# CREDOC

PANEL DES CHEFS D'ETABLISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### LE PROJET D'ETABLISSEMENT

ENTRE ANIMATION PEDAGOGIQUE ET MODE DE MANAGEMENT DES COLLEGES ET DES LYCEES

Bruno MARESCA Odile CHARRIER

Sou1992-754

1

JUILLET 1992

Le projet d'établissement / Bruno Maresca, Odile Charrier. Juillet 1992.

> rue du Chevaleret 0 1 3 - PARIS



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE Direction de l'Évaluation et de la Prospective

# Panel

des chefs d'établissement

de l'éducation des élèves au management des établissements proviseurs, principaux et adjoints Entre Décembre 1990 et Avril 1991, le Département Évaluation des Politiques Sociales du CREDOC, à la demande de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du Ministère de l'Éducation Nationale, a réalisé une étude sur les responsables et les adjoints des établissements d'enseignement secondaire du secteur public. Les établissements ont été tirés au sort à partir du fichier des établissements tenu par les services statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale. Trois types d'établissements ont été distingués: les collèges, les lycées et les lycées professionnels. Sollicitées pour participer à cette première enquête, 1009 personnes ont accepté de répondre. Elles se répartissent entre 803 chefs d'établissement et 206 adjoints.

#### Les fonctions des personnes enquêtées

Fonctions	En nombre d'individus	En %
Proviseur	399	39,54
Proviseur de L P	203	20,12
Principaux de collège	201	19,92
Adjoint de proviseur	106	10,51
Adjoint de proviseur de LP	50	4,96
Adjoint de proviseur de collège	50	4,96
Total	1009	100

Source CREDOC « Enquête chefs d'établissement - fevrier 1991 »

Le questionnaire proposé aux chefs d'établissement comprenait trente trois questions abordant une série de thèmes retenus après de nombreuses consultations auxquelles avaient participé des proviseurs, des principaux et des adjoints. Parmi ces thèmes, on retiendra particulièrement :

- l'itinéraire des chefs d'établissement et des adjoints : leur passé professionnel, leur situation actuelle et leurs projets professionnels.
- l'image et le rôle du chef d'établissement et des adjoints: l'image de la profession, le rôle du chef d'établissement, l'image de l'établissement.
- le fonctionnement de l'établissement: les difficultés rencontrées, les priorités, les opinions sur la vie scolaire.

Cette note, rédigée par Michel LEGROS et Séverine BINARD, développe les principaux résultats de l'étude dont ils sont les auteurs.

# Les chefs d'établissement, des hommes d'expérience

L'enquête montre que ces cadres de l'enseignement public sont d'abord des hommes, quelquefois, mais plus rarement des femmes. Si les hommes sont en nette majorité dans les groupes d'âge les plus élevés, la présence des femmes se fait plus importante dans le groupe des 40-44 ans. Ces chefs d'établissement ont acquis une longue expérience au cours d'une carrière professionnelle dont une grande partie s'est déroulée au contact des élèves.

47,18% de l'effectif enquêté sont des personnes âgées de plus de 50 ans et dont l'ancienneté générale de service dans l'Éducation Nationale est, pour 50,83%, supérieure ou égale à 30 ans. Moins avancés dans leur carrière, les adjoints se situent dans les tranches d'âge les plus jeunes.

Le tableau suivant présente, par fonction, l'ancienneté des chefs d'établissement et des adjoints.

### Ancienneté des chefs d'établissement et des adjoints

FONCTIONS							
Anciennetė	Proviseur de lycée d' E.G.(1)	Proviseur de lycée dominante d'E.G.	Proviseur de lycée industriel	Proviseur LP	Principal de collège	Adjoint	Chef d'établis- sement
5 - 9 ans						1,46	
10 - 14 ans	- 100 -	1,83		0,49	1,49	5,34	1,00
15 - 19 ans	1,27	7,31	6,25	7,88	3,48	12,14	5,98
20 - 24 ans	20,25	18,72	15,00	18,23	22,39	24,27	19,43
25 - 29 ans	27,85	23,29	26,25	33,50	25,87	26,70	26,77
30 - 34 ans	26,58	25,11	37,50	27,09	25,87	20,87	27,40
35 - 39 ans	12,66	20,09	11,25	9,85	15,92	7,28	18,32
40 - 44 ans	10,13	2,28	2,50	1,97	2,99	0.49	3,21
45 - 49 ans	1,27	1,37	1,25	0,99	1,99	1,46	1,37
TOTAL en%	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Source CREDOC « Enquête chefs d'établissement - février 1991 ».

(1) Enseignement général

Indice et témoin de cette expérience, une très large majorité des chefs d'établissement et des adjoints se situe au onzième échelon.

Hommes d'expérience, il arrive fréquemment que les chefs d'établissement soient de jeunes professionnels dans leur mission de direction. En effet, la durée moyenne de chaque nomination est de 4,5 années et une majorité de chefs d'établissement n'a pas reçu plus de deux nominations. Par ailleurs, on note, en cas de nominations multiples, une grande stabilité des affectations. Ainsi, 62,5% des proviseurs de lycée d'enseignement général ont une trajectoire stable entre leur première et troisième nomination, ce pourcentage atteint 87,32% pour les principaux de collège.

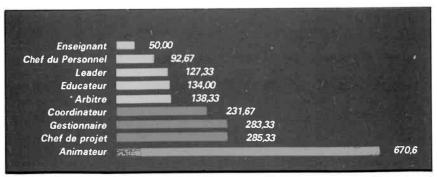
Les chefs d'établissement sont, dans leur ensemble, favorables à la valorisation de leur expérience. Pour être inscrit au tableau d'avancement, la réglementation prévoit qu'il faut avoir exercé dans, au moins, deux établissements. 79 % des personnes interrogées estiment qu'il s'agit là d'une garantie d'expérience, et 9 % pensent que cela ne devrait concerner que les chefs d'établissement nommés depuis 1988; ils ne sont que 7 % à indiquer le caractère trop fort de cette contrainte.

## Les chefs d'établissement et les adjoints :des animateurs

Pour définir leur identité de responsable d'établissement, les personnes enquêtées utilisent volontiers le terme d'animateur pour désigner une fonction de mise en relation, de propositions, en n'usant pas de l'autorité mais de la conviction, de la persuasion et de l'exemple. Cette démarche de gestion des relations humaines suppose une part de charisme et beaucoup de volontarisme de la part de ceux qui la mettent en oeuvre. Si le charisme ne peut se mesurer à travers un questionnaire, les résultats de cette étude ont montré, à plusieurs reprises, l'importance du volontarisme des chefs d'établissement pour mettre en oeuvre leurs projets, même si ce ne sont pas des projets d'établissement au sens où les promoteurs des actions de modernisation du service public utilisent ce terme.

Si la fonction d'animateur semble importante, pour eux, c'est sans doute parce qu'ils considèrent les responsabilités de l'orientation des élèves, de l'animation et de la coordination pédagogique comme étant les plus importantes au sein d'un établissement. Le graphique suivant montre les caractéristiques utilisées par les chefs d'établissement pour décrire la conception qu'ils se font de leurs fonctions.

### La fonction du chef d'établissement (indice pondéré)

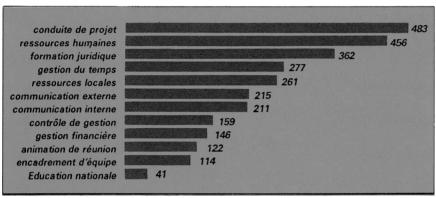


A l'appui de cette conception d'animateur, les chefs d'établissement interrogés sur leurs besoins en formation privilégient quatre demandes.

