aides aux enfants en difficultés, classes transplantées, etc.).

L'évaluation du projet a deux composantes. La première, interne, relève de la responsabilité de l'équipe pédagogique. Des intervenants extérieurs peuvent éventuellement y participer. La deuxième relève de la responsabilité des corps d'inspection. L'Inspecteur de l'Éducation nationale joue le rôle d'évaluateur dès la conception du projet ; il garantit le respect des objectifs et des programmes nationaux. Les évaluations intermédiaires permettent la régulation du projet pour adapter la définition des objectifs opérationnels, les actions, la planification et même les modalités d'évaluation. L'évaluation doit se faire à différents niveaux : d'abord celui du projet lui-même et de sa mise en œuvre (la pertinence des objectifs et de leurs réalisations induisant des effets), puis celui des effets directs du projet sur les enfants (par une évaluation collective et individuelle), et enfin celui des effets indirects du projet (les effets sur l'équipe et sur l'enseignant). En phase finale, le projet d'école prévoit un temps d'évaluation. Toutefois, il est

fortement conseillé d'évaluer via la régulation, la réalisation du projet et des actions menées.

La circulaire du 15 février 1990 contraint à intégrer dès le départ un dispositif d'évaluation du projet en étroite relation avec les indicateurs retenus lors de la phase d'analyse des besoins. Cependant, dans la pratique, l'évaluation prévue fait référence uniquement à l'évaluation des élèves, non du projet d'école, et aux choix et stratégies à déployer dans leur ensemble.

2.2.2 Enjeux professionnels du projet d'école

L'identité professionnelle des enseignants a connu une évolution significative les dernières décennies, notamment à partir de la mise en place des politiques des années 1980. La Loi d'orientation d'éducation de 1989, comme le rappelle Marcel (2005), a transformé l'espace professionnel des enseignants ; ce qui se traduit par l'apparition de nouvelles pratiques professionnelles qui font enjeu¹.

Actuellement, en plus de la fonction de transmission d'un patrimoine culturel aux élèves, on reconnaît au métier d'enseignant une « *identité partenariale* » (Guillot, Gérard, 2002). La triade *maître, élève, enseignant* (Houssaye, Jean, 1992) se voit élargie par l'impératif d'inviter les enseignants à travailler en équipe, en partenariat et en réseau.

Selon le ministère de l'Education nationale, la mission première des enseignants du premier degré est d'aborder différents domaines puisque l'enseignement qu'ils dispensent est polyvalent : français ; mathématiques ; histoire et géographie ; sciences expérimentales ; langue vivante ; musique ; arts plastiques ; activités

¹ D'ailleurs dans l'optique de la revalorisation du métier d'enseignant la loi crée le corps de « Professeurs des Ecoles » dont la formation était en charge des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui ont fonctionné jusqu'à 2011. Aujourd'hui d'après la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le concours enseignant est accessible aux candidats en possession d'un master coursé dans les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

manuelles et éducation sportive. Ce sont les contenus et les activités liées à toutes ces disciplines qu'ils sont amenés à organiser et à conduire avec leurs élèves. Le professeur des écoles est habilité à travailler avec des classes qui vont de la petite section de maternelle au CM2 (cours moyen 2ème année).

Néanmoins, depuis la Loi d'orientation de 1989 qui met l'élève au centre du système, s'ajoute à cette mission la gestion de l'école par projet. Le projet d'école, rendu depuis obligatoire et réaffirmé par la loi en 2005, doit définir « *les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise[r] les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints* ». Ce dispositif sert d'instrument de cohérence à l'intérieur de l'école et du réseau éducatif local, avec les différents partenaires impliqués, et coordonne et intègre l'ensemble des actions qui relèvent de ce dispositif.

2.2.2.1 Le développement de compétences professionnelles

L'activité des enseignants renvoie principalement à deux représentations de l'exercice du métier : l'action de la didactique et l'action du pédagogique étant ainsi la gestion, la structuration et l'acquisition des contenus par les élèves la finalité de la première et les recherches sur l'enseignement et la diversification des stratégies de classes, celle de la deuxième (Guillot, Gérard, 2002 ; Vinatier et Altet, 2008). Le clivage entre didacticiens et pédagogues pour déterminer la nature légitime du métier semble être dépassé par la coordination et la souple combinaison des deux (Piot, Thierry, 2011), pour donner lieu à une figure de l'enseignant intégrant ces deux dimensions et prolonger son savoir et son domaine de compétences avec la socialisation de son activité. De nouvelles compétences sont attendues des enseignants ; lesquelles supposent des performances à produire.

D'ailleurs dès la fin des années 1980, le rapport élaboré par Daniel Bancel (1989) associe de nouvelles compétences professionnelles à l'exercice du métier pour la mise en œuvre du projet d'école :

- organiser un plan d'action pédagogique ;

- préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage ;
- réguler son déroulement et l'évaluer ;
- gérer les phénomènes relationnels ;
- fournir une aide méthodologique ;
- favoriser l'émergence de projets professionnels positifs.

Il avait également défini les principes de la professionnalisation et, en conséquence, de la mise en œuvre de la formation à savoir :

- une formation par alternance ;
- l'analyse des pratiques pédagogiques ;
- la participation au travail d'équipe ;
- la réalisation d'un mémoire professionnel ;
- la participation à des stages en entreprise (seulement pour les futurs enseignants de matières professionnelles et techniques).

La notion de compétence attachée à la profession enseignante implique la capacité de discernement relative afin de pouvoir prendre des décisions avec justesse, dans l'accomplissement d'une tâche ou face à une situation donnée (Rey, 2009). L'actuel référentiel des Compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹ illustre ce nouveau paradigme au sein de l'Éducation nationale. Cinq des quatorze compétences qui y apparaissent s'inscrivent dans cette logique :

- coopérer au sein d'une équipe ;
- contribuer à l'action de la communauté éducative ;
- coopérer avec les parents d'élèves ;

¹ Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, JORF n°0165 du 18 juillet 2013 page 11994. Texte n° 4.

- coopérer avec les partenaires de l'école ;
- s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

Cependant rien n'est dit ni sur les modalités opérationnelles ni sur les facultés psychologiques à mettre en œuvre par le professionnel compétent. L'auteur note qu'à la différence des autres professions, qui professent des savoirs professionnels, les indications normatives portées par le référentiel de compétences professionnelles sont décrétées par l'éducation nationale – l'employeur – sans argumentation scientifique à l'appui quant à la pertinence des compétences sollicitées. « *Une compétence est la mobilisation de diverses opérations élémentaires pour répondre à bon escient à une situation, et cette mobilisation engage inévitablement une interprétation de la situation. Mais, pour avoir un caractère professionnel, cette interprétation à son tour n'est ni intuitive ni déductible de la seule expérience pratique ; elle doit pouvoir être rendue publique et transmise explicitement ; elle s'appuie donc nécessairement sur un discours issu d'une problématisation de la réalité et porteur de preuves ; elle implique un processus de rationalisation. Si les compétences de l'enseignant veulent être « professionnelles », elles doivent appuyer l'interprétation des situations qu'elles opèrent, non plus sur une catégorisation du sens commun, mais sur une catégorisation savante des situations scolaires* » (Rey, 2009, p.111).

2.2.2.2 Le projet d'école comme la pratique professionnelle

De même que la didactique professionnelle (Goigoux, 2007 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Piot, 2011) et la psychologie ergonomique (Leplat, 2013) cherchent à rendre explicites des connaissances sur l'action concrète et ordinaire du métier, nous analysons le projet d'école dans la perspective de l'activité professionnelle des enseignants. Selon Leplat (1997, citée par Goigoux), manière dont les enseignants « *interprètent les prescriptions en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent* » crée des écarts entre la tâche prescrite et le travail réel (Leplat, 1997, cité par Pastre et alt., 2006). La prescription entendue, selon les termes de Goigoux, comme tout ce que l'Éducation nationale définit et communique au corps enseignant pour l'aider à concevoir, à organiser et à réaliser son travail. Selon Amigues (2009), la prescription, en tant qu'artefact culturel, s'inscrit dans la

tradition culturelle. Comme nous l'avons constaté le projet d'école résulte d'un long processus d'institutionnalisation qui renvoie à l'idée d'un projet sociétal d'abord. En gardant cette dimension du projet d'école, qu'il doit à son histoire, son application et les effets attendus pourraient être moins compatibles avec les exigences de transformation espérées sur le court terme.

L'activité professionnelle des enseignants recouvre ainsi une diversité d'actions dont l'enseignement est la principale. Le projet d'école, action prescrite par l'institution de l'éducation nationale, est conditionné par une mobilisation des enseignants et par des démarches de négociation collective, non seulement au sein de l'équipe, mais également avec les parents et les partenaires de l'école. Le projet d'école est une action qui rend compte de l'activité des enseignants au même titre qu'il amène les enseignants à reconnaître ou visualiser la diversité des actions que recouvre leur activité. La recherche collective de solutions à des difficultés est une démarche d'objectivation. Une activité laborieuse n'est pas à confondre avec son résultat (Amigues, 2009).

Nous nous attachons ici à l'idée que *« l'activité enseignante est une activité professionnelle comme d'autres parce qu'elle est contrainte par une culture environnante qui renvoie à des normes, valeurs, instruments, outils, concrets ou symboliques à respecter dans l'accomplissement des tâches. Elle est finalisée, par rapport à un résultat escompté, en termes de production, de transformation, mais aussi de manière endogène (motivation, volonté, libre arbitre) et est organisée, selon un certain ordre, une régularité, une articulation entre les éléments qui la composent ; l'activité est dynamique, se transformant en fonction de l'environnement et selon le point de vue du sujet ; elle est à la fois singulière, puisqu'elle n'est pas reproductible à l'identique et généralisable, partagée (activités typiques, habitus, schèmes) ; le caractère contextualisé de l'activité est un élément décisif dans le processus de transformation de l'individu par l'activité (et inversement) »* (Feyfant, 2010, p. 2). Dans ce cadre, le projet d'école, en tant que tâche prescrite, peut être analysé comme un artefact professionnel susceptible de développer des savoirs et des compétences à partir de la pratique que peut nourrir le capital de connaissances du métier.

2.2.2.3 Le projet d'école comme médiation symbolique avec le monde

Le projet d'école est appréhendé comme un potentiel de développement des enseignants d'après la théorie de Vygotski relative à la « *Zone proche de développement* » (Vygotski, Piaget, Clot et Sève, 2013). Le projet d'école remplit la fonction de médiation symbolique en tant qu'instrument de langage et matérialisation de l'interprétation. « *On peut supposer qu'il y a développement quand un sujet, confronté à une situation nouvelle pour lui, est capable de réorganiser ses ressources cognitives pour affronter cette nouvelle situation [...]. Réorganiser ses ressources existantes, utiliser des instruments pas très bien adaptés à la nouveauté d'une situation en les réorganisant, c'est se donner les moyens de les élargir* » (Pastré et alt., 2006, p. 46). Nous souhaitons étudier ici la mesure dans laquelle le projet permet ce développement dans l'exercice du métier.

Dans notre analyse, nous allons nous appuyer sur la définition d'innovation donnée par Françoise Cros qui renvoie à un processus d'apprentissage socialisé à l'intérieur d'une institution et qui « *s'appuie sur un réseau de pensées, des idées puisées ailleurs, des connaissances accumulées, des prises de conscience de la possibilité de prendre des risques, pour les acteurs* » (Francoise Cros, 2001). Il s'agit d'un processus continu d'apprentissage, cognitif et de développement professionnel. Lorsque les enseignants entrent dans un processus d'innovation, ils entrent dans une phase d'apprentissage. Cros retient ainsi cinq composantes de l'innovation (Cros et Cohn-Bendit, 2004) :

- l'innovation c'est du nouveau par rapport au contexte existant. Une action peut-être quelque chose de nouveau pour les uns, mais pas pour d'autres ;
- l'innovation c'est un produit qui fait sens pour l'utilisateur grâce à l'implication, à l'engagement, à la motivation et aux représentations des enseignants ;
- l'innovation c'est un changement conscient, volontaire, intentionnel et délibéré. Ainsi tout changement n'est pas une innovation mais toute innovation implique du changement ;
- l'innovation est une action finalisée, dans le sens où elle porte des valeurs. Ce

sont les valeurs qui délimitent ou orientent le changement et permettent aux innovateurs de confronter leur action aux objectifs et finalités de celle-ci ;

- l'innovation est un processus avec des aléas et des incertitudes sans nécessité de contrôler l'avenir. L'innovation se fait chemin faisant.

Les projets d'école ici étudiés sont appréhendés comme des innovations parce qu'ils sont des situations collectives d'apprentissage ; d'un apprentissage en cours via l'expérimentation des actions, soit dans le processus de conception et de régulation, soit dans la mise en œuvre du projet. Le projet, en tant qu'appropriation du monde (par sa capacité d'attribuer du sens à l'existence) et en tant qu'agir professionnel, sert de cadre de lecture pour comprendre les projets d'école étudiés. Ainsi l'échantillon théorique construit à partir des documents projets d'école préformatés par l'inspection de Montmorency cherche à identifier l'existence des invariants de ce cadre de compréhension émergent.

Notre approche du projet d'école tient compte des caractéristiques intrinsèques du projet en tant que phénomène proprement humain qui traduit notre nécessité de maîtrise devant l'inédit ; un enjeu de construction de sens dans notre interaction avec le monde ; un mécanisme complexe par sa mouvance, son autonomie et son insaisissabilité en tant qu'objet en continuelle reconstruction.

Selon Boutinet (2012), le projet est appréhendé comme une tentative de maîtrise du monde, un idéal qui paradoxalement disparaît avec sa réalisation. Nous avançons que cette mise en activité propre à l'élaboration du projet d'école cristallise les intérêts, les enjeux, les représentations, les stratégies et l'univers des relations qu'entretiennent les enseignants avec les savoirs et l'institution scolaire.

Dans l'exercice professionnel des fonctions d'enseignant, le projet d'école, si précaire soit-il (dans sa conception, dans sa forme et son contenu, dans son originalité et sa pertinence) est une occasion de « poser sur la table » les représentations, les désirs, les frustrations et de provoquer des échanges et des rencontres autour d'un objet commun. Nous partageons l'affirmation de Sophie Devineau (1998) selon qui les choix pédagogiques formulés dans les projets ne sont ni socialement neutres ni des

formules de rhétorique scolaire car elles correspondent à diverses représentations sociales de l'échec scolaire. « *Il s'agit bien d'un processus, assorti de procédures, fonctionnant au cœur de l'établissement et impliquant tous les acteurs dans la gestion interne de leurs perspectives d'avenir. On ne pourrait donc pas le réduire à un document qui s'intitulerait « projet d'établissement » et qui se réduirait à un formulaire administratif de plus, mais on le considérerait comme la trace, à un instant, du fonctionnement de ce processus complété par la présentation des modalités opératoires qui en découlent* » (Figari, 1991, p. 51).

Abstention faite du sens incantatoire que l'on peut attribuer à cette situation ou de la connotation positive que l'on peut y voir, le projet d'école est une expérience d'appropriation du monde. A l'instar de Boutinet (2012), nous dirons que c'est une « *figure renvoyant à un paradigme symbolisant une réalité qui semble préexister et nous échapper* ». Ainsi le projet est devenu un instrument d'exploration de l'activité des enseignants et de la lecture qu'ils en font.

Synthèse

Le projet d'école cristallise des enjeux du métier dont on tient peu compte lorsque l'on s'y réfère en tant qu'outil. Nous avons voulu appréhender le projet d'école comme un instrument d'interprétation du monde par l'intermédiaire duquel les enseignants se construisent comme des professionnels agissant sur un champ de relations humaines, institutionnelles et disciplinaires.

Conclusion 2^{ème} partie

Tout au long de cette partie nous avons cherché à situer notre objet de recherche dans un contexte institutionnel car c'est dans ce cadre qu'il est saisi et réinvesti par les enseignants. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes interrogés sur les manières dont des enseignants « ordinaires » se déclarant vouloir être en projet s'en servent et lui donnent une forme propre, prenant des décisions pour se *pro-jeter*, en ayant comme référence fondamentale une commande institutionnelle.

Nous partons du principe que le travail d'écriture, d'élaboration et d'évaluation du projet d'école est un processus qui mobilise les enseignants indépendamment de leur niveau d'adhésion à la démarche. Il reflète un état d'esprit, des postures, des interrogations et des choix. La nature même du projet d'école institutionnel, celle décrite par la loi, fait du projet un objet complexe dans la mesure où il tente d'aborder différentes dimensions de l'activité scolaire ; à savoir les dimensions éducatives ou pédagogiques, comme le distingue l'institution dans la circulaire de 1990 relative au projet d'école.

Le postulat que soutiennent nos présents travaux est qu'à travers le projet d'école les enseignants entretiennent des interactions qui interrogent leur métier et le rapport qu'ils ont avec leur milieu de travail. Le projet d'école est compris comme un traducteur du monde par lequel les enseignants interprètent et donnent du sens à leur pratique professionnelle. C'est dans cette dimension phénoménologique que l'on inscrit le travail de l'enseignant : le niveau d'interaction de l'enseignant avec le monde présent et les modalités d'appropriation de celui-ci. On transfère ainsi chez l'enseignant les théories socioconstructivistes de l'apprentissage de l'enfant mobilisées par Lev Vygotsky (Kozulin, Gindis, Ageyev et Miller, 2009). Nous admettons comme présupposé de départ que l'acquisition de la connaissance professionnelle nécessaire à l'enseignant est étroitement liée à l'activité de son milieu : les situations et les sujets.

Il s'agit donc de comprendre comment l'injonction de réaliser un projet d'école se matérialise en devenant une expérience concrète de travail pour des enseignants

estimant vivre quelque chose de nouveau ; même si le projet d'école est une tâche obligatoire pour les enseignants depuis 1989.

3.- Les enjeux professionnels de la mise en projet d'école.

Au moyen de la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), nous avons analysé les différents types de données recueillies dans les trois configurations retenues de réalisation du projet d'école dans le département du Val d'Oise. Notre perspective d'analyse du projet d'école qui était la nôtre privilégiait la posture des enseignants face à la tâche prescrite par l'Éducation nationale. Ainsi nous sommes-nous intéressés de savoir ce qu'était le rapport entretenu par les enseignants avec le « projet d'école », quelles étaient les préoccupations auxquelles les enseignants tentaient de répondre en suivant cette démarche institutionnelle et les stratégies qu'ils mettaient en place. Notre analyse porte ainsi sur trois niveaux d'enjeu dans la pratique du projet d'école.

- ✓ L'investissement professionnel paradoxal des enseignants
- ✓ La mobilisation de la communauté éducative à travers le projet d'école
- ✓ Le défi technico - pédagogique de la mise en projet d'école

Nous tenterons de décrire des phénomènes associés à la réalisation du projet d'école et l'activité des enseignants dans l'exercice de leur métier. L'analyse des projets d'école met en évidence que l'activité enseignante embrasse des actions bien plus diverses que le seul enseignement, auquel l'expertise du professeur des écoles est confinée dans l'imaginaire collectif. Le projet d'école résulte de l'expression des rapports paradoxaux qu'entretiennent les enseignants avec leur propre activité professionnelle, la communauté éducative et la rénovation pédagogique à laquelle ils sont incités par l'institution dans la recherche de la progression des résultats scolaires.

3.1 INVESTISSEMENT PROFESSIONNEL PARADOXAL DES ENSEIGNANTS

À différents moments de notre recherche, soit lors des entretiens que nous avons conduits, soit lors des réunions de travail autour du projet d'école que nous avons observées, les enseignants ont manifesté leurs réserves vis-à-vis de ce dispositif tel qu'il est imposé par l'Éducation nationale : un outil pour l'amélioration des résultats scolaires et de coordination au sein de l'école. Les enseignants portent un regard critique sur les conditions de travail mises en place pour construire de manière collective et réfléchie le projet d'école, ainsi que pour l'exécuter dans les conditions prévues par les textes. Ils regrettent, de ce fait, de ne pas pouvoir mettre en œuvre un projet qui ait une incidence concrète sur la progression des élèves. Néanmoins, si d'une part le projet d'école est signalé par ceux-ci comme l'objet d'une bureaucratisation progressive de l'école française, il est d'autre part appréhendé comme une ressource pour organiser l'activité de l'école autour d'un objectif qui fait consensus chez les enseignants : la réussite des enfants. Aux yeux des enseignants le projet perd de son utilité s'il est saisi comme un outil administratif, alors qu'il en gagne s'il est investi par l'ensemble de la communauté éducative et produit du sens pour celle-ci.

Mots clés : *Écriture, temps, analyse, articulation, sens.*

- Écriture du projet d'école, une démarche « *lourde* »
- Emploi du temps professionnel et le projet d'école
- Les exigences professionnelles du projet d'école
- Demande de formation dans le cadre du projet d'école
- Construire un projet pour donner du sens à l'activité

3.1.1 Ecriture du projet d'école, une démarche « lourde »

D'après les propos tenus par un directeur d'école qui témoigne de l'appréciation très mitigée des enseignants, le projet d'école est une démarche « lourde ». En effet, la conception du projet est dans certains cas mal vécue par les enseignants. Plus précisément, les exigences rédactionnelles du projet d'école sont ressenties comme pesantes dans la mesure où elles font objet d'une formalisation excessive imprégnée des mœurs de l'institution éducative. En ce sens, la directrice d'une école maternelle que nous avons interviewée fait part d'un épuisement des enseignants devant la gestion bureaucratique de leur travail, dont le projet est le paroxysme :

« Dans le métier d'enseignant, on nous en demande de plus en plus. Alors, je m'entends, qu'est-ce qu'on nous demande de plus en plus ? Il faut que l'on rédige tout. On fait tout et n'importe quoi et il faut faire un papier. Tu fais le moindre truc dans ta classe, il faut faire un projet. En fait, ils veulent un gros formalisme au niveau de l'évolution. Il y a une formalisation à l'écrit des actions qui sont menées dans les écoles ou en classe, de plus en plus importantes, qui à la base partait d'une bonne intention qui était, c'est vrai, bien entendu, le plus souvent, que le passage à l'écrit permet de structurer sa pensée pour faire aboutir les projets et tout ça. Ça, oui, ça partait de bons sentiments. Mais là on est arrivé à un stade où il faut écrire pour tout et n'importe quoi. Donc on écrit, on écrit, on écrit. Donc c'est ça qui est un petit peu... un petit peu lourd. Je te parle du ressenti de beaucoup de collègues »¹.

La tâche projet d'école viendrait s'ajouter aux nombreuses exigences de formalisation écrite auxquelles les enseignants sont soumis depuis ces dernières années. Ils considèrent qu'il s'agit d'une mécanique contreproductive qui nuit à la créativité et au développement d'initiatives. Ils l'interprètent comme un moyen détourné de les obliger à rendre des comptes à la hiérarchie. Ils perçoivent la tâche projet d'école comme une contrainte de justification permanente. La même directrice ajoute :

¹ Directrice école maternelle, configuration 1.

« Il y a des collègues qui ne vont pas s'investir dans tel ou tel projet parce que pour pouvoir participer à tel, tel, tel ou tel projet, il faut remplir un dossier de sept pages et qu'étant donné qu'on nous demande de plus en plus de remplir des trucs et des machins et tout, pour des collègues, par moment, c'est trop lourd [...] il y a cette lourdeur qui est vraiment administrative. Écrire, écrire, écrire, écrire [...] On nous demande de plus en plus, au niveau de la direction et compagnie, de choses à remplir »¹.

La contrainte de formalisation par écrit donne le sentiment d'être obligé de « rentrer dans des cases » préétablies par l'institution pour faire preuve d'une cohérence parfaite et d'un contrôle absolu de la réalité au quelle les enseignants ne croient plus. « L'équipe n'est pas convaincue de l'utilité, la nécessité, de l'élaboration d'un projet d'école pour structurer les actions menées sur l'école »². Le discours ambivalent véhiculé par l'institution de l'éducation nationale, d'une part attribue au projet d'école la capacité de créer de nouvelles conditions d'apprentissage et, d'une autre, le projet d'école est présenté comme un outil de coordination de l'activité de l'école. Cette dernière caractéristique pose le projet d'école comme un rassembleur de l'activité existante dans l'école dans un dossier administratif à valider socialement par le Conseil d'école et institutionnellement par l'inspection de l'Éducation nationale. Ceci renforce l'idée des enseignants selon laquelle ils sont soumis à un contrôle public et hiérarchique. Les enseignants interprètent ces demandes comme une forme de décalage entre, d'une part, la conception utopique, abstraite du fonctionnement scolaire où la réalité peut être stabilisée par la grâce d'un instrument extérieur imposé de haut, loin du terrain et, d'autre part, un discours naïf de l'institution selon lequel le projet serait une clé de voûte face aux difficultés locales, justifiant ainsi une dictature du projet. Les enseignants revendiquent une réalité scolaire qui s'oppose à toute forme de maîtrise absolue en raison de son dynamisme et de sa capacité à être à la fois déterminée et déterminante par et pour le milieu.

Les enseignants craignent une escalade bureaucratique dans laquelle toute initiative serait entraînée et associée à une régulation par les résultats aux évaluations

¹ Directrice d'école maternelle, configuration 1.

² Projet d'école, école élémentaire n°2, configuration 1.

standardisées. En refusant cette logique, certains enseignants se tiennent volontairement en marge des actions de type projet. Toutefois, il convient de prendre cette réaction des enseignants avec précaution. On observe que lorsque les enseignants tiennent à un projet ou une action pédagogique dont ils reconnaissent personnellement l'intérêt, ils répondent aux exigences de formalisation écrite. Leur résistance à la formalisation écrite correspond plutôt à l'expression d'un refus d'une forme de contrôle institutionnel sur leur liberté professionnelle.

En effet, écrire *un* projet d'école et écrire *leur* projet d'école à *eux* n'a pas les mêmes connotations pour les enseignants. La première action est associée à un exercice de *remplissage de cases*. Des informations statistiques sur l'école et une esquisse des activités peuvent y suffire ; quoique chronophages, les enseignants n'y voient pas de difficulté intellectuelle. Les enseignants interrogés sur cette question précisent qu'écrire le projet d'école peut être un exercice simple si on le considère comme une tâche strictement formelle, *un document à remplir*, qui ne soient pas exempts de pénibilité par la charge de travail que sa rédaction engage et qui est parfois prise en charge uniquement par le directeur ou la directrice de l'école.

« Je vais dire notre petit projet d'école, si je te montrais le papier officiel qu'on a à remplir, je ne sais pas, c'est peut-être, je ne sais pas, une petite dizaine de pages A4. Ça peut être fait très vite. Ça je peux te le faire ce soir en rentrant à la maison, je remplis et c'est fait pour tout le monde »¹.

L'examen des projets d'école de notre deuxième configuration nous permet de confirmer cette impression parmi les enseignants. Le gabarit « projet d'école » que l'équipe de circonscription avait créé afin d'obtenir de l'ensemble des écoles une synthèse plus uniformisée pour faciliter sa lecture permet de constater qu'un nombre significatif d'informations sur la situation de l'école y sont consignées. De nombreux tableaux présentent des informations statistiques (l'évolution des effectifs des élèves, l'organisation de l'équipe pédagogique, l'environnement). Les enseignants ont tendance à se borner à cette proposition d'état des lieux et rares sont les projets d'école qui vont au-delà de ces informations en apportant une réflexion qui leur soit

¹ Directrice école maternelle, configuration 1.

propre. Les informations qui y sont demandées concernent principalement l'infrastructure et l'équipement, ainsi que les résultats des évaluations nationales. La partie « Autres caractéristiques spécifiques » qui laisse aux enseignants la possibilité de signaler d'autres éléments, est cependant peu alimentée et lorsque des informations complémentaires sont renseignées, celles-ci sont listées sans argumentation ou développement du constat. Les observations relevées dans cette partie, au vu de la manière dont elles sont présentées, restent plutôt dans la constatation des faits que dans leur analyse :

« Carences en lecture et compréhension de consignes, manque de plaisir de lire, vocabulaire pauvre, champs lexicaux restreints, expression écrite peu aisée, manque d'implication et de motivation des enfants et des familles, manque de projets pour l'enfant, compétences en mathématiques fragiles, hygiène corporelle insuffisante pour certains, mauvaises habitudes alimentaires, méconnaissances de certaines règles de vie élémentaires »¹.

La rhétorique employée renvoie à une appréhension de la situation comme étant un problème à résoudre :

« Difficultés de communication (manque de salles de réunion, mauvaise insonorisation) ; difficultés avec la BCD², la salle informatique ; formation des nouvelles technologies insuffisantes pour les enseignants, et des difficultés rencontrées par l'équipe pour organiser des sorties avec l'opposition des familles 'des gens du voyage' »³.

On observe cependant une corrélation minimum entre les éléments signalés dans les éléments relatifs à la situation initiale ou à résoudre avec les actions proposées par écrit dans le projet d'école. On note que la première action « analyse de la situation » correspond à une sorte d'inventaire des freins à leur travail, étant ou pas dans le périmètre de leur action ou compétence. Le « Choix des actions » au contraire est

¹ Projet d'école, école élémentaire n°25, configuration 2.

² Bibliothèque Centre Documentaire (BCD) des écoles primaires

³ Projet d'école, école élémentaire n°10, configuration 2.

appréhendé en prenant en compte leur capacité et disponibilité d'action.

D'ailleurs la matérialisation écrite du projet d'école ne représente pas à leurs yeux un grand enjeu comme peut l'être l'écriture des projets d'établissement dans le secondaire. Pour ces derniers, le projet est un outil pour dégager des moyens financiers et la reconnaissance d'un degré d'autonomie effective dans l'organisation du fonctionnement de l'établissement, ainsi que le reconnaît un inspecteur de l'Éducation nationale interviewé par nos soins :

« [L'école primaire] est un lieu d'accueil du public, mais qui n'est pas un lieu public, qui est ouvert à tout le monde, il n'a pas le statut d'établissement. Donc les directeurs scolaires ne sont pas les supérieurs hiérarchiques des enseignants et puis donc il y a un projet pour une école, mais qui n'a pas du tout la même résonance que ça peut avoir pour un collège. Dans un collège en même temps, il y a un conseil d'administration, avec des gens de l'extérieur, ils gèrent un budget, les écoles bricolent un petit peu avec des coopératives avec des fonctionnements municipaux, donc voilà. Donc, les collèges ont des dotations, les écoles n'ont pas de dotations comme ça, elles sont un peu au gré des politiques municipales aussi, on a des écarts énormes à cinq kilomètres d'écart seulement, sur des budgets de fonctionnement par exemple »¹.

Le faible intérêt des enseignants sur la démarche projet tiendrait donc selon ce dernier aux marges de manœuvre limitées dues au manque d'autonomie financière pour mettre en place des initiatives et à l'absence d'une autorité, tels que les chefs d'établissement, pour animer le projet de l'intérieur de l'école.

Dans une autre perspective, les enseignants, estiment que *l'écriture* d'un projet implique un degré d'engagement et d'investissement personnel et collectif. La tâche projet est perçue par les enseignants comme étant plus complexe et exigeante. C'est donc l'organisation de la pensée et la complexité de l'écrit qui sont soulignés par les enseignants:

¹ Inspecteur de l'Éducation nationale, configuration 1.

« C'est très dur à structurer je trouve. Et qu'on est beaucoup dans l'action et pas beaucoup dans l'analyse. Donc voilà c'est se forcer un peu à avoir un temps d'analyse et un temps de rédaction. Alors qu'on est souvent plus dans les actions [...] sur les analyses pédagogiques, on était peu, rapidement 'qu'est ce qu'on peut faire', parce qu'on se rend compte que dans cet item là on a échoué, vite qu'est-ce qu'on doit faire, alors que ce n'est pas forcément ça. C'est 'qu'est-ce qu'on a fait', 'qu'est-ce qui a fonctionné', 'qu'est-ce qui n'a pas fonctionné'. Ça, on le faisait pas du tout, très peu ou pas avant. Je n'ai pas la sensation de passer de temps là-dessus et nous, on a progressé là-dedans »¹.

Pour les enseignants, la difficulté réside dans la mise en place de conditions pour l'élaboration d'un projet d'école qui fasse du sens et puisse traduire le sens donné dans le projet d'école, c'est là que le projet devient un *outil* plus qu'une *tâche*.

3.1.2 Emploi du temps professionnel et projet d'école

Donner du sens au projet d'école est aussi une question de temps. Le temps pour la réflexion, pour laisser mûrir le projet dans la conscience collective, pour le mettre en œuvre. La question de la compatibilité entre l'emploi du temps des enseignants et les temps du projet fait consensus auprès des enseignants : le temps n'est jamais suffisant. Si les enseignants sont incités par les textes officiels à s'investir dans des actions adressées aux parents, au développement du partenariat local dans le cadre du projet d'école, ils n'ont pas pour autant le sentiment de recevoir le soutien concret de leur hiérarchie. Les demandes institutionnelles priorisent les actions d'ordre didactique. Toute autre initiative reçoit difficilement le même degré d'intérêt et de soutien spécifique pour son développement.

« Ce n'était pas dans les demandes de l'institution (le

¹ Inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

développement du partenariat avec les structures locales), *pas tant que ça. L'institution, elle demande surtout des... enfin, du scolaire, enfin des résultats scolaires et tout ce qui est éducatif [...] ce n'est pas forcément... même si on fait en éducation... on n'a pas le choix [...] ce n'est pas forcément les demandes de l'institution* »¹.