La première est la conduite de projet, suivie de la gestion des ressources humaines. Viennent respectivement en troisième et quatrième positions la formation juridique et la gestion du temps.

La mobilisation des ressources locales constitue également une demande prioritaire.

### Les demandes de formation des chefs d'établissement (hors pondération, nb de réponses)



Source Crédoc « enquête chefs d'établissement - fevrier 1991 »

Orientation des élèves, coordination et animation pédagogique, élaboration du projet d'établissement forment les trois priorités des chefs d'établissement et de leurs adjoints. A l'inverse, ni la répartition du budget, ni le fonctionnement du Conseil d'Administration, ni le développement de la sécurité des personnes ne constituent, globalement, des priorités jugées très importantes. Les trois priorités mises en avant correspondent, à la fois, à trois fonctions différentes, mais également à trois orientations dans la manière d'exercer les fonctions de chef d'établissement.

Certains chefs d'établissement mettent plus l'accent sur les élèves et valorisent l'amélioration de leurs conditions de travail et leur bien-être au sein de l'établissement dont ils ont la charge, les autres centrent davantage leurs actions et leur présence sur les enseignants, enfin, des proviseurs et des principaux situent davantage leur rôle du côté de l'établissement, ce sont ces derniers qui mettent en avant l'importance de la réalisation du projet d'établissement. Ces derniers manifestent, à la fois, un plus grand dynamisme en termes d'innovations et de réalisations, ils sont souvent aussi les plus négatifs à l'égard des Rectorats et des Inspections Académiques. Il est symptomatique de retrouver une grande partie de ces chefs d'établissement dans des L P. En revanche, les chefs d'établissement qui situent leurs priorités du côté des élèves et des enseignants se retrouvent, plutôt, parmi les plus âgés, les plus traditionalistes et les moins dynamiques des chefs d'établissement.

En dehors de ces priorités définies par les instructions officielles, les chefs d'établissement et les adjoints assignent à leur action une double direction: dynamiser l'équipe enseignante autour d'un projet et favoriser le soutien aux élèves en difficulté. Le choix de ces axes prioritaires est massif puisque 73,5% des personnes interrogées indiquent que cette dynamisation est leur première priorité; interrogées sur leur seconde priorité, ces mêmes personnes indiquent, pour 50% de l'échantillon, qu'il retiennent le fait de favoriser le soutien aux élèves en difficulté. Le développement des activités innovantes, des qualifications de pointe ou des filières d'excellence apparaît en troisième position. 13% des chefs d'établissement placent cette dernière priorité au premier plan et 32% la situent au second rang.

## Dynamisme et volontarisme des chefs d'établissement

Dans l'ensemble les chefs d'établissement sont assez confiants dans la réussite d'une politique d'établissement. 91,5% d'entre eux répondent de manière positive à la question suivante: une politique d'établissement peut-elle améliorer, sensiblement, les performances en quelques années?

Qu'il s'agisse de la politique d'établissement ou de l'image qu'ils en ont, les chefs d'établissement valorisent pratiquement toujours l'établissement dont ils ont la charge.

### Une politique d'établissement peut-elle améliorer les performances en quelques années ?

La politique et l'amélioration des performances scolaires	FONCTIONS					
	Proviseur d'E.G	Proviseur dominante d' E.G.	Proviseur de lycée industriel	Proviseur L P	Principal de collège	Adjoint
Tout à fait	, r .					
d'accord	44,30	48,86	48,75	58,13	52,74	41,75
D'accord	53,16	40,18	37,50	37,44	41,79	46,60
En désaccord Tout à fait	2,53	8,22	8,75	2,96	3,48	6,80
en désaccord	0	0,46	2,50	0,49	0,50	1,94
Sans opinion	0	2,28	2,50	0,99	1,49	2,91
Total en%	100	100	100	100	100	100

Source Crédoc « enquête chefs d'établissement - fevrier 1991 »

Interrogés sur les domaines dans lesquels ils estiment que leur action personnelle a permis des avancées dans l'établissement, les chefs d'établissement répondent par :

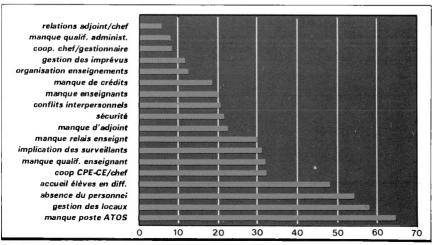
la constitution d'équipes pédagogiques	74%
l'ouverture de nouvelles filières	64%
la formation continue des enseignants	61%
l'utilisation plus importante de l'informatique	59%
l'intervention de spécialistes ou de professionnels	
extérieurs à l'établissement	57%
le développement des ateliers et des clubs	47%
l'aménagement de structures ou de groupes de niveau	43%

S'il fallait juger du dynamisme à l'aune des réalisations, selon cette enquête, les chefs d'établissement les plus dynamiques seraient les proviseurs de LP qui ont réalisé de cinq à sept actions. Les moins dynamiques seraient les proviseurs de lycée d'enseignement général qui ont réalisé moins de deux actions personnelles.

## Les difficultés des chefs d'établissement

Mais les plus dynamiques sont aussi ceux qui ont, souvent, le plus de difficultés. Ainsi les proviseurs de L P déclarent rencontrer plus de sept difficultés au sein de leur établissement, les proviseurs de lycée se situent autour de cinq à six, les adjoints affirment en rencontrer de trois à quatre et les principaux des collèges se retrouvent le plus souvent avec moins de deux difficultés

### Chefs d'établissement, adjoints et difficultés



Le manque de postes ATOS, la gestion des locaux et les absences du personnel sont les difficultés rencontrées par la majorité des chefs d'établissement et des adjoints.

Il serait trop caricatural de lier le dynamisme des chess d'établissement et des adjoints aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Cela est certes vrai pour les proviseurs de LP; a contrario, cela s'avère aussi exact pour des proviseurs de lycée qui mettent l'accent sur le bien-être des élèves et privilégient le statu quo sur le développement. De la même manière qu'on ne peut associer dynamisme et haut degré de difficultés, on ne peut relier difficultés et inertie. Parmi les chess d'établissement déclarant un niveau élevé de difficultés, on rencontre aussi bien les chess d'établissement « dynamiques » que les chess d'établissement qui le sont moins. A l'inverse, on constate qu'à un niveau faible de difficultés peuvent être associés aussi bien des chess d'établissement dynamiques que des cadres ne cherchant pas à développer leur établissement.

Interrogés sur les thèmes qu'ils souhaiteraient voir aborder dans les prochaines enquêtes, les proviseurs et les adjoints établissent un classement qui vient corriger probablement les réponses qu'ils ont pu faire aux autres questions. Il valorisent alors :

### Les thèmes proposés par les chefs d'établissement

Thèmes proposés par les proviseurs	Nbre de mentions
Le fonctionnement de l'établissement	412
Les élèves	384
Le chef d'établissement	292
Le personnel de l'établissement	198
Le projet d'établissement	100
La décentralisation	60
Leurs préoccupations	57
Les parents	20

Source Crédoc « enquête chefs d'établissement février 1991 »

La prochaine vague d'enquêtes auprès des chefs d'établissement et des adjoints se déroulera en octobre - novembre 1991. Le questionnaire portera en grande partie sur les projets d'établissement.