L'élaboration d'un projet d'école porteur de sens et représentatif des enseignants et du reste de la communauté éducative se heurte à un contexte qui freine le processus de construction et d'exécution qui s'inscrit dans un temps long et qui se prolonge dans l'investissement personnel des personnes concernées. Les enseignants se plaignent du peu d'espaces formels dédiés à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation du projet d'école :

*« Manque de temps institutionnel, les temps de concertation trop éloignés dans le temps les uns des autres restent une difficulté majeure pour le travail en équipe et le travail en cycles (le travail en niveau de classe est privilégié) »*².

Nous avons constaté tout au long de notre recherche que les temps de travail et de rencontres formelles entre équipes enseignantes sont très variables d'une école à une autre. D'ailleurs, lors de ces moments de travail collectif, le projet d'école ne fait pas tout le temps partie de l'ordre du jour. Il faut dire que ces occasions servent surtout aux enseignants pour aborder des questions relatives au fonctionnement de l'école et aux questions pédagogiques ponctuelles. On peut lire dans le projet d'école qu'il peut s'agir d'un temps fixe par semaine :

*« Le Conseil des maîtres (hors conseils institutionnels) sur le temps de pose méridienne fixe un jour par semaine en fonction des projets en cours et des besoins. Le calendrier est fixé au début de chaque période. L'ordre du jour est défini par tous et toutes les décisions sont consignées dans un cahier à disposition de tous dans la salle des maîtres »*³.

¹ Directrice école maternelle, configuration 1.

² Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

³ Projet d'école, groupe scolaire n° 3, configuration 3.

Il peut également dépendre de la perception des besoins :

« Une concertation par mois environ sur une heure du midi, à la demande de la Directrice ou de collègues (mise à jour des outils de continuité, étude des textes et formulaires réglementaires, élaboration de programmations communes de cycle...) »¹.

Ce sont les heures d'animation pédagogique concédées par les circonscriptions qui sont les principales occasions d'autorégulation du fonctionnement du projet d'école. C'est à ces occasions, par exemple, que l'association Aide et Action a animé des ateliers d'accompagnement aux écoles. Cependant, les plages horaires attribuées à cette tâche étaient soumises à aléas, comme le remplacement des enseignants ou les directives du ministère de l'Éducation nationale qui peuvent varier d'une année à l'autre. Puisque les situations de travail des équipes enseignantes autour de leur projet d'école étaient notre *terrain* de recherche privilégié, au début de notre enquête nous avons retrouvé dans ce choix un frein à la démarche d'observation – participante car ces situations étaient rares. En outre, les enseignants estiment avoir une surcharge de travail qui les empêche d'assurer la régularité même des actions proposées dans leur projet d'école. Ils reprochent à l'éducation nationale de superposer des dispositifs autour de l'école qui freinerait la dynamique d'équipe en raison du temps de travail supplémentaire demandé par ces dispositifs. Par exemple, l'implantation de l'aide personnalisée en 2008² a été relevée par les enseignants à de nombreuses reprises comme une cause de rupture des rythmes de travail en équipe des enseignants : *« la mise en place de l'aide personnalisée réduit encore plus les temps non institutionnels d'échanges »*³. Intercalé dans la journée scolaire, ce dispositif prend place en général dans les plages horaires telles que les temps de pause du midi ou le soir après les cours. Or ces plages horaires permettaient

¹ Projet d'école, grupe scolaire 6, configuration 3.

² Circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008. B.O. n°25 du 19 juin 2008. Réforme de l'enseignement primaire légiféré par le ministre de l'Éducation nationale Xavier Darcos en 2008 a mis en place l'aide personnalisée aux élèves en difficulté. Avec la mise en place de la semaine de quatre jours, le volume horaire hebdomadaire est passé de 26 à 24 heures pour les élèves mais pas pour les enseignants. Outre les 24 heures hebdomadaires d'enseignement en classe, le service horaire des enseignants comprend 60 heures annuelles consacrées à l'aide directe aux élèves en difficulté. Les deux heures de travail disponible dégagées par professeur permettent la mise en place d'une aide personnalisée aux élèves en difficulté. Les établissements, après accord de l'inspecteur de la circonscription, placent ces deux heures le midi ou le soir après la classe.

³ Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

auparavant aux enseignants de se réunir de manière tant formelle qu'informelle :

« C'est important d'avoir ce temps de midi, d'ailleurs c'est aussi une des conséquences de la nouvelle organisation scolaire c'est qu'on se voit un peu moins quoi avec les dispositifs du soir, etc. Ça, c'est un peu un manque, c'est-à-dire, on a moins de temps pour se rencontrer, même pour parler du travail. Il n'y a plus ce temps du soir qu'on avait parce qu'on est tout le temps en train de courir. Cela se rajoute à la difficulté »¹.

Comme nous l'avons dit, le temps consacré à la tâche du projet d'école est variable et dépend en grande partie du fonctionnement de l'école et de l'inspection de rattachement. Dans le cas des écoles accompagnées par l'association Aide et Action (Configuration 1), les équipes ont passé toute une année scolaire à concevoir leur projet d'école, et ce avec l'approbation de l'Inspection de l'éducation nationale. Rappelons que l'association Aide et Action avait établi un partenariat avec l'inspection au préalable, puis avec les écoles volontaires. Cependant, une maquette de la partie « pédagogique » du projet était sollicitée en amont. Dans le cas d'une autre inspection, le processus s'est déroulé autrement. En outre, le changement d'inspectrice avait changé les règles de l'accompagnement de deux des écoles qui avaient enclenché des processus de concertation avec les parents d'élèves pour améliorer la relation *école - famille* dans le cadre du projet d'école. Les équipes enseignantes avaient organisé des débats entre parents et avec les parents pour établir un diagnostic. Ce procédé était considéré comme une composante du projet d'école et donc des expérimentations d'actions inscrites dans l'axe éducatif du projet d'école. À la réunion de travail de la rentrée scolaire, la nouvelle inspectrice a demandé aux équipes de rédiger le plus rapidement possible les objectifs et les actions d'ordre pédagogique. Les enseignants ont répondu à la demande en deux heures :

« Les enseignants du groupe scolaire se sont réunis pour la première fois depuis la rentrée pour aborder l'élaboration du projet d'école. La nouvelle inspectrice est présente, ainsi que la nouvelle

¹ Directeur école élémentaire, configuration 1.

directrice de l'école élémentaire. Elle introduit la séance en rappelant que le premier Conseil d'école doit se recentrer sur le projet d'école et qu'elle avait bien compris que l'association allait intervenir surtout dans le troisième axe : l'axe école famille [...]. L'inspectrice ajoute que le projet doit être vivant et qu'il faut se mettre rapidement à l'écrit par petits groupes [...]. L'axe maîtrise de la langue est plus urgent que l'axe école-milieu. Nous formons trois groupes, selon les trois axes du projet d'école : maîtrise de la langue, ouverture école milieu et articulation école maternelle et école élémentaire. Je pars avec le premier groupe parce que l'année dernière j'avais travaillé avec eux cet axe [...]. La directrice va chercher un document sur les objectifs d'apprentissage en français. Avec ce document en main, les enseignantes prennent note pour remplir les cases de la fiche projet. Il était 18h30, la fiche est enfin complétée. Elles ont pris textuellement les objectifs du document apporté par la directrice : participer dans des débats, faire du théâtre »¹.

On note ainsi, qu'aussi bien pour les inspections les plus attentives aux démarches de réflexion étendue dans le temps que pour celles plus impatientes, le projet d'école tend à être morcelé entre ce qui relève du *pédagogique* et ce qui concerne l'*éducatif*. Les savoirs disciplinaires, considérés comme prioritaires, sont dissociés des autres formes de savoirs à construire préconisés par la démarche projet d'école, comme le vivre ensemble, la participation et le rôle à jouer par les autres membres de la communauté éducative dans la pluralité des formes et des lieux d'apprentissage.

3.1.3 Les exigences professionnelles du projet d'école

Alors que les textes officiels reconnaissent un certain degré d'autonomie aux enseignants dans le choix des priorités et des actions du projet d'école, le sentiment d'un manque de préparation professionnelle pour élaborer et animer le projet d'école

¹ Compte-rendu chercheur, configuration 1.

en tant que processus se présente comme une limite pour exercer cette autonomie, ainsi qu'il ressort d'un entretien mené avec un inspecteur de l'éducation nationale :

« Dans la formation des enseignants... le problème c'est que les IUFM et les IUFM oui, parlent sûrement du projet d'école. Mais moi, je ne saurais pas vous dire de quelle manière ils en parlent. Donc chaque professeur qui intervient sur la pédagogie générale et tout ça, il va dire ce qu'il a envie de dire sur le projet d'école, mais il ne fait pas à mon avis partie d'une préoccupation centrale. C'est aussi le deuxième niveau, j'allais dire, du système, ça veut dire les professeurs des IUFM sont des professeurs du second degré. Des fois ils ne connaissent pas grand-chose sur le premier degré en plus. Donc après les gens découvrent ça, soit par une approche totalement théorique avec ce que j'ai évoqué toute à l'heure, avec éventuellement l'historique, etc. et puis ce que cela pourrait être, mais ça reste des objets qui sont comme des coquilles vides, pas de traduction concrète»¹ .

La politique à l'origine du projet d'école ainsi que celle aujourd'hui en vigueur, attribuent au projet d'école la capacité de répondre aux besoins spécifiques des établissements scolaires et de constituer un espace de réflexion et d'action pour l'équipe pédagogique. Toutefois, l'équilibre entre ces deux processus reste un exercice périlleux qui va à l'encontre de la culture professionnelle des enseignants. D'après la compréhension que les enseignants ont de leur métier, l'action prime sur la réflexion. L'action renvoie à leur capacité à répondre aux « urgences », à la réalité quotidienne qui nécessite des réponses immédiates. La réflexion demande une quiétude qui apparaît comme un privilège qu'ils ne s'autorisent pas. En outre, dans la représentation du métier d'enseignant, l'activité pédagogique représente l'essentiel de leur fonction. Ils mettent en avant leur capacité d'agir en situation et accordent une importance majeure à la *mise en activité*, comme suit :

« On est toujours un peu dans l'urgence et... il y a tellement de soucis à régler que si en plus je dois prendre le temps de demander

¹ Entretien inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

comment il faut faire voilà. Donc je fais un peu... des fois dans l'urgence [...] Ça peut être des accidents, des problèmes matériels sur l'école, des livraisons enfin ce ne sont pas des urgences là. Mais c'est tout ce qui m'occupe dans la journée, on va dire et qui fait que parfois eh bien j'ai du mal à me poser, à réfléchir, en gros enfin un gros bloc comme le projet d'école, le projet d'école je l'ai pas mal retravaillé en début d'année, mais depuis je ne me suis même pas remis là-dedans »¹.

Analyser la situation de l'école, réguler et évaluer le projet en cours ou créer des espaces de négociation et discussion, sont des pratiques qui s'éloignent, pour les enseignants de l'image du métier d'enseignant évoluant dans sa classe ou concentré dans la préparation de cours, la correction des travaux des élèves, et la gestion de la relation aux élèves. Or le processus projet d'école les met face à des situations de problématisation de la réalité professionnelle qu'ils vivent et demande aux enseignants une posture réflexive.

« [Le projet d'école] devrait être un outil pour les équipes, ça, c'est clair. Un outil de travail et puis ce qui est dit dans la définition du projet d'école, c'est-à-dire une adaptation locale des objectifs nationaux. Donc le problème c'est surtout comment les gens vont se saisir de ça pour en faire un véritable outil. Donc il y a des problèmes de cultures, il y a des problèmes de mise en œuvre. [...] C'est important qu'on puisse dire aux gens que la notion projet, oui ce n'est pas une démarche administrative, c'est vraiment, vos terrains, comment vous les analysez. C'est vrai que cela se croise avec un tas des choses qui sont un peu compliquées à gérer pour les gens, mais l'idée fondamentale est quand même cela. C'est-à-dire on a un territoire, on a des contraintes, on a un environnement particulier, on a le même objectif que tous les gamins réussissent à l'école et comment on fait pour adapter, pour accentuer, pour

¹ Entretien directrice école maternelle, configuration 1.

prioriser ce qu'on va faire »¹.

Qu'il s'agisse des multiples et contradictoires exigences institutionnelles ou de leur propre réticence à la réflexion professionnelle, les enseignants se retrouvent devant certains défis à surmonter.

3.1.3.1 Analyser et exploiter les informations sociales de l'enfant.

L'analyse de la situation qui est à l'origine des objectifs et actions du projet d'école doit amener les enseignants à établir un ensemble de constats reflétant les enjeux pédagogiques et éducatifs de leur école. Les équipes mettent en œuvre des démarches de travail qui incluent l'élaboration d'instruments d'enquête, l'identification des sources d'informations et l'obtention de celles-ci, pour finalement les soumettre à l'analyse collective. Ce sont des moments forts pendant lesquels les enseignants échangent des informations, leur point de vue et leurs propres rapports aux préoccupations d'enseignant qui vont de ce qui est strictement pédagogique à ce qui relève du relationnel.

Dans le processus de recueil d'informations, on note que si certaines informations sont disponibles dans l'établissement et demandent essentiellement à être organisées afin de les rendre intelligibles ; d'autres informations exigent des recherches. Celles relatives à la situation familiale et au contexte social dans lequel l'enfant grandit requièrent un effort d'enquête pour lequel les enseignants engagent des démarches qui vont du questionnaire aux parents à l'organisation d'ateliers-débats avec ces derniers. Il faut noter que ce dernier exercice est abordé comme un effort d'ouverture à l'environnement extrascolaire de l'enfant. De manière générale, ces initiatives sont bien accueillies par les parents ; permettant ainsi aux équipes de disposer en fin de compte des informations souhaitées.

On observe que les projets d'école des établissements situés en quartiers aux conditions socio-économiques défavorables tendent à s'intéresser davantage aux données concernant la catégorie socioprofessionnelle des parents, le niveau de

¹ Entretien inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

stabilité du couple parental, la composition familiale, le taux des familles non francophones, les langues parlées à la maison et les pays d'origine des familles.

La difficulté surgit lorsque ces informations doivent être réinvesties dans le projet d'école et doivent être mises en corrélation avec l'objectif d'amélioration des résultats scolaires :

« Un travail d'enquête a été entamé à nouveau cette année pour mieux connaître le contexte socio - familial des enfants (les informations restent à l'utilisation exclusive du groupe scolaire). Un questionnaire sera transmis aux familles sur leur situation sociale-culturelle. Les enseignants s'interrogent sur comment exploiter les données issues de cette enquête »¹.

Le recours aux informations socio-familiales des élèves permet aux enseignants de formaliser un cadre explicatif des difficultés scolaires plus ou moins déjà construit. Cependant, d'après les inspecteurs de l'Éducation nationale, le recours à ce type d'information peut être un piège et peut limiter la réflexion aux problématiques exogènes à l'école.

« On les met en avant parce que, quelque part on pense que cela va justifier que l'école n'a pas des bons résultats. Donc je ne dis pas que c'est totalement faux, on sait qu'il y a des corrélations, on sait que c'est difficile. En même temps ça peut masquer effectivement des pratiques d'école, d'équipe, individuelle, etc. qui ne vont pas jusqu'au bout de l'analyse. Donc oui, il peut y avoir un certain nombre d'éléments [sur la situation des familles] à condition qu'on les ait objectivés, à condition qu'éventuellement on puisse y avoir un effet sûr, que l'on peut se saisir du problème. Je dirais par exemple, je veux bien les autoriser à dire, il y a un pourcentage de familles turques – par exemple c'est une question qui s'est posée à l'école maternelle – important dans laquelle visiblement on n'est pas en accord avec les familles de ce que l'école attend et sur tout

¹ Compte – rendu du chercheur, configuration 1.

ça, etc. *Ok, si vous mettez ça dans votre projet d'école, ça veut dire que vous avez une action en direction des familles ou que vous réfléchissez à une action : comment on travaille avec les familles sur ces questions-là pour la réussite des élèves ? Donc on est toujours sur les acquis des élèves, ça ne sert à rien de mettre des statistiques de je ne sais pas quoi* »¹ :

Les éléments issus du diagnostic socio-familial des élèves réalisé par les enseignants dans le cadre du projet d'école montrent une tendance à former une vision stéréotypée de « *l'élève en difficulté* ». En ce qui concerne l'analyse de la situation des élèves à l'école, la situation pédagogique, la recherche est moins élaborée. L'analyse est centrée principalement sur les données issues des évaluations nationales en CE1, CM2 et 6^{ème} qui offrent un panorama du niveau d'acquisition de compétences scolaires. Les données concernant l'école elle-même, à l'instar de la méthodologie proposée par le Ministère de l'éducation nationale (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992), traitent plutôt de l'organisation des équipes, de la mobilité des enseignants, de l'infrastructure de l'école, du matériel disponible et du décroisement des classes. Enfin, toutes ces données débouchent sur l'identification des axes prioritaires du projet d'école, lesquels s'articulent majoritairement autour de la maîtrise de la langue, l'implication des parents dans l'école et la posture de l'enfant (citoyenneté, vivre ensemble, devenir élève). On constate donc que la pratique pédagogique fait rarement l'objet d'une analyse, voire n'est pas matérialisée dans les écrits en question. L'école est plutôt décrite au niveau de son organisation, de l'infrastructure, des moyens matériels et humains mis à disposition, etc.

Néanmoins, les enseignants ne restent pas indifférents à la question de l'articulation des informations sur les mondes dans lequel l'élève évolue: l'école et l'extérieur (sa famille, son quartier avec son histoire et son présent). « *Que faire avec ses questionnaires sociaux adressés aux parents ?* » ; c'est la question que se posait un directeur d'école lors d'une réunion de travail que nous avons observée, si après tout ces questionnaires ne lui apprennent rien de nouveau. Quel intérêt pour l'enseignant dans ses choix pédagogiques ? Que pourrait-il changer ?

¹ Entretien inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

3.1.3.2 *Fédération de l'équipe enseignante dans la mise en place du projet d'école*

Il est du devoir de l'ensemble de l'équipe enseignante d'œuvrer à la réalisation du projet d'école, en particulier en ce qui concerne les axes pédagogiques du projet. Toutefois, les directeurs et directrices jouent un rôle clé. Lors de notre recherche, ils se sont montrés des interlocuteurs disponibles. Bien que les heures de décharge de cours facilitaient la prise de rendez-vous, les directeurs sont les porteurs du projet de leurs écoles dans des instances formelles comme le Conseil d'école ou les réunions à l'inspection de l'Éducation nationale. Il leur revient de présenter et justifier les choix adoptés avec leur équipe enseignante. Dans notre Configuration 1, rappelons que ce sont les directeurs qui, par l'intermédiaire des inspections respectives, ont négocié avec l'association Aide et Action le partenariat d'accompagnement. Les directeurs assument la mobilisation de l'équipe enseignante autour du projet et la réalisation de celui-ci un outil le plus représentatif possible de tous ceux qui agissent au sein de l'école. La tâche n'est pas banale. La fonction de direction consiste principalement à coordonner administrativement l'activité de l'école, sans pour autant bénéficier ni de marges de décision sur l'organisation pédagogique et financière de l'école ni d'une autorité sur l'équipe enseignante. Le *leadership* naturel des directeurs joue en leurs faveurs. En revanche, pour ceux dont ce n'est pas la principale qualité, la responsabilité de mobiliser les enseignants autour du projet d'école est génératrice de souffrances. Ils peuvent avoir le sentiment d'être dépassés par la tâche quand ils ne se sentent ni appuyés par l'institution ni soutenus par leurs collègues.

Le projet d'école suppose un consensus minimal car il doit faire part d'une vision commune. Il en résulte la nécessité pour les directeurs de compter sur une dynamique de travail qui leur permette de s'accorder sur une stratégie pédagogique et éducative qui leur soit propre. En définitive, le projet d'école mobilise la dimension du travail en «équipe». Comment envisagent-ils cette forme de travail à travers le projet d'école?

Pour les enseignants, l'intérêt du projet d'école est de pouvoir organiser l'ensemble des actions pédagogiques autour d'objectifs communs, de pouvoir assurer une certaine continuité entre les niveaux de classe, ou de favoriser la mutualisation des

outils pédagogiques et des expériences professionnelles. Il permet surtout d'assurer la cohérence du discours de l'école.

« L'équipe enseignante doit s'accorder sur des valeurs communes qui sont le fondement de la cohésion de l'équipe, et qui doivent être partagées/communiquées aux autres partenaires éducatifs »¹.

La mise en place du projet d'école s'accompagne depuis son origine en 1989 de la structuration du parcours scolaire en cycles de trois ans dans l'enseignement primaire, afin d'assurer une continuité dans les apprentissages. Harmoniser les pratiques des enseignants suppose un degré de négociation interne et de consensus pour que le projet d'école soit porté par toute l'équipe enseignante.

« Il est primordial de se construire des points de repère, quelques priorités pour donner du sens à l'action éducative »².

Les enseignants estiment qu'un projet porteur de sens peut être suffisamment fort pour mobiliser la communauté éducative et notamment les nouveaux membres.

« L'idée est que ce document institutionnel doit être vivant et donc le moteur de l'animation de l'école, et plus largement de la vie des élèves dans leur milieu (école, quartier, ville) »³.

Le projet est perçu comme un moyen de donner du sens à l'organisation de l'école à plusieurs niveaux. Il peut être un instrument fédérateur de l'équipe enseignante, en ayant le projet comme boussole, et aussi fédérateur des élèves à travers des démarches « *d'implication* » dans la vie de l'école. Pour les enseignants, il s'agit de « *développer une conscience collective dans l'équipe éducative pour aller dans le même sens* », « *de poser un cadre commun* » qui puisse fonctionner comme « *points de repère forts* », aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. En effet, les enseignants regrettent souvent une dissonance entre collègues dans la gestion des conflits car « *chaque enseignant a ses règles de vie* » mais surtout les conflits diffèrent d'une classe à l'autre et entre les cycles.

¹ Projet d'école, école élémentaire n°2, configuration 1.

² Compte-rendu des enseignants configuration 1.

³ Projet d'école, école élémentaire n°1, configuration 1.

« Les règles du français étaient réécrites d'une année sur l'autre par les élèves sans que les enseignants ne tiennent vraiment compte de traces écrites des années précédentes [...] on a les bras qui nous tombent quand on voit qu'en CP les enseignants travaillent un mois sur « [le livre] « Roule Galette » qu'on a travaillé un mois, en Petite section »¹.

Ces redondances mettent en cause l'absence de lien qui permettrait une continuité dans les apprentissages. En ayant recours au projet d'école, les enseignants tentent de résoudre une *« faible coopération pédagogique et [une] insuffisance de réflexion commune [...] (partage du matériel, des outils pédagogiques, méthodes, supports d'apprentissage, etc.) »².*

Le travail en équipe apparaît comme un garant de pertinence et une source d'innovation. Cependant, sur le terrain, il est démesurément contraignant pour devenir un cadre propice à la créativité collective tant attendue par l'institution éducative.

À l'étude des écoles accompagnées par l'association Aide et Action, nous avons pu constater que le projet d'école permettait de créer des conditions de travail d'équipe par la construction d'un objet commun, ainsi qu'en témoigne un directeur d'école élémentaire :

« Moi, quand j'ai pris la direction, j'ai eu la chance d'avoir une équipe toute neuve sur l'école. Ca fait que voilà, on est rentré dans le fonctionnement tout de suite, tous ensemble. Il n'y avait pas 'avant on faisait comme ça ou...' Voilà. Déjà ça m'a aidé à asseoir le statut de directeur. Et après on s'est construit aussi autour des projets, des difficultés. Ca veut dire qu'on a eu des moments difficiles. Mais on est resté soudés et puis aussi il y a vraiment des enseignants qui ont envie de se construire avec tout ce qui se construit autour du projet d'école. Donc c'est comme ça qu'ils perçoivent leur métier. Donc, voilà une espèce de vie commune qui

¹ Deuxième entretien directrice école maternelle, configuration 1.

² Projet d'école, école maternelle n°4, configuration 1.

fait qu'on a envie de travailler ensemble »¹.

Pour ce directeur d'école élémentaire, le projet d'école lui a permis de se positionner dans son rôle de directeur. Le dispositif représentait une sorte de matérialisation de cette équipe en construction. Il était un objet commun qui permettait d'établir les directives de travail dans un cadre qui était un cadre nouveau pour tous. Plus précisément, le projet d'école leur permettait principalement de se construire en tant que professionnel. Pour les enseignants accompagnés par l'association, cela dépendait du niveau d'engagement des enseignants car il détermine la volonté de travailler ensemble dans des actions autres que celles qui relèvent de sa mission individuelle d'enseignant ; à savoir, assurer essentiellement le respect des programmes auprès de sa classe.

« C'est du temps qu'on demande en plus aux enseignants, bon on est payés cent quarante heures par mois les enseignants, donc c'est du temps qu'on doit donner aussi hein ! Mai j'ai une partie de l'équipe qui a du mal à l'entendre voilà, que ce temps là pour eux c'est la préparation à la maison et moi j'ai beau leur expliquer que... on est en ZEP et que eh bien, c'est aussi du temps qu'on doit donner aussi à l'école pour travailler ensemble, mais ça ne passe pas. Franchement je l'ai, franchement, enfin ça se passe bien avec mon équipe, mais on a eu de grosses discussions un peu houleuses là-dessus, cette année et puis j'ai fini par laisser un petit peu tomber et me dire bon eh bien ce sera les bonnes volontés de chacun sauf qu'il y a eu des moments où les bonnes volontés de chacun, je me suis trouvé un peu tout seul, voilà, malgré tout »².

La notion d'engagement évoque, selon notre analyse, des volontés individuelles dans une organisation sociale qui résultent d'un processus d'appropriation de normes d'action par les sujets dans la recherche d'une cohérence axiologique au sein d'un phénomène dont ils font partie.

¹ Entretien directeur école élémentaire, configuration 1.

² Entretien directrice école maternelle, configuration 1.

« [Le projet d'école] semble permettre de faire des choses. En tout cas, sur l'école on sent que des choses commencent à avancer. Si on ne le perçoit pas comme une obligation administrative ou institutionnelle. C'est presque un point de vue, mais... Si c'est juste remplir le document, à la rigueur ça ne prend pas beaucoup du temps, mais ça a peu de conséquence ou d'incidence sur la vie de l'école, sur ce qu'on donne aux enfants. Si c'est juste faire ça, ce n'est pas compliqué à faire. En même temps, ça ne sert pas à grande chose. Par contre, la réflexion, c'est pour ça que c'est plus long, dans la démarche qu'on a engagé ensemble. La réflexion autour de comment faire en sorte qu'il y ait des axes pédagogiques ainsi que les axes culturels autour de l'idée d'éducation en tout cas, comment faire en sorte que ces axes puissent vivre dans l'école, en ayant un peu, au moins à moyen terme de [phrase non terminée], une vue sur nos objectifs »¹.

Le projet d'école repose sur l'équipe. Cela signifie qu'il s'agit de développer une vision commune des problématiques et même de partager des valeurs, pour parvenir à des objectifs partagés. La construction d'une pensée collective se traduit par la construction d'une identité de groupe. Les interactions professionnelles sont essentielles. Si le projet a pour but d'enrôler d'autres acteurs, ils doivent aussi être associés. Il s'agit ainsi de dépasser les représentations, pour construire une dynamique d'ouverture engendrant une cohérence globale. Il s'agit de considérer l'autre comme une ressource pour la compréhension et la solution de problématiques. Le directeur joue un rôle important dans la mise en mouvement de ces processus. Son conformisme peut freiner la construction d'une philosophie partagée mais il n'est pas forcément plus compétent que l'enseignant pour mettre en place une réflexion partagée.

Le projet d'école véhicule l'idée de la construction d'une vision commune de l'éducation et de la pédagogie. La conception d'un projet engage une réflexion collective et questionne les positionnements des enseignants. Il fait ressortir les idéologies, les philosophies et les divergences théoriques à l'œuvre. La question

¹ Entretien directeur école élémentaire, configuration 1.

d'apprendre à travailler ensemble se pose à l'heure d'élaborer un projet d'école. En revanche, c'est la dimension réflexive et la mobilisation collective qui sont évoquées comme difficiles.

3.1.3.3 Articulation de la pédagogie et de l'éducation dans le projet d'école

L'articulation des actions pédagogiques avec les actions à finalité éducative plus large, notamment la gestion de l'ensemble des partenaires de l'école pour accorder à l'enfant un cadre d'apprentissage adéquat, constitue l'une des exigences du dispositif projet d'école. « *Le projet d'école doit fortement articuler les actions proprement scolaires qui viennent d'être mentionnées et les actions à finalité éducative plus large* », peut-on lire dans la circulaire relative au projet d'école du 15 février 1990. Or, paradoxalement, la partie pédagogique est obligatoire alors que la composante éducative et périscolaire n'est que « *souhaitable* » (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992, p. 17). La circulaire que nous venons de citer indique la nécessité de distinguer les deux parties afin que les objectifs et les responsabilités de chacun soient suffisamment affirmés et précisés.

L'interdépendance voulue entre le pédagogique et l'éducatif reste floue et induit un déséquilibre entre les composantes du projet d'école. La partie pédagogique est prioritaire parce qu'elle traduit les orientations nationales comme, principalement, les cycles scolaires, le socle commun de connaissances et de compétences, les rythmes scolaires et les programmes d'aide aux enfants en difficulté. La dimension éducative et culturelle du projet d'école – qui peut occuper le temps scolaire ou non, à condition d'être en conformité avec les programmes scolaires – implique essentiellement une ouverture de l'école vers le milieu et vers le réseau partenarial de l'école (collectivités locales, associations ou autres intervenants extérieurs). On peut dire, au regard de la circulaire du 15 février 1990, que cette interdépendance voulue formalise un degré de reconnaissance de la place et de la responsabilité de la communauté éducative dans la scolarité des enfants, comme suit :

« Le projet d'école ne peut se réaliser pleinement que s'il est placé dans son environnement socioculturel et économique, englobant également les rythmes scolaires, les conditions de vie dans l'école et enfin les activités périscolaires et complémentaires de l'école. La communauté éducative doit accorder un intérêt privilégié à la vie de l'enfant à l'école et en dehors de l'école et se préoccuper de construire un véritable cadre éducatif »¹.

Tel que nous l'avons signalé antérieurement, les inspections attendent une rédaction rapide du projet d'école afin de fixer les stratégies pédagogiques qui permettront la mise en œuvre des programmes scolaires et l'atteinte des objectifs nationaux. Selon les prescriptions institutionnelles, le domaine éducatif apparaît comme un moyen pour atteindre les objectifs pédagogiques-disciplinaires et non comme un des éléments d'apprentissage prioritaires liés au vivre ensemble ou au développement psychoaffectif de l'enfant.

L'interdépendance prescrite et la rupture conseillée entre le domaine éducatif et pédagogique questionnent la pertinence du dispositif projet d'école. Si les programmes, politiques et objectifs nationaux sont incontournables et si l'enseignant bénéficie d'une certaine autonomie pédagogique, quel est l'intérêt de formaliser ses modalités ordinaires de travail à travers un document projet ? D'ailleurs, si les initiatives relevant des actions à visées éducatives sont facultatives ou secondaires, pourquoi les enseignants devraient-ils se mettre en projet lorsque cette dimension n'est pas considérée problématique par ces derniers ?

« Si tu veux les collègues sont en souffrance, ils parlent de lourdeur de la tâche, etc., etc. Parce qu'on est investi, je pense qu'ils le voient un peu comme ça, dans du facultatif. [...] Après comme on y croit, à l'intérêt de ces structures, on s'investit dedans, mais c'est vrai qu'avant tous ces trucs-là, ça n'existait pas, maintenant ça existe, on les investit, mais c'est vrai qu'à côté de ça on va se manger deux midis entiers de réunion pour préparer ces trucs de

¹ Circulaire du 15 février 1990 relative au projet d'école.

bans de langues¹, etc. *Et effectivement l'institution éducation nationale, on ne te demande pas forcément de l'investir ce truc-là. On te demande dans ta classe d'évaluer, de faire progresser les trucs, etc. Et c'est vrai que les collègues, des fois, ils ont l'impression d'être un peu désinvestis de tout le temps qu'ils mettaient complètement avant dans le travail de classe, parce que là on est sur plain trucs à la fois. Alors après personne ne nous oblige*»².

L'ambiguïté du discours institutionnel n'est pas sans controverse sur le terrain scolaire. Nous avons pu constater que les résistances des enseignants à s'engager dans le projet d'école résident dans les désaccords autour des orientations des axes éducatifs. La mise en place des dispositifs de régulation des comportements (ceintures de comportements, permis à points, règles de vie) et de communication avec la participation des parents d'élèves, sont souvent à l'origine de controverses au sein des équipes pédagogiques. Ainsi, dans un des groupes scolaires accompagnés par l'association Aide et Action, les enseignants de l'école maternelle et élémentaire ne sont pas parvenus à se mettre d'accord sur le niveau de participation des familles. Ces derniers estimaient ne pas vouloir construire un projet pour les parents avec qui ils n'entretenaient pas une bonne relation. Le groupe n'a finalement pas écrit de projet en commun et l'accompagnement de l'association s'est arrêté à la suite de cette déclaration.

L'articulation des objectifs et actions d'ordre pédagogique et éducatif s'avère être un des enjeux de la mise en œuvre d'un projet d'école. A première vue, le projet peut apparaître comme un défi de créativité pour assurer une certaine transversalité des actions pensées dans le projet d'école. Ainsi, un directeur d'école maternelle interrogé témoigne de ce phénomène comme suit :

« Je vois mon plan, un projet d'école, enfin voilà tout ce qui est éducatif c'est une partie à part, qui n'est pas forcément articulée

¹ Atelier pédagogique centré sur la langue française.

² Entretien directrice école maternelle, configuration 1.

avec le reste. Ça c'est clair »¹.

La priorité attribuée à l'axe pédagogique opère comme une dérive justifiée par les obligations institutionnelles. « *La réussite de l'école est la réussite de l'enfant, c'est pourquoi l'axe pédagogique est l'objectif central du projet d'école* »², affirmait un directeur d'école élémentaire. Les actions d'ordre éducatif intègrent le projet de manière secondaire ; parfois, par les enseignants les plus réticents au projet d'école, elles sont mêmes considérées accessoires. Malgré tout, même la réflexion pédagogique demeure très limitée. Les enseignants préfèrent avoir recours aux propositions pédagogiques existantes ; ce qui remet en question le caractère spécifique ou original des réponses pédagogiques apportées par les enseignants aux problématiques spécifiques de l'école.

3.1.4 Demandes de formations dans le cadre du projet d'école

Tels que les enseignants l'ont mis en avant, un projet porteur de sens et de possibilités de changement n'est pas une affaire simple. La maîtrise de la tâche n'est reconnue par aucun des enseignants que nous avons rencontrés, même les plus expérimentés. À l'heure de se mettre en projet d'école, les enseignants ne sont pas aussi rassurés qu'ils affirment l'être dans l'exercice pédagogique de leur métier. Ils expliquent cette situation par une lacune de leur formation initiale qui, à leur avis, se focalise davantage sur l'enseignement des disciplines que sur les éléments concernant l'organisation de l'école comme le projet d'école :

« Je n'ai pas trouvé que cela formait autant que ça au métier d'enseignant en général. Le projet d'école, je n'ai même pas le souvenir que cela a été abordé, peut-être que cela l'a été, mais d'une façon qui semblait pas très intéressante et que j'ai occultée, je ne sais rien, voilà. Dans mes souvenirs, ce n'est pas quelque chose qui est vraiment mis en avant »³.

¹ Entretien directeur école maternelle, configuration 1.

² Compte-rendu de recherche, configuration 1.

³ Entretien directeur école élémentaire, configuration 1.

Malgré ce constat, les enseignants ne considèrent pas non plus l'objet projet d'école comme une priorité de formation. Bien que la circulaire relative au projet d'école précise que ce dispositif doit faire émerger des besoins de formation, l'instance ne reconnaît que des besoins de formation très spécifiques pour l'exécution du projet. Il s'agit de formations qui visent la réalisation des activités didactiques prévues dans le projet d'école telles que « *des échecs* », des actions artistiques, scientifiques ou technologiques. Or les principaux objectifs recherchés dans les projets d'école étudiés sont le développement de la motivation, de l'esprit critique, de la cohésion sociale au sein de l'école. Les enseignants tentent de répondre aux besoins immédiats en salle de classe, tandis que les animations pédagogiques et les formations sont une occasion pour eux de se ressourcer et de trouver des solutions concrètes à leurs problèmes. Dépasser l'activité représente, pour certaines des équipes que nous avons rencontrées, un défi : trouver des accompagnateurs pertinents – « *Quel intervenant peut appuyer les enseignants dans l'implication des élèves ?* »¹ – ; mener une réflexion collective sans donner le sentiment aux enseignants de contourner ce qui est pour eux l'essentiel de leur travail d'acquisition de savoirs – « *Comment l'intervention destinée à la formation des enseignants autour du jeu des échecs peut traiter le besoin de transversalité visée derrière ?* »² .

Au-delà des compétences spécifiques à la gestion de projet dont les enseignants manifestent le manque, le projet d'école pose le problème de sa transcendance pédagogique. L'activité didactique reste redevable d'une réflexion sur le sens et la finalité pédagogique qu'eux-mêmes inscrivent dans leur projet. Ce rendez-vous manqué semble circonscrire le projet d'école à un *continuum* d'activités.

¹ Compte-rendu chercheur, configuration 3.

² Compte-rendu chercheur, configuration 3.

3.1.5 Construire un projet pour donner du sens à l'activité

Les enseignants sont sensibles à la nécessité d'élaborer un projet qui produise du sens d'abord pour l'ensemble de l'équipe enseignante puis pour le reste de la communauté éducative, notamment les parents d'élèves. Comme dépasser les lieux communs ? : « *Enfants perturbateurs, violence à l'école, difficultés d'apprentissage. Ce sont les incontournables du projet d'école* », affirme une directrice d'école maternelle¹.

Comment envisagent-ils la construction d'un projet porteur de sens ? Qu'est-ce que cela veut signifier ? La cohésion de l'équipe est présentée comme primordiale par les enseignants mêmes ; elle se caractérise d'abord par une attitude commune devant les élèves dans la résolution de conflits puis dans le développement des enseignements afin d'assurer une continuité des apprentissages chez les élèves. Les enseignants qui ont collaboré avec l'association Aide et Action (Configuration 1) ont manifesté leur volonté d'opérer un changement via le projet d'école afin d'apporter des solutions aux situations problématiques. Ils lui concèdent la possibilité d'être un outil d'amélioration des résultats scolaires et du climat scolaire.

Ils envisageant, grâce à cet outil, d'organiser l'ensemble des actions pédagogiques autour d'objectifs communs, de pouvoir assurer une certaine continuité entre les niveaux de classe et de favoriser la mutualisation des outils pédagogiques. Il est aussi une demande hiérarchique :

« Je leur ai demandé de regarder la continuité des actions. Là une fois qu'on a choisi un axe pédagogique, qu'est-ce qui se passe dans ma classe au quotidien ? Sur quoi je m'appuie ? Est-ce que les classes d'à côté font les mêmes choses ? Est-ce que la classe d'après prend le relais ou pas ? Parce qu'on sait que les équipes qui ont réussi, enfin, qui ont le plus de réussite avec des élèves y compris ceux inscrits dans l'éducation prioritaire, c'est cette cohérence d'équipe qu'ils ont et cette continuité d'action qu'ils ont

¹ Comptes-rendu du chercheur, configuration 1.

capables de mettre en œuvre »¹ .

Enfin, la cohésion souhaitée est aussi un défi, étant donné les circonstances dans lesquelles les enseignants prétendent la construire. *« La notion de consensus est ressortie comme un élément clé du travail collectif. Les contraintes de type institutionnel sont un véritable obstacle pour établir du temps nécessaire pour arriver à avoir du consensus »²*. Les enseignants reconnaissent que selon l'équipe enseignante, les formes de travail varient : *« Les pratiques des enseignants sont très hétérogènes, différemment appréciées au sein de l'équipe pédagogique »³*. Ils reconnaissent également qu'avant de parvenir à un état d'entente et de construction collective, le chemin est parfois long.

Si les écoles rédigent leur projet d'école à chaque période, cela ne veut pas dire que les enseignants intègrent tous pour autant une logique partagée. L'implication de chacun est variable et, si les directeurs ont un rôle moteur, ils ne peuvent pas obliger les enseignants à y participer. L'écriture du projet d'école est reconnue comme une contrainte institutionnelle à effectuer tous les trois ans. Mais si dans toutes les écoles un document fait office de projet, tous les enseignants n'ont pas participé à sa réalisation et de fait, les absents ont moins le sentiment d'avoir mis en œuvre le projet de leur école : *« Le projet d'école a été réécrit par une seule personne cela fait trois ans, mais d'une manière formelle »⁴*.

La mobilité des enseignants est signalée également comme un frein au processus projet car elle met en péril la continuité du travail d'équipe. En effet, notre Configuration 1 nous révèle que la mise en place du projet d'école perdait de son dynamisme dans les écoles où les enseignants ayant participé à l'élaboration du projet d'école avaient été mutés. On pourrait émettre l'hypothèse qu'une tension existe chez les enseignants entre la liberté d'innover et d'écrire le projet d'école d'une part et la liberté de choisir son lieu de travail :

¹ Entretien inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

² Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

³ Compte rendu du chercheur, configuration 1.

⁴ Compte-rendu de réunion rédigé par les enseignants, configuration 1.

« Le problème est qu'il y a beaucoup d'instabilité sur la circonscription de trois cent trente enseignants. Il y a soixante à quatre-vingt enseignants qui changent de poste tous les ans »¹.

En outre, si les nouveaux enseignants sont censés prendre connaissance du projet d'école, la question se pose alors quant à leur niveau d'adhésion au projet. En effet, tandis que chaque enseignant remplit ses responsabilités, notamment en ce qui concerne le respect du programme, l'implication dans les actions du projet d'école devient presque un choix facultatif. Ceci s'applique aussi aux enseignants déjà en poste. Peut-on penser qu'il s'agit donc d'un engagement superficiel, à tel point que les enseignants pourraient eux-mêmes peiner à trouver des motivations propres à appréhender le projet d'école autrement?

« Il y a forcément, et cela n'est pas un jugement, des personnes qui sont plus disponibles que d'autres, voilà quoi. Il y avait l'équipe de facilitation autour du diagnostic, là il n'y avait pas forcément tous les enseignants »².

L'instabilité des équipes pédagogiques nuirait à la démarche projet. Les nouveaux enseignants ne s'approprient pas le projet pour s'y investir. Dans certains cas, le projet est oublié après le départ des enseignants porteurs du projet. L'absence de traces des travaux préparatoires ne permet pas la poursuite du travail entamé par les enseignants nouveaux venus :

« Je pense qu'il y a eu aussi un problème de traces, par rapport au projet d'école, quand il y a eu changement de direction... sa place lui impose des responsabilités. Et donc ça cette année j'ai essayé de me fixer ça voilà, de me faire des traces sur les partenaires qu'on avait eu cette année, les événements qu'on avait fait cette année, et pour que eh bien pour que ça reste l'année prochaine, même si moi je ne serai plus là, je ne dis pas que je ne serai pas là, mais j'installerai dans l'imaginaire des acteurs une présence de passage qui réduit ma responsabilité parce qu'en fait, j'ai demandé,

¹ Entretien inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

² Entretien directeur d'école élémentaire, configuration 1.

je suis d'abord un agent libre de demander le poste qui me convient, il ne faut pas l'oublier ! Le poste, mais je ne l'ai pas eu [rires] »¹.

Le projet amène les enseignants à sortir de la classe et du rapport enseignant - élève pour se placer dans la transversalité des rapports avec d'autres acteurs (enseignants, parents, partenaires) et adresser d'autres problématiques au niveau de l'école. C'est le niveau d'acceptation de cette transversalité qui ouvrira ou limitera l'implication des enseignants dans le projet d'école.

Synthèse

Au terme de cette première analyse de notre enquête ainsi présentée, le projet d'école incarne le déplacement des responsabilités du métier d'enseignant, d'une activité presque exclusivement pédagogique vers une diversification et une multiplication des exigences professionnelles (Lantheuaume, Françoise, 2010). L'image de l'enseignant qui dédiait son temps au travail en classe, à la préparation des cours et les corrections des copies, se dilue dans de multiples exigences dont ils n'estiment pas avoir la maîtrise des compétences nécessaires. En effet, le processus projet d'école demande aux enseignants de se mobiliser sur le terrain de la gestion, de l'animation, de l'analyse d'informations multiples, de la négociation, voire même, de l'écriture collective. Il constitue un processus relevant d'une logique réflexive que les enseignants affirment ne pas pouvoir assumer, aussi bien en raison du contexte institutionnel que du fait de leur propre culture professionnelle plus orientée sur l'action comprise comme une forme de devoir. Le paradoxe réside cependant dans le rapport que les enseignants entretiennent avec la tâche projet d'école. L'innovation et l'expérimentation auxquelles l'Éducation nationale convie les enseignants au moyen du projet d'école sont moins perçues par ces derniers comme une invitation à exercer leur capacité créatrice que comme une obligation de justifier leur action. Le projet d'école représente à leurs yeux le paroxysme d'une institution bureaucratisée qui s'est désolidarisée et leur demande de rendre des comptes car elle ne leur ferait

¹ Entretien directeur école maternelle, configuration 1.

plus confiance. Simultanément, les enseignants y voient une occasion pour redonner du sens à leur activité quotidienne, submergée par la mécanique des exigences de résultat et de définition d'objectifs. La cohésion de l'équipe enseignante, faire « équipe », la cohérence de leur travail pédagogique et éducatif (par l'articulation des savoirs tout au long du parcours scolaire via l'harmonisation des pratiques pédagogiques et l'unification du discours des enseignants pour donner de la force au cadre éducatif donné aux élèves), permettraient de donner du sens à leur travail. Pour autant, cela se fait sans stigmatiser ni simplifier les phénomènes observés à des déterminismes récurrents ; la capacité à fédérer les savoirs via la recherche d'un apprentissage complexe qui ne morcelle pas les connaissances qui permettent le développement de l'élève au-delà des résultats. L'ambiguïté du discours institutionnel nourrit davantage chez les enseignants un sentiment de dispersion et d'incompétence qu'il ne catalyse le projet d'école. D'une part, les textes appellent les enseignants à faire preuve d'une souplesse d'esprit pour sortir du cadre de leur classe et s'intéresser à l'enfant dans sa globalité pour l'éduquer en tant que tel. D'autre part, l'institution ne jugera leur travail que par les résultats obtenus en classe, tout en hiérarchisant les savoirs qu'elle-même aura invité à articuler entre les savoirs pédagogiques prioritaires et les savoirs éducatifs considérés secondaires.

3.2 LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE À TRAVERS LE PROJET D'ÉCOLE

Les textes officiels que nous avons précédemment passés en revue incitent les enseignants à développer un partenariat avec les structures locales ainsi qu'à intégrer les parents à la vie de l'école. Ces derniers, considérés depuis la Loi d'orientation de 1989 comme membres à part entière de la communauté éducative, font souvent figure d'épouvantail. Les questions relatives à leurs implications et motivations pour se rapprocher de l'école provoquent des débats intenses entre les enseignants, voire parfois entre les enseignants et les parents. L'ouverture de l'école au « milieu » n'est pas seulement une stratégie de diversification de l'action éducative mais de partage des responsabilités liées au parcours scolaire de l'enfant. « *Comment aider tous les élèves à progresser ?* » : c'est une question posée en ce sens par tous les projets d'école de l'Inspection de Saint-Ouen l'Aumône. La place des parents à l'école est au cœur de cette réflexion : des alliés qui tantôt résistent tantôt prennent une place démesurée selon l'avis des enseignants.

Mots clés : *école - famille, parent d'élève, école, partenariat.*

- Tensions dans la relation « école - famille »
- Construire une relation sereine dans l'intérêt de l'enfant
- Aider les parents à comprendre l'école
- Etablir des alliances avec les structures locales : motivations et réserves

L'analyse des informations collectées lors de cette recherche nous permet de dire que les équipes enseignantes consacrent une grande partie de leur action à l'amélioration de la relation « école-famille ». Les enseignants accusent une relation existante tendue et l'interprètent de manières diverses. Comment les enseignants problématifient-ils ce rapport et structurent-ils une stratégie d'action ? Quelles

dimensions recouvre cette question tout au long de la régulation du projet?

3.2.1 Tensions dans la relation « école-famille »

Une des principales difficultés exprimées par les enseignants à l'heure de s'ouvrir au travail avec les autres membres de la communauté éducative est la relation qu'ils entretiennent avec les parents d'élèves. Notre enquête de terrain met à jour une tension particulièrement présente dans les écoles implantées dans des quartiers vulnérables d'un point de vue socio-économique :

« Le climat à l'intérieur de l'école est tendu : l'an dernier, deux mères d'élèves se sont battues dans l'enceinte de l'école devant les enfants. Cette année plusieurs enseignants se sont fait insulter, menacer par les parents »¹.

Les enseignants jugent l'implication des parents dans la scolarité de leurs enfants insatisfaisante. Ils estiment communiquer dans le vide : *« Les enseignants constatent que les mots copiés ou collés dans le cahier de correspondance sont trop souvent non signés, rendant la communication avec les familles difficile »²*. En outre, ils ont l'impression que les parents s'intéressent peu à la vie de l'école : *« peu de parents sont présents à ces rencontres (de nombreuses réunions en début d'année) et souvent, ce sont toujours les mêmes parents qui se déplacent »³*. On peut constater que les absences aux invitations et aux convocations, les faibles retours à ces démarches d'information font office d'indicateurs d'implication. Cette situation représente à leurs yeux la cause principale des résultats scolaires insuffisants au regard des exigences nationales et des difficultés de comportements des élèves auxquelles ils estiment faire face sans le soutien des parents.

Dans deux des écoles élémentaires étudiées, la mise en place des dispositifs de régulation du comportement, proposés par les enseignants dans le cadre du projet, a été vivement critiquée par les parents. Les parents ont jugé *« le permis à points »* et

¹ Projet d'école maternelle, école maternelle n°3, configuration 1.

² Projet d'école, groupe scolaire n°13, configuration 3.

³ Bilan projet d'école, groupe scolaire n°1, configuration 3.

les « *ceintures de comportements* » comme des pratiques arbitraires favorisant l'exclusion des enfants. Etant entendu qu'initialement ces pratiques étaient envisagées pour responsabiliser davantage les enfants, les enseignants ont ressenti ce jugement comme injuste :

« Cette année, a été remis en place un permis à points : nous avons demandé aux enfants ce qui les gênait à l'école. Six points d'amélioration ont été perçus par les élèves comme. Les enseignants en ont rajouté quatre. Les élèves ont alors décidé d'eux-mêmes le nombre de points à perdre en fonction de la règle non respectée. Ces points peuvent être récupérés. À l'heure actuelle, ce dispositif est controversé par des parents. Pourtant, les cours de récréation se sont pacifiées »¹.

Le sentiment de ne se pas sentir épaulé par les parents et de ne pouvoir compter sur leur confiance est source de frustration pour les enseignants qui voient leur marge d'autonomie pédagogique limitée et exposée à l'incompréhension des parents. Devant ce sentiment, une partie des enseignants fait part de leur résistance à aborder la question école-famille. Pour ces enseignants il est « *inutile d'élaborer un projet d'école autour de quelques parents peu impliqués ou démissionnaires* »². Un certain degré de fatalité est ainsi démontré par ces enseignants qui estiment n'avoir en revanche aucune emprise sur le type d'éducation que leurs élèves reçoivent des parents. Le sentiment de fatalité de ces derniers, s'exprime ainsi : si les parents n'ont pas d'ambition pour leur enfant, ce qui suppose l'échec scolaire, en tant qu'enseignant, ils n'en peuvent rien faire. D'ailleurs, certains enseignants craignent qu'en associant davantage les parents dans les décisions de l'école, ils risquent de perdre leur autonomie pédagogique. Ils ont le sentiment que les parents adoptent une posture plus intrusive que participative :

« Cette année il n'y a pas de classe de neige, mais de classe transplantée. Cela a occasionné des conflits au Conseil d'école. Des courriers des parents ont été adressés à l'inspecteur pour

¹ Compte-rendu de réunion rédigée par l'équipe enseignante d'école élémentaire, configuration 1.

² Compte-rendu chercheur, configuration 1.

dénoncer ce changement. D'après la directrice de cette école élémentaire, même s'il s'agit d'une population plus privilégiée que celle d'Argenteuil, les parents ne valorisent pas plus un projet à vocation pédagogique »¹.

Les enseignants expliquent le manque de reconnaissance de l'activité professionnelle de la part des parents par la méconnaissance de leur travail ordinaire et de sa valeur: « *Il y aurait beaucoup de travail dans l'ombre, mais il n'est pas question de concentrer leur temps de travail à communiquer sur ce travail, car cela n'est pas leur devoir* », affirmait un directeur d'école². Certains enseignants, en voulant réaffirmer la dignité de leur fonction, résistent à une communication plus ouverte avec les parents. Ils s'expriment comme s'il s'agissait de rendre des comptes ou de se justifier, alors qu'ils estiment être les représentants d'une institution dont la vocation et leurs compétences bénéficient d'une légitimité historique.

Une figure de parent d'élève stigmatisée par le reproche d'abandon ou d'incapacité à assumer la mission éducative qui lui revient, l'image d'une institution constamment remise en question, des enseignants objet d'un manque de confiance et de reconnaissance, sont les éléments que l'on retrouve dans la section relative au « diagnostic » préalable des projets d'école que nous avons examinés. À travers ce processus de réflexion, les enseignants analysent la situation et tentent de construire un cadre explicatif. La tension entre l'école et les familles trouve ses origines dans le constat d'une non-adhésion des familles aux principes que supporte l'école française : l'instruction disciplinaire et civique, la promotion des valeurs de la République, la promotion sociale par l'acquisition des savoirs et, plus récemment, des compétences. Les enseignants expliquent cet éloignement de la culture scolaire par les conditions de vie des familles.

« On a plein de parents qui sont en détresse sociale, etc. Oui, ce n'est pas à l'école de le gérer, mais c'est quand même l'école qui est la première destinataire de toute cette souffrance-là, parce qu'elle, qui a les enfants en classe, c'est elle qui voit les parents,

¹ Compte-rendu chercheur, configuration 1.

² Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

etc. »¹.

Les enseignants y voient une source d'actions à mener pour aider l'enfant à apprendre, qu'ils ne pourront pas contourner :

*« On avait vraiment beaucoup de familles où, ces problèmes-là revenaient et le fait qu'ils [les enfants] aient ces problèmes, ils n'arrivaient pas à se concentrer sur l'école, à s'impliquer sur l'école, à être présents même mentalement sur l'école »*².

Une partie des enseignants interprète ce phénomène comme l'incapacité des parents à saisir les codes et les exigences implicites de l'école en raison d'un éloignement vis-à-vis de la culture scolaire : *« Beaucoup de familles de milieu populaire ont besoin de comprendre l'école actuelle : son fonctionnement, ses objectifs et sa pédagogie »*³. Selon eux, le besoin d'aider les familles à comprendre l'école s'impose. Cependant ils regrettent la réception limitée des parents lorsqu'ils proposent des espaces de communication, alors que par la suite ces derniers viennent leur demander de comptes :

*« Il y a toujours des parents qui disent ne pas comprendre ce qui se passe à l'école, les parents disent être perdus dans les cahiers. Les documents qu'ils ont mis à leur disposition semblent ne pas être suffisants »*⁴.

La lecture que font les enseignants de ce phénomène est celle d'une crise de valeurs sociales qui touche l'école et qui est à l'origine de la rupture de la relation traditionnelle entre les enseignants et les parents.

« Les rapports avec certaines familles est encore un problème, on ne partage pas les mêmes valeurs : il y a une carence éducative. Des parents qui ne viennent jamais et d'autres qui sont trop

¹ Entretien directrice école maternelle, configuration 1.

² Entretien directeur école maternelle, configuration 1.

³ Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

⁴ Compte-rendu du chercheur, configuration 3.

présents, qui règlent leur compte à l'école »¹.

Les enseignants accusent les parents de n'a pas avoir d'autorité auprès de leurs enfants : « *Certains parents ne savent pas dire non (exemple : sommeil, place de la télé, alimentation) »². Il s'agirait d'une vision individualiste de la société où l'école ne serait qu'un autre service de consommation, dont on peut exiger des comptes si l'on n'obtient pas le service attendu, qui expliquerait le dysfonctionnement dans la relation école-famille :*

« Les gens sont moins dans l'éducation que dans la protection de leur enfant et donc du coup on est focalisé sur son enfant et on va faire tout ce qu'il faut pour qu'il soit bien dans l'école, qu'il y ait aucun souci et surtout on va être très agressif dès qu'on pense qu'il y a quelque chose qui va de travers. Et donc dès qu'on pense que l'école n'a pas fait ce qu'il fallait pour son enfant on va être agressif, on va venir se permettre d'émettre des jugements sur des enseignants etc. Ca, ce sont des choses qu'on va voir de plus en plus à présent. Moi, je gère de plus en plus de situations de tensions avec les familles et ça c'est un petit peu nouveau pour certains et un peu compliqué à gérer des fois. Donc le rapport avec les familles, le fait d'aller vers quelque chose qui va prendre des formes juridiques est de plus en plus important et de plus en plus complexe »³.

Une position plus condescendante des enseignants situe le problème dans le fait que l'école centraliserait une violence installée dans les quartiers « *déshérités* » par les politiques sociales et marqués par un repli communautaire. Des enseignants d'une école maternelle ont signalé la difficulté expérimentée lorsqu'ils tentent de revendiquer le principe de laïcité sans risquer de signifier aux parents un jugement de leur part. Ainsi, dans certains cas, voient-ils dans les convictions religieuses de certaines familles des obstacles au fonctionnement régulier de l'école (présence des filles à la piscine, nourriture de classes transplantées, par exemple). Dans d'autres

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

² Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

³ Entretien Inspecteur de l'Education nationale, configuration 1.

cas cela pose un conflit avec les normes de l'institution Education nationale. Cette même école maternelle regrettait devoir refuser l'aide lors de sorties scolaires proposée par des mères d'élèves qui portent le voile.

3.2.2 Construire une relation sereine dans l'intérêt de l'enfant

La collaboration et l'adhésion des familles au fonctionnement et aux initiatives de l'école fait l'objet du projet d'école mais dans la plupart des cas, elle est prise comme une contrainte morale à laquelle les enseignants vont souscrire avec plus ou moins de conviction :

« Comment aider les élèves à apprendre quand ils sont parasités par des graves problèmes familiaux et/ou sociaux à la maison ? [...] Beaucoup d'enfants arrivent avec de gros problèmes de langage oral (vocabulaire, langue maternelle non maîtrisée, troubles de langage, manque de relais francophone à la maison) et de compréhension »¹.

« Pour que les enfants puissent réussir à l'école il est nécessaire d'améliorer la relation école - parents »² ; c'est l'hypothèse que partagent les enseignants qui cherchent à mobiliser les parents d'élèves à travers le projet d'école. Les équipes enseignantes déclarent vouloir établir une relation convenable au fonctionnement de l'école dans l'intérêt de la progression scolaire des enfants et de l'apaisement d'un climat scolaire instable. Ainsi le dispositif est-il perçu comme une possibilité de construire un référentiel partagé qui régule les interactions au sein de l'école, et de créer une « *culture commune* », ainsi que l'affirmait une directrice d'école maternelle. Qualitativement, les enseignants attendent de cette relation le partage d'une vision commune :

« Nous pensons que construire une relation école - famille de qualité facilitera la réussite de tous nos élèves. Mais qu'est-ce

¹ Projet d'école, école maternelle n°4, configuration 1.

² Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

qu'une relation école - famille de qualité ? Ce serait une école et des familles qui véhiculeraient les mêmes valeurs, les mêmes exigences et les mêmes attentes »¹.

Mais sur quelles valeurs, exigences et attentes repose cette vision ou culture commune visée par les enseignants ? Le processus d'élaboration du projet d'école apporte des éléments de compréhension à cette question. En effet, les enseignants se sentent porteurs d'une vision et d'une mission éducative qui, quoique reconnue de toute la société, ne suscite plus l'adhésion aveugle des parents. La nécessité de construire la relation émerge du sentiment d'abandon de la mission éducative des parents vis-à-vis de l'enfant. Il s'agit alors d'établir un cadre où « *chacun retrouve sa place* » et ses responsabilités.

Concernant les enseignants, le but du projet d'école est d'amener les parents à remplir le rôle d'accompagnement et de supervision du parcours scolaire de leur enfant. Suivre l'enfant à la maison, lui donner un cadre de règles sociales, le responsabiliser dans sa scolarité, soutenir les initiatives de l'école et répondre aux demandes des enseignants (participer aux réunions de rentrée, assister à la remise des livrets, convocations de parents, conseil d'école, invitation à des activités diverses), sont autant de comportements que les enseignants attribuent à la fonction de parent d'élève.

Plus précisément, au-delà des comportements, les enseignants souhaitent se sentir entourés par des parents ayant confiance dans leur action et leurs choix professionnels : « *On s'est retrouvé à recevoir des gamins, par exemple, qui avaient pu être insolents, etc. avec les enseignants et de se dire mais les parents ne nous suivent pas, on les a contre nous, dans ce genre de trucs* »² .

¹ Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

² Entretien directrice d'école maternelle, configuration 1.

3.2.3 Aider les parents à comprendre l'école

Les enseignants se servent du projet d'école pour structurer leur capacité d'aide aux familles et ainsi aider ces derniers à reprendre ou assumer leur rôle de parents d'élèves. En partant de l'hypothèse de l'implication des parents pour la réussite de l'enfant, la mobilisation des parents devient presque un devoir professionnel s'il s'agit de la qualité des apprentissages des enfants. Si « *l'école peut fonctionner bien sans nécessairement rencontrer les parents* »¹ ; en complément, ce sont les exigences liées à l'accompagnement et aux mécanismes de contrôle de l'activité scolaire hors du temps et de l'espace scolaire que les enseignants veulent adresser en rapprochant les parents d'élèves de l'école :

*« Pas mal des familles qui ne savent pas trop, qui ne connaissent pas l'école ou qui ont un mauvais souvenir de l'école ou pour certains, qui n'étaient pas en France, au moment de leur scolarité donc qui ne connaissent pas l'école et donc ont une image de l'école, un peu c'est l'État et ils ont un peu peur »*².

Ainsi les enseignants orientent-ils leurs actions en vue de faciliter la compréhension et l'appropriation de la culture scolaire par les parents qui sont les plus distants de l'école.

*« Permettre aux familles d'avoir une plus grande lisibilité sur ce que font les enfants à l'école ; [...] le contenu du message devra porter sur les contenus pédagogiques, l'organisation de l'école et les différents dispositifs (sur et hors temps Éducation nationale) »*³.

Etablir une relation de confiance avec les parents relève d'un engagement professionnel : « *Je pense qu'à partir du moment où nous avons la confiance des parents, l'enfant se sent autorisé à apprendre* »⁴. Aider les parents à se sentir en confiance implique, pour les enseignants, de diminuer les distances qui empêcheraient les parents d'investir l'espace scolaire (concrètement venir à l'école)

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

² Entretien directeur école maternelle, configuration 1.

³ Projet d'école, école élémentaire n°2, configuration 1.

⁴ Entretien directeur école maternelle, configuration 1.

et de se rassurer dans leur rôle éducatif.

Les enseignants manifestent la nécessité de développer une communication régulière entre les enseignants et les parents d'élèves et de s'accorder sur les modalités de communication, par exemple : privilégier la communication orale au lieu de la langue écrite, notamment dans l'école élémentaire.

Les modalités de communication doivent favoriser un rapprochement des familles à la culture de l'école. Ceci devrait amener les parents d'élèves à comprendre l'école et à adhérer à son fonctionnement, voire à l'enrichir. Les enseignants estiment que la participation des parents est fondamentale.

L'affichage des informations, des bilans hebdomadaires, la remise du livret d'évaluation en main propre, la mise en place de boîte à idées à l'entrée de l'école, des repas en début d'année, des expositions des travaux des enfants, l'organisation d'une semaine des parents permettant l'accès aux classes, l'organisation de kermesses ou d'événements divers (spectacles de fin d'année, journées multiculturelles), l'élaboration d'un journal scolaire, etc. sont imaginés par les enseignants pour rapprocher les parents de l'école et ainsi faciliter la communication avec eux.

« L'organisation d'un repas-débat trimestriel (dans une salle de la maison de quartier, par exemple) au cours duquel l'école pourrait montrer (vidéoprojecteur, diaporama, affiches...) les réalisations des élèves »¹.

Afin de construire une culture commune, les enseignants misent sur l'implication des parents dans certains processus de décision. Les écoles accompagnées par l'association ont tenté de faire participer les parents d'élèves élus à la phase d'élaboration du projet d'école. Une école maternelle exprime dans son projet d'école la volonté d'intégrer les parents dès la préparation des événements comme la kermesse et non plus de les solliciter uniquement pour remplir une tâche ce jour-là.

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

3.2.4 Etablir des alliances avec les structures locales : motivations et réserves

Dans le cas des écoles situées dans des territoires où les familles sont dans une situation socio-économique moins favorisée, les enseignants reprochent aux parents l'abandon de leurs responsabilités éducatives s'agissant du suivi de la scolarité des enfants et du respect des normes institutionnelles. Cependant, ils modèrent leur discours en mettant en avant les difficultés familiales des enfants en situation de précarité ; situation qui distancerait les parents de l'école. Les enseignants se sentent dans le devoir d'assurer un rôle de transition entre les familles et les structures susceptibles de les aider à surmonter leurs difficultés. Cette mise en relation est vue comme un moyen à terme de donner l'autonomie nécessaire aux familles pour pouvoir accompagner les enfants. Ainsi les enseignants pensent « reprendre » pleinement leur mission d'enseignement :

« On est persuadé que la réussite des élèves va passer par le fait que les parents se sentent mieux, On a plein de parents qui sont en détresse sociale, etc. Oui, ce n'est pas à l'école de le gérer, mais c'est quand même l'école qui est la première destinataire de toute cette souffrance-là, parce qu'elle c'est elle qui a les enfants en classe, c'est elle qui voit les parents. Donc si nous on ne les envoie pas sur tout ce qui est possible, les fameux différents partenaires, les enfants ne vont pas forcément bien. Et nous, à terme, on ne reprend pas notre place d'éducation. Donc au final c'est un système qui est un petit peu pervers parce qu'on essaye, c'était un des buts de notre projet d'école, avec l'histoire d'ouverture de l'école sur l'extérieur, redéfinition de quels sont les partenaires, vers quoi diriger, etc. pour qu'au final chacun retrouve sa propre mission, et l'école une mission exclusivement, ou au maximum, d'éducation »¹.