# CREDOC

### PANEL DES CHEFS D'ETABLISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### LE PROJET D'ETABLISSEMENT

### ENTRE ANIMATION PEDAGOGIQUE ET MODE DE MANAGEMENT DES COLLEGES ET DES LYCEES

Bruno MARESCA Odile CHARRIER

Secrétariat : Christiane DUBOIS

JUILLET 1992

142, rue du Chevaleret 75013 - PARIS

### SOMMAIRE

		Page
INTRODUCTION		5
PREMIERE PARTIE:	LA DIFFUSION DE LA PROCEDURE DU PROJET D'ETABLISSEMENT ET L'INTERET PORTE A LA DEMARCHE	17
Premier chapitre :	LA PROGRESSION DU NOMBRE DE PROJETS DANS LES ETABLISSEMENTS PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	19
Deuxième chapitre :	L'INTERET PORTE PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT A LA PROCEDURE DE PROJET	29
Troisième chapitre :	LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE POUR LACONCEPTION DU PROJET	43
Quatrième chapitre :	LES ACTEURS DE L'ELABORATION DU PROJET	4 9
Cinquième chapitre :	L'ACCUEIL RESERVE AU PROJET PAR LES PRINCIPAUX INTERESSES ET PAR LES PARTENAIRES EXTERIEURS DE L'ETABLISSEMENT	57
DEUXIEME PARTIE:	LES FINALITES ASSIGNEES AU PROJET D'ETABLIS- SEMENT, ET LES OBJECTIFS D'ACTION	67
Premier chapitre :	LES FINALITES DU PROJET D'ETABLISSEMENT	69
Deuxième chapitre :	LES PRINCIPALES ACTIONS INSCRITES DANS LES PROJETS	75
Troisième chapitre :	LE CONTENU ET LES RESULTATS DU PROJET CONFRONTES AUX OBJECTIFS PRECONISES PAR LES TEXTES	85
TROISIEME PARTIE:	LA DEMARCHE D'ELABORATION DES PROJETS D'ETABLISSEMENT	9 1
Premier chapitre :	LES PRINCIPES DE LA METHODE D'ELABORATION DU PROJET	9 <b>3</b>
Deuxième chapitre :	DES PROJETS LES PLUS FORMELS A CEUX QUI DEBOUCHENT SUR UNE PROGRAMMATION	101
Troisième chapitre :	UN-INDICATEUR DU DEGRE D'ELABORATION DU PROJET	107
Quatrième chapitre :	LA DEMARCHE D'ELABORATION DU PROJET CONFRONTEE A LA DYNAMIQUE DE LA FONCTION DE DIRECTION	113
Cinquième chapitre :	L'AVENIR DE LA POLITIQUE DES PROJETS D'ETABLISSEMENT	123
CONCLUSION		133
ANNEXES		141

INTRODUCTION

La notion de projet, qu'il s'agisse de projet éducatif ou de projet d'innovation pédagogique, a une longue histoire au sein de l'Education nationale.

Dès 1967 la notion de "projet d'éducation" fut introduite dans l'enseignement spécialisé et en 1968 un colloque lui a été consacré à Amiens. Par la suite, et notamment à partir de 1972, les efforts faits pour accroître l'autonomie des établissements ont contribué à faire de la démarche de projet l'outil indispensable à toutes les innovations concernant l'organisation des activités scolaires.

Depuis les "10% pédagogiques" de la réforme Fontanet (1972) jusqu'à la rénovation des collèges de la réforme Savary (1983), en passant par les projets d'activités éducatives et culturelles (PACTE), le projet de zone prioritaire, les projets d'action éducative (PAE), le projet d'établissement relatif au plan éducatif en collège, la liste est longue des démarches innovantes qui ont habitué progressivement les établissements à formuler des documents que l'on peut rassembler sous l'idée de "projets".

De plus, toutes les créations de filières, toutes les ouvertures de classes spécialisées, sont négociées sur la base de dossiers programmatiques qui répondent eux aussi à la notion de projet d'établissement.

Depuis dix ans au moins, un important débat d'idées s'est développé autour de ces deux notions centrales que sont le projet éducatif et l'autonomie de l'établissement. Du séminaire du C.N.D.P. à Souillac (1982) jusqu'à l'ouvrage de J-P. OBIN (1991), la thématique du projet comme instrument de réflexion, de mobilisation et de programmation mais aussi comme outil stratégique dans les rapports de l'établissement avec ses différents partenaires a fait l'objet d'une abondante littérature. On peut en trouver une revue détaillée dans le rapport d'audit sur les dispositifs concernant les projets d'établissement établi par l'Inspection générale de l'Education nationale (1991)<sup>1</sup>.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 a placé la notion de projet au cœur de l'ambition de faire de "l'éducation la première priorité nationale". La loi décide que

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> R. FRANCOIS, J.P. OBIN "Audit des dispositifs concernant les projets d'établissement". IGAEN, IGEN - mai 1991. Ministère de l'Education nationale.

"les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation" avec l'aide de la "communauté éducative" tout entière (article 1), et que "les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement" selon une démarche à laquelle "les membres de la communauté éducative sont associés" (article 18).

La circulaire d'application du 17 mai 1990 est venue préciser les principes et les conditions d'élaboration du projet d'établissement.

A travers ces textes l'Education nationale généralise une pratique déjà largement répandue dans les établissements, au moins pour les plus actifs, tout en reprenant à son compte les directives de la circulaire du Premier Ministre du 23 février 1989 relative aux "renouveau du service public", en particulier en ce qui concerne la démarche des "projets de service".

Autant par son histoire que par le rapport qu'elle entretient avec la recherche d'une certaine marge d'autonomie dans la gestion des établissements, la démarche qu'implique le projet d'établissement se situe à mi-chemin entre celle des projets d'entreprise issue des innovations du management des années soixante-dix, et celle des projets de service qui a été proposée dans l'administration au milieu des années quatre-vingts pour tenter de renouveler les principes de gestion du secteur public.

En cherchant à dresser le bilan de la diffusion de la procédure de projet, on ne peut ignorer cette perspective managériale qui, aujourd'hui, imprègne implicitement toutes les politiques par objectifs du secteur public. Ainsi, si la loi d'orientation n'a pas innové en rendant obligatoire l'élaboration du projet, elle s'est manifestement saisie de celui-ci pour susciter la généralisation d'une démarche de type "management participatif" dans la gestion de l'institution scolaire.

Les premières approches qui ont fait le point sur la mise en œuvre de la démarche dans les établissements, en particulier deux rapports récents suscités l'un par le Commissariat général du Plan<sup>1</sup>, l'autre par le Ministère de l'Education nationale<sup>2</sup>, ont placé les principes du management au centre de l'évaluation de la démarche de projet dans le système éducatif.

J. de CHALENDAR, J. GAUTER "Les lycées, les collèges et leurs partenaires". Commissariat général du Plan. Janvier 1991.

<sup>2</sup> Op. cit.

Pour les inspecteurs de l'Education nationale "l'affaire est d'importance : il s'agit de savoir si le Ministère est capable de mettre en œuvre un nouveau mode de management du système éducatif". Selon le rapporteur de la commission du Plan "le projet d'établissement devient une pièce maîtresse de la gestion de l'appareil scolaire" et le fait de mobiliser "l'établissement pour définir les conditions de sa réussite constitue un profond changement".

Présenté comme un "outil fédérateur des efforts internes", comme le moyen d'une "réflexion sur les valeurs de l'établissement et son identité", comme un "outil de négociation avec l'environnement", et enfin comme un instrument de planification<sup>1</sup>, le projet d'établissement se présente, du moins dans sa conception idéale, comme une référence programmatique qui vaudrait aussi bien pour le personnel de l'établissement que pour ses partenaires extérieurs. Se voulant le support et la traduction d'une mobilisation générale autour d'un projet pédagogique et d'une dynamique de la réussite dans un climat d'émulation entre établissements, la démarche de projet emprunte manifestement aux mots d'ordre du management, aussi bien la perspective "participative" que celle du contrat "d'objectifs" ou de "qualité".