Les enseignants connaissent peu ces acteurs et leur fonction, rendant parfois le réseau d'aides dont ils veulent assurer les relais, illisible. « *Multiplication réelle des partenaires éducatifs dans la prise en charge de l'élève pouvant conduire à un*

¹ Entretien directrice école maternelle, configuration1.

manque de cohérence des actions »¹.

Ainsi, dans la phase de diagnostic, les enseignants vont réaliser des recensements de partenaires et dessiner une cartographie des acteurs locaux ; identifier ainsi quels sont les partenaires possibles de l'école (rôles, missions, compétences) et savoir quel type de partenariat il faudra développer.

« Répertorier les interlocuteurs et partenaires qui gravitent autour de l'école afin de clarifier leurs fonctions et leurs rôles pour optimiser un relai aux acteurs compétents dans le cadre d'une communication fluide entre ces structures et l'école »².

Ainsi le but des enseignants est d'approcher les parents de la culture scolaire et de construire une relation dans le respect des normes et du rythme de fonctionnement de l'école : « *On voudrait que chacun puisse trouver sa place* », « *On ne partage pas, parents et enseignants, le socle commun* », affirme une enseignante qui se demandait par la suite : « *Comment créer une culture commune et créer un partenariat fort pour que les parents soient en confiance à l'école ? Si nous n'avons pas l'adhésion des parents, on ne peut pas prendre l'enfant dans sa globalité* »³. A l'appui de l'expression des enseignants, on peut conclure que la perception d'une faible implication des parents et la nécessité de les faire revenir dans leur rôle constitue les fondements de la relation que les enseignants cherchent à construire avec les parents d'élèves via le projet d'école.

L'objectif des actions du projet d'école visant à rapprocher les parents d'élèves de l'école consiste à les replacer dans leur rôle car ils ne le remplissent plus :

« [...] La difficulté à rencontrer certains parents dont les enfants rencontrent certains problèmes (de langue, de comportement, d'attitude, présence de suivi extérieur, etc.). Tout en tenant compte que l'école peut fonctionner bien sans nécessairement rencontrer

¹ Projet d'école, école maternelle n°4, configuration 1.

² Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

³ Compte -rendu du chercheur, configuration 1.

les parents »¹.

Concernant les écoles accompagnées par l'association Aide et Action (Configuration 1) et par l'équipe de circonscription de Saint-Ouen l'Aumône (Configuration 3), l'implication et la participation des acteurs du milieu sont encouragées tout au long du processus du projet d'école ; dès son élaboration et jusqu'à sa mise en œuvre. Pour les premières, la coopération entre l'école et le milieu était l'un des principaux objectifs de l'association et ce dans le cadre de son programme d'appui aux écoles du Val d'Oise. Dans ce contexte, Aide et Action et une inspection de l'Éducation nationale (Configuration 1) ont organisé un stage intitulé « Groupe de recherche-action-production (GRAP). L'objectif de ce groupe était de sensibiliser les équipes pédagogiques aux bénéfices de la coopération avec les structures externes, en quête de solutions aux difficultés expérimentées par les enseignants. Dans le projet d'une école élémentaire on peut ainsi lire ce qui suit:

« L'intervention des divers formateurs au cours du stage GRAP nous a fait prendre conscience de l'importance du partenariat à la conduite d'un projet d'école : trouver des solutions ensemble plutôt que de les imposer (faire appel à des associations pour mettre en place des ateliers), faire appel à l'extérieur pour résoudre les problèmes de l'intérieur »².

Dans le cas de cette école, il existait un climat fragilisé par des épisodes de violence entre les élèves et de fortes critiques des parents envers l'équipe enseignante. Le recours aux structures extérieures à l'Éducation nationale visait à établir des alliances avec des organisations sociales plus proches des parents, notamment la Maison de quartier dont le directeur et quelques animateurs bénéficient de la sympathie et de la confiance des habitants. À travers ce partenariat en particulier, l'équipe enseignante voulait donner de la légitimité aux décisions prises par l'équipe pédagogique.

Dans le cas des écoles maternelles appuyées par Aide et Action (Configuration 1),

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 1.

² Projet d'école, école élémentaire n°2, configuration 1.

les enseignants cherchaient d'abord à mieux connaître les missions et compétences des structures associatives et des collectivités territoriales pour assurer un relai entre les familles et ces structures sociales. En effet, les enseignants des établissements maternels de la Configuration 1 sont davantage confrontés à des parents d'élèves en détresse sociale. Les enseignants ont le sentiment de mal connaître le réseau d'aides et de ne pas être en mesure de donner des réponses pertinentes aux parents qui leur confient leur situation. Les enseignants des écoles maternelles, du fait du fonctionnement de l'école, estiment être plus en interaction avec les parents d'élèves que ceux du niveau élémentaire. De ce fait, ils sont plus sollicités par ceux-ci comme professionnels de référence. Le partenariat avec les structures socio-éducatives locales comme les maisons de quartiers, des associations diverses ou les équipes pluridisciplinaires qui gravitent autour de l'école est pour ces enseignants, l'occasion de mieux connaître les missions et compétences de celles-ci afin d'être plus à même de rediriger les parents vers des services d'aide pertinents lorsque la situation l'exige. À travers le projet d'école, les enseignants veulent rétablir une forme d'ordre perdu dans les responsabilités éducatives des uns et des autres, dont ils ont l'impression d'assumer actuellement une grande partie :

« Pourquoi on s'investit dans cette structure et dans toutes ces choses-là qui nous demande pas mal du temps et qu'au final n'ont plus grande chose à avoir avec la chose éducative ? C'est parce qu'on est persuadé que la réussite des élèves, elle va passer par le fait que les parents se sentent mieux, toutes ces choses-là, etc. On a plein de parents qui sont en détresse sociale, etc. Oui, ce n'est pas à l'école de le gérer, mais c'est quand même l'école qui est la première destinataire de toute cette souffrance-là, parce c'est elle qui a les enfants en classe, c'est elle qui voit les parents, etc. Donc si nous on ne les envoie pas sur tout ce qui est possible, les fameux différents partenaires et tout ça, les enfants ne vont pas forcément bien. Et nous, à terme, on ne reprend pas notre place d'éducation. Donc au final c'est un système qui est un petit peu pervers parce qu'on essaye, c'était un début de notre projet d'école, avec l'histoire ouverture de l'école sur l'extérieur, redéfinition de quels sont les partenaires, vers quoi diriger, etc. pour qu'au final

chacun retrouve sa propre mission »¹.

Ainsi, le recours aux institutions socio-éducatives permettrait-il de rapprocher les familles de l'école afin que les parents puissent reprendre leur mission en tant que parents d'élève dans des meilleures conditions.

3.2.4.1 Faire le projet avec les autres

La fédération des acteurs suppose que chaque acteur de la communauté éducative prenne en charge sa responsabilité (l'assistant social, les psychologues, les éducateurs, les différents agents territoriaux). L'école est considérée comme un espace institutionnel incontournable pour de nombreuses familles. L'enjeu pour les enseignants est d'être en mesure d'assurer un relai et non pas d'assumer des responsabilités sur lesquelles ils n'ont pas d'emprise. Dans la Configuration 1, l'association Aide et Action a impulsé l'organisation de réunions de travail, dans la phase d'analyse de la situation, avec des agents du Programme de Réussite Educative, des représentants des associations qui agissent sur les familles, l'association des parents d'élèves et des maisons de quartiers. Ces réunions ont été pour deux établissements d'enseignement primaire l'opportunité d'institutionnaliser un travail déjà mis en place et bénéficiant d'un degré de valorisation réciproque. Les équipes qui avaient engagé une démarche de dialogue avec les structures socio-éducatives de la ville avaient démarré un travail de cartographie des acteurs. Paradoxalement dans un paysage où se démultiplient des dispositifs politiques et citoyens, les enseignants peinent à coopérer avec ces acteurs faute de connaissance des compétences et des missions de ces structures. L'appel des enseignants à ces acteurs bénéficie d'un accueil favorable mais pose la question suivante, auprès des équipes des questions quant aux rapports avec ces acteurs, auxquels les enseignants estiment ne pas être habitués : comment intégrer ces acteurs dans leur champs de prise de décisions, généralement interne, et ne pas perdre leur autonomie ?

En effet dans le cas d'un des groupes scolaires étudié, ces réunions ont fonctionné comme des moments de dénouement de tensions entre enseignants et

¹ Entretien directrice école maternelle, configuration 1.

professionnels externes à l'école. Loin de percevoir ces structures comme un appui éducatif, elles représentent pour certains enseignants une surcharge de travail d'une efficacité dont ils doutent. Il leur apparaît difficile de trouver des terrains d'entente car ces représentants ne maîtrisent pas les codes des enseignants. Quant à ces structures, elles reprochent aux enseignants un manque de volonté à les écouter et à établir un cadre de coopération professionnelle.

L'accompagnement effectué par Aide et Action aux écoles de l'Inspection d'Ecouen, Montmagny et Argenteuil (Configuration 1) pose les éléments d'une relation partenariale avec l'équipe pédagogique. Ces rapports sont très instructifs sur les carrefours d'intérêt et de rencontre de cultures professionnelles distinctes. Les équipes pédagogiques souhaitaient un appui, d'une part dans la conduite du projet et, d'autre part, pour la médiation entre l'équipe enseignante et les parents d'élèves. Sur le plan pédagogique du projet d'école, aussi bien les inspecteurs que les enseignants ne considéraient pas l'intervention de l'association Aide et Action, comme relevant de sa compétence et de sa responsabilité. Si cette délimitation du champ d'action de chacune des parties nous informe sur la volonté des enseignants de conserver leur espace d'autonomie, elle soulève également la nécessité de protéger le périmètre professionnel des enseignants, dans lequel ils se sentent encore légitimement compétents. Ils estiment que dans ce domaine, peu d'aspects sont négociables car les objectifs et orientations nationaux s'imposent à eux en qualité de responsables de leur mise en œuvre. D'ailleurs, les enseignants étaient peu réceptifs au fait de participer aux actions de communication-marketing proposées par l'association Aide et Action, estimant que celles-ci échappaient à leur mission éducative et leurs compétences professionnelles. Ils considèrent ces sollicitations utilitaristes et intrusives.

3.2.4.2 Partenariat pédagogique dans le projet d'école

Les équipes pédagogiques de l'Inspection de Saint-Ouen l'Aumône (Configuration 3) accompagnées par l'équipe des conseillers pédagogiques dans l'élaboration et la régulation du projet d'école, nous ont permis d'observer une diversité des contextes sociaux et de repérer ainsi d'autres formes d'ouverture au milieu. On notera que la

coopération sera différemment interprétée selon le contexte social dans lequel se trouve l'école. Chez les établissements accueillant des élèves d'origine socio-économique défavorisée, l'ouverture de l'école présente plutôt des finalités éducatives ; alors que dans l'établissement plus favorisé, le partenariat est abordé comme une ressource pédagogique.

Les structures culturelles ont tendance à être plus sollicitées par les enseignants dans le cadre du projet d'école mais, comme on peut le lire dans les projets de la Configuration 3, le partenariat est plutôt centré sur la participation aux activités des structures existantes et l'occupation des installations. S'agissant des activités menées par des structures existantes, on relève ce qui suit : « *Participation au festival Jazz au fil de l'Oise* » ; « *Bibliothèque municipale dans le cadre du salon du livre* » ; « *Salle de spectacle de L'Imprévu, les classes peuvent prendre un abonnement leur permettant d'assister à trois spectacles dans l'année* ». S'agissant de l'occupation des installations, on relève ce qui suit : « *Bibliothèque municipale : une fois par trimestre par classe* », « *Cinéma Utopia, lieu de projection des films du projet « École et cinéma* », « *Expositions temporaires à la mairie (exemple : musée en herbe)* », « *Musée départemental de l'Éducation* ». On relève également le recours à des activités prises en charge par des programmes d'aide : prise en charge des enfants par le Plan de Réussite éducative, Ateliers Coup de pouce, accompagnement éducatif, encadrements municipaux (étude après l'école), etc.

Le partenariat entre l'école et des structures sociales, culturelles et sportives n'est pas une pratique qui dépend du projet d'école. On le doit à la Loi d'orientation de 1989 qui introduit le projet d'école et l'invitation des écoles à coopérer avec le milieu. Les collaborations avec des organismes extérieurs font l'objet de divers projets pédagogiques bien implantés dans les établissements. Cependant le processus projet d'école met en lumière des interactions plus unilatérales que réciproques. Le mot *partenariat* semble alors être un abus de langage.

Synthèse

Les démarches d'implication et de participation de la communauté éducative élargie (parents et acteurs de la ville) dans l'élaboration du projet d'école positionnent les enseignants dans des rapports interpersonnels qui varient. Etablir un réseau, des connexions et des interactions entre les situations d'apprentissage, entre sa pensée individuelle, sa pensée collégiale et la pensée collective, ainsi que celle ouverte aux profanes, sollicitent chez les enseignants des compétences et des modes de fonctionnement qui dépassent la méthode de conception d'un projet d'école vu comme une séquence d'étapes dont la mise en œuvre n'en est qu'une parmi d'autres.

La relation école-famille est révélée par le projet d'école comme une problématique enracinée dans la pratique ordinaire de l'exercice enseignant. Absentes ou présentes, les familles occupent une place importante dans la lecture que font les enseignants de la réalité qu'ils cherchent à comprendre ; à savoir l'apprentissage des élèves dans un contexte donnée. Emplis de bienveillance à l'égard de l'enfant et des familles, les rapports entre ces deux institutions sociales sont également marquées par un discours d'autorité qui confère à l'école le caractère d'une organisation immuable à laquelle il faut adhérer tel quel. Le regard compréhensif des enseignants et leurs signes d'ouverture au milieu n'excluent pas pour autant la reconnaissance d'une compétence parentale à laquelle ils doivent faire face, voire même remédier. Face au sentiment de distraction de leur mission pédagogique, qui paradoxalement, est d'exercer une activité clandestine puisque non reconnue officiellement par l'Éducation nationale, les enseignants cherchent des alliances tout en voulant diriger dans leur intérêt l'action du partenaire. Ainsi le projet d'école révèle-t-il la vision scolaro-centrée qui régit la réflexion des enseignants. Pourtant, ces derniers peinent à problématiser la place de l'école elle-même dans le complexe éducatif qui entoure l'enfant.

3.3 LE DÉFI TECHNICO – PÉDAGOGIQUE DE LA MISE EN PROJET

Une question qui se pose d'emblée : quelle est l'analyse et quelle sont les choix pédagogiques qui se structurent à travers la démarche du projet d'école ? Sans sous-estimer les problèmes méthodologiques et relationnels que suscite la démarche projet, la dimension pédagogique remet les enseignants en question sur un terrain qu'ils estiment maîtriser. Or l'élève apparaît comme une figure de résistance à leur activité. À travers le projet d'école, les enseignants expriment leurs représentations de l'idéal à atteindre. Ils dessinent une image de l'élève modèle, celui disponible aux apprentissages, mais qui à son tour réclame, de leur part, une posture différente et des défis à relever.

Mots clés : *élève, co-régulation, apprentissages, pédagogie, indicateur, évaluation*

- Amener l'enfant à devenir élève
- Problématiser « son école » à travers le projet d'école
- L'enjeu de l'évaluation dans le projet d'école

D'après les enseignants, le statut d'élève n'est pas investi de manière naturelle par l'enfant. Acquérir ce statut devient en effet une condition pour l'apprentissage scolaire et fait aussi l'objet d'un apprentissage. L'expression « *devenir élève* » fréquemment utilisée dans les projets d'école renvoie à l'idée de l'appartenance à l'institution scolaire du fait de la volonté de l'élève ; laquelle est construite par son entourage proche et lui-même et non uniquement par sa présence physique dans l'école. En effet, la présence de l'enfant à l'école est le fait, extérieur à l'enfant, d'une obligation légale. Les enseignants imaginent à tâtons un travail pédagogique qui les met face à leurs capacités propres pour interpréter les initiatives pédagogiques qu'ils mettent en place, juger et en tirer des leçons.

3.3.1 Amener l'enfant à « devenir élève »

Il ressort de l'analyse des projets d'école étudiés deux problèmes quant au travail des enseignants avec des enfants : la prise en charge de leur statut d'élève et la maîtrise de la langue française. Le premier retient particulièrement notre attention ici, dans la mesure où il est également interprété par les enseignants comme la cause et l'effet du deuxième. La question du statut d'élève occupe ainsi une place significative dans le discours des enseignants, à l'oral comme à l'écrit.

Les enseignants signalent un déficit de compréhension de la part des élèves de l'activité scolaire (« *il ne comprend pas les consignes* »), ainsi que du fonctionnement et par conséquent des attentes de l'école. L'élève est considéré comme n'étant pas prêt à s'investir dans un processus d'apprentissages à partir du moment où il ne comprend ni le sens ni l'activité d'apprendre. Ceci expliquerait son « *manque de motivation* » :

« Devenir élève c'est comprendre le système scolaire, son fonctionnement, ses ambitions, le rapport qu'y entretiennent les parents, enfants et enseignants »¹

Les enseignants déplorent chez les élèves le manque d'intérêt et de persévérance dans le travail scolaire : « *ils abandonnent à la moindre difficulté* », « *ne s'implique dans le travail scolaire ni dans la vie de la classe* ». Ainsi dans la mesure où l'enfant « *ne sait pas apprendre* », il ne pourra pas investir sa posture d'élève. Le défi qui se présente aux enseignants est donc celui d'amener l'enfant à « *savoir apprendre* » :

« Nous, on se rend compte que tout ce qui bloque c'est que l'enfant ne sait pas apprendre, apprendre à apprendre »².

Le manque d'autonomie et d'esprit critique empêche les enfants à remplir le rôle d'élève :

« Manque d'autonomie autant sur le plan intellectuel que sur les actes de la vie quotidienne. Les enfants ne sont-ils pas un peu trop

¹ Projet d'école, école maternelle n°14, configuration 2.

² Compte-rendu du chercheur, configuration 3.

assistés à la maison ? Y a-t-il une présence trop forte à la maison et à l'école qui ne laisserait plus de place à l'initiative spontanée ? »¹.

L'autonomie des élèves est considérée comme un élément constitutif du statut d'élève : « *Être élève [est] la clef de la réussite scolaire* » :

« Développer des savoirs-être indispensables au métier d'élève (sens d'apprentissages, réflexion, stratégie, liens, mobilisation et mémorisation de connaissances, transfert...) »².

Pour les enseignants, l'autonomie de l'élève est à la fois une condition pour remplir un tel rôle et un objectif à atteindre, c'est-à-dire un apprentissage visé. En s'appuyant sur les projets d'école susvisés pour définir ce qui détermine le statut d'élève, quatre capacités peuvent être dégagées, comme suit :

- √ *puisque « il ne sait pas ce qu'il sait », il faut développer sa capacité à se situer dans son apprentissage, à se construire un point de vue sur ce qu'il apprend et sur ce qu'il connaît : « se former à l'esprit critique » ; « savoir s'exprimer pour construire activement et donner du sens à ses apprentissages » ; « qu'il ait l'habitude du travail et qu'il s'y projette » ;*
- √ *la capacité à s'intéresser, à être curieux de ce qui lui est proposé à l'école : « s'intéresser au sens du mot, repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau et interroger le groupe sur le sens d'un mot »³ ; qu'il « accepte l'autre et la nouveauté » ; qu'il « s'ouvre à la différence » ;*
- √ *la capacité d'adaptation à la collectivité : qu'il soit capable de s'approprier le fonctionnement et les attentes de l'école, d'agir en communauté, de respecter les autres et d'accepter les contraintes : « Apprendre à vivre ensemble : adapter son comportement à une vie en collectivité. Faire prendre conscience*

¹ Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 1.

² Projet d'école, école élémentaire n°20, configuration 2.

³ Projet d'école, groupe scolaire n°11, configuration 3.

de l'importance de son environnement afin de mieux le respecter »¹ ;

- √ la capacité à être efficace, entendue comme comprendre, mettre en réseaux et utiliser les savoirs acquis, en même temps que d'être capable d'acquérir, de maîtriser et de s'approprier de nouveaux savoirs et de repérer ce qu'il ne connaît pas et ce qui lui est proposé dans le contexte pédagogique, que l'élève soit capable de se servir des outils, telles que les fiches pédagogiques par exemple, et qu'il y « *réinvestisse les savoirs dans sa communication orale et écrite* » ; « *écrire bien et vite* » ; « *être capable de mieux maîtriser les outils de la langue pour écrire de façon autonome* ».

Un élève autonome est un élève efficace, un élève apprenant. En prenant de la distance avec une conception utilitariste de l'apprentissage (apprendre pour avoir des bonnes notes), les enseignants souhaitent que l'enfant redonne du sens à son parcours scolaire.

L'intention des enseignants est de déconstruire chez l'élève l'idée que les apprentissages sont uniquement utiles pour l'école et de les amener à comprendre que ceux-ci ont un intérêt pour la vie. Ainsi, les enfants pourront-ils donner un sens à leur présence à l'école et à leur appartenance à une collectivité :

« Les élèves ne mettent pas tous du sens dans leur présence à l'école. Ils ne savent pas se situer dans leur groupe d'appartenance (groupe, classe, école,...). Ils n'ont pas tous compris la continuité scolaire. Comprendre que ce que je sais aujourd'hui est le résultat des acquis des années précédentes. Et ne savent pas toujours se projeter dans [leur] avenir d'élève »².

À travers le projet d'école, il s'agit d'amener les enfants à assumer leur rôle d'élève en mettant en place des démarches de co-régulation et d'autorégulation de l'apprentissage et du comportement. Le tableau ci-dessous structure des démarches de co-régulation et d'autorégulation dans le domaine des apprentissages et du comportement fréquemment évoquées dans les projets d'école que nous avons

¹ Projet d'école, école maternelle n°9, configuration 3.

² Projet d'école, groupe scolaire n°8, configuration 3.

étudiés :

Tableau 5 : Démarches de co-autorégulation en direction des élèves

Démarches de Co-autorégulation			
Comportement		Apprentissage	
Co-régulation	Autorégulation	Co-régulation	Autorégulation
1. Conseil d'enfant 2. Permis à point 3. Règles de vie 4. Cahier de vie 5. L'heure « vie de classe »	1. Responsabilités à l'école 2. Défis individuels	1. Tutorat 2. Journal d'école 3. Travaux en groupe 4. Organisation des débats 5. Grilles de relecture par les pairs	1. L'arbre de réussite 2. Portfolio 3. Feuille de progrès

Devenir élève implique l'acquisition d'un degré d'autonomie de comportement. En cherchant à rompre avec un système de mesures coercitives, les enseignants mettent en place des dispositifs de régulation collectifs et individuels des comportements. Le recours à des pédagogies actives est fréquent, notamment celle développée par la pédagogie institutionnelle et les classes coopératives Freinet. Les conseils d'élèves, la mise en place de responsabilités, les heures de vie, entre autres, sont des dispositifs mis en place pour résoudre les problèmes de comportement à l'école de manière collective et en impliquant l'élève. D'autres démarches, comme le permis à points, ont la cote chez les enseignants mais avec beaucoup moins de succès. Ce système de réduction de points octroyés initialement aux élèves, suite au non-respect de règles ou à des fautes commises, est difficile à gérer une fois que certains élèves ont épuisé tous leurs points. En effet, elles amènent ainsi à appliquer des sanctions déjà connues, telles que, entre autres, la convocation des parents, l'exclusion temporaire de classe, la privation de récréations.

Parmi les besoins identifiés, on retrouve le besoin de développer « *un comportement*

citoyen » pour apaiser le climat scolaire, fragilisé par les incivilités des élèves. « *Le comportement perturbateur de certains élèves n'est pas propice à l'appropriation des compétences scolaires pour eux-mêmes et c'est gênant pour les autres* »¹. Dans le cas des apprentissages, il s'agit de développer une « *posture d'élève dans la collectivité* » :

*« Quelques actes d'incivilités [qui] subsistent ainsi que le non-respect de certaines règles de vie en société (manque du respect du matériel collectif notamment) ont conduit l'équipe pédagogique, cette année, à vouloir se donner les moyens de mettre en place des mesures amenant les enfants à réfléchir sur ces problèmes d'école mais aussi de société et à se responsabiliser davantage »*².

Ceci passe par l'implication des parents à la scolarité des enfants et la nécessité de réduire les conflits et de développer la coopération entre les enfants et leur compréhension du sens des règles de vie collective. C'est dans cette perspective que les équipes s'engagent dans l'instauration de conseils d'enfants et de règles de vie :

*« Si l'appartenance à un groupe est une réelle réussite, tant à l'école maternelle, dès la petite section qu'à l'école élémentaire, le statut d'élève est encore beaucoup trop flou pour la plupart de nos élèves : pourquoi suis-je à l'école ? Que dois-je y apprendre ? Pourquoi faire ?... La grande réussite du Conseil d'enfant, mis en place hebdomadairement en école élémentaire est la concrétisation de ce travail autour du respect des uns et des autres. À l'inverse, le permis à points, un temps envisagé et essayé, a vite été abandonné »*³.

Inspirées de pédagogies actives, trois stratégies sont privilégiées par les équipes : l'institutionnalisation de moments collectifs de régulation ; la mise en place de règles de vie ; et les dispositifs de responsabilisation (tâches spécifiques au sein de la

¹ Projet d'école, groupe scolaire n° 13, configuration 3.

² Projet d'école, école élémentaire n°22, configuration 2.

³ Projet d'école, groupe scolaire n°13, configuration 3.

classe, élection de délégués, tutorats, implication dans des projets, etc.) :

« Rendre l'élève acteur de son école donc à travers des actions comme, le conseil d'élèves, les responsabilités à l'école, etc. »¹.

Par ce moyen, il s'agit de lutter contre les incivilités – « on sent que les élèves ont du mal à respecter les règles de vie de la classe et de l'école » – et de permettre chez l'élève son adaptation et son adhésion aux attentes de l'école :

« Le devenir élève passe aussi par l'appropriation du fonctionnement et des attentes de l'école. Nombre d'élèves n'appréhendent pas implicitement cet aspect de leur formation scolaire »².

C'est le cas de l'école élémentaire qui avait centré son projet d'école sur la notion de citoyenneté :

« Ce n'est que par la mise en place de pratiques citoyennes qu'un projet d'école peut être porteur de citoyenneté : à travers la posture de l'enseignant, le fonctionnement de la classe, la prise en compte de la parole de l'enfant (quoi de neuf ?, conseils de classe, de délégués) »³.

Très rapidement, cette école a mis en place un dispositif de ceintures de comportement, inspiré de celui utilisé dans la pratique de la Pédagogie institutionnelle, sans pour autant obtenir les résultats attendus :

« Nous déplorons l'attitude de beaucoup d'enfants qui, malgré l'instauration des ceintures de comportement décidées lors du conseil de classe, n'ont pas un comportement citoyen à l'école »⁴.

Dans l'esprit des enseignants, ces situations sont aussi l'occasion de traiter des apprentissages, en particulier ceux liés à la maîtrise de la

¹ Entretien directeur école élémentaire, configuration 1.

² Projet d'école, groupe scolaire n°7, configuration 3.

³ Projet d'école, école élémentaire n°2, configuration 1.

⁴ Lettre adressé aux parents rédigée par les enseignants de l'école élémentaire n°2, configuration 1.

langue :

« Mettre en place des situations de communication réelles autour des apprentissages : travail de groupe, mise en commun, synthèse. Conseil de classe et de délégués, débats littéraires, comité de rédaction du journal d'école »¹.

Toutefois, la pluralité de dispositifs mis en place dans les établissements scolaires (conseil d'élèves, heures de vie, mise en place de responsabilités, moments de débats institutionnalisés, ceintures de comportement, permis à points), malgré les succès ou les échecs que ceux-ci remportent, convergent essentiellement vers la nécessité de former un enfant éveillé aux enjeux de la vie en société.

3.3.1.1 Mettre l'élève en "activité"

L'implication apparaît comme une condition pour que l'élève prenne une place active dans la vie de l'école et dans son processus d'apprentissage :

« Dans le souci [...] d'impliquer les élèves toujours davantage (y compris dans leur apprentissage), nous avons pensé le projet autour de trois axes en interaction : l'enfant citoyen, l'enfant parleur, l'enfant auteur »².

Par ce moyen, il s'agit de lutter contre les incivilités – *« on sent que les élèves ont du mal à respecter les règles de vie de la classe et de l'école »*.

Mais l'implication attendue chez l'élève revient aussi à la conception de l'élève espéré. Un sujet sociable – qui *« accepte l'autre et la nouveauté »*, *« s'ouvre à la différence »*, *« agit en communauté »*, *« respecte les autres »* – et pragmatique – qui notamment *« se projette dans le travail »*, a des *« habitudes de travail pour progresser »*, *« réinvesti »* ses connaissances. Ainsi, lorsqu'il s'agit des enseignants, le projet manifeste la volonté de partager un cadre commun qui pose des référents pédagogiques de résolution de conflit et compétences correspondantes nécessaires

¹ Projet d'école, école n°2, configuration 1.

² Projet d'école, école élémentaire n°2, configuration 1.

chez les enseignants. Dans le cas des élèves, l'implication semble une condition *sine qua non* d'un renouveau de l'élève ; c'est-à-dire le passage d'élève désengagé de son parcours scolaire à celui d'acteur actif dans un cadre préétabli par les enseignants :

« Le conseil d'élèves, que je n'avais jamais vécu [...] c'est un bon moment. Le premier que j'ai vécu, je me suis mis en retrait, j'étais, j'avais un rôle de secrétaire, en gros. C'était vraiment super intéressant à voir. C'était le mois de septembre, il y en aura un autre le mois de novembre, le dix-neuf novembre. Voir vingt-deux élèves qui se gèrent, qui pensent à leur école comme un lieu de vie, où on a envie d'être bien, qu'est-ce qu'il faut faire pour que ça se passe mieux ? Voilà que des choses pour améliorer. Partir d'un constat, etc. Gérer le temps de parole, gérer le droit à la parole au sein d'un grand groupe qui est groupe de classe de vingt-deux élèves, entre eux, c'est vraiment très intéressant. Et voir qu'ils peuvent y arriver tout de suite, instantanément, il y avait quelque chose de réussi rien que là-dedans »¹.

Les enseignants expriment leur volonté de les impliquer dans leur « *travail scolaire* », dans « *leur évaluation* », dans des projets, de les « *rendre acteurs* » en les mettant « *au cœur du problème en les faisant réfléchir et rédiger ces notions de droits et de devoirs* ». On retrouve ainsi à nouveau dans les projets des références aux pédagogies actives « *rendre l'élève acteur de son école donc à travers des actions comme, le conseil d'élèves, les responsabilités à l'école, etc.* ».

Les différentes intentions de faire de l'école un espace de droit et de vie collective, compétence des enseignants, convergent sur le principe d'un enfant autonome, un élève régulateur de soi-même et d'autrui. Sur le plan pédagogique, ces procédés remettent en question les enseignants sur leur agir professionnel. Comment et avec quels recours rendre opérationnels, significatifs et efficaces les intentions d'impliquer et de donner une place active à l'élève, du point de vue de l'enfant et des enseignants eux-mêmes ?

¹ Entretien directeur école élémentaire, configuration 1.

« Le directeur passe au troisième axe, Devenir l'élève. Le directeur dit : c'était quoi déjà ? Il revient sur ses notes et lit avec un peu d'ironie : avec le livret de compétences ils vont savoir où ils vont. Cet axe a été moins développé que les deux autres, les enseignants expliquent que l'année dernière tout le travail s'est réduit à dessiner ce que l'on aime à l'école et les groupes de discussion. Ils qualifient cela d'intéressant, mais ils s'interrogent à quoi cela amène »¹.

Amener l'enfant à devenir élève met en lumière un paradigme qui n'est pas nouveau en ce qui concerne la place et le rôle de l'élève à l'École. Pourtant, le projet d'école, tel qu'il avait été pensé à l'origine, n'a pas permis davantage aux enseignants de proposer des réponses originales et ancrées dans les situations inédites propres à chaque établissement. Au contraire, le projet d'école révèle le recours en masse à des stratégies pédagogiques approchées comme des techniques sans prendre en compte leur ancrage théorique et axiologique. Ce point est déterminant en matière de stratégies d'enseignants. Les ruptures voulues par les enseignants reposent sur des pratiques professionnelles précarisées par une évolution en décalage du statut de l'élève d'une part et du statut du savoir professionnel des enseignants d'autre part.