Si l'on en croit les rapport précités, on est encore loin de la généralisation d'une politique de projet qui se voudrait stratégique c'est-à-dire construite "autour des principes communs que sont la pluriannualité, la négociation, et la contractualisation", et qui permettrait à l'Education nationale de s'associer véritablement au "renouveau du service public"<sup>2</sup>.

Si la plupart des établissements ont satisfait à l'obligation de rédiger un projet, nombreux sont ceux qui ont fait au plus simple en reprenant des éléments de bilans, de projets ou de programmations antérieurs sans entreprendre une véritable réflexion sur l'identité et les objectifs de l'institution. De nombreux écueils ralentissent manifestement la diffusion de cette politique de renouvellement des principes de gestion et de pilotage de l'appareil éducatif.

Le premier d'entre eux est la tendance au formalisme d'une procédure dont la dimension novatrice disparaît souvent au fil des mécanismes bureaucratiques de l'appareil

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> J. de CHALENDAR, J. GAUTER, page 10

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> R. FRANCOIS, J.P. OBIN, page 7.

administratif. A l'extrême la réalisation du projet peut n'être qu'une obligation, et ne susciter que "l'obéissance du fonctionnaire" se conformant aux directives académiques<sup>1</sup>.

Un autre écueil est l'insuffisante compréhension des principes et des enjeux d'une démarche qui devrait mobiliser largement tous les partenaires de chaque établissement. De ce fait la conception des projets reste l'affaire des principaux acteurs pédagogiques, équipe de direction et enseignants. Dès lors les projets sont le plus souvent "autocentrés" sur les préoccupations du corps enseignant : ils ont du mal à s'ouvrir véritablement sur l'extérieur, et à intégrer la demande des partenaires qui ne sont pas dans l'institution. A l'extrême le projet n'est que l'émanation de la direction et n'engage même pas véritablement la communauté éducative.

Malgré les nombreuses dérives possibles de la démarche qui traduisent le fait qu'on est encore loin "d'une conception unifiée de la notion de projet d'établissement"<sup>2</sup>, l'Education nationale se trouve, par l'ancienneté et l'importance de la diffusion de la démarche de projet, très engagée dans le processus de renouveau du service public.

En interrogeant les chefs d'établissement sur leur expérience en matière de conception de projet, on a cherché à établir le bilan aussi concret que possible de la diffusion de la procédure de projet telle que l'a fixée la loi d'orientation sur l'éducation. Ce travail vient ainsi en complément des approches évaluatives qui ont été proposées par les démarches d'audit du Ministère de l'Education nationale et du Commissariat général du Plan. Il permet en particulier de réaliser la confrontation entre la diversité des pratiques dans les établissements et les principes et finalités d'une démarche dont l'ambition est, pour l'administration, de moderniser le mode de gestion de l'appareil éducatif. Il permet aussi de relier cette diversité aux spécificités des différentes catégories d'établissements, ainsi qu'à la manière dont les directeurs conçoivent leur fonction de direction.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> J. de CHALENDAR, J. GAUTER, page 11.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> R. FRANCOIS, J.P. OBIN, page, 7.

#### LA REALISATION DE L'ENQUETE

Ce travail correspond à la deuxième interrogation du panel des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire public que gère le CREDOC à la demande de la DEP du Ministère de l'Education nationale.

La première interrogation de ce panel, réalisée un an plus tôt, avait pour objet de décrire la carrière des directeurs et adjoints des collèges, des lycées et des lycées professionnels, ainsi que la caractérisation de leur rôle et des conditions d'exercice de leur fonction de direction<sup>1</sup>.

Pour mener cette enquête consacrée au thème du projet d'établissement, on a recontacté les chefs d'établissement qui faisaient partie du panel lors de la première interrogation.

Cette seconde interrogation a été réalisée sur un mois, entre le 15 novembre et le 15 décembre 1991, par des enquêteurs chargés de conduire les entretiens en face à face sur le lieu de l'établissement. La passation du questionnaire qui leur était soumis à cette occasion, a nécessité en moyenne une heure d'entretien.

Une partie des chefs d'établissement n'a pu être recontactée, soit qu'ils aient quitté les fonctions de direction, soit qu'ils aient été indisponibles à cette période. Les chefs d'établissement qui avaient changé de poste ont été interrogés dans leur nouvel établissement.

Au total 1001 personnes ont répondu au questionnaire de cette deuxième vague, parmi lesquelles on a fait entrer 130 directeurs et adjoints nouveaux pour compenser ceux qui n'ont pu être réinterrogés. Ce taux de renouvellement de 13% se situe dans la fourchette qui avait été prévue initialement.

Les nouveaux "panélistes" ont un profil tout à fait similaire au reste de la population interrogée : les variations qu'ils sont susceptibles d'induire restent extrêmement

On trouvera les résultats de cette première enquête dans le document publié par la DEP "De l'éducation des élèves au management des établissements- Proviseurs, principaux et adjoints" Michel LEGROS, Séverine BINARD - CREDOC, avril 1991.

faibles. Elles ne dépassent pas 1% : ainsi le nombre d'adjoints dans le panel est passé, d'une vague à l'autre, de 20,4% à 19,2% .

Il n'a donc pas été nécessaire de pratiquer un redressement de la nouvelle population pour la faire correspondre à l'échantillon du départ.

Tableau n°1-a

CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON

Personnes interrogées	Effectifs
Directeurs Adjoints	809 192
Total	1 001
Etablissements concernés	Effectifs
Collèges Lycées Lycées professionnels	256 502 243
Total	1 001

Source: CREDOC - Panel des chefs d'établissement, 2ème vague.

L'échantillon interrogé a sur-représenté les lycées par rapport à la répartition des différentes catégories d'établissements au niveau national, de manière à pouvoir appréhender la diversité de structures des lycées polyvalents. Une telle distribution suppose de réaliser une pondération systématique de l'information recueillie si l'on veut approcher au mieux la répartition réelle des structures et donc livrer des données qui représentent bien, statistiquement, l'expérience et les opinions de l'ensemble des directeurs (et adjoints) des établissements d'enseignement secondaire publics métropolitains.

On trouvera dans le tableau n°1-b les différentes catégories d'établissement retenues, leurs effectifs dans l'échantillon et le poids qui leur est attribué<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Les critères de définition des catégories d'établissements sont données dans l'annexe 2.

Tous les résultats présentés dans ce rapport sont des chiffres pondérés, qui donnent donc une information représentative à l'échelle de l'ensemble des collèges, des lycées et des lycées professionnels.

Tableau n°1-b
LES DIFFERENTES CATEGORIES D'ETABLISSEMENT ET LEUR PONDERATION

Catégories d'établissements	Effectifs de l'échantillon (*)	Répartition nationale en % (**)	Poids affecté aux individus de l'échantillon
Lycées d'enseignement général Lycées mixtes Lycées à dominante technique Information manquante (lycées)	105 276 112 9	3,46 9,30 3,92 0,34	0.37 0.37 0.37 0.37 0.33
Ensemble des lycées	5 0 2	17,02	0,37
Collèges de moins de 500 élèves Collèges de 500 élèves et plus	115 141	29,28 36,02	2,59 2,59
Ensemble des collèges	2 5 6	65,3	2,59
Lycées professionnels tertiaires Lycées professionnels mixtes Lycées professionnels à dominante industrielle	83 69 91	6,07 5,03 6,58	0,74 0,74 0,74
Ensemble des lycées professionnels	243	17,68	0,74
ENSEMBLE DES ETABLISSEMENTS	1001	100,00	1,00

<sup>(\*)</sup> Il s'agit de l'effectif des individus, directeurs et adjoints, interrogés lors de la seconde interrrogation du panel (novembre 1991).

Source: CREDOC - Panel des chefs d'établissement, 2ème vague.

<sup>(\*\*)</sup> Il s'agit de la répartition nationale des établissements d'enseignement secondaire publics métropolitains (source DEP)

#### LE THEME DE L'INTERROGATION

Cette seconde enquête consacrée pour l'essentiel au projet d'établissement a rencontré un bon accueil auprès des chefs d'établissement. Beaucoup ont remis aux enquêteurs les documents réalisés dans leur établissement.

Il faut rappeler que la logique de ce panel est de s'intéresser aux problèmes spécifiques des personnes qui sont investies des fonctions de direction, de recueillir leurs points de vue, pour être à même d'analyser les conditions d'exercice de leur fonction.

Par rapport à une thématique qui engage l'ensemble de la communauté éducative, la perception que le directeur ou l'adjoint ont des conditions d'élaboration du projet d'établissement et de ses objectifs, est forcément partiale parce qu'orientée par le rôle qu'ils occupent dans l'institution.

On ne trouvera pas dans cette analyse des conditions de réalisation du projet d'établissement, un bilan complet qui intègrerait les points de vue des différents partenaires de l'école. Notre approche de ces documents de référence des collèges et des lycées est donc partielle et appelle des contributions complémentaires.

On aura toujours présent à l'esprit que les informations recueillies sur le travail de conception qui a été conduit dans l'établissement pour aboutir au projet, ne représentent que l'image que le directeur s'en fait. Il faudra donc en permanence relativiser les conclusions qui sont présentées dans ce rapport.

Cela ne réduit en rien l'intérêt de cette approche dans la mesure, on le constatera à la lecture du rapport, où le fil conducteur de nos analyses est la compréhension des représentations et des pratiques qui caractérisent la fonction de direction dans les collèges, les lycées et les lycées professionnels.

De ce point de vue le projet d'établissement offrait une thématique particulièrement riche qui a permis, en particulier, d'approfondir les analyses proposées dans le rapport de synthèse de la première vague d'interrogation du panel, sur la représentation du métier et la dynamique de la fonction.

### PRESENTATION DES RESULTATS

Ce rapport présente la synthèse des principaux résultats que l'on peut dégager des informations collectées à propos du projet d'établissement.

Néanmoins, compte tenu de la masse des données qui ont été recueillies, on ne trouvera pas dans ces pages la présentation des réponses à toutes les questions posées. On se reportera donc, pour disposer du maximum de précision, à l'annexe 2 présentant, pour chaque question, l'information par type d'établissement<sup>1</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Le détail des réponses aux questions ouvertes concernant les principales actions inscrites dans le projet et les valeurs ayant guidé la conception du projet, fait l'objet d'un document à part disponible au centre de documentation de la DEP (Ministère de l'Education Nationale).

Le projet d'établissement? Il paraît qu'il y en a un... Mais pour moi ce n'est qu'une rumeur

Un enseignant dans un lycée professionnel<sup>1</sup>

### PREMIERE PARTIE

### LA DIFFUSION DE LA PROCEDURE DU PROJET D'ETABLISSEMENT ET L'INTERET PORTE A LA DEMARCHE

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Témoignage cité par R.François et J.P.Obin (op. cit. 1991)

### PREMIER CHAPITRE

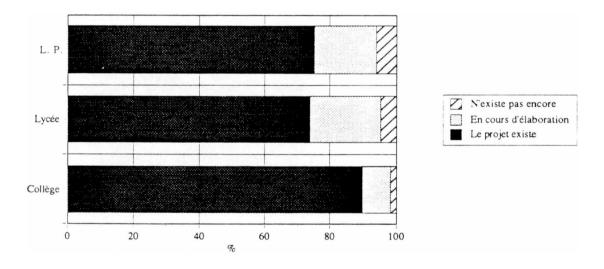
LA PROGRESSION DU NOMBRE DE PROJETS DANS LES ETABLISSEMENTS PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### L'OBLIGATION FAITE A CHAQUE ETABLISSEMENT D'ELABORER UN PROJET A ETE HONOREE PAR 97% DES COLLEGES ET DES LYCEES

Au début de l'année scolaire 1991-1992, l'obligation de disposer d'un projet pour orienter la politique de l'établissement et assurer la cohérence des interventions pédagogiques et éducatives, a été entendue de la quasi totalité des collèges, des lycées d'enseignement général ou technologique et des lycées professionnels.

Parmi les établissements secondaires publics, 85% des principaux et des proviseurs ont déclaré disposer d'un projet sous la forme d'un documents officiel. Pour 12% d'entre eux le projet était encore en cours d'élaboration en novembre 1991.

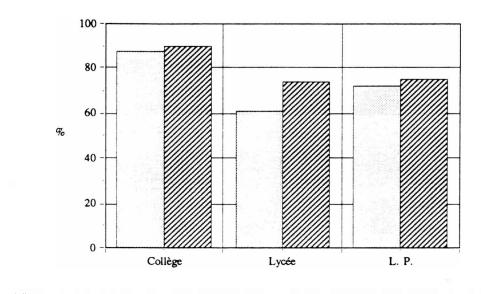
Graphique n°1
L'ETAT DU PROJET SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT



Il n'y a plus que 3% d'établissements qui n'ont pas engagé ce travail. Ceux qui ne disposent pas encore d'un document rédigé ne dépassent donc pas 15%. Ils étaient 22% un an plus tôt, si l'on se réfère à l'enquête menée par la Direction de l'Evaluation et de la

Prospective du Ministère de l'Education nationale au troisième trimestre de l'année scolaire 1989-1990<sup>1</sup>.

Graphique n°2
EVOLUTION DU NOMBRE DE PROJETS ENTRE AVRIL 1990 ET NOVEMBRE 1991



Part d'établissements ayant un projet en avr. 1990 🛮 Part d'établissements ayant un projet en nov. 1991

La diffusion de la démarche de projet qu'a rendue obligatoire la loi d'orientation sur l'enseignement de juillet 1989, s'est faite de manière inégale selon les types d'établissements. Une hiérarchie s'est établie entre les collèges qui ont massivement adopté cette procédure (90% d'entre eux ont un projet) et les lycées, en particulier les lycées techniques et les LP à dominante tertiaire, qui se sont mobilisés moins rapidement pour répondre à la demande de l'administration (à peine plus de 70% des lycées techniques et des L.P. tertiaires ont un projet).

Les lycées d'enseignement général et les lycées professionnels industriels, se trouvent, de ce point de vue, dans une situation intermédiaire (80% d'entre eux ont un projet).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Les principaux résultats de cette enquête sont donnés dans la note d'information n°91-21 de la DEP (Ministère de l'Education nationale). Cette enquête surestime probablement un peu la situation du nombre de projets existant au troisième trimestre 1989-90, en raison des non-réponses (17% dans les établissements publics). En effet parmi les chefs d'établissement que nous avons intérrogés 30% n'avaient pas commencé l'élaboration d'un projet à la fin de l'année scolaire 1989-90.

Cette situation s'explique non par un défaut de diligence de certaines catégories d'établissement, mais plutôt par des différences de traditions et donc d'expérience dans la démarche de projet.