3.3.2 Problématiser « son école » à travers le projet d'école

Les objectifs en général et ceux d'ordre pédagogique en particulier sont fortement déterminés par les résultats obtenus aux évaluations nationales. Les enseignants cherchent, à travers le projet, des variables d'ajustement pour maximiser la réussite aux épreuves des évaluations nationales, considérées comme principal indicateur de réussite du projet d'école.

Les priorités et les stratégies d'action sont décrites de manière diversifiée. Certaines

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 3.

de manière très succincte, d'autres au moyen de textes plus construits, sans pour autant être plus lisibles ou moins lacunaires quant aux informations présentées. Le tableau ci-dessous reprend nos données de recherche et montre les facteurs constitutifs d'un choix stratégique : « *Développer la coopération* » (5). Deux des indicateurs retenus permettent de constater deux problèmes : la concurrence (1) et l'individualisme (2) des élèves. En réponse à ces problèmes, il émerge deux besoins : celui de valoriser les situations groupales (3) et celui de développer une action précise dans ce sens (4). La stratégie consiste à développer l'esprit coopératif dans diverses situations d'apprentissage.

Tableau 6 : Choix stratégiques du projet d'école¹.

Indicateurs retenus	Besoins identifiés	Objectifs prioritaires	Descriptif des actions prévues
<ul style="list-style-type: none"> - Importance des résultats notés pour les élèves : comportement tourné vers l'individualisme (néгатif) et non l'individualisation (positif) (1) - Manque de collaboration positive dans la construction de la personnalité face aux apprentissages, et de respect de l'autre (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser les situations d'apprentissage et le savoir-être en groupe : tutorats, hétérogénéité, coopération (3) - Nécessité de poursuivre le conseil des enfants (4) 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer la coopération (5) 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer l'esprit de coopération à travers des ateliers, jeux, mathématiques, français (6)

Alors que la contrainte institutionnelle est de faire du projet d'école non pas une déclaration d'intention mais un outil d'opération concrète, l'exemple ci-dessus ne dit rien sur les gestes professionnels concrets qui permettront à l'enseignant de transformer une situation collective d'apprentissage – situation actuelle en classe – en une situation propice au développement de la coopération entre élèves. L'omission explicite, par écrit, de ce que nous nommerons *l'hypothèse de travail des enseignants* – ensemble de gestes et d'outils professionnels à mettre en œuvre – est un phénomène récurrent dans les documents de projets d'école étudiés.

S'agissant du choix des objectifs et actions, la tendance est à définir les priorités autour des trois pôles suivants :

¹ Projet d'école, école maternelle n°12, configuration 2.

- √ un pôle disciplinaire dominé par l'apprentissage de la langue dans sa dimension écrite et orale. Les actions sont essentiellement la démultiplication de situations de verbalisation, telles que la lecture à autrui, la correspondance scolaire, l'élaboration de textes collectifs, la rédaction de journaux scolaires, les sorties culturelles ;
- √ un pôle métacognitif qui sollicite des compétences et du savoir-faire dans le processus d'apprentissage, comme le développement du sens critique, la capacité à établir des liens, à comparer ou transférer les connaissances. Les actions sont ici moins concrètes que dans le pôle précédent : solliciter des liens entre les différentes disciplines et notions ; impulser des situations de transfert de connaissances ; acquérir des techniques ; exploration et expérimentation ;
- √ un pôle socio-culturel qui s'adresse au comportement des enfants dans le milieu scolaire et aux rapports avec ses pairs et l'autorité scolaire. L'élaboration de règles de vie, l'élection de représentants d'élèves, la mise en place de conseils d'enfants, de contrats à points, de débats, de moments de jeux, d'ateliers de théâtre, d'activités artistiques, entre autres, sont des propositions récurrentes en matière de comportement des enfants. Dans ce domaine, il se dégage également un sous-pôle qui vise l'implication des parents d'élèves dans le développement des « comportements citoyens » et l'amélioration du « vivre ensemble ».

La mobilisation des parents d'élèves est recherchée en tant que moteur d'appui au parcours scolaire des enfants. Les actions dans ce cadre s'adressent aux parents dans une logique informative, censées donner des clés de compréhension des exigences et de la culture scolaire : organisation de réunions parents, de débats, de journées portes ouvertes, de groupes de paroles ; remise de brochures de présentation de l'école.

Cette catégorisation demeure d'ordre conceptuel ; en pratique, les enseignants cherchent la transversalité dans certaines actions. Par exemple, la mise en place d'un conseil d'enfant vise à développer l'apprentissage de savoir-faire et de savoirs disciplinaires ; une sortie culturelle vise le transfert de connaissances, l'explicitation

des objectifs d'apprentissages (savoirs métacognitifs) et le développement des comportements sociaux.

A l'instar des projets d'école analysés, on remarque que de nouveaux indicateurs d'évaluation des impacts du projet s'avèrent nécessaires, ainsi les signalent les enseignants dans l'item *Indicateurs à construire* pour identifier le :

«Nombre d'enfants se réappropriant les techniques découvertes dans leurs productions personnelles ; nombre d'élèves qui restent sur leur position/à ceux qui acceptent de s'ouvrir au débat et à la confrontation des points de vue ; nombre d'élèves réceptifs à la nouveauté culturelle »¹.

L'élaboration d'indicateurs *ad hoc* aux orientations données par les enseignants à leur projet d'école fait souvent partie du projet, une action stratégique. Cependant, nous avons constaté lors de bilans intermédiaires que cette tâche peine à se concrétiser.

La méthode institutionnelle donne des directives pour conduire l'élaboration du projet d'école. Le projet d'école est censé permettre l'interaction des apprentissages et fédérer la communauté éducative, tout en impliquant la communauté éducative dans la scolarité des enfants. Or dans la conception de leur projet d'école, les enseignants se retrouvent face à ces enjeux sans pour autant estimer avoir les ressources institutionnelles et professionnelles pour y faire face. Les enseignants construisent leur représentation du projet d'école à partir d'un rapport dichotomique entre le projet de l'institution et leur projet.

L'évaluation, que nous considérons comme le maillon faible du projet d'école, ajoute à la complexité des processus pédagogiques d'autonomisation enclenchés par les équipes d'enseignants. Etablir des critères et indicateurs propres, qui permettraient aux enseignants de réguler les processus d'apprentissage qu'ils projettent de développer chez l'enfant, est particulièrement complexe et constitue un défi supplémentaire pour les enseignants dans la mise en œuvre du projet d'école.

¹ Projet d'école, groupe scolaire n°14, configuration 3.

3.3.3 L'enjeu de l'évaluation dans le projet d'école

Considérant l'évaluation comme un exercice d'observation et de jugement argumenté, elle prend place dans les projets d'école étudiés à trois moments distincts : l'évaluation diagnostique (analyse de la situation) ; l'évaluation pédagogique (actions d'apprentissage) ; et l'évaluation technique (choix stratégiques prônés dans le projet d'école).

Dans la Configuration 2, l'équipe de circonscription avait créé un gabarit de projet d'école afin d'obtenir de l'ensemble des écoles une synthèse uniformisée pour faciliter leur lecture. Ce gabarit est structuré en trois items. Le premier, intitulé « Indicateurs généraux », réunit les informations relatives à l'évolution des effectifs (nombre d'élèves par classe, bénéficiaires d'aides, mobilités, maintiens, etc.), à l'organisation de l'équipe pédagogique (nombre d'enseignants, d'intervenants et autres professionnels, répartition des élèves, décloisonnements, etc.) et à l'environnement (ici le gabarit propose des questions fermées, auxquelles on doit répondre par « oui » ou par « non »). Les informations demandées concernent principalement l'infrastructure et l'équipement (BCD¹, salle de réunion, équipe informatique, restauration scolaire, centre de loisirs, fréquentation des lieux culturels, coopérative scolaire, etc.). En clôture du premier élément, la partie « autres caractéristiques spécifiques » laisse aux enseignants la possibilité de signaler d'autres remarques.

Le deuxième item traite des résultats aux évaluations nationales et prévoit une synthèse indiquant le nombre d'élèves ne maîtrisant pas les compétences en français et en mathématiques.

Le troisième item est relatif à la vision des enseignants pour améliorer la réussite scolaire/les apprentissages. Il est constitué par un premier tableau à renseigner avec les indicateurs retenus, les besoins identifiés et les objectifs prioritaires. Dans un second tableau, il est demandé de compléter le descriptif des actions prévues par objectif et de définir un échéancier prévisionnel.

¹ Bibliothèque Centre Documentaire présentes dans les écoles.

En fin de document, d'une part, cinq questions relatives aux modes d'évaluation des tâches prévues au projet d'école sont posées :

- √ *la cohérence des apprentissages : comment les différents domaines d'apprentissage sont-ils organisés au sein de chaque cycle de façon à ce que leur cohérence et leur continuité soient assurées ?*
- √ *l'harmonisation de démarches : les modalités d'harmonisation des démarches sont-elles progressivement mises en œuvre au niveau de chaque cycle de l'école, du groupement d'écoles ?*
- √ *l'organisation des évaluations : sur quels principes et selon quelles modalités les évaluations fonctionnent-elles ?*
- √ *la gestion différenciée des groupes d'élèves : comment la différenciation de parcours d'apprentissage des élèves, particulièrement ceux des élèves rencontrant des difficultés, est-elle construite ?*
- √ *l'organisation de la classe et de l'école : en quoi l'organisation des classes de l'école, du groupement d'écoles, témoigne-t-elle de l'entrée effective dans les cycles ?*

D'autre part, on y trouve une grille de validation du projet d'école par l'école et l'Inspection de l'Éducation nationale. Cette page sert d'outil de communication car c'est l'inspecteur qui signera l'approbation du document et fera part des recommandations d'amélioration. A cette occasion, ces derniers pointent principalement un renseignement erroné des chiffres des résultats aux évaluations, des actions trop nombreuses et des indicateurs appuyés sur le ressenti en lieu et place d'indicateurs quantitatifs.

Ces documents ont un caractère de synthèse du projet d'école mais dans la plupart des cas ils constituent le seul document écrit par les enseignants et communiqué à l'Inspection. La tâche d'écriture du projet d'école consiste principalement à remplir le document avec les informations sollicitées par le formulaire. Les deux premiers items qui traitent de l'état général de l'école sont généralement renseignés avec des

données objectives (administratives et quantitatives). La rhétorique employée renvoie à un regard posé sur la situation comme un problème à résoudre :

*« Population composée essentiellement d'ouvriers et d'employés, pourcentage d'élèves d'origine étrangère est en augmentation avec une prédominance d'enfants originaires des pays d'Afrique noire, il y a très peu d'élèves venant d'autres secteurs et bénéficiant de dérogations, depuis six ans, le poste du directeur a été occupé par des personnes ne restant pas plus de deux années consécutives et cette succession de directrices a eu sans doute des répercussions sur toute l'équipe pédagogique, le problème pour quelques-unes [les familles] réside dans une mauvaise connaissance de la langue et une incompréhension des exigences scolaires, 25% d'élèves ont au moins un an de retard au cycle III ».*¹

Dans le troisième item, les enseignants décrivent les indicateurs, ainsi que les choix et stratégies d'action. En ce qui concerne les indicateurs, selon les directives institutionnelles (Centre National de Documentation Pédagogique, 1992, p.p. 29-30), ils doivent permettre dans le cadre du projet d'école « *de préciser et rendre objective une situation connue intuitivement de l'équipe pédagogique* » et de découvrir et analyser « *des réalités de l'école et de son environnement* ». Les enseignants définissent des indicateurs hétérogènes :

- les indicateurs quantitatifs institutionnels sont utilisés dans tous les projets ; dans quelques uns, ce sont les seuls indicateurs retenus : « *les résultats des évaluations nationales, le nombre de signalements d'élèves en difficultés, pourcentage d'absentéisme, etc.* »;
- les indicateurs de contenu visent de manière générale à établir un constat: « *maîtrise du français, ressenti des enseignants, reconnaissance de mots, familles monoparentales, etc.* »;
- les indicateurs appuyés sur des actions : l'action qui indiquera quelque chose mais ceci n'est pas précisé en amont : « *Observations des enseignants et*

¹ Projet d'école, école élémentaire n°26, configuration 2.

remarques de représentants de parents à partir des attitudes sociales des adultes et des enfants », « *constats établis à partir du document sur les parcours scolaires de nos élèves* »¹ ;

- indicateurs d'explication qui établissent des corrélations entre situations : « *enfants issus de milieux très favorisés. Ils sont donc très confiants. Ils peuvent se mettre en danger, et manquent d'autonomie* »², « *agressivité des enfants, car très individuels* ».

L'analyse des données de nos trois configurations de recherche montre que le processus d'évaluation demeure un défi non relevé par les enseignants. L'évaluation est souvent désorganisée, voire absente. Généralement appuyée sur des indicateurs standardisés, l'évaluation des projets d'école reflète rarement la particularité des stratégies adoptées et les spécificités de la situation objet du projet. Nous avons dégagé deux modes d'évaluation dans le projet d'école du Val d'Oise : l'évaluation factuelle et l'évaluation institutionnelle.

3.3.3.1 Une évaluation factuelle ?

Dans l'un des projets d'école du corpus de données, l'intitulé de la phase de diagnostic de la situation de l'établissement illustre le propos que nous tenons ici : « *De l'ordre du ressenti et des impressions des enseignants* ». L'analyse de la situation de l'école correspond à une « *évaluation diagnostique* » dans la mesure où les enseignants dressent un bilan qui servira d'ancrage au projet d'école. Sans vouloir se focaliser sur l'importance de la perception et du vécu des enseignants, ce type d'évaluation peine à dépasser le simple constat factuel. À l'heure d'établir un bilan sur les activités incluses dans le projet d'école, les enseignants évaluent de manière positive ce qui a été effectivement réalisé – d'autant plus s'ils ont le sentiment que les actions en question ont bien fonctionné – et de manière négative, voire comme un échec, ce qui n'a pas été exécuté. Ainsi le critère majeur pour assurer la poursuite d'une initiative est-il le degré de satisfaction que celle-ci produit : « *Cette action a bien fonctionné cette année, et sera poursuivie l'an prochain* ». Le sentiment de satisfaction peut suffire pour évaluer une action éducative mise en

¹ Projet d'école, école élémentaire n°20, configuration 2.

² Projet d'école, école maternelle n°3, configuration 2.

œuvre :

« Les évaluations de ces dispositifs n'ont pas encore été élaborées, mais les enseignantes s'en montrent déjà satisfaites en raison d'un changement positif constaté dans le climat du groupe classe »¹ .

Le sentiment de satisfaction réside dans le degré de mobilisation, d'investissement et d'adhésion des personnes concernées:

« Plusieurs commissions ont été mises en place pour organiser les moments festifs de l'école (fête de la galette, marché de Noël, fête du livre, spectacle de fin d'année, repas de bienvenue aux nouveaux parents). Un véritable échange se profile. La communication entre parents et enseignants s'en trouve améliorée. Le climat général est plus serein. De nouvelles familles s'investissent. Nous attendons que le mouvement s'amplifie »² .

L'amélioration de la qualité des interactions au sein de la communauté éducative, d'expériences gratifiantes, de sentiments de reconnaissance donne un sentiment de réussite de l'action entamée. Cependant, le traitement analytique qu'en font les enseignants pour révéler l'intérêt pédagogique demeure faible, voire parfois inexistant :

« Des conseils d'enfants hebdomadaires ont été instaurés dans toutes les classes de l'élémentaire afin de permettre une régulation des conflits. Des effets très positifs ont été constatés (climat apaisé, regards positifs et aidant du groupe vis-à-vis des enfants « déviants »). À chaque période un conseil de délégués de classe est organisé »³ .

Pour certains enseignants, « le constat des classes des enseignants » est le seul paramètre d'évaluation utilisé pour établir l'efficacité d'une situation d'apprentissage, sans pourtant préciser sur quels critères théoriques (dans les domaines de la

¹ Bilan projet d'école, groupe scolaire n° 19, configuration 3.

² Bilan projet d'école, groupe scolaire n°8, configuration 3.

³ Bilan projet d'école, groupe scolaire n° 9, configuration 3.

pédagogie ou de la didactique), pratiques (expériences d'apprentissage vécues ou anticipées) ou professionnels (théories ou fondements propres à l'enseignant ou l'établissement), ils fondent leurs observations. L'appréciation de l'enseignant repose uniquement sur la figure d'autorité qu'il revendique ; sa remise en question, dans ma position de chercheur, s'est avérée un exercice périlleux dans un contexte social où le métier d'enseignant est constamment remis en question :

« Les enseignants commencent à écrire les indicateurs du projet d'école : « le constat des classes », « les évaluations en CP, CE1 et CM2 ». J'ai posé une question : « en quoi le constat de classe est un indicateur ? ». Les regards vers moi sont froids. « Mais c'est nous qui sommes en classe, nous constatons les difficultés », une autre lui dit de se dépêcher, de ne pas s'arrêter dans cette question, car à 18h30 elle doit partir et la fiche doit être prête »¹.

L'évaluation par degré de satisfaction ne constitue pas un refus de la subjectivité des enseignants ; elle sert ici de tentative de description d'un phénomène commun auprès des équipes enseignantes dont les impressions peu fondées ou les discours d'autorité l'emportent sur leur capacité à problématiser les observations.

3.3.3.2 Une évaluation institutionnelle pour s'en sortir?

Dans la mesure où le principal objectif du projet d'école est de permettre l'amélioration des résultats scolaires de tous les élèves, les enseignants se servent des résultats des évaluations standardisées appliquées aux élèves de CE1, de CM2 et de la 6^{ème}, comme critère pour situer le niveau des acquis des élèves en matière d'apprentissage des mathématiques et du français. Cependant, étant donné qu'elles représentent l'objectif ultime des choix estampillés dans le projet d'école, on observe que dans plusieurs projets d'école ces évaluations sont les seuls outils d'évaluation du projet d'école. Les enseignants ne disposent pas d'autres instruments leur permettant d'évaluer des processus d'autonomisation, comme ceux de la régulation des apprentissages et des comportements, afin de déterminer et évaluer leur impact et d'interroger leur pertinence et justesse pédagogique :

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 2.

« Il n'existe actuellement aucune évaluation nationale au niveau des compétences du Vivre ensemble. C'est aux enseignants d'apprécier chaque compétence dans sa classe »¹.

Dans cette logique, entre l'objectif d'autonomie de l'élève et les résultats des évaluations nationales, la question de l'interaction pédagogique demeure comme une boîte noire. Est-ce à dire que les interactions pédagogiques seraient régies en pratique par tâtonnements en aveugle ? Une tentative de collecte des informations nécessaires à l'évaluation consiste dans la construction d'indicateurs chiffrés :

« Nombre de rencontres parents / enseignants pour chaque classe (en collectif et en rendez-vous individuels) ; Nombre d'événements organisés à l'école permettant de rencontrer toutes les familles ; Taux de participation aux réunions de rentrée ; Taux de participation aux élections de parents d'élèves ; Nombre de rendez-vous conflictuels ; Nombre d'élèves avec des difficultés de comportement pour lesquels nous ne parvenons pas à rencontrer les familles »².

Néanmoins, dans certains cas, ces indicateurs continuent à poser problème quant aux outils disponibles pour les alimenter : *« Pourcentage d'enfants capables de déterminer leurs forces et leurs faiblesses dans le domaine scolaire »³.*

Ceci fait que dans la plupart des projets, ces indicateurs demeurent inutilisables. La nécessité de s'appuyer sur des indicateurs adaptés aux démarches pédagogiques mises en œuvre par les équipes pédagogiques, amène les enseignants à souscrire en partie au travail d'élaboration des indicateurs et des grilles d'évaluation.

Or ce n'est qu'avec difficulté que cette action parvient à passer de l'idée à un outil d'évaluation concret. En effet, lors des régulations intermédiaires réalisées, ces mêmes outils d'évaluation n'avaient toujours pas été élaborés par les enseignants :

¹ Compte-rendu du chercheur, configuration 3.

² Projet d'école, groupe scolaire n° 11, configuration 3.

³ Projet d'école, groupe scolaire n° 13, configuration 3.

« Évaluation de la capacité des élèves à réinvestir le vocabulaire travaillé en classe dans le langage quotidien : grille d'évaluation non réalisée »¹.

L'évaluation même s'avère donc être un besoin particulier de formation :

« Aussi une formation autour du socle commun, sur comment évaluer les compétences. J'ai l'impression de le faire par intuition. Les sujets sont très larges dans les autres matières que ne sont pas les mathématiques et le français. Il est plus difficile d'évaluer une compétence qu'un savoir »².

L'évaluation des savoirs disciplinaires institutionnalisés s'avère être le seul axe utilisé pour évaluer l'impact des actions mises en place dans le cadre du projet d'école. En effet, l'outil projet d'école ne semble pas conduire les enseignants à l'élaboration de leurs propres outils d'évaluation pédagogique. En outre, les enseignants situant, dans ce cadre, les savoirs disciplinaires au-dessus des autres formes de savoirs, le dialogue disciplinaire, l'interaction et les transferts de savoirs menacent de ne se faire que dans un seul sens. Les enseignants font part d'un sentiment de vide lorsqu'il s'agit de tirer des leçons de l'expérience professionnelle dans laquelle ils se sont projetés au service des apprentissages des élèves ; c'est-à-dire, celle de permettre une *évaluation technique du projet d'école*.

¹ Bilan projet d'école, groupe scolaire n° 19, configuration 3.

² Compte-rendu du chercheur, configuration 3.

Synthèse

La dimension pédagogique obligatoire prévue par le projet d'école constitue un double enjeu pour les équipes enseignantes : celui du positionnement pédagogique et celui de l'outillage professionnel. De manière générale, dans un même projet, les choix pédagogiques, les objectifs visés, les méthodes décrites et les résultats espérés font appel à des paradigmes d'apprentissage divers. Est-ce un choix délibéré ou bien des présupposés qui dictent ce que doit faire l'école d'aujourd'hui? Ces prises de position renvoient les enseignants à des questionnements professionnels nouveaux. La question de l'outillage des enseignants pour la mise en place de leur projet demeure un aspect peu traité au sein des différentes formes d'accompagnement du projet d'école telles que mises en œuvre dans les inspections de l'Éducation nationale. L'évaluation apparaît comme le maillon fragile du projet d'école. Il s'avère que ce défi technique pédagogique est négligé aussi bien au sujet de la formalisation écrite des projets, que des possibilités de formation des enseignants.

3.4 LE PROJET D'ÉCOLE, UNE « DÉMARCHE DESTABILISANTE » POUR LES ENSEIGNANTS

Le projet d'école est appréhendé comme un objet façonné, même de manière précaire, qui fait émerger les situations échappant au contrôle. Qu'en est-il de la réalité sur le terrain ? Que peut nous apprendre le recueil d'information sur un objet de recherche si riche et complexe ? En quoi la démarche de projet d'école est-elle motrice pour transformer la pratique enseignante ? Peut-on légitimement penser qu'un lien étroit existe entre la démarche de projet d'école dans une structure scolaire et le type de pratique professionnelle mis en œuvre par les enseignants ?

Mots clés : *problématisation, terrain, collectif, démarche déstabilisante.*

- Les enjeux méthodologiques que pose le projet d'école
- Le projet d'école, une démarche déstabilisante

Notre recherche autour de la démarche de conception, réalisation et régulation du projet d'école nous montre que c'est au long de ce processus que les enseignants expriment leurs préoccupations, interrogations, convictions et principes selon lesquels les enseignants déterminent des actions et décident des gestes professionnels à exécuter. On parlera de geste pour définir la partie visible de l'action ; il s'agit donc d'une composante de l'activité professionnelle mais cela n'épuise pas la notion d'action. Toute signification du geste dépendra du cadre de référence de l'auteur du geste, de l'observateur et de l'analyste. Le geste est donc indissociable de son contexte (Leplat, 2013).

Aussi le projet d'école constitue-t-il un ensemble de situations complexes qui relèvent de rapports multiples :

- entre les personnes dans la mesure où le projet d'école suppose un niveau de concertation minimale entre les enseignants à l'occasion des différentes étapes du projet ; de sa conception à sa mise en œuvre : analyse des

besoins, choix des priorités, réalisation des actions, évaluations des effets. Cela constitue le cadre pour *l'agir en équipe* (Auduc, 1998). Le projet d'école induit aussi des approches pédagogiques qui tiennent compte de l'élève en tant que sujet. L'enseignant est donc amené à adapter ses démarches d'enseignement pour viser l'individu dans sa particularité ;

- entre les savoirs dans la mesure où le projet d'école articule des savoirs didactiques (disciplinaires) à des savoirs éducatifs (socio-culturels), des savoirs professionnels propres à l'exercice des enseignants et enfin des savoirs relatifs au contexte local (environnement socio-culturel et économique de l'école) ;
- entre les institutions : le projet d'école impulse des partenariats entre l'école, la mairie, les associations ou les familles, afin de construire un cadre éducatif qui dépasse les murs de l'école. La notion de communauté éducative prend ainsi tout son sens.

Si la complexité de l'organisation scolaire ne saurait être réduite aux problématiques énoncées dans les chapitres précédents, ces enjeux structurent une forme de rapport au monde des enseignants. Le projet d'école, traducteur de ces formes de rapports, ne laisse pas indifférents les enseignants. Bien au contraire, il les interpelle dans leurs modes d'appréhension et d'interprétation de la réalité scolaire, ainsi que dans leurs manières d'agir sur celle-ci.

D'un point de vue institutionnel, le projet d'école est un outil pour lutter contre l'« *échec scolaire* », notamment auprès de ceux qui souffrent aussi d'inégalités sociales. Sa finalité ultime est la réussite des élèves dans leur parcours d'apprentissage. L'influence des *nouvelles politiques éducatives* développées massivement par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) de ces trente dernières années (Mons, 2007) situe les résultats scolaires comme principal cadre d'interprétation et d'évaluation des stratégies et des outils d'apprentissage. Dans le cas du projet d'école, les résultats scolaires peuvent certes servir d'indicateur d'efficacité (Henriot-Van Zanten et Rayou, 2011) ou être un outil de comparaison longitudinale interne pour les écoles, par exemple, pour évaluer le niveau de performance. Toutefois, les résultats scolaires ne nous renseignent que

peu sur la pertinence du projet à la lumière des variables pédagogiques et contextuelles ou des gestes professionnels. Si une action donnée n'a pas abouti aux résultats escomptés, suffit-il de la remplacer pour une autre, de la suspendre ? Quels sont les critères qui permettent aux enseignants d'établir des corrélations entre un choix d'action et le résultat attendu ? Quel enseignement peut-on en tirer d'une expérience à laquelle les enseignants ont attribué un sens, pour laquelle ils ont développé des rapports entre les personnes, et remis en question leur place ?

3.4.1 Les enjeux méthodologiques qui posent le projet d'école

La réalisation du projet d'école par des enseignants pose également des problématiques d'ordre méthodologique. L'objet « projet d'école » est doublement perçu par les enseignants comme une contrainte difficile à gérer et mener à sa fin, en raison de l'inconsistance des conditions professionnelles à mettre en place, et comme une possibilité de transformation et de maîtrise de la situation qui pose problème, à condition d'être significative pour l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. La construction du sens exige de faire face à des controverses et suivre des processus de problématisations et de négociations. Cela renvoie donc à la manière et à la posture adoptées pour aborder des processus de mise en problème et de création, à partir d'une perspective professionnelle. Se mettre en projet sollicite l'enseignant dans des compétences multiples: analyse et interprétations des informations diverses (sociales, pédagogiques, psychologiques) ; problématisation des phénomènes émergents dans leur contexte de travail ; élaboration d'outils de régulation et évaluation des effets *ad hoc* au propres objectifs éducatifs relevés par les enseignants ; interprétation et réajustements des contributions pédagogiques auxquelles ils font appel ; la capacité d'organiser et de fédérer la communauté éducative à travers des démarches de négociation collective.

3.4.2.1 Problématisation, étape clé pour définir le contour de la situation

Au niveau local, le projet d'école demeure un outil institutionnel d'amélioration des résultats scolaires. Néanmoins, nous n'avons pas repéré lors de notre approche terrain des instruments pédagogiques permettant d'établir une corrélation entre les

choix entrepris par les enseignants dans le cadre du projet d'école et les résultats scolaires. Pour les enseignants, le projet d'école demeure un objet difficile à saisir dans la mesure où il ne leur permet pas d'observer et de justifier une transformation à posteriori. La littérature existante relative aux projets d'école depuis sa mise en place ne lui reconnaît pas la capacité à améliorer les résultats scolaires. Quand bien même notre recherche n'avait pas pour finalité la confirmation de ces résultats, notons que nous n'avons pas repéré sur le terrain d'éléments permettant d'attribuer à la démarche projet d'école la progression des apprentissages des élèves. D'ailleurs, les enseignants ne disposent pas d'indicateurs leur permettant d'évaluer l'impact de leur projet sur la qualité des apprentissages.

Notre recherche sur les projets d'école réalisés par les équipes pédagogiques des établissements d'enseignement primaire du département du Val d'Oise nous montre que ce dispositif est un espace d'expression, de mise en mot de la réalité de travail expérimentée par les enseignants. Celle-ci se présente sous la forme de situations-problèmes par lesquelles est identifié un phénomène complexe qui met en jeu les multiples savoirs de la personne (Huber, Dalongeville et Bassis, 2011, p. 19). Dans cette perspective, le projet d'école à exécuter a pour finalité de donner ou d'apporter des éléments de solutions. Par exemple, le problème du transfert des apprentissages est communément évoqué dans les projets que nous avons étudiés :

« Manque de maîtrise du discours oral au niveau du vocabulaire et de l'organisation du discours. Difficulté à transcrire des expériences vécues en utilisant les connaissances acquises. Faire le lien entre le contenu des apprentissages scolaires et leur utilisation dans la vie courante »¹.

Selon la perspective développée par John Dewey, le problème correspond à la perception d'un déséquilibre, auquel l'on ne peut pas donner une réponse de manière immédiate sans passer par une recherche initiée par le sujet. Pour ce faire, le sujet est censé transformer le déséquilibre en une problématique. Plus précisément, à ces fins de problématisation, le sujet pose, construit et tente de résoudre lui-même le déséquilibre identifié (Fabre, 2009, p. 21–22). On observe que

¹ Projet d'école, école élémentaire n°10, configuration 2.

dans le cas du projet d'école ci-dessus cité, les « objectifs prioritaires » ont un caractère tautologique lié à la situation-problème relevée :

« Maîtriser un discours oral, savoir écouter et partager des connaissances ; savoir écrire ce que l'on dit ; comprendre qu'on n'écrit pas comme l'on parle. Donner aux élèves les occasions de créer des liens entre l'apprentissage des compétences fondamentales et leur vécu »¹.

Cependant, le processus de résolution du problème ou l'expérience de problématisation, au cœur du projet d'école, est absent de la communication orale et écrite autour de la tâche projet d'école. Le problème, comme dans le cas cité ci-avant, est posé *ipso facto* – par exemple : « *les élèves ne maîtrisent pas la langue* », « *les élèves ne font pas le transfert de connaissances* » – comme un phénomène exogène à la norme scolaire bien qu'étant partie intégrante de la réalité scolaire.

L'action prévue pour résoudre la situation en question – toujours dans le cas de projet d'école cité ci-avant – apporte des éléments de réponse. Cependant on notera dans l'énonciation de telles actions qu'il s'agit plutôt de déclarations d'intentions que d'éléments concrets de réflexion et d'action :

« Favoriser les échanges entre les élèves et entre les adultes et les élèves à partir d'un vécu commun. Améliorer la communication avec ceux qui n'ont pas le même vécu. Connaître les outils dont on dispose dans la classe et les utiliser. Mise au point d'un inventaire par les enseignants de la documentation par cycle ; rencontrer des auteurs, des artisans, des gens d'ailleurs qui eux aussi sont allés à l'école ; rédiger un article de journal, faire un compte rendu aux parents, cahier de vie de classe ; mettre en valeur l'aspect ludique des apprentissages (rallye lecture, défi-math, spectacle, pièce de théâtre) »².

Les stratégies pédagogiques et les dispositifs mis en place, leur articulation avec le

¹ Projet d'école, école élémentaire n°10, configuration 2

² Projet d'école, école élémentaire n°10, configuration 2.

problème posé ainsi que les modalités de régulation et d'évaluation des effets, ne sont pas explicitées lorsque les enseignants tentent de prendre en main la situation-problème. À croire qu'il s'agit de décisions arbitraires, répondant à des critères professionnels que nous avons déjà évoqués : de métacognition, de réactivité de l'élève et d'accompagnement de l'enseignant.

En effet ces situations sont interprétées à partir des ressources professionnelles existantes et des représentations actuelles de l'élève et du rôle de l'enseignante ; à savoir ; l'image d'un élève qui mobilise son expérience et sa volonté dans son processus d'apprentissage intégral et d'un enseignant qui doit mobiliser l'intérêt et la curiosité intrinsèque de celui-ci en tenant en compte de son histoire et trajectoire humaine. La réflexion construite par les enseignants relève plutôt de l'ordre d'un inventaire des raisons présentées sous la forme de *manques*. Le fait de décrire la situation n'est pas traité comme la construction d'un problème mais comme le constat fataliste d'une réalité insaisissable.