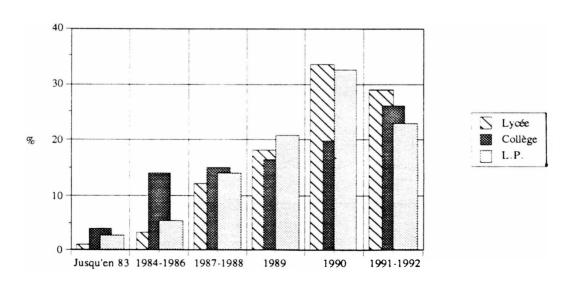
### DANS LA MOITIE DES CAS LES PROJETS SONT ANTERIEURS A LA LOI D'ORIENTATION SUR L'ENSEIGNEMENT DE 1989

Comme on l'a souligné dans l'introduction, la démarche de projet est une méthode de travail et de programmation très développée au sein de l'Education nationale depuis plus de dix ans. Certains types d'établissement, les collèges notamment, ont eu à la mettre en œuvre à l'occasion de politiques successives de rénovation pédagogique (introduction de zones d'éducation prioritaire, de la rénovation des collèges par exemple).

Il n'est donc pas étonnant de constater que 53% des projets d'établissement se présentent comme étant le prolongement de projets antérieurs, et que 29% ont repris des éléments de documents réalisés pour d'autres finalités.

De plus, pour 48% des chefs d'établissement, le travail d'élaboration du projet a débuté avant la publication de la loi d'orientation et de la circulaire d'application.

Graphique n°3
L'ANCIENNETE DU PROJET SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT

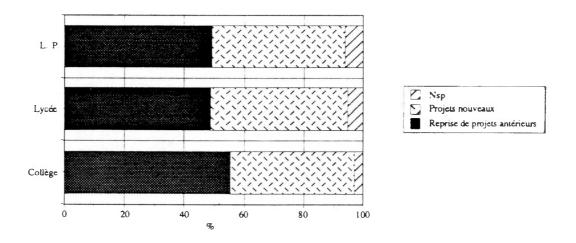


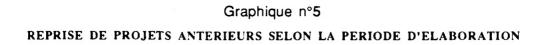
On a donc affaire à deux générations de projets dont la charnière est l'année 1989. Les plus anciens sont le prolongement ou la reprise de documents correspondant à des démarches antérieures, les plus récents sont nés de l'obligation introduite par la loi d'orientation.

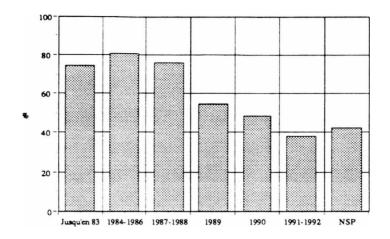
La progression du nombre de projets a d'ailleurs été très rapide au cours des trois dernières années :

- 23,4% des projets actuels ont été élaborés au cours de l'année scolaire 1989-1990,
  - 25,0% au cours de l'année suivante (1990-1991),
  - 1,7% pendant l'année qui s'achève (1991-1992).

Graphique n°4
REPRISE DE PROJETS ANTERIEURS SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT







Le fait que le projet actuel soit ou non le prolongement de réflexions ou d'actions antérieures oppose particulièrement les collèges (surtout les plus grands) et les lycées d'enseignement général, ceux-ci ayant été moins souvent confrontés à des réformes pédagogiques, ou à des modifications de filières.

Le décalage dans le temps des différentes catégories d'établissement est très sensible : la moitié des grands collèges datent leurs projets antérieurement à 1989, la moitié des L.P. tertiaires et des lycées d'enseignement général les ont élaborés pendant les deux années scolaires 1988-1989 et 1989-1990, la moitié des lycées techniques et des L.P. industriels l'ont fait à partir de l'année 1989-1990. Finalement la hiérarchie des types d'établissement s'établit de la manière suivante.

Ce sont les *collèges* qui ont le plus facilement satisfait à l'obligation de disposer d'un projet. C'est notamment dans les grands collèges<sup>1</sup> que la démarche est la plus ancienne et le plus souvent liée à des projets antérieurs (près de 60%).

Les *lycées d'enseignement général* viennent ensuite : 80% ont un projet, et seuls 3% n'ont pas commencé à en élaborer un. C'est dans ces établissements que l'expérience des projets est la moins grande : la loi d'orientation y a joué un rôle d'incitation essentiel.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> La distinction entre grands et petits collèges est faite sur la base des effectifs de l'établissement : on parle de grands collèges pour ceux qui ont au moins 500 élèves.

Dans les *lycées techniques et professionnels* enfin, la démarche est moins avancée. Ce sont les établissements qui ont démarré le plus tardivement : 6% d'entre eux n'ont pas encore commencé l'élaboration d'un projet, et les trois quarts seulement disposent d'un document.

Deux constats s'imposent. Tout d'abord la volonté du Ministère de l'Education nationale de généraliser la demande des projets de service à tous les établissements pour contribuer à l'effort de modernisation du service public, a été largement appliquée. Par comparaison avec les autres administrations, l'Education nationale se distingue par l'ampleur de la diffusion de cette démarche de management, qui accompagne l'affirmation de l'autonomie des établissements scolaires.

Mais on constate aussi que des différences sensibles se dessinent dans la manière dont les différents secteurs de l'enseignement secondaire ont investi la démarche, dans l'intérêt que les chefs d'établissement lui ont porté et dans le rôle qu'ils lui ont donné par rapport à leur politique d'établissement.

### LES PROJETS LES PLUS RECENTS PORTENT LA MARQUE DE L'OBLIGATION INTRODUITE PAR LA LOI

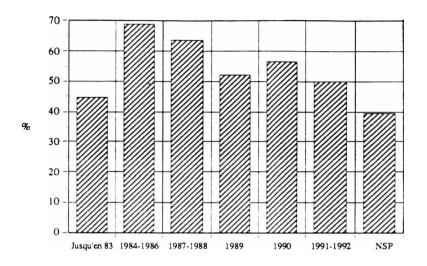
Derrière l'importance de la diffusion de la démarche, des disparités importantes se font jour dans la manière dont les projets ont été élaborés. Si beaucoup ont adopté les principes préconisés par la circulaire du 17 mai 1990, bon nombre sont des documents formels résultant d'une faible mobilisation de la communauté éducative.

La date à laquelle a commencé l'élaboration du projet est un bon indicateur de l'intérêt porté à la démarche. Plus les projets sont anciens, plus ils ont été mobilisateurs. Plus ils sont récents, plus ils apparaissent élaborés de manière contrainte, pour répondre avant tout à une obligation.

Graphique n°6

PROPORTION DES PROJETS DONT LA CONCEPTION A ETE UNE DEMARCHE COLLECTIVE

SELON LA DATE DE LEUR ELABORATION

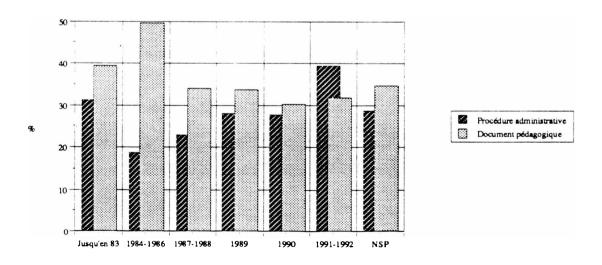


Plus les projets sont anciens, plus leur conception a donné lieu à une démarche collective, à laquelle on a consacré du temps, et dont la finalité est l'élaboration d'un document pédagogique de référence.

Plus ils sont récents, au contraire, plus la communauté éducative réduit le projet à la dimension d'une simple procédure administrative, qui ne représente pas une priorité dans la vie de l'établissement.

Graphique n°7

PROPORTION DES ETABLISSEMENTS OU LES ENSEIGNANTS PENSENT QUE LE PROJET EST PLUTOT UNE PROCEDURE ADMINISTRATIVE OU PLUTOT UN DOCUMENT PEDAGOGIQUE



La rupture autour de l'année 1988-1989 est très nette, faisant apparaître que le principe de l'obligation a transformé la perception de la démarche. Avant cette date, l'élaboration du projet correspondait à un besoin précis et résultait le plus souvent d'une volonté collective de concertation autour du projet pédagogique.

L'obligation accuse le caractère administratif et procédurier du projet d'établissement, en même temps qu'elle contraint les établissements les moins actifs à s'engager dans une réflexion sur l'application des directives de la politique scolaire. Ces derniers représentent les établissements manifestement les moins acquis à l'intérêt de cette démarche, mais aussi ceux qui ont le plus de difficultés à susciter une dynamique collective. Plus le projet est récent, plus les directeurs voient comme principale utilité au projet l'opportunité de mobiliser les enseignants.

Il faut rapprocher ces observations de celles faites par les inspecteurs chargés de l'audit sur les dispositifs concernant les projets d'établissement. Leur diagnostic les poussait en effet à s'inquiéter de la "dérive bureaucratique".

La tendance des services rectoraux à encadrer de plus en plus la procédure conduit à la "normalisation" de la forme du projet. Ce qui, pour les auteurs du rapport d'audit, instaure une "ritualisation" du "projet d'établissement qui tend à devenir un nouvel exercice administratif imposé à l'habilité du chef d'établissement".

### DEUXIEME CHAPITRE

### L'INTERET PORTE PAR LES CHEFS D'ETABLISSEMENT A LA PROCEDURE DU PROJET

Dans la diffusion de la démarche, les différences de structure (type et taille d'établissement) n'expliquent pas à elles seules l'inégal investissement des collèges et des lycées en matière de projet. On constate en effet que l'adhésion des directeurs et des équipes enseignantes à cette procédure de management des établissements est loin d'être unanimement partagée.

A travers le degré de priorité que l'équipe de direction accorde au projet et le degré de mobilisation de la communauté éducative pour participer à son élaboration, on voit se dessiner des clivages importants.

### LA MOITIE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT N'ACCORDENT AU PROJET OU'UNE IMPORTANCE RELATIVE DANS LEUR ACTIVITE DE DIRECTION

Le point de vue du directeur transparaît dans les réponses qu'il donne à propos de l'importance accordée au projet dans la gestion de l'établissement et de la perception qu'il a de la procédure que l'autorité académique lui demande de mettre en œuvre.

Trois attitudes s'individualisent à ce niveau.

Pour 53,5% des chefs d'établissement "le projet est une priorité parmi d'autres". Un directeur sur deux n'accorde donc qu'une importance relative au projet dans la gestion de l'établissement. Bien que dominante, cette attitude modérée laisse la place à deux attitudes plus extrêmes, qui sont également bien représentées.

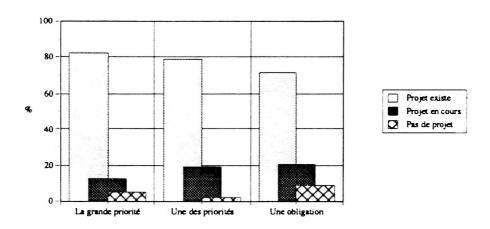
Il y a d'un côté les directeurs qui voient dans le projet "la grande priorité du moment" : ils sont un peu plus d'un sur quatre (28,3%). C'est dans les petits collèges qu'ils sont les plus nombreux (35%), mais aussi dans les établissements où l'existence du projet est la plus ancienne.

Il y a de l'autre les chefs d'établissement pour qui le projet ne tient pas une grande place dans les préoccupations de l'équipe de direction, soit qu'on le considère comme "une obligation qu'il faudra honorer" (14%), soit que cela reste un "objectif encore vague" (4%).

Cette dernière attitude est plus fréquente dans les lycées d'enseignement général (25%), et bien évidemment parmi ceux qui se sont attelés le plus récemment à l'élaboration du projet ou qui envisagent seulement de le faire.

Graphique n°8

ETAT DU PROJET SELON LA PRIORITE QUE LUI ACCORDE LE CHEF D'ETABLISSEMENT



Les trois attitudes que révèle le degré d'importance reconnu au projet sont inégalement distribuées dans les différents types d'établissement.

Là encore, les collèges se distinguent par un comportement plus positif que la moyenne, et tout particulièrement les petits collèges : plus d'un sur trois (35%) fait du projet une grande priorité.

Les lycées professionnels tertiaires sont moitié moins nombreux dans ce cas, mais c'est dans les lycées d'enseignement général que la négation de l'importance du projet est la plus répandue : pour un sur quatre (25%) le projet n'est pas une priorité.

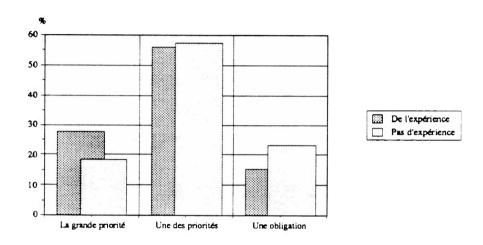
Ce clivage entre les deux catégories d'établissement secondaire dispensant un enseignement général est d'autant plus remarquable qu'il se retrouve à de nombreux niveaux, en particulier celui de la mobilisation du personnel enseignant. Tout se passe, on le verra dans ce qui suit, comme si l'enjeu de la mobilisation de la communauté éducative autour d'un projet pédagogique n'avait pas la même pertinence dans les deux structures.

Alors que les lycées sont a priori confrontés à un objectif de réussite plus contraignant que les collèges, induisant des effets concurrentiels beaucoup plus sensibles, il faut admettre en première hypothèse que le moindre intérêt porté au projet résulte d'abord de leur moindre expérience dans le maniement d'un management de type participatif.

Graphique n°9

EFFET DE L'EXPERIENCE EN MATIERE DE PROJET SUR LE DEGRE DE PRIORITE

QUE LES CHEFS D'ETABLISSEMENT ACCORDENT AU PROJET



LES CHEFS D'ETABLISSEMENT QUI N'ACCORDENT PAS UNE GRANDE IMPORTANCE AU PROJET SONT CEUX QUI PENSENT QUE LA PROCEDURE N'EST QU'UN PENSUM SUPPLEMENTAIRE

Dans la représentation que le chef d'établissement se fait de l'importance du projet, la perception qu'il a de l'intérêt de cette procédure, telle qu'elle a été généralisée par la loi d'orientation, est déterminante. On constate, en effet, que la gradation du degré de priorité recoupe étroitement les opinions exprimées à propos de la procédure.

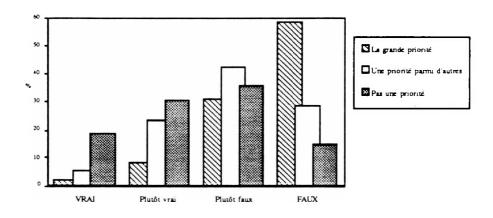
Amenés à se prononcer à plusieurs reprises sur son intérêt, les chefs d'établissement ont émis un ensemble de critiques nettement hiérarchisé. Les plus virulents ne voient dans la démarche de projet qu'un phénomène de mode (5,5% des cas), un gadget de l'administration (11,4%) ou une politique conjoncturelle (22,2%).