D'ailleurs, la démarche projet d'école fait émerger des questionnements qui demeurent orphelins de toute signification qui permettrait d'alimenter le processus entamé et d'en tirer des éléments de compréhension de l'expérience vécue à travers le projet d'école. Le projet d'école apparaît être un outil poreux ; il ne permet pas de retranscrire les préoccupations, interrogations ou traductions qui transitent dans les dialogues informels entre enseignants, dans le récit de leur malaise ou dans la verbalisation de leurs désirs. Il se présente comme une synthèse de leur expérience quotidienne. Néanmoins, la démarche projet présente le mérite de servir d'espace d'expression des situations professionnelles qui posent question et, avec plus ou moins de succès, de formuler des pistes de recherche et d'encourager un regard critique.

Voilà ce que serait le rendez-vous manqué du projet d'école : comment transformer l'expérience du projet d'école en une expérience d'apprentissage professionnel pour les enseignants, afin d'empêcher la poursuite des cycles de projet à l'aveugle ? Il revient au projet d'école, plus que la résolution de problème, de définir le problème et de le problématiser afin de pouvoir construire des hypothèses professionnelles ancrées dans un processus d'intelligibilité.

On observe que certains phénomènes font l'objet d'interprétations diverses parmi les enseignants. L'analyse de la situation exigée par la démarche projet d'école exige de poser un regard global sur la situation de l'élève. En contrepartie, cette analyse permet de recenser des informations familiales, sociales et scolaires sur l'élève et son entourage qui sont ainsi différemment interprétées par les enseignants dans la mesure où ils tentent alors de donner une explication à la difficulté scolaire rencontrée par les élèves. A titre d'exemple, nous citerons la maîtrise de la langue : famille monoparentale, langue parlée à la maison, motivation de l'élève, posture d'élève, etc.

3.4.2.2 Le projet d'école, un « terrain » de travail collectif

Dans un premier temps, la mobilisation de l'équipe enseignante est fondamentale pour la conception du projet d'école. C'est à partir de la réflexion et de l'interprétation collective de la réalité scolaire que le projet d'école prendra une forme déterminée et répondra à une problématique spécifique. Or, tel un chien qui se mord la queue, la tâche projet d'école est censée impulser la dynamique d'équipe nécessaire au sein des enseignants d'un établissement donné. Le travail en équipe dont fait objet le projet d'école doit favoriser la concertation et une analyse globale de la situation scolaire. Or nous constatons que les équipes enseignantes qui n'ont pas développé un travail d'équipe en amont de l'élaboration du projet d'école rencontrent plus de difficultés à installer une dynamique permettant la discussion et la négociation des éléments clés du projet d'école. Néanmoins, ils parviennent à s'accorder un minimum dans l'expression des difficultés rencontrées. Ces difficultés, comme nous l'avons déjà exposé ci-avant, sont de différents ordres pédagogiques, selon qu'il s'agit d'évaluer des activités d'apprentissages transversaux ou socio-éducatifs, ou du partage de la tâche éducative avec les parents et les acteurs locaux professionnels, lorsque les enseignants estiment ne disposer ni des ressources et outils méthodologiques ni des conditions institutionnelles nécessaires pour mettre en œuvre les tâches en question.

3.4.3 Le projet d'école une démarche déstabilisante

Notre recherche met en lumière le rapport ambivalent des enseignants vis-à-vis du projet d'école : entre contrainte administrative et possibilité de changement ; une autonomie relative des enseignants lorsqu'ils ne sont pas en capacité de concevoir le projet (manque de formation ou d'outils) ; une forme d'activisme dominant s'oppose à la logique réflexive du projet.

Le projet d'école, situé dans un territoire et dans un contexte social, inscrit dans une logique de compréhension et d'adhésion, est censé répondre à un besoin de reconnaissance symbolique et d'assimilation des valeurs et à des exigences institutionnelles, tout en visant à générer de nouveaux rapports entre les personnes. Or, alors que le projet apparaît comme une justification de mobilisation sociale, il se restreint souvent à un catalogue d'actions, dont les effets sur les apprentissages demeurent illisibles. En outre, la volonté politique qui pourrait justifier ce mouvement est réduite à une volonté de scolariser des familles dont la culture est éloignée de l'école. En l'occurrence, le sentiment d'échec ou de réussite est le seul critère de compréhension visé.

Le rapport que les enseignants entretiennent avec la pédagogie, en tant que « *voie rationnellement pensée, c'est-à-dire un ensemble de moyens et de dispositifs humains, psychologiques, sociologiques, économiques, organisationnels, institutionnels, matériels et techniques, méthodologiques, stratégiques, que l'on se donne pour poursuivre et atteindre certaines fins éducatives* » (Ardoino, 1987, p. 156). La conception que les enseignants se font de la figure de l'élève remet en question leurs pratiques professionnelles. Comme le dit Stéphane Edet, on retrouve « *l'intégration de solutions standardisées, tant au niveau de l'organisation (ateliers, décroisement, BCD)¹ qu'à celui des contenus (la lecture constituant l'essentiel des thématiques* » (Edet, 1999, p. 225). Paradoxalement, on constate une forte aspiration au recours à des pédagogies actives (conseil de classe, journal scolaire, cahier de vie, régulation, logiques d'auto-évaluation et de co-évaluation, etc.) sans pour autant relever de repères pédagogiques consistants permettant d'interpréter les effets de ces pratiques, au risque de passer à côté de l'enjeu éducatif (Cellier, 2003).

¹ Bibliothèque Centre Documentaire.

Traiter tout le programme et préparer ses cours ne sont plus suffisant. L'enseignant s'éloigne d'une conception *académique* de la pédagogie, selon laquelle celui-ci avait pour fonction l'exposition de connaissances que l'élève devait assimiler (Snyders, 1973 ; Houssaye ; 1987). Dans les propositions de projet d'école étudiées, les enseignants utilisent des méthodes proches des pédagogies actives et constructivistes, selon l'expression d'Etienne Vellas (2001), sans pour autant se repérer dans un système d'outils, de dispositifs ou de gestes professionnels permettant la régulation pédagogique et l'évaluation des actions ainsi entreprises.

Le projet d'école fait remonter à la surface les difficultés d'ordre quotidien mais laisse le sentiment d'un tâtonnement permanent et d'une activité floue. Il représente par conséquent une *démarche déstabilisante* aux trois titres suivants :

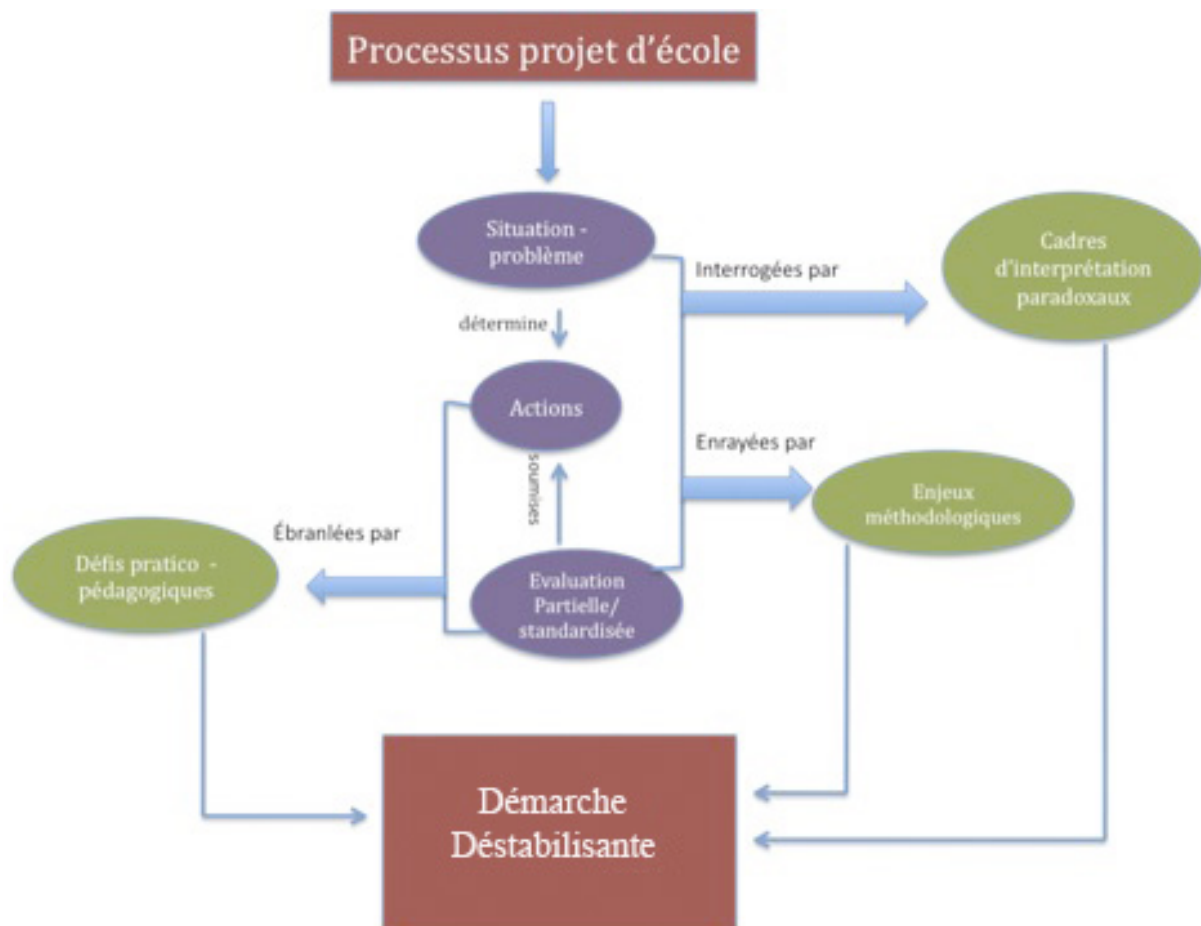
- institutionnel : en tant que tâche prescrite par l'employeur, dont les résultats escomptés seront toujours les performances scolaires, qu'importe le chemin choisi ou les raisons au fondement du chemin donné. Les enseignants sont dans l'injonction de se justifier et d'attendre la validation, la compréhension et l'évaluation de l'autorité locale ;
- social : le projet d'école sera toujours un produit collectif porteur d'un accord même minimal entre l'équipe enseignante (ou en partie) et la communauté éducative, principalement des élèves et parents. L'accord social est fragile ; le contrat implicite qui conférait à l'École et à ses représentants le dernier mot ne semble plus d'actualité. Ainsi la reconnaissance individuelle du travail se voit-elle confrontée à l'exigence de la collaboration et du travail partenarial.
- professionnel : le projet d'école place l'enseignant face à des questionnements auxquels il n'a pas de réponse. Comment évaluer le processus de développement de la métacognition ? Comment apprécier les effets d'une activité majeure de l'élève et de l'usage des techniques relatives aux pédagogies actives ? Comment interpréter le contexte scolaire pour en faire un espace propice d'intervention éducative et pédagogique, sans tomber dans l'ennui, la frustration ou le conformisme devant des résultats qui ne correspondent pas à ceux attendus ?

Cette situation pose la question de savoir comment les enseignants interrogent les situations auxquelles ils sont confrontés ; à quels savoirs, théories, idéologies ils font appel pour prendre des décisions qui se transformeront en actions. Les enseignants, dans l'élaboration de leur projet, passent du constat aux actions sans pour autant expliciter ni ce qui est problématique au niveau des apprentissages ni les obstacles entre les finalités et la réalité du terrain. En pratique, la phase de diagnostique, comprise comme une étape d'analyse de la situation, n'amène pas nécessairement les enseignants à comprendre de ce qui fait obstacle à l'apprentissage des enfants (Orellana-Fernandez, 2011).

Autrement dit, si la situation-problème n'est pas identifiée au départ, le reste du processus demeure précaire et plus encore quand les outils de conduite font défaut. Le fait de ne s'attarder ni sur les obstacles et les difficultés ni sur comment ceux-ci interrogent la pratique pédagogique au quotidien, mène les enseignants à persister dans des évidences qui rendent la problématique exogène à l'école (langue parlée à la maison, professions des parents, composition familiale, accès aux loisirs, etc.). L'enseignant ne peut alors rien faire, la réalité continue à être floue et insaisissable.

Le projet d'école servirait ainsi plutôt à formaliser les contours/le contexte de la situation, sans permettre de développer sur le fond un moyen de rendre explicite ce qui est problématique pour l'école. La question est de savoir comment l'école peut tenir compte de l'histoire familiale et sociale des élèves et, dans le même temps, interroger ses pratiques, sa mission et son éthique, afin de parvenir à la démocratisation des apprentissages et à l'autonomie des élèves.

Figure 7 : Le processus projet d'école comme démarche déstabilisante



Synthèse

Notre recherche autour de la démarche de conception, réalisation et régulation du projet d'école nous montre que c'est au long de ce processus que les enseignants expriment leur préoccupations, interrogations, convictions et principes d'après lesquels ceux-ci déterminent des actions et décident des gestes professionnels à exécuter. Au niveau local, le projet d'école demeure un outil institutionnel d'amélioration des résultats scolaires. Néanmoins nous n'avons pas repéré dans notre approche terrain d'instruments pédagogiques permettant d'établir une corrélation entre les choix entrepris par les enseignants dans le cadre du projet d'école et les résultats scolaires. Pour les enseignants, le projet d'école reste un objet difficile à saisir dans la mesure où il ne leur permet pas d'observer et de justifier une transformation *a posteriori*. Il fait remonter en surface les difficultés d'ordre quotidien et laisse le sentiment d'un tâtonnement permanent et d'une activité floue. Ainsi le projet d'école représente-t-il une *démarche déstabilisante*.

Conclusion 3^{ème} partie

L'investissement paradoxal des enseignants dans le cadre du projet d'école met en lumière le rapport que les enseignants entretiennent avec l'institution éducative dont ils sont une partie intégrante. Autant contrariés par la prescription que motivés par un projet capable de redonner du sens à leur activité, les enseignants se retrouvent face à de nouvelles exigences pour la mise en œuvre du projet d'école qui peinent à être reconnues par l'institution : concilier les savoirs, prolonger les espaces d'apprentissage et interpréter la réalité scolaire dans ce sens. Ceci interroge l'enseignant sur le sens même de son métier, ainsi que sur les limites de ses compétences et de sa mission.

La méthode institutionnelle donne les directives à suivre pour conduire l'élaboration du projet d'école. Le projet d'école est censé permettre l'interaction des apprentissages et fédérer la communauté éducative, tout en impliquant la communauté éducative dans la scolarité des enfants. Or dans la conception de leur projet d'école, les enseignants se retrouvent devant ces enjeux sans pour autant estimer avoir les ressources institutionnelles et professionnelles nécessaires pour y faire face. Ainsi les enseignants construisent-ils leur représentation du projet d'école à partir d'un rapport dichotomique entre le projet de l'institution et leur projet.

La mobilisation de la communauté éducative visée par les enseignants à travers le projet d'école tente d'établir des rapports socio-éducatifs avec les autres membres de ladite communauté. Le paradoxe se renouvelle ainsi puisque dans une volonté d'ouvrir l'école, les enseignants cloisonnent leur réflexion dans une logique de constatations des difficultés – expliquées comme étant d'origine exogène à l'école – et contournent le dialogue qui permettrait de problématiser la place de l'école et des autres acteurs éducatifs dans un projet commun en mettant en avant leur système de normes propres.

En outre, alors qu'en théorie, à travers le projet d'école, les enseignants expriment un rapport à l'élève qui reconfigure à son tour leur propre posture pédagogique, c'est la pratique qui est remise en question. La capacité des enseignants à nourrir les processus pédagogiques engagés relève d'un défi technique-pédagogique.

Toutefois, les processus de projet d'école révèlent d'ores et déjà une tendance à une mobilisation plus grande de l'élève dans son processus d'apprentissage et dans la compréhension de ses responsabilités dans la collectivité. C'est ainsi que les enseignants s'engagent dans des actions pédagogiques moins transmissives et recherchent davantage la mise en action de l'élève. Dans la démarche de projet d'école, on relève un ensemble de constats et un tâtonnement permanent des auteurs. In fine, les évaluations nationales des acquis du français et de mathématiques apparaissent comme les seuls repères d'efficacité valables aux yeux des enseignants, faute de ressources propres de compréhension et d'interprétation de la réalisation de leur projet. Ainsi le projet d'école, renouvelé dans les écoles depuis plus de vingt ans, reproduit-il des cycles d'actions professionnelles qui demeurent en quelque sorte une *zone d'ombre*.

4. Le projet d'école au service de la formation continue

Le parti pris de notre recherche était d'analyser le projet d'école en tant que processus constitutif de l'activité enseignante. Notre présupposé initial consistait à dire que ce dispositif fonctionnait comme le carrefour d'enjeux institutionnels, professionnels et socioculturels. Au cours de notre analyse, focalisée sur les émergences théoriques, ce dispositif s'avère être plutôt un espace d'expression des situations complexes vécues par les enseignants et auxquelles ceux-ci tentent de donner des réponses en fonction des moyens et des cadres d'interprétations à leur disposition.

Mots clés : *apprentissage, autonomie, co-formation, auto-formation, professionnalisation, perspectives.*

Les « situations-problèmes » qui sont au centre du projet d'école soulèvent des enjeux de différents ordres pour les professionnels enseignants :

- √ d'ordre intellectuel : structurer son projet implique également de structurer sa pensée en relation à ce qui pose problème. Ainsi problématiser, c'est-à-dire émettre des hypothèses d'action articulées à la situation-problème, nécessite des compétences différentes de celles mobilisées dans le travail auprès des élèves. Cela exige des enseignants de s'engager dans une opération d'intelligibilité de leur rapport au phénomène qu'ils interrogent : « *Le vrai n'est pas seulement ce qui marche, mais ce qui marche en étant fondé en raison* », (Fabre, 2009, p. 31) ;
- √ d'ordre socio-politique : le projet exige et nécessite la mobilisation de soi et d'autrui à la recherche de la réussite de tous les élèves. Etant donné que le projet d'école ne perdure à long terme ni par la seule force d'acteurs charismatiques ni par la seule contrainte institutionnelle, il sollicite d'abord l'implication des enseignants puis de l'ensemble de communauté éducative, afin de lui donner du sens, de la légitimité et de permettre sa

faisabilité. Il s'agit de générer un intérêt pour le projet et l'adhésion à un but commun porté par les enseignants en tant qu'auteurs et acteurs primordiaux ;

- √ d'ordre technico-pédagogique : réaliser le projet requiert des compétences, voire même le développement de compétences spécifiques, relatives aux choix pédagogiques à établir dans le projet d'école. La conception, la mise en place, la régulation et l'évaluation, s'agissant des expérimentations pédagogiques, ne sont pas des opérations souvent maîtrisées par les enseignants. Une posture différente, des gestes professionnels à avoir, une réflexion à développer sont autant de défis professionnels à relever par les enseignants ;
- √ d'ordre affective-existentielle : dans le projet, il y a toujours une partie de désirs et d'idéaux socioéducatifs. En outre, il véhicule une manière de voir le monde de ceux qui ont participé à son élaboration et exécution. Le projet est source d'espoir et de frustration ; une menace et une opportunité. Au-delà des réponses standardisées et des déclarations d'intentions, le projet d'école est un espace de création humaine, déterminée par les émotions et sentiments des enseignants qui s'en saisissent comme d'un outil de changement, d'amélioration ou de solution d'une situation donnée.

Ainsi le projet d'école émerge-t-il non seulement comme un outil de canalisation de l'action pédagogique et éducative au sein de l'école, mais aussi comme une opportunité de saisir la complexité qui caractérise la réalité de l'école en tant qu'espace de vie. Comme tout outil ou instrument de création, le projet d'école ne saurait se réduire à la valeur de son résultat. C'est dans la manière dont les enseignants investissent l'outil et le réinvestissent dans leur activité professionnelle que le projet d'école permet de recouvrir aussi tout un champ de compétences et de connaissances professionnelles des enseignants. Saisir le projet d'école comme une opportunité signifie « *prendre le parti de traiter les circonstances, malgré leur poids effectif, parfois redoutable, comme jamais déterminant sans le concours actif de l'auteur du projet à travers le couple opportunités-disponibilités* », (Boutinet, 2010, p. 224). Pour que l'enseignant le saisisse comme une opportunité – c'est-à-dire, être

disponible pour l'envisager comme telle –, une piste possible est de prendre le projet d'école depuis l'angle de l'apprentissage et de l'autonomie.

Ainsi notre travail de recherche nous permet-il de donner une nouvelle perspective à la démarche de projet d'école. Conçu comme un outil pour l'amélioration des résultats scolaires, il retrouve un intérêt de formation sur le lieu de travail pour les enseignants. Etant donné le développement collectif des ressources et des outils méthodologiques d'élaboration, d'exécution, de régulation et d'évaluation des actions entreprises à travers le projet d'école, ce dispositif peut également être un dispositif d'apprentissage sur le lieu du travail.

4.1 LE PROJET D'ÉCOLE, UN OUTIL DE PROFESSIONNALISATION

La pratique professionnelle des enseignants n'est pas décontextualisée et désincarnée de sens, la réalisation du projet d'école en est une preuve. Le développement professionnel des enseignants est au cœur du projet d'école. Les enjeux pédagogiques et les défis professionnels à relever représentent un espace non seulement propice, mais nécessaire pour son efficacité. Envisager le projet d'école comme un moyen de médiation symbolique entre l'enseignant et le monde-école signifie que la construction du monde projetée (l'idéal à attendre) par les enseignants modifie à son tour les structures de connaissances individuelles et collectives du métier déjà en place.

Le projet d'école ne peut donner lieu au nombre de formations juxtaposées les unes sur les autres pour mener à bien les actions prévues dans le projet d'école, il peut bien mieux être une source d'autoformation complétée par des formations ponctuelles. En effet, comme le préconise Giordan, « *il s'agit de mettre en valeur les attitudes et les démarches qui rendent compte de liens et de la globalité plutôt que la somme décortiquée des capacités* » (Giordan, 2005, p. 65). Les situations variées qui sont identifiées par les enseignants font appel à des théories diverses et mobilisent différentes représentations. Toutefois, ces dernières invitent à la confrontation avec un contexte réel, dans la mesure où elles sont ancrées dans les besoins de compréhension et d'action formulés par les enseignants eux-mêmes. Le praticien

réflexif de Schön (1997) trouve ici un terrain concret d'application. Nous retenons trois axes de réflexion : l'évaluation du et dans le projet d'école ; le partenariat et la collaboration professionnelle ; le prolongement pédagogique vers des pédagogies innovantes.

4.1.1 L'évaluation du et dans le projet d'école

Si la pratique de l'évaluation en cours et en fin de projet est le maillon faible du projet d'école, c'est parce qu'il ne repose pas toujours sur des outils et des critères permettant d'aider à la construction d'un jugement qui intègre la complexité du phénomène identifié. Selon la théorie de l'agir communicationnel, « *l'agir passe par des dimensions délibératives (quels savoirs sont jugés pertinents et valides), éthiques (quels savoirs pour quelles valeurs) et opérationnelles (quelle efficacité rechercher et comment, pour une congruence véritable entre des intentions et des actes)* » (Vanhulle, 2009, p. 208 inspiré de Habermas, 1987 ; Bronckart, 1996). Les compétences ainsi sollicitées par la démarche projet d'école vont bien au-delà de l'application d'un type d'évaluation – en l'occurrence sommative ou formative – mais visent une production de caractère épistémologique, axiologique et pragmatique. Une réflexion de cette nature exige de l'enseignant une ouverture sur des apports théoriques nouveaux, ainsi que la capacité à expérimenter, à expliciter et à reformuler les principes socio-politiques véhiculés par sa pratique éducative et sa pédagogie. De la même manière que le préconisent A. Jorro et V. Bordes (2012), l'évaluation relève d'une compétence professionnalisant des enseignants, à l'heure où les enseignants sont confrontés à de nombreux dilemmes, qui peuvent aller jusqu'à sentiment d'insécurité, lorsqu'ils essayent de mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement des apprentissages et d'évaluation des acquisitions.

4.1.2 Le partenariat et la collaboration professionnelle

Il s'agit ici de traiter des relations que l'enseignant entretient avec le milieu que le projet d'école est censé coordonner. La nature des interactions entre les enseignants

et les autres acteurs de la communauté éducative (les parents et les agents locaux), bien qu'elle ne se réduise pas dans tous les cas à une relation utilitariste, peine à être réciproque. Des auteurs comme Huber (et al., 2011) préconisent une ouverture au milieu, en tant que ressource d'expériences. Il émet l'hypothèse selon laquelle la fréquentation de milieux divers enrichit la pratique professionnelle avec des structures de pensées externes. Accepter le projet d'école comme une opportunité d'apprentissage implique aussi l'inclusion des autres formes de rapports aux savoirs, pour reprendre les termes de Charlot (2005) : c'est-à-dire, reconnaître les rapports que d'autres entretiennent avec le monde, soi-même et les autres ; tenir compte de leur système de significations, leurs espaces d'activités et leur temporalité. L'autosuffisance est incompatible avec le dialogue a insisté largement Paulo Freire (Freire, 2012). Ainsi le projet d'école engage-t-il les enseignants dans l'altérité et l'ouverture culturelle sociale et professionnelle, forgées par le dialogue non seulement comme source de connaissances et de valeurs à transmettre, mais également comme une pratique constitutive du métier d'enseignant. Les travaux inspirés de la sociologie de la traduction menés par Hugon et Mouvet (2011) nous avertissent sur la nécessité de *« renoncer à l'idée d'accomplir un programme et reconnaître des logiques autres que celles qui ont été à l'origine du projet [...] Pour construire un espace de travail collectif, il lui faut faire le deuil à l'avance de la maîtrise du projet et reconnaître la légitimité des logiques singulières et des intérêts particuliers de chacun, y compris les siens. Ceci signifie que la diversité des approches des acteurs ne doit pas être vue comme un obstacle, mais comme un des éléments du développement de tout projet ; construire sur un territoire donné des projets créatifs et solides avec d'autres acteurs, c'est finalement admettre de s'enseigner mutuellement »* (p.138). En prenant inspiration de la « pédagogie interactive » (Cresas, 1991 cité par Hugon et Hardy, 2006, paragr. 3), il s'agit de développer des relations d'« *équilibration* » entre les partenaires d'action et de réflexion qui participent dans la communauté éducative. Cette relation serait marquée par le fait que chacun s'autorise à exprimer ses idées et à réagir aux idées manifestées par autrui sans peur d'être jugé.

4.1.3 Le prolongement pédagogique vers des pédagogies innovantes

Nul doute que les pratiques d'enseignement exclusivement transmissives sont dépassées, au moins au niveau du primaire. Placer l'enfant au centre du système éducatif, c'est aussi le placer au centre de son processus d'apprentissage, acteur et auteur ce celui-ci. Mais que cela signifie-t-il dans la pratique pédagogique ? En ayant recours à la diversification des activités scolaires (ludiques, participatives, décloisonnées, sur le mode projet, en autonomie, par tutorat, etc.), au-delà de la maîtrise des savoirs et du développement de compétences listées par les programmes d'enseignement, les enseignants visent : le développement chez les élèves de la métacognition ; la transférabilité des apprentissages sur d'autres aspects et situations de la vie ; la transversalité et la continuité des contenus disciplinaires ; la capacité d'autoréguler et d'interagir de manière saine dans leur environnement social. Ces ambitions formalisées dans le projet d'école ouvrent la pratique professionnelle, bien qu'elles ne soient pas « nouvelles », sur des pédagogies nommées comme telle. Ces pratiques s'inscrivent principalement dans des théories socio-constructivistes, interactionnistes et critiques. Elles ne relèvent pas d'un agir mécanique ou de l'application de techniques. Il résulte qu'il est indispensable pour les enseignants de connaître, puis de se reconnaître, dans les présupposés épistémologiques, sociaux, axiologiques et pragmatiques des dispositifs pédagogiques et des gestes professionnels dans lesquels ils s'engagent et qu'ils transforment dans leur propre interaction avec l'environnement (la classe, l'école, l'équipe enseignante, la communauté éducative, l'hierarchie, la contingence nationale). L'autonomie de l'enseignant ne se réfère pas à ce qu'il peut faire en classe avec ses élèves une fois la porte fermée. Elle renvoie à son « autopoïésis », sa capacité à être producteur et produit. Dans la dynamique de la relation qu'il entretient avec l'environnement, il s'agit d'être capable de maintenir son organisation et de déterminer ce qui est pertinent (Maturana et Varela 1987/1994 ; Varela, 1989 cité par Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004, p. 3). Le projet d'école clame le savoir spécifique de la pédagogie, cette « *articulation singulière et originale entre : pratiques constitutives et indispensables ; des conceptions scientifiques référées aux différents domaines développés au sein des sciences de l'éducation ; des convictions normatives liées à un système de propositions, de choix et de valeurs* » (Houssaye, Soëtard, Hameline et Fabre, 2002, p.p. 43–44). Ce sont les enseignants

eux-mêmes, par leur pratique, leur réflexion sur la pratique, par l'explicitation de leurs différents cadres d'interprétation et de références, qui peuvent se nourrir et nourrir les connaissances pédagogiques propres et spécifiques à l'exercice de leur métier. C'est pourquoi nous préférons parler d'un prolongement vers des « pédagogies innovantes », en tant que pratiques (i) permettant de construire des situations de travail nouvelles pour ceux qui les vivent et (ii) permettant aux acteurs concernés par l'interaction pédagogique de développer des connaissances – et non seulement chez ceux qui sont visés par la pédagogie.

D'après les consultations menées dans le cadre des États généraux de la formation des enseignants en 2008, l'initiation à la recherche est une condition préalable pour transformer la perception et la pratique du métier ; il s'agit d'articuler des savoirs théoriques, des savoirs académiques concernant les disciplines et les sciences de l'éducation et des savoirs pratiques. Toutefois, les compétences attendues des enseignants, même si elles répondent aux spécificités du métier, n'abordent pas le processus d'acquisition de ces compétences, c'est-à-dire le processus de rationalisation, de problématisation qui précède à la mise en action des ces compétences. D'ailleurs, comme le signale Bernard Rey (2009), ce n'est pas la « *profession* » des enseignants qui dicte les valeurs et priorités de la pratique du métier mais l'employeur, ici le ministère de l'Éducation nationale : « *dans ce référentiel, les compétences présentées comme professionnelles ne le sont guère, d'une part parce qu'elles ne sont pas professées par les professionnels, d'autre part parce qu'en l'absence des savoirs qui l'accréditeraient, rien n'est professé* ». Il s'agit ainsi de transformer l'expérience des enseignants à travers le projet d'école en source de professionnalisation qui émerge du terrain et qui est susceptible de produire des connaissances nouvelles fondées sur la pratique.

Les démarches de capitalisation d'expériences – pratiquées davantage dans les entreprises et dans le monde des organisations non gouvernementales – sont une stratégie pour produire des connaissances partageables qui serviront à enrichir l'action et les pratiques des enseignants. Ceci constitue leur « *capital immatériel* » (Ferrary et Pesqueux, 2011). Aujourd'hui, la notion de « *Knowledge Management* » recouvre les champs de la connaissance organisationnelle, de la gestion de la connaissance et de l'apprentissage organisationnel où la capitalisation trouve essor.

Sans vouloir prétendre que les équipes enseignantes se transforment en managers de leur « expérience », il s'agirait plutôt d'un management du « sens de leur expérience ». En ce sens, les inspections de l'Éducation nationale pourraient s'ouvrir à ces pratiques. La valorisation de pratiques gagnerait à ce que ces dernières soient formalisées, partagées, réinvesties et renouvelées dans l'offre d'une formation continue. Il s'agit donc de créer des ponts entre la formation continue et la pratique réelle des enseignants. Le projet d'école s'avère être un support concret de travail qui oblige à faire évoluer l'appropriation du projet d'école. Au lieu de l'appréhender sous l'angle des résultats, nous préconisons de l'envisager comme un processus d'apprentissage professionnel et de développement de l'action pédagogique. Nous appelons ainsi à l'accompagnement d'un enseignant innovant dans le sens donné par Françoise Cros (1997) ; à savoir, celui qui apprend de sa pratique socio-professionnelle en s'aventurant dans le changement et non nécessairement dans la création du nouveau.

Le projet d'école comme dispositif d'analyse de pratique, ne signifie pas se focaliser sur la réflexion au mépris de l'action concrète dans l'intérêt des élèves. Il s'agit de le percevoir comme un outil de travail qui bénéficie et qui vient en appui des enseignants « innovants » en action. La « nouvelle recherche-action », celle engagée par des professionnels (Lapassade, 1996), permet d'inscrire la réflexion dans le temps présent des acteurs et des auteurs du projet d'école. L'accompagnement des inspections y est capital. En effet, le parti-pris d'inscrire le processus projet comme un espace et un temps de formation implique l'institutionnalisation de cette reconnaissance, ainsi que l'articulation du curriculum de formation au contexte de besoin d'apprentissage qui émerge du projet et non la superposition de formations à la carte. Il s'agit d'assumer d'être à l'écoute du terrain comme accompagnateurs et facilitateurs de la mutualisation de connaissances repérables issues de pratiques ; plutôt que d'être fournisseurs de formations, posture dans laquelle les enseignants ne sont pas à l'aise.

La stratégie reste à construire car elle exige un effort commun pour créer des instances institutionnelles adaptées. Or continuer à assimiler le projet d'école à un document fermé, souvent sous la forme de fiches à remplir ne fait que le réduire à une synthèse de données et de déclarations d'intentions. Si cette information est

nécessaire et peut contribuer à l'analyse de la situation de l'école, il est plus recommandable de le demander comme « une synthèse de données » afin de le distinguer du projet dont la finalité est autre. Les formalisations écrites du projet d'école pourraient en effet n'être qu'une production intermédiaire dans le processus d' « auto-co-formation-action », dirons-nous à ce stade de nos recherches : les bilans intermédiaires, les réactualisations et les évaluations de productions consécutives. Dans un premier temps, il s'agit de donner à l'écrit le statut de document de travail pour les enseignants, un outil de distanciation et de mémoire du processus. Dans un deuxième temps, pas nécessairement linéaire mais dans le temps de travail, lors du dialogue avec les participants de la communauté éducative, un projet d'école intégrant les principales orientations, la stratégie d'action et d'évaluation du projet peut alors être produite.

LIMITES ET PERSPECTIVES

A travers notre travail de recherche nous avons tenté de décrire le processus projet d'école depuis la perspective de l'activité enseignante. C'est-à-dire nous avons centré notre intérêt sur l'expérience professionnelle. Cette investigation ne peut cependant prétendre l'exhaustivité de la description de l'expérience des enseignants. L'expérience de « l'autre » ne peut être appréhendée par le chercheur dans sa totalité et sa complexité. Nous avons employé différentes portes d'entrée pour explorer le vécu des enseignants : l'observation - participante, l'entretien, l'analyse de documents élaborés par leur soin. Lors de notre démarche nous avons capté principalement les faits qui constituent cette expérience. Une méthodologie phénoménologique, c'est-à-dire dans le choix de nos instruments de recueil de données, aurait permis de rentrer plus en profondeur sur l'expérience vécue, interprétée des enseignants. Dans l'intérêt pragmatique de la connaissance sur l'expérience d'élaboration du projet d'école en bénéfice de l'amélioration de la pratique pédagogique et le développement professionnel des enseignants, nous pensons que nos hypothèses émergentes gagneraient à être comparées dans un processus dialogique. Il serait convenable de prolonger cette recherche dans une logique plus interactionniste, à l'instar, de la Théorie de l'agir communicationnel

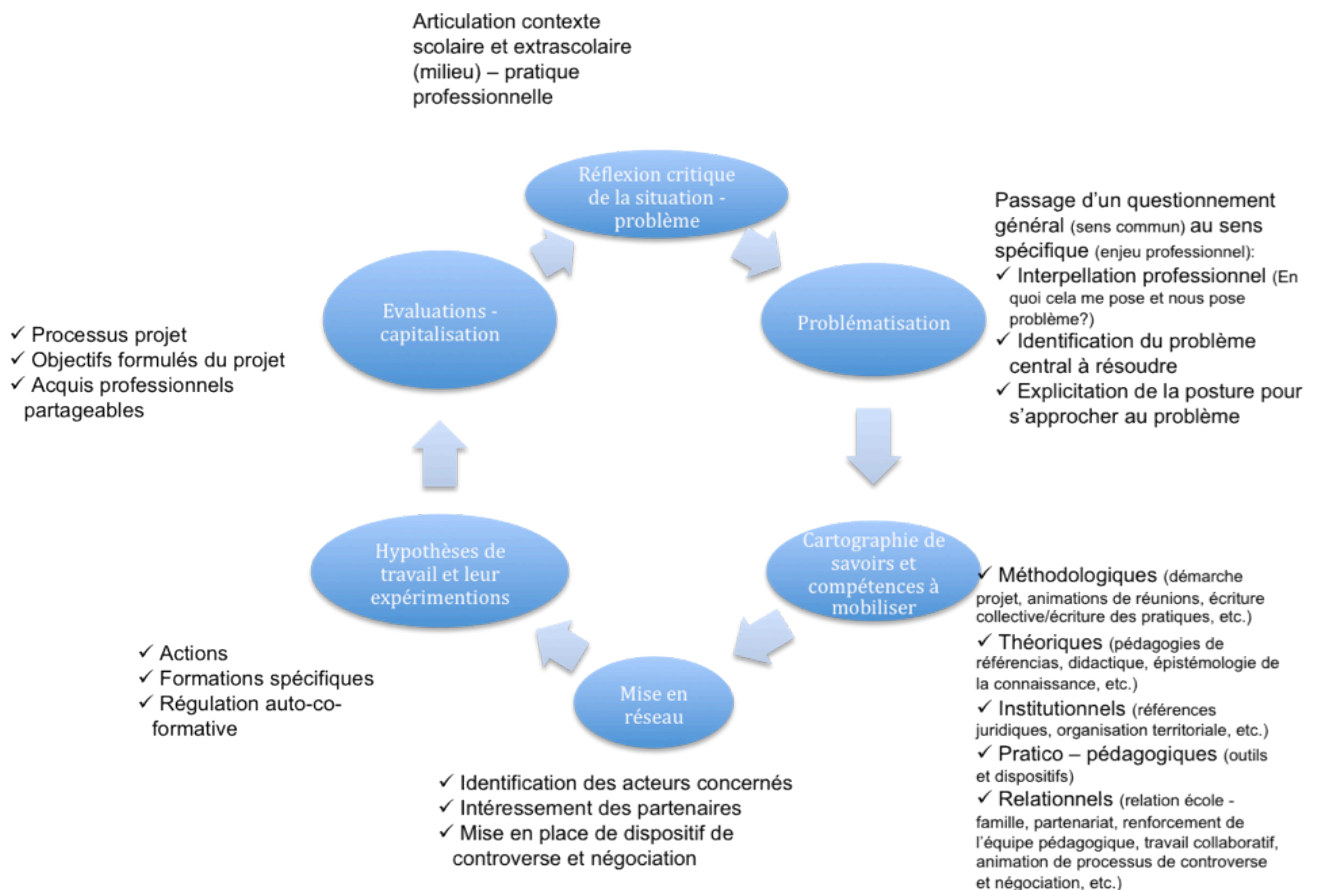
élaborée par Habermas (1987), posant les enseignants au centre du processus de recherche autour des processus adscrits aux activités professionnelles. Il est question donc d'un agir qui « *passe par des dimensions délibératives (quels savoirs sont jugés pertinents et valides), éthiques (quels savoirs pour quelles valeurs) et opérationnelles (quelle efficacité rechercher et comment, pour une congruence véritable entre les intentions et des actes) »* (Vanhulle, 2009, p. 208).

En France, les recherches sur l'apprentissage dans les lieux de travail commencent à trouver un écho en sciences de l'éducation, en particulier dans le milieu scolaire, à travers les travaux impulsés et diffusés par la chaire Unesco « *Former les enseignants au XXI siècle »* tenue par l'Institut Français d'Éducation (IFE) et animée par Luc Ria¹. La prolongation de notre recherche ouvre actuellement deux pistes de travail.

D'une part, il est possible d'envisager l'expérimentation d'un dispositif de formation continue qui combine l'action relative à la tâche de projet d'école et l'apprentissage professionnel, dans une optique de développement de compétences et de recherche d'impacts dans les processus de projet engagés par les équipes enseignantes. Il s'agit dans un premier temps d'identifier les conditions institutionnelles, méthodologiques et logistiques, ainsi que les implications individuelles et collectives et les ressources scientifiques, professionnelles et sociotechniques nécessaires pour la mise en place concrète d'un dispositif d'apprentissage professionnel sur le « site » du travail.

Cependant il est possible d'établir au moins cinq étapes cycliques dans le processus projet d'école que nous représentons dans la figure ci-dessous :

¹ Former les enseignants au XXI siècle: <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/> consulté le 9 avril 2015.



La présente proposition a pour postulat l'émergence d'une expérience professionnelle susceptible de nourrir le capital de connaissances du métier avec des connaissances issues du terrain et de produire des éléments d'impact sur les apprentissages et la qualité de vie des élèves à l'école. Dans cette même logique, il conviendrait d'interroger de nouveau l'hypothèse qui sous-entend notre approche ; à savoir, l'hypothèse des effets favorables du développement des compétences professionnelles des enseignants sur les apprentissages des élèves (Feyfant, 2013).

4.2.1 Perspectives dans le pays où j'évolue actuellement

Au Chili, l'apprentissage sur le lieu du travail dans le milieu enseignant est presque inexploré. Selon Montecinos (2008), au Chili, la plupart des enseignants participent à des formations ancrées dans la tradition de la capacitation pendant les vacances scolaires. En outre, il note qu'il y'a peu ou pas de suivi ou d'appui pour l'intégration des connaissances transmises dans les salles de classes et l'évaluation de l'impact de la capacitation dans les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves.

Le gouvernement actuel prépare une réforme de l'Éducation publique de grande envergure qui va modifier les trois principes de la politique éducative instaurée par le régime politique sous Auguste Pinochet (1973-1990) : le désengagement de l'état, la décentralisation et la privatisation (Plumelle, 2006). Les principales mesures de cette réforme visent le renforcement de l'Éducation publique par l'accès gratuit à l'éducation, la fin de la sélection des élèves et l'interdiction des profits financiers dans l'éducation privée. Le renouvellement de la formation des enseignants est également envisagé à travers un projet de « Carrera docente » (Carrière de maîtres). Quoiqu'il n'y ait pas encore d'orientations politiques bien définies, elle est incontournable. Alors que la régulation de l'offre de formation initiale des universités privées et publiques doit être revisitée ainsi qu'il ressort des débats politiques et académiques, la formation continue est souvent reléguée à un deuxième plan. Nous considérons que cet aspect de la professionnalisation des enseignants appelle à de nouveaux paradigmes pour appréhender le métier. Ainsi, la prolongation de cette recherche au Chili s'avère-t-elle pertinente dans le domaine de la formation continue en contexte scolaire. Comme le préconisait déjà l'Unesco, dans le cadre de l'élaboration d'une stratégie régionale autour de la profession enseignante (Orealc/Unesco Santiago, 2013), il est nécessaire d'incrémenter les communautés d'apprentissage au sein des établissements où les élèves ne sont pas les seuls à apprendre mais également les enseignants.

Plusieurs perspectives sont envisagées :

- L'identification des savoirs développés dans la pratique professionnelle et leur nature : savoirs pratiques, savoirs théoriques, savoirs sociaux. Ainsi que les stratégies mises en place pour réaliser les différentes tâches qui sont

demandées aux enseignants par l'employeur.

- L'explicitation de cadres axiologiques, épistémologiques et pédagogiques prédominants dans la pratique professionnelle dans les différentes dimensions qui recouvrent le métier : l'interaction avec la communauté éducative, la gestion de la classe, la maîtrise du curriculum, les stratégies d'enseignement-apprentissage, la gestion de crises, entre autres.
- Exploration de l'expérience des enseignants « confirmés » qui auraient exercé leur métier dans trois périodes historiques de l'éducation publique au Chili : (i) le régime militaire, (ii) la transition politique, (iii) la démocratie. Cette communauté de professionnels proches de la retraite garde non seulement une partie de la mémoire du métier au Chili, mais elle porte aussi des cadres interprétatifs que les différentes réformes ont cherché à transformer. Comment ces enseignants ont-ils développée leur expérience professionnelle et construit de savoirs pédagogiques dans cette mouvance paradigmatique et politique ?

Il s'agit ainsi de dégager des pistes pour l'élaboration d'un curriculum de formation continue ancrée dans l'activité réelle des enseignants, afin de favoriser le développement d'un acteur-auteur-critique de ces pratiques professionnelles.

Conclusion

Retour sur nos résultats et la méthode

Nous considérons que la méthode par théorisation enracinée a été un choix adapté à nos finalités de recherche. Elle nous a permis d'appréhender et de mettre la totalité des données à notre disposition pour développer une analyse ouverte aux émergences du terrain et ce vis-à-vis de nos cadres d'interprétation. En pratique, tout au long de la recherche, les projets d'écoles portées par les équipes enseignantes étudiées nous sont apparus flous et insaisissables. En l'occurrence, ils l'étaient aussi pour leurs auteurs et acteurs : les enseignants. Notre méthode nous a permis de persister dans ce *continuum* d'incertitudes et d'interpréter le projet comme une démarche déstabilisante pour l'enseignant ; démarche laissée à la marge de l'itinéraire d'apprentissage et de développement professionnel des enseignants. Cependant, cette méthode s'avère être une stratégie complexe pour le jeune chercheur dont les capacités de conceptualisation, telles qu'exigées par la recherche, sont encore peu développées. Le principe de construction de la problématique au moyen des émergences du terrain pose aussi question. Durant les premières années d'investigation, cette pratique est coûteuse en temps et en production écrite. Nous estimons que ces questions ne sont pas négligeables à l'heure de débiter un projet de recherche aussi formatif que le doctorat.

Conclusion générale

Nous avons débuté cette thèse en présentant les principes théoriques de type socio-constructiviste qui soutiennent les modalités de construction de notre objet de recherche. Nous avons présenté le projet d'école comme un processus, c'est-à-dire une entité dynamique par laquelle les enseignants interprètent, s'approprient et construisent leur monde-école idéal, ou du moins, fonctionnel. Comme nous l'avons exprimé au début des présents développements, notre objectif n'était pas d'analyser l'état actuel du projet d'école pour établir un bilan de vingt-cinq années de cette politique mais plutôt d'appréhender cet objet comme une activité constitutive du métier d'enseignant. Nous avons formulé comme hypothèse de départ que cet outil servait de traducteur de monde pour les enseignants autant qu'il était une activité

professionnelle complexe. Sans tenir compte de la qualité rédactionnelle des écrits ou de la quantité d'informations, des propositions et de l'argumentation des projets d'école étudiés, nous avons appréhendé le projet comme un dispositif à travers lequel les enseignants manifestent leurs préoccupations, leur mécontentement, leurs envies et aussi la représentation qu'ils ont de l'activité professionnelle et des rôles et missions de chaque acteur de la communauté éducative. Pour ce faire, nous avons réalisé cette recherche dans l'espace géographique du Val d'Oise. Notre terrain de recherche recouvrait l'ensemble des situations de travail autour du projet d'école, regroupées en trois configurations différentes. Nous avons également tenté de décrire de manière explicite nos procédures, ainsi que notre posture de recherche et la méthode suivie. Enfin, nous avons présenté nos stratégies, techniques et instruments d'enquête.

Ainsi, dans la première partie de la thèse avons-nous voulu présenter l'ensemble des facteurs qui se sont conjugués pour donner un sens particulier à notre objet de recherche.

Dans la deuxième partie, nous avons abordé les aspects institutionnels de la tâche de projet d'école ; à savoir, son introduction dans le système éducatif et sa place actuelle associée à une figure d'innovation. Partant de cette analyse, le projet d'école nous apparaît comme une opportunité d'apprentissage collectif, eu égard aux défis et enjeux que ce dispositif pose au métier d'enseignant.

Dans la troisième partie, nous présentons les résultats de recherche issus d'une analyse qualitative des données collectées, en utilisant la méthode de théorisation enracinée. L'analyse du processus de projet d'école nous a permis de nous placer dans les interstices de l'activité professionnelle des enseignants. Il s'agit d'espaces où ils se protègent, définissent leur vision de la réalité qui les entoure dans l'exercice de leur métier et tentent de construire un cadre de compréhension. La présente recherche offre une lecture des différents niveaux d'interactions symboliques et humains qui confluent dans la tâche projet d'école et qui font partie de l'activité professionnelle des enseignants. Actuellement, aucune recherche à notre connaissance ne confère ou ne reconnaît aux projets d'école la capacité d'améliorer les résultats scolaires. Bien que notre recherche n'ait pas pour finalité la confirmation

de ces résultats, il convient de noter que nous n'avons pas repéré sur le terrain d'éléments permettant d'attribuer à la démarche projet d'école l'amélioration des apprentissages des élèves. En effet, les enseignants ne disposent pas des indicateurs leur permettant d'évaluer l'impact de leur projet sur la qualité des apprentissages. Cependant, nous retenons que le projet d'école est un espace d'expression des difficultés expérimentées par les enseignants ; lesquelles sont identifiées dans le projet d'école comme des situations-problèmes à résoudre. On observe que certains phénomènes trouvent des interprétations diverses parmi les enseignants. L'analyse de la situation exigée par la démarche de projet d'école – dont la contrainte principale consiste à poser un regard global sur la situation de l'élève – informe sur la situation familiale, sociale et scolaire de l'élève, ainsi que sur celle de son entourage. Ces informations sont différemment interprétées parmi les enseignants qui tentent ainsi de donner une explication à la difficulté scolaire rencontrée. Le projet d'école est ainsi une démarche déstabilisante.

Dans la cinquième partie nous présentons le projet d'école comme un espace concret d'apprentissage professionnel à partir de problématiques posées sur le terrain par les enseignants. Saisir le projet de cette manière implique une reconnaissance du caractère original de l'expérience de l'enseignant en tant qu'individu et membre d'un collectif professionnel. Il convient d'appréhender l'expérimentation et l'innovation comme un processus d'intelligence volontaire, intentionné et motivé. Nous croyons que situer la question de l'autonomie des enseignants uniquement autour des enjeux de gestion de la classe et de l'école ne permet pas d'avancer des pistes favorisant l'autonomie intellectuelle des enseignants, à savoir : des enseignants capables de rendre explicites les savoirs issus de leurs expériences ; leur capacité à raisonner pour résoudre des problèmes complexes (pédagogiques et sociaux) ; les valeurs propres qui mobilisent leurs actions. Ainsi ouvrons-nous notre recherche sur le champ de la professionnalisation des enseignants sur le lieu de travail. Il s'agit d'un domaine peu exploré dans le contexte de la recherche en éducation au Chili et très récemment engagé par la recherche en France. L'enjeu est de conduire ces recherches selon un parcours d'apprentissage et de production de connaissances, aussi bien pour les enseignants que pour les chercheurs.

Bibliographie

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction: textes fondateurs* (Vol. 1–1). Paris, France: Mines Paris, les Presses.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Ardoino, J. (1987). Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet. *Education permanente*, (87), 153-157.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Aslanian, P., Chabrun, C., et Le Ménahèze, F. (2005). *Démarrer en pédagogie Freinet, pourquoi ? Comment ?* Nantes, France : Éd. ICEM-Pédagogie Freinet.
- Auduc, J.-L. (1998). *Agir en équipe*. Le Perreux-sur-Marne, France: CRDP, Académie de Créteil.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports.
- Bassis, H. (1983). *Quelles pratiques pour une autre école? : tous capables!* (Groupe français d'éducation nouvelle, Éd.). Paris, France : Casterman.
- Bassis, H. (1984). *Je cherche, donc j'apprends*. (Groupe français d'éducation nouvelle, Éd.). Paris, France: Éditions sociales : Messidor, 1984.
- Bastien, S. (2007). Observation-participante ou participation-observante? Usages et justifications de la notion de participation-observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127–140.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles, France: De Boeck.

- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, France : La Découverte.
- Becker, H. S. et Passeron, J.-C. (2004). *Écrire les sciences sociales*. (P. Fogarty et A. Guillemin, Trad.). Paris, France : Économica.
- Bellard, D. (1994). *Imaginer, élaborer, vivre son projet: le projet d'école, utopie ou réalité*. Paris, France : Nathan.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école: éloge critique*. Paris, France : Anthropos : Economica.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris; [Montréal]: Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie.
- Boucher, M. et Vulbeau, A. (2003). *Emergences culturelles et jeunesse populaire: turbulences ou médiations ?* Paris, France: L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2006). *Projet. Vocabulaire de psychosociologie. Hors collection, 222-230*. Toulouse : ERES.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaires des conduites à projet (Vol. 1–1)*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2012a). *Anthropologie du projet*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2012b). La figure du projet comme forme hybride de créativité. *Spécificités*, (5), 7-20.
- Brito, O. (2014). Pour une Grounded Theory de l'éducation : vers la fin du monopole ethnographique. *Spécificité*, (7), inédite.
- Broch, M.-H., et Cros, F. (1987). *Comment faire un projet d'établissement*. Lyon, France: Chronique sociale.

- Broch, M.-H. et Cros, F. (Éd.). (1989). *Ils ont voulu un projet d'établissement: stratégies et méthodes*. Paris, France : INRP.
- Broch, M.-H., Cros, F., et Peretti, A. de. (1991). *Comment faire un projet d'établissement: écoles, collèges, lycées, LP*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Centre National de Documentation Pédagogique. (1992). *Le Projet d'école*. Paris, France: Hachette Ecoles.
- Charbonnel, P. et Université René Descartes. UFR Sciences de l'éducation. (1997). *Projets d'écoles, projets de classe ? : conséquences sociologiques d'une réforme de type volontariste dans un contexte ambigu* (Thèse de doctorat). France.
- Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of constructionist research*, 397–412.
- Corbin, J. M., et Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3–21.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118(1), 127-156.
- Cros, F. (2001). Critères et indicateurs d'un processus innovant en établissement, état d'une recherche. Présenté à Journée Académique des innovations pédagogiques, Paris.
- Damien, J. (2003). Le projet d'école. Disponible à l'adresse <http://www.ac-grenoble.fr/ien.rumilly/spip.php?article128>
- Delahaye, J.-P., Driancourt, V., Tobaty, A., Vergès, P.-J., et Mamou, G. (2011). *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*. Paris, France : Berger-Levrault.

- De La Rupelle, G., et Mouricou, P. (2009). *Donner du sens à ses données qualitatives en Systèmes d'Information : deux démarches d'analyse possibles à l'aide du logiciel NVivo 8*. Paris Dauphine University. Disponible à l'adresse <https://ideas.repec.org/p/dau/papers/123456789-12600.html>
- Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissement: discours et fonction sociale du discours*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris, France : Armand Colin.
- Edet, S. (1999). *Les enseignants du primaire face aux projets d'école: des modèles à leur mise en contexte*. Villeneuve d'Ascq (Nord), France: Presses universitaires du Septentrion.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, France : J. Vrin.
- Favre, B., Jaeggi, J.-M., Osiek, F., Dionnet, S., Germond, M., et Jagasia, N. (2003). *Démarche de projet et rénovation de l'enseignement primaire*. SRED, Service de la recherche en éducation. Disponible à l'adresse <https://www.ge.ch/recherche-education/doc/publications/docsred/2003/dem-projet-ep.pdf>
- Férole, J., Rioult, J., Roure, D., et Pessin, D. (1991). *Le projet d'école*. Paris, France: Hachette.
- Ferrary, M. et Pesqueux, Y. (2011). *Management de la connaissance: knowledge management, apprentissage organisationnel et société de la connaissance*. Paris, France : Economica.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants? *Dossier de veille de l'IFÉ*, (87), 1–10.
- Figari, G. (1991). Etudes sur la démarche de projet: Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. *Revue française de pédagogie*, 94(1), 49-62.

- Freire, P. (2012). *Pedagogia del oprimido*. Madrid : Biblioteca Nueva.
- Garreau, L. (2012). La méthode enracinée: Une méthodologie permettant de proposer des cadres conceptuels depuis des données empiriques ou comment accéder à l'opérationnalisation d'un concept complexe au travers de la théorie enracinée ? *Revue internationale de Psychosociologie, Année XVIII* (44), 89.
- Giordan, A. (2005). Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes. Dans *Complexité de la formation et formation à la complexité* (p. 55-69). Paris: Editions L'Harmattan.
- Giordano, Y., Jolibert, A. et al. (2012). Spécifier l'objet de la recherche. *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, 47–86.
- Gioux, A.-M. (1993). *Projets d'école et représentations du champ d'action chez les enseignants* (Thèse Doctorat). Toulouse 2, France.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L., Soulet, M.-H. T. et Paillé, P. (2010). *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. (K. Oeuvray, Trad.). Paris, France: A. Colin.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32–50.
- Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2015). Introduction : Les multiples voies de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, 2(1), 1.
- Guillot, Gérard. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant. In *Cahiers de recherche* (Les Editions du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD, Vol. 5). Lyon, France.
- Guy, B. (2002). Le concept d'innovation dans le système éducatif. Présenté à

Accompagner les démarches innovantes, Montpellier.

- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. (J.-M. Ferry, Trad.) (Vol. 1–2). Paris, France : Fayard, 1987.
- Henriot-Van Zanten, A. et Rayou, P. (Éd.). (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Houssaye, Jean. (1992). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Houssaye, J., Soëtard, M., Hameline, D. et Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Issy-les-Moulineaux, France : EME Editions Sociales Françaises - ESF.
- Huber, M., Dalongeville, A., et Bassis, O. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes: des déstabilisations constructives*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Hugon, M.-A. et Hardy, M. (2006). Susciter des dynamiques de découverte et de changement. *Recherche et formation*, (51), 57-72.
- Jorro, A. et Bordes, V. (2012). L'évaluation : une compétence professionnelle en question. *Diversité*, (169).
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. (F. de Singly, Éd.). Paris, France: A. Colin.
- Kelle, U. (2005). « Emergence » vs. « Forcing » of Empirical Data? A Crucial Problem of « Grounded Theory » Reconsidered. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). Disponible à l'adresse <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/467>
- Komis, V., Depover, C. et Karsenti, T. (2013, mars 11). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. Disponible à l'adresse <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., et Miller, S. M. (2009). *Vygotski et*

l'éducation: apprentissages, développement et contextes culturels. (Y. Bonin, Trad.). Paris, France : Retz.

- Lamarre, A. M. (2008). Un investissement de soi dans un projet d'intelligibilité. In *Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique quelles origines, quels chemins, quels savoirs?* (Vol. 3). Montréal: Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques.
- Lantheuaume, Françoise. (2010). Dimensions clandestines du travail des enseignants: des ressources face aux épreuves de la sur-prescription? Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève.
- Lapassade, G. (1996). *Les microsociologies*. Paris : Anthropos.
- Lapassade, G. (2006). Observation participante. *Vocabulaire de psychosociologie. Hors collection*, 375-390, Toulouse : ERES.
- Larousse. (s. d.). Définitions : projet - Dictionnaire de français Larousse. Disponible à l'adresse <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/projet/64232>
- Le Moigne, J.-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes* (Vol. 1–1). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Leplat, J. (2013). Les gestes dans l'activité en situation de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (15-1).
- Ley, M. (1990). *Aide méthodologique à l'élaboration et à la mise en forme du projet d'école*. Courlay, France : J.-M. Fuzeau.
- Marcel, J.-F. (2005). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585.
- Méliani, V. (2013). Choisir l'analyse par théorisation ancrée: illustration des

- apports et des limites de la méthode. *Recherches qualitatives. Hors Série*, (15), 435–452.
- Mills, J., Bonner, A. et Francis, K. (2008). The development of constructivist grounded theory. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 25–35.
 - Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: la France fait-elle les bons choix ?* Paris, France : Presses universitaires de France.
 - Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 105–128.
 - Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe* (Vol. 1–1). Paris, France: Éd. du Seuil.
 - Morin, E. et Le Moigne, J.-L. (1999). *L'intelligence de la complexité* (Vol. 1–1). Paris, France, Canada.
 - Mouvet, B., et Hugon, M.-A. (2011). Travailler ensemble dans la ville : questions de méthode. *Spécificités*, N° 3(1), 129-138.
 - Mouvet, B., Munten, J. et Jans, V. (2004). Comment tisser, entre l'école et son environnement, des liens qui contribuent à instaurer des conditions de vie et de travail paisibles dans l'établissement : rapport de la 1ère année de recherche. Disponible à l'adresse <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/69425>
 - Obin, J.-P., Cros, F. et Rocard, M. (2003). *Le projet d'établissement*. Paris, France: Hachette Education.
 - Orealc/Unesco Santiago. (2013). *Antecedentes y criterios para la Elaboracion de políticas docentes en América Latina y Caribe*. (Estrategia regional sobre docentes) (p. 174). Santiago, Chile: UNESCO.
 - Orellana-Fernandez, P. (2011). La souffrance des enseignants : une émergence du projet d'école. Dans *La souffrance à l'école - Actes du colloque international du CIRP 2010* (Vol. 2, p. 237-247). Montréal : Cirp - Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques.

- Orellana-Fernandez, P. (2012). *Recherche autour du projet d'école* : émergence d'une problématique (Vol. N° 5). Champ social. Disponible à l'adresse http://www.cairn.info/faraway.u-paris10.fr/resume.php?ID_ARTICLE=SPEC_005_0191
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147.
- Paillé, P. (2010). *La méthodologie qualitative: postures de recherche et travail de terrain*. Paris, France: A. Colin.
- Pain, J. (2011, septembre). Problématiser la crise. L'éducation comme terrain sensible. Disponible à l'adresse <http://www.calameo.com/read/0001620586a81e5af3144>
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.
- Piot, Thierry. (2011). Le travail enseignant, en tension entre didactique et pédagogie: une approche par l'analyse pragmatique des énoncés des enseignants. Présenté à Le travail enseignant au XXI siècle. Perspectives croisées: didactiques et didactique professionnelle, Lyon, France.
- Plumelle, B. (2006). Chili : un système éducatif contesté. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (43), 12-13.
- Reuter, Y. et al. (2011). *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'Orientation et de Programme pour l'Ecole de 2005*. Haut Conseil de l'Education.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre? Disponible à l'adresse <http://edupass.hypotheses.org/296>
- Rey, B. (2009). « Compétence » et « compétence professionnelle ». *Recherche & formation*, n° 60 (1), 103-116.
- Ria, L., Sève, C., Durand, M. et Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants

- débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 535.
- Richards, L. (2009). *Handling Qualitative Data : A Practical Guide*. Los Angeles : SAGE.
 - Rich, J. (2001). *Du projet d'école aux projets d'école: contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*. Pessac (Gironde), France: Presses universitaires de Bordeaux.
 - Rich, J. (2006). Autonomies et projets pour les établissements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, n° 21(1), 173-184.
 - Rich, J. (2008). Les projets d'école à l'épreuve du temps. Analyse comparative de jugements d'inspecteurs primaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 41(4), 59-81.
 - Rioult, J., et Tenne, Y. (2002). *Concevoir et animer un projet d'école: maternelle, élémentaire*. Paris, France : Bordas Pédagogie.
 - Sabirón-Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores.
 - Sabirón-Sierra, F. et Arraiz, A. (2014). Complexité et recherche en éducation: la construction complexe des savoirs scientifiques en éducation. Dans L. Marmoz et R. Marmoz, *La recherche en éducation: pluralité et complexité* (p. 31-42). Paris: l'Harmattan.
 - Sardan, J.-P. O. de. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
 - Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative de données. *Recherches Qualitatives.*, 28 (1), 1-7.
 - Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD•IST. *Recherches qualitatives*, 21, 99-123.

- Schön, D.-A. (1997). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks etc., Etats-Unis: Sage publications.
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of management journal*, 49(4), 633–642.
- Tozzi, M. (2002). Pour une problématique de la vigilance. Dans *Accompagner les pratiques innovantes: actes du colloque des 24, 25 et 26 avril 2002, La Grande-Motte, Académie de Montpellier*. Disponible à l'adresse http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/IMG/pdf/accompagner_les_demarches_innovantes.pdf
- Vanhulle, S. (2009). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions?* (p. 201-2013). Bruxelles: De Boeck.
- Vellas, E. (2001). La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. Disponible à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_11.html
- Vignoud, J.-P., et Centre régional de documentation pédagogique. (1992). *Pour changer l'école: le projet d'école*. Lille, France: CRDP.
- Vinatier, I., et Altet, M. (Éd.). (2008). Introduction: les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Vulbeau, A. (2007). L'approche sensible des quartiers « sensibles ». *Informations sociales*, (141).
- Vygotski, L. S., Piaget, J., Clot, Y. et Sève, L. (2013). *Pensée et langage*. (F. Sève, Trad.). Paris, France : La Dispute.
- Yvelines. Inspection académique et Centre régional de documentation

pédagogique. (1993). *Les Cahiers de l'école (Versailles)*, ISSN 1243-1192. *Le projet d'école et la pédagogie par cycles*. Versailles, France : Centre régional de documentation pédagogique.

- Yvelines. Inspection académique et Centre régional de documentation pédagogique. (1994). *Le projet d'école et la pédagogie par cycles*. Versailles, France: Centre régional de documentation pédagogique de Versailles.

TEXTES OFFICIELS

- Circulaire 90 – 039 du 15 février 1990. BOEN n° 9 du 1er mars 1990. Projet d'école. http://www.ia94.ac-creteil.fr/premier_degre/projecole/circulaire.pdf
- Circulaire n°98-263 du 29 décembre 1998, BO n°1 du 7 janvier 1999. Rentrée 1999 dans les enseignements élémentaires et secondaires.
http://www.eps.ac-aix-marseille.fr/textes_creteil/organisepts/291298c.html
- Code de l'Éducation. Version consolidée au 18 avril 2015.
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>
- Circulaire n°2007-022 du 22 janvier 2007, BO n°5 du 1er février 2007. Projet d'école et d'établissement.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0700135C.htm>
- Circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008, BO n° 19 du 8 mai 2008. Éducation artistique et culturelle.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>
- Circulaire n° 2009-068 du 20 mai 2009, BO n° 21 du 21 mai 2009. Préparation de la rentrée 2009.
<http://www.education.gouv.fr/cid27581/mene0911464c.html>
- Circulaire n° 2008-082 du 5-6-2008. Aménagement du temps scolaire. B.O. n°25 du 19 juillet 2008.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/25/MENE0800496C.htm>

- Décret n°2008-463 du 15-5-2008. Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires. J.O. du 18-5-2008.
<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018802347>
- Loi d'orientation sur l'éducation L. n°89-486 du 10 juillet 1989 - JO du 14-7-1989. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006069117&dateTexte=20050423>
- Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23 avril 2005 - JO du 24-4-2005.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>
- Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République L. n° 2013-595 du 8 juillet 2013 – JO du 9 -7-2013.
http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=D556C1DA8380425316457A6FB9B4C080.tpdila18v_1?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id
- Loi générale d'Éducation n° 20 370, article 9. Publié le 12 septembre 2009. Chili.
http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Programme National d'Innovations Pédagogiques dans les Lycées et Collèges Année scolaire 1989.1990. Le bulletin de l'EPI n°56. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/30751/filename/b56p035.pdf>

SITES INTERNET

- Académie de Versailles. Direction de services départementaux de l'Education nationale du Val d'Oise (2015): http://www.ac-versailles.fr/public/jcms/rm_82745/direction-des-services-departementaux-95

- Eduscol (2012). Qui s'occupe de l'innovation à l'éducation nationale? Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid60235/qui-occupe-innovation-education-nationale.html>

- Service de l'État dans le Val d'Oise. Politiques publiques (2011). <http://www.val-doise.gouv.fr/>

Annexes



L'Education change le monde

Expérience de la démarche de projet d'école

2007-2009

DESCRIPTION DE L'ACTION

Hypothèse de départ:

Pour que les enfants puissent réussir à l'école, il est nécessaire d'améliorer la relation école – famille.

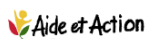
« La réussite ou l'échec est le produit de la relation – de la dynamique – au sein du triangle enfant-élève / famille / école. En examinant le « jeu à trois » entre l'enfant-élève, les parents, les enseignants autour des « choses de l'école », on saisit mieux comment se fabrique la réussite ou l'échec « précoce », c'est-à-dire dès le CP » (Gerald CHAUVAU, chercheur honoraire à l'INREP et APFEE, créateur des coups de pouces CLE)



L'Education change le monde

Travailler sur les représentations des parents

- Image de l'école : craintes, interrogations, plaintes, conflits...
- Représentation de la réussite à l'école.
- La place de l'enfant à l'école
- La place de l'enfant à la maison.
- Le rôle des parents pour la réussite des enfants.
- Le passage de « parents » au rôle de « parent d'élève ».
- Rapport à l'école des parents.



L'Education change le monde

Fonctionnement de l'école : que comprennent-ils ?



Le niveau d'implication dans la vie de l'école,



Le niveau et les mode de communication entre l'école et les familles,



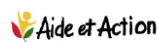
Le rôle et la mission de l'association des parents d'élèves,



Le fonctionnement de l'école : administration, organisation...



Rapport et connaissance sur le Conseil d'école.



L'Education change le monde

Diagnostic participatif de l'école et de son environnement



En partant du diagnostic du quartier et de l'école par une démarche de RA:



identifier les attentes des familles, leurs craintes, leurs stratégies éducatives,



Construire une culture commune de ce qu'est l'école et de son rôle dans l'ensemble du processus éducatif des enfants:



qui implique une connaissance et un apprentissage réciproques (pas de leçon)



qui restitue l'école dans son environnement local, celui des familles, des ressources éducatives disponibles, des besoins spécifiques identifiés.....



L'Education change le monde

Identification des activités



Faire un bilan de l'école et déterminer les priorités



Mettre en place des activités pédagogiques et socio-éducatives pour apporter des réponses concrètes aux problèmes spécifiques qui se posent à l'école



Élaborer des stratégies de communication et d'échange avec les parents et entre les parents,



Éclaircir le statut accordé aux habitants dans la mise en œuvre des activités socio-éducatives menées dans le quartier



Rendre les parents acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies éducatives.



L'Education change le monde

Les effets de l'Action



Changement d'attitudes des enseignants en vers les parents,

des échanges féconds avec les parents, amorce d'une co-éducation/éducation partagée) pour renforcer le rôle des parents dans

l'accompagnement et le suivi des enfants

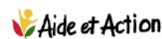
Anticipation sur les difficultés scolaires de l'enfant

Mise en cohérence et complémentarité des actions éducatives à l'école,

des outils et pratiques mutualisés entre acteurs et dispositifs notamment, le PRE et les associations

Émergence d'une dynamique de groupe chez les parents.

Renforcement de la cohésion de l'équipe enseignante.



L'Education change le monde

Les difficultés

Le manque de temps qui ne permet pas de faire les concertations nécessaires,

Manque d'espace pour les parents (lieu de rencontre et de réunion au sein de l'école),

Le turn-over important des enseignants : 1 à 2 ans de présence,

Problème de communication orale et écrite avec les parents

La difficulté à fédérer les parents autour de l'école

Manque de synergies entre les différents acteurs et dispositifs de l'éducation.



L'Education change le monde

Perspectives: construire les continuités éducatives entre les acteurs, les intervenants et les dispositifs éducatifs?

- Construire une culture commune entre les établissements du même territoire recevant les différents enfants des mêmes familles.
- Identifier les différents aspects de la communication entre les acteurs éducatifs (parents, enseignants, élus, animateurs, responsables de structures ou de dispositifs...),
- Faire du PEL le cadre général de mise en œuvre d'identification des rapports entre école- famille et territoire sur la question de l'éducation.



L'Education change le monde

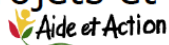
construire les continuités éducatives entre les acteurs, les intervenants et les dispositifs éducatifs?



en portant un regard sur le volet éducatif des projets d'école qu'il est susceptible de fédérer ou d'interroger,



Établir un diagnostic partagé en vue de donner aux acteurs éducatifs, institutionnels, de l'Etat, des CL et des associations, un état le plus précis possible de la situation éducative et sociale, des rapports famille- école- territoire, de telle sorte à déterminer objectifs et axes de progrès, chacun selon ses compétences mais de façon coordonnée, en plaçant la famille (parents, adultes, enfants) au centre de la mise en cohérence des projets et actions.



L'Education change le monde

■

construire les continuités éducatives entre les acteurs, les intervenants et les dispositifs éducatifs?

- Cette démarche nécessite bien entendu, Formation, méthodologie, temps, ressources, surtout si elle doit se déployer sur l'ensemble du territoire et des Établissements.



L'Education change le monde

Projet d'Ecole

Commune :	Circonscription : Montmorency
ECOLE :	Elémentaire <input type="checkbox"/> Maternelle <input checked="" type="checkbox"/>
	ZEP <input type="checkbox"/> REP <input type="checkbox"/> ECOLE A AIDER <input checked="" type="checkbox"/>
N° d'immatriculation :	
Adresse électronique :	

Document de synthèse

PROJET D'ECOLE 2009-2012 : LES INDICATEURS GENERAUX

1 – LES ELEVES

Evolution des effectifs

	CYCLE 1			CYCLE 2			CYCLE 3			TOTAL
	TPS	PS	MS	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	
2006/2007	13	66	48	54						181
2007/2008	11	67	68	50						196
2008/2009	0	77	65	60						202

Mobilité en cours de cursus

	En 2007-2008	en 2008-2009
Pourcentage d'élèves nouvellement arrivés	6%=12	6%=12
Pourcentage d'élèves radiés	7%=14	5%=10

	Parcours scolaires	
	En 2007-2008	en 2008-2009
- Maintiens exceptionnels en cycle 1 nombre	2	2
- Cycle 2 en :		
- deux ans (nombre)
- trois ans (nombre)
- quatre ans (nombre)
Nombre d'élèves bénéficiant de	//	10 GS dont 1 refus
- l'aide du RASED		voir avec RASED
- d'un projet d'intégration	3	3

Langues vivantes étrangères	
Langue	Enseignée par
Anglais <input type="checkbox"/>	enseignant de l'école <input type="checkbox"/>
Allemand <input type="checkbox"/>	Professeur du 2 nd Degré <input type="checkbox"/>
	Assistant étranger <input type="checkbox"/>
	Vacataire <input type="checkbox"/>

ELCO <input checked="" type="checkbox"/>
Contrat Educatif Local (CEL) <input checked="" type="checkbox"/>
Accompagnement scolaire <input checked="" type="checkbox"/>
Autres (précisez) :PRE <input checked="" type="checkbox"/>

2 – L'EQUIPE, L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE

Enseignants exerçant dans l'école		Autres personnels	
	Nbre		Nbre
		CUI	1
		Service	6
		ATSEM	8
Nombre:	10	Autres : animateurs CEL temps du midi	1

EVS		Intervenants agréés	
Date prise de fonction	Activité dominante	Nbre d'heures	Domaine
01/09/2008	Aide à l'intégration	10 séances d'une heure par classe et par an	EPS
01/09/2009	Aide à l'intégration		
15/02/2010	Aide administrative		

Mobilité

En 2007-2008	en 2008-2009
Nombre d'enseignants présents depuis moins de 3 ans	5
Nombre de Titulaires 1 ^{ère} année (T1)	//
	4
	1

Organisation pédagogique : Répartition des élèves au 18 janvier 2010 (mater)

TPS	PS	MS	GS	Total	Nb cl.	Moyenne
0	78	78	54	210	8	26.25
			+7			

Déclassements, échanges de service (si oui préciser)
PS/GS :1h par semaine en informatique

Suivi des Programmes Personnalisés de Réussite Educative

2009-2010

	Nombre Total	Disciplines			Evaluation		
		Nombre PPRE Français	Nombre PPRE Maths	Nombre PPRE dans d'autres domaines	Action positive	Difficulté persistante	Remarques
Cycle 2	19	15	3	1			
Cycle 3	18	7	1	10			

STAGES DE REMISE A NIVEAU

Nombre total d'élèves proposés	Nombre d'élèves bénéficiant d'un PPRE	Nombre d'élèves ayant suivi le stage	Nombre d'élèves ayant suivi le stage et bénéficiant d'un PPRE	Nombre d'enseignant de l'école ayant encadré un stage

3 – L'ENVIRONNEMENT (maternelle)

Montant des crédits communaux par élève :30.15

Coopérative scolaire oui non

Autre structure associative : //

Nbre de salles disponibles

Bureau directeur oui non

BCD oui non

Salle de réunion oui non

Salle de jeux oui 2 non

Dortoir oui 3 non

Autres : salle des maîtres

Equipements sportifs à disposition oui non

Equipement magnétoscope oui non

Camescope oui non (achat prévu)

Appareil photo numérique oui non

Equipement informatique

- Liaison internet oui non

- Adresse école : 0951430n@ac-versailles.fr

- Adresse site: //

- Nbre de classes équipées d'au moins un PC : 5 (GS et MS)

Restauration scolaire oui non

Garderie oui non

Centre de loisirs oui non

Fréquentation de lieux culturels oui non dans le cadre de l'utilisation du budget sorties culturelles pris en charge par la Caisse des Ecoles : 4,67 euros maximum par enfant et 2 sorties maximum par classe pour l'année scolaire.

Lesquels : Thoiry, OPIE, Quai Branly, Théâtre pour 2009/2010

4 – AUTRES CARACTERISTIQUES SPECIFIQUES

2 de nos classes de GS sont logées dans l'école élémentaire

BILAN DU PROJET D'ECOLE 2006-2009

OBJECTIFS	ACTIONS	BILAN

LES RESULTATS AUX EVALUATIONS NATIONALES

Evaluations CE 1

Nombre d'élèves ayant passé le deuxième cahier en totalité en 2006.....en 2007.....

Nombre d'élèves ayant passé le deuxième cahier en maths en 2006.....en 2007.....

Nombre d'élèves ayant passé le deuxième cahier en français en 2006.....en 2007.....

Eventuellement des renseignements complémentaires dans les tableaux ci-dessous :

Français	2006		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen compréhension			
Reconnaissance des mots			
Production de textes			
Ecriture et orthographe			
Score Moyen Global			

Français	2007		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen compréhension			
Reconnaissance des mots			
Production de textes			
Ecriture et orthographe			
Score Moyen Global			

Mathématiques	2006		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Connaissance des nombres entiers naturels			
Exploitation de données numériques			
Calcul			
Espace et géométrie			
Grandeurs et mesures			
Score Moyen Global			

Mathématiques	2007		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Connaissance des nombres entiers naturels			
Exploitation de données numériques			
Calcul			
Espace et géométrie			
Grandeurs et mesures			
Score Moyen Global			

Evaluations CM2

Nombre d'élèves ayant passé le deuxième cahier en totalité en 2007.....

Nombre d'élèves ayant passé le deuxième cahier en maths en 2007.....

Nombre d'élèves ayant passé le deuxième cahier en français en 2007.....

Eventuellement des renseignements complémentaires dans les tableaux ci-dessous :

	Français		2007	
	Score moyen	Nat.	Dépt.	Ecole
compréhension				
Reconnaissance des mots				
Etude de la langue orthographe				
Etude de la langue la phrase				
Score Moyen Global				

	Mathématiques		2007	
	Score moyen	Nat.	Dépt.	Ecole
Connaissance des nombres entiers naturels				
Exploitation de données numériques				
Calcul				
Grandeurs et mesures				
Score Moyen Global				

Nombre d'élèves ayant un score $\leq 33\%$ en 2008.....

Evaluations sixième

Français	2006		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Compréhension observer chercher			
Compréhension interpréter			
Production transformer un texte			
Production Ecrire un texte			
Compréhension analyser			
Compréhension prélever relier des informations			
Connaissance reconnaissance des mots			
Score Moyen Global			

Français	2007		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Compréhension observer chercher			
Compréhension interpréter			
Production transformer un texte			
Production Ecrire un texte			
Compréhension analyser			
Compréhension prélever relier des informations			
Connaissance reconnaissance des mots			
Score Moyen Global			

Français	2008		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Compréhension observer chercher			
Compréhension interpréter			
Production transformer un texte			
Production Ecrire un texte			
Compréhension analyser			
Compréhension prélever relier des informations			
Connaissance reconnaissance des mots			
Score Moyen Global			

Mathématiques	2006		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Espace et géométrie			
Grandeur et mesures			
Calcul			
Exploitation de données numériques			
Connaissances des nombres			
Score Moyen Global			

Mathématiques	2007		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Espace et géométrie			
Grandeur et mesures			
Calcul			
Exploitation de données numériques			
Connaissances des nombres			
Score Moyen Global			

Mathématiques	2008		
	Nat.	Dépt.	Ecole
Score moyen			
Espace et géométrie			
Grandeur et mesures			
Calcul			
Exploitation de données numériques			
Connaissances des nombres			
Score Moyen Global			

Nombre d'élèves ayant un score $\leq 30\%$ en 2008

En français

En mathématiques

En français et en mathématiques

	Indicateurs retenus	Besoins identifiés	Objectifs prioritaires
1			
2			
3			

Rappel des objectifs prioritaires	Descriptif des actions prévues	Echéancier prévisionnel, période 2009-2012

PROJET D'ECOLE sept 2009–juin 2012	Ecole :	FICHE ACTION Aide aux élèves en difficulté	Volet du projet auquel se réfère l'action	N° de l'action dans ce volet	Année de mise en œuvre
	Commune :		↓ <input type="text"/>	↓ <input type="text"/>	↓ <input type="text"/>

Objectifs : Augmentation des performances entre évaluation initiale et finale Diminution attendue du taux de redoublement entre juin 2009, juin 2010, juin 2011 Diminution attendue du taux de redoublement en 6ème	Organisation des deux heures hebdomadaires d'aide aux élèves :					
		lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
	Horaires					
	Nb de groupes					
	Nom des enseignants présents					

Besoins en formation et / ou en accompagnement : (plan de formation, animation pédagogique, conseil de cycle ...)

Evaluation quantitative de l'action aide aux élèves deux heures hebdomadaires :

Nb d'élèves ayant bénéficié de l'action par rapport au nb d'élèves	cycle I	cycle II	cycle III	Total école
	... / / / / ...

Quelques questions à se poser...

La cohérence des apprentissages <i>Comment les différents domaines d'apprentissage sont-ils organisés au sein de chaque cycle de façon que leur cohérence et leur continuité soient assurées ?</i>
L'harmonisation des démarches <i>Quelles modalités d'harmonisation des démarches sont-elles progressivement mises en œuvre au niveau de chaque cycle de l'école, du groupement d'écoles ?</i>
L'organisation des évaluations <i>Sur quels principes et selon quelles modalités les évaluations fonctionnent-elles ?</i>
La gestion différenciée des groupes d'élèves <i>Comment la différenciation des parcours d'apprentissages des élèves, particulièrement ceux des élèves rencontrant des difficultés, est-elle construite ?</i>
Socle commun <i>En quoi les actions du projet d'école prennent-elles en compte les piliers du socle commun ?</i>

PROJET D'ECOLE 2009-2012

Afin de vous aider dans les étapes de la rédaction du Projet d'Ecole et dans la double relecture Ecole/circonscription, nous vous proposons cette grille qui servira à la validation de votre Projet

		ECOLE	IEN
1	Les orientations du projet d'école ne sont pas confondues avec actions engagées : Ex La BCD, le journal scolaire, ne sont pas recevables comme titre de projet d'école : ce sont des moyens au service de ce projet	✓	
2	Un lien existe entre les indicateurs de l'école : évaluations CE1-CM2 et 6 ^{ème} , difficultés spécifiques de l'école, PPRE, et les objectifs de ce projet	✓	
3	Le projet cible quelques objectifs généraux prioritaires pour chacun des cycles : un ou deux par cycle	✓	
4	Les objectifs intermédiaires retenus sont réalistes et atteignables pour chaque année de chacun des cycles	✓	
5	Dans chaque cycle les objectifs spécifiques retenus varient annuellement	✓	
6	Les projets complémentaires (EPS, musique, sortie avec nuitées) sont envisagés dans la rédaction du projet d'école.	✓	
7	Les projets complémentaires sont en adéquation avec le projet d'école	✓	
8	Chaque action envisagée fait l'objet d'une fiche de présentation synthétique (fiche action)	✓	
9	Un calendrier précis des actions, par année et par cycle, est joint au projet	✓	
10	Les modalités d'évaluation et de régulation du projet d'école sont exprimées en relation avec le calendrier prévu.	✓	
11	Une priorité nationale et académique (au moins) est prise en compte dans la rédaction du projet d'école.	✓	
12	Le futur projet a été l'occasion d'échanges dans le cadre du Conseil d'Ecole	✓	

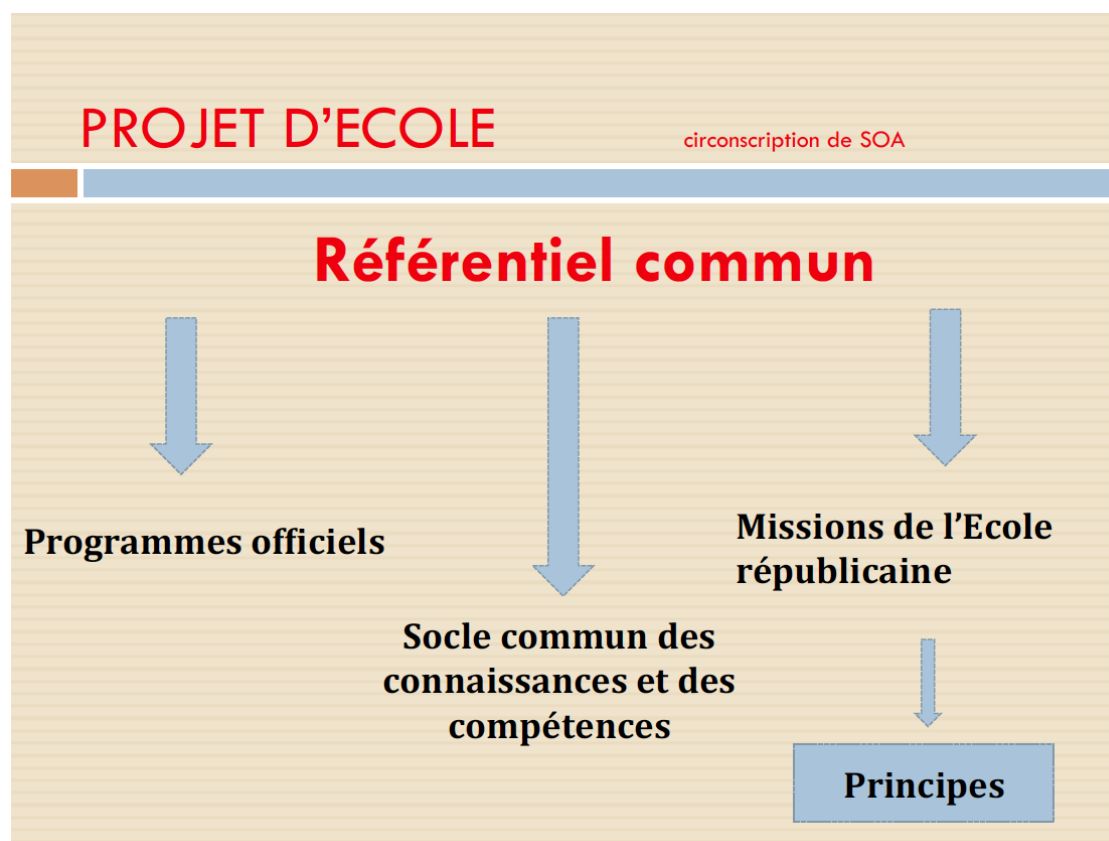
PROJET VALIDE OUI NON

L'Inspectrice de l'Education Nationale

Circonscription de Saint
Ouen l'Aumône

LE PROJET D'ÉCOLE (2010/2013)

Réunion de directeurs
Décembre 2009



Missions de l'École républicaine

- « Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la Société dans laquelle il grandit »
- « Offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la Société »
- « L'École doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative »

■ Programmes 2008

Principes

Educabilité :

aides, accompagnement

Liberté pédagogique :

analyse et régulation des pratiques

Les progrès de chacun sont l'affaire de tous :

travail en équipe, continuité et cohérence

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

Les continuités

« Le projet d'école... définit les modalités particulières de la mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. »

Les évolutions

« Le projet d'école précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour **assurer la réussite de tous les élèves** et pour **associer les parents** à cette fin. »

Loi d'orientation du 24 mars 2005

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

Un objectif :

▪ **Permettre la réussite de tous les élèves au regard du socle commun**

- Accueil des élèves à besoins particuliers,
- Organisation des parcours différenciés d'apprentissage, PPRE, continuité des apprentissages, aides spécialisées.
- La pédagogie est une réponse aux besoins des élèves.

Un moyen :

▪ **Concevoir la meilleure qualité d'enseignement possible dans le contexte de l'école**

- Mise en œuvre de la politique éducative nationale et des priorités académiques dans le contexte spécifique de l'école.
- Organisation générale du cadre pédagogique, programmations, cohérence des enseignements.
- BCD, sorties scolaires, classes de découverte,, actions culturelles, actions éducatives, actions périscolaires, etc.

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

Une démarche :

Prendre en compte les acquis et besoins des élèves,
évaluations diagnostiques, modes d'apprentissages, besoins éducatifs et cognitifs

Adapter les paramètres didactiques et pédagogiques,
organisation des classes, emplois du temps, décloisonnement, différenciation, soutien

Développer des actions spécifiques

aides spécialisées, programmes personnalisés de réussite éducative, projets personnalisés de scolarisation (handicap)

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

□ Méthodologie :

Etat des lieux :

- réflexion de l'équipe :
Identification des obstacles à la réussite de tous les élèves dans le groupe scolaire
- Lister les données,

définition des indicateurs

□ Calendrier

Janvier – février 2010

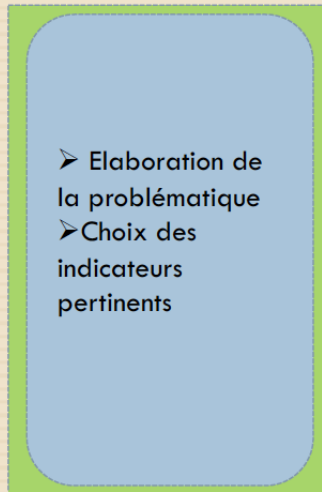
Mercredi 6 janvier 2010
(concertation école)

Mercredi 13 janvier 2010
(conseil de directeurs)

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

□ Méthodologie :



□ Calendrier

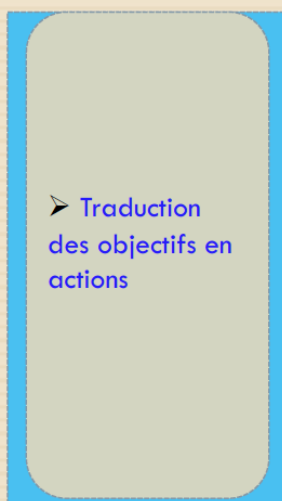
Février 2010

Mercredi 08 février 2010
(conseil de directeurs)

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

□ Méthodologie :



□ Calendrier

15 mars 2019
Conseil de directeurs

Animations 4 et 5

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

□ Méthodologie :

- Rédaction du projet de groupe scolaire :
- descriptif de l'école
- Les choix généraux de fonctionnement
- problématique et actions envisagées
- modalités de régulation



□ Calendrier

Conseil de directeurs
03 mai 2010

Animation 6

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

Un **indicateur** est défini comme une donnée objective décrivant une situation et permettant de l'apprécier.

Il doit permettre d'effectuer des comparaisons dans le temps et donc de **mesurer des écarts**. Un indicateur est une donnée sur laquelle **on décide d'agir**.

Exemples de données sur lesquelles on pourra agir :

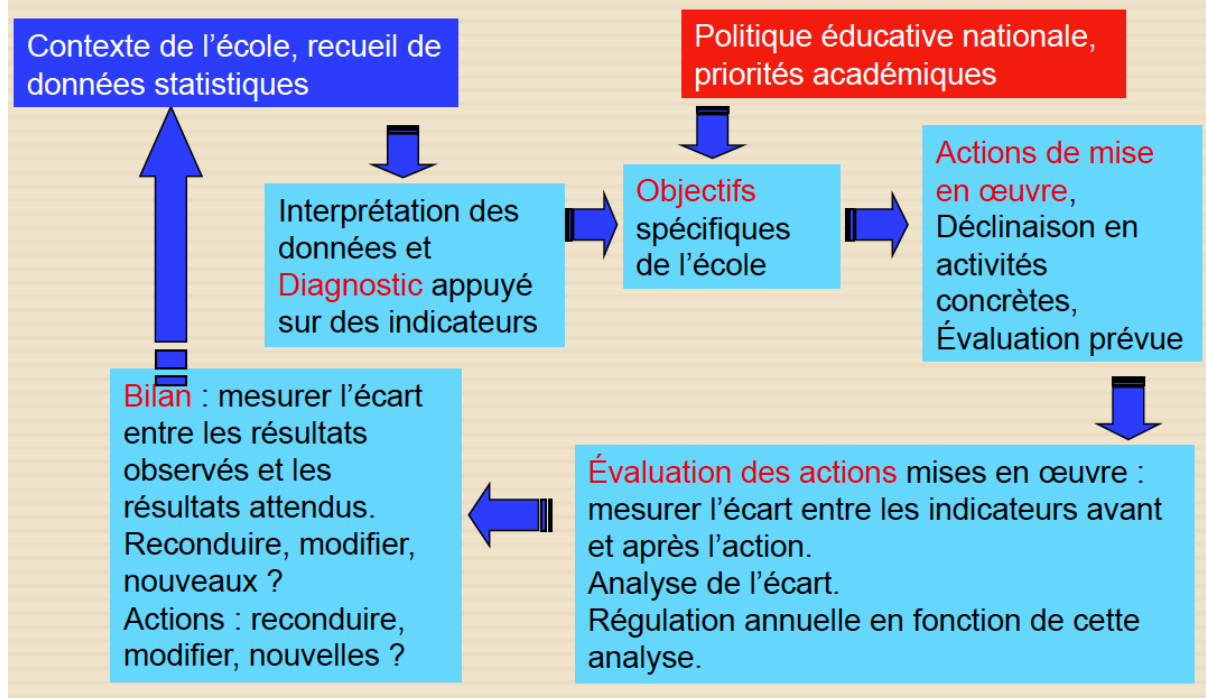
- Scores aux évaluations CP, CE1 et CM2 (*écart à la moyenne, échec important à un ou plusieurs items précis, % d'élèves en grande difficulté*)
- Résultats aux évaluations locales
- Signalement RASED et saisine CDA
- Retards scolaires

Exemples de données sur lesquelles on ne pourra pas agir :

- PCS.
- Le nombre d'élèves d'origine étrangère ou pourcentage de primo-arrivants

PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA



PROJET D'ECOLE

circonscription de SOA

Accompagnement de la mise en œuvre des projets de groupes scolaires

Elaboration du projet de circonscription qui fixera :

- les animations de circonscription et la formation
- Les inspections d'équipes ou d'écoles
- l'accompagnement local par les formateurs référents
- le forum d'échanges de pratiques (2013!!) et le bilan

BON COURAGE !



Cette thèse porte sur le processus de décision, exécution, régulation et évaluation des projets d'école réalisés par des enseignants des écoles en France. Cette recherche, géographiquement située dans le département du Val d'Oise, a été menée sous les principes de la recherche ethnographique. Toutes les informations recueillies ont été analysées selon les préceptes de la méthode de la Théorie enracinée. Cela a permis de décrire la portée des travaux des enseignants lors de l'exécution de cette tâche imposée par le ministère de l'Education nationale depuis 1989. Ainsi l'usage que les enseignants font de ce dispositif révèle de nombreux paradoxes. Alors que pour beaucoup d'enseignants, il est rien de plus qu'un exercice bureaucratique, le projet est également une opportunité pour innover sur le plan pédagogique et d'installer de nouvelles formes d'interaction sociale au sein de la communauté éducative. La principale difficulté réside dans le fait que le processus projet d'école met en lumière un certain nombre de questions transversales pour lesquelles les enseignants ne se considèrent guère compétents. Cela motive, dans de nombreux cas, une série d'initiatives, une sorte d'activisme, que par la suite les enseignants ne parvenaient plus à évaluer. Le sentiment d'expérimenter en aveugle et de ne pas alimenter les processus de changement laisse chez les enseignants une forte frustration professionnelle et une grande démotivation à l'heure d'envisager des nouvelles actions. Le projet d'école met en évidence la nécessité des enseignants de disposer des outils professionnels pour, d'une part, interpréter les différents aspects de phénomènes éducatifs auxquels ils sont confrontés et, d'autre part, être en mesure de construire leurs propres dispositifs pédagogiques et évaluatifs. L'autonomie des enseignants est plus que l'autorisation institutionnelle à entreprendre des actions au sein de chaque école, elle revient plutôt à la capacité à comprendre et à rendre intelligibles leurs propres processus de travail pour améliorer la qualité de l'apprentissage et la vie à l'école. Cette thèse prône la nécessité d'associer la formation continue des enseignants et les activités réelles – la réflexion et la prise de décisions - qui concourent dans le lieu de travail des enseignants.

Esta tesis aborda el proceso de realización, ejecución, regulación y evaluación de los proyectos educativos de las escuelas – *les projets d'école* - llevados a cabo por los profesores de la educación primaria en Francia. Esta investigación situada geográficamente en el departamento de Val d'Oise, se realizó bajo los principios de la investigación etnográfica. El conjunto de las informaciones recogidas fueron analizadas según los preceptos de la metodología fundamentada en los hechos. Esto permite describir el panorama de trabajo de los profesores a la hora de realizar esta tarea impuesta por el ministerio de la Educación nacional desde el año 1989. La utilización que los profesores hacen de este dispositivos revela numerosas paradojas. Si bien para muchos no es más que una actividad burocrática, el proyecto es también la oportunidad de innovar a nivel pedagógico y de instalar nuevas formas de interacción social en el seno de la comunidad educativa. La principal dificultad reside en el hecho que el proceso projet d'école saca a luz una serie de problemáticas transversales para las cuales los profesores no se consideran competentes. Esto motiva, en numerosas ocasiones, una serie iniciativas, una especie de activismo, que posteriormente los docentes logran apenas evaluar. El sentimiento de experimentar a ciegas y de no retroalimentar los procesos de cambio dejan en los profesores una fuerte frustración profesional y una consecuente desmotivación para emprender nuevas acciones. El proyecto educativo pone en relieve la necesidad de los profesores de contar con las herramientas profesionales que les permitan por un lado interpretar las distintas dimensiones de los fenómenos educativos a los que se enfrentan y por otro, ser capaces de construir sus propios dispositivos pedagógicos y evaluativos. La autonomía de los docentes es más que la autorización institucional para realizar acciones, ésta se refiere más bien a la capacidad de entender y volver inteligibles sus propios procesos de trabajo para la mejora de la calidad de los aprendizajes y de la vida en la escuela. Esta tesis preconiza la necesidad de asociar la formación continua de los profesores a las actividades reales - a la reflexión y a la toma de decisiones- que se llevan a cabo en el lugar de trabajo de los maestros.