L'opinion qui recoupe le mieux la non priorité attribuée au projet est le fait de ressentir l'obligation de son élaboration comme un pensum supplémentaire imposé par le rectorat (27,1% des chefs d'établissement le pensent). Cette opinion a pour corollaire l'idée que le projet ne peut traiter ce qui est réellement important dans la vie d'un établissement (22,8%). En conséquence de quoi pour ces chefs d'établissement le projet devrait être facultatif. Sinon il s'expose à n'être qu'un document purement formel : 10% des directeurs reconnaissent en être restés à ce niveau.

Graphique n°10

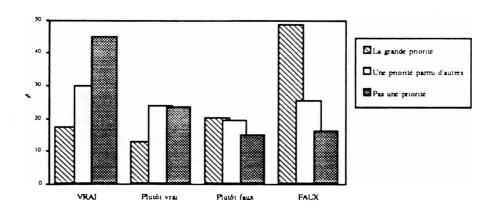
"LE PROJET N'EST QU'UN PENSUM SUPPLEMENTAIRE"

ACCORD OU DESACCORD DU CHEF D'ETABLISSEMENT
SELON LA PRIORITE QU'IL ACCORDE AU PROJET



Graphique n°11
"LE PROJET DEVRAIT ETRE FACULTATIF"

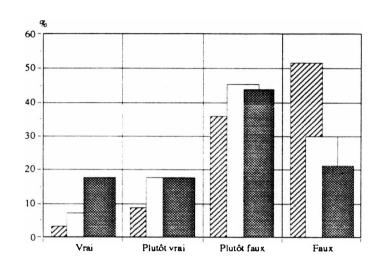
ACCORD OU DESACCORD DU CHEF D'ETABLISSEMENT SELON LA PRIORITE QU'IL ACCORDE AU PROJET

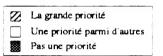


### Graphique n°12

### "CE QUI EST REELLEMENT IMPORTANT DANS LA VIE D'UN ETABLISSEMENT N'EST PAS TRAITE DANS LE CADRE DU PROJET"

ACCORD OU DESACCORD DU CHEF D'ETABLISSEMENT SELON LA PRIORITE QU'IL ACCORDE AU PROJET

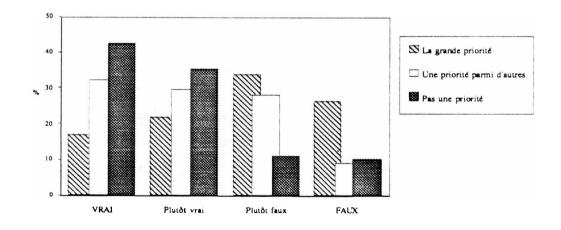




### Graphique n°13

### "LA PROCEDURE EST TROP LOURDE POUR S'ADAPTER A L'EVOLUTION DES PROBLEMES D'UN ETABLISSEMENT"

ACCORD OU DESACCORD DU CHEF D'ETABLISSEMENT SELON LA PRIORITE QU'IL ACCORDE AU PROJET



### LA MAJORITE DES CHEFS D'ETABLISSEMENT TROUVE LA PROCEDURE TROP LOURDE ET SOUHAITE QU'ELLE SOIT FACULTATIVE

Au delà de la fraction des directeurs qui manifestent une opposition particulièrement marquée envers le projet, trois dimensions de la procédure suscitent des opinions critiques qui rencontrent une large adhésion.

Les appréciations sur la question des moyens provoquent l'unanimité des chefs d'établissement. Le projet n'apporte pas de moyens nouveaux (68,1% le pensent) et les moyens ne sont pas distribués en fonction des résultats des établissements (83% en sont convaincus).

La moitié des chefs d'établissement estime que la procédure n'est pas adaptée pour suivre l'évolution des problèmes des établissements (58,4% sont de cet avis) et qu'en conséquence de quoi elle ne devrait pas être imposée à tous les établissements (49,6%).

Enfin, une large minorité est particulièrement sensible à la question de l'autonomie. Le projet, selon eux, s'oppose aux objectifs d'autonomie affichés par l'Education nationale (39,5% le pensent), ce qui aurait pour conséquence de pousser les établissements les mieux dotés à ne pas jouer le jeu de la transparence (31,2% sont d'accord avec cette idée).

Les proviseurs de lycées d'enseignement général sont plus sensibles que les autres à la question de l'autonomie (49% d'entre eux) et à l'idée que la démarche de projet devrait être librement consentie (61,5% souhaitent qu'elle soit facultative). Ces deux opinions sont les seules qui sont un peu différenciées selon les types d'établissement (les L.P. industriels, par exemple, sont les moins inquiets sur l'aspect de l'autonomie de l'établissement).

D'une manière générale les attitudes révélées par les appréciations sur la procédure de projet sont quasi indépendantes des effets structurels. Elle traduisent en fait précisément les différences de comportement des chefs d'établissement à l'égard de la communauté éducative et des partenaires de l'école, ainsi que leurs opinions sur la politique poursuivie par l'administration.

De ce fait les appréciations au sujet de l'intérêt de la procédure ont manifestement des répercussions sur les finalités qui sont assignées au projet, sur le soin apporté à son élaboration, mais aussi sur la manière dont les élèves et les parents y sont associés.

Lorsque <u>les projets sont présentés comme étant une priorité importante de l'établissement</u> c'est qu'on a consacré du temps à leur élaboration. Ils correspondent à la recherche d'une cohérence des actions pédagogiques et on note qu'ils ont souvent atteint leurs objectifs. De plus l'accueil que les élèves réservent au projet est dans au moins la moitié des cas favorable. Par ailleurs, les directeurs très acquis à la démarche du projet d'établissement sont aussi ceux qui sont intéressés par l'introduction, par l'administration, de nouveaux indicateurs pour suivre le fonctionnement des établissements.

A l'inverse, <u>les établissements où la procédure est mal acceptée</u> sont aussi ceux où les élèves ne sont pas associés : dans la moitié des cas leurs délégués n'ont pas été actifs. De plus le projet n'est souvent qu'un document formel dont les objectifs sont très rarement déclarés atteints, qui ne prévoit pas d'outil de suivi, et dont on n'envisage pas de reprendre le contenu dans l'avenir. Ils sont le fait de chefs d'établissement peu préoccupés des questions pédagogiques.

Entre les deux les établissements pour qui le projet n'est qu'une priorité parmi d'autres n'ont pas consacré beaucoup de temps à son élaboration et n'ont pas souvent associé les élèves et les parents. Pour eux le projet est plus centré sur l'aide aux élèves (orientation, projet personnel) que sur la recherche d'une cohérence d'action chez les partenaires pédagogiques. En fait, ceux qui ne voient dans le projet qu'une priorité parmi d'autres sont plutôt d'accord avec l'idée que la procédure est trop lourde, mais ils ne la perçoivent pas pour autant comme un pensum. De la même manière ils ne voient qu'un intérêt relatif au fait d'introduire de nouveaux indicateurs pour suivre le fonctionnement des établissements. Leur adhésion mitigée à la démarche de projet et aux outils de pilotage traduit un investissement modeste dans une réflexion sur la gestion de l'établissement, mais pas une opposition aux principes de ces procédures. Ces chefs d'établissement sont particulièrement conscients qu'il leur faudra compléter ou revoir le projet d'établissement.

### "REFRACTAIRES", "TIEDES" ET "ZELES": TROIS COMPORTEMENTS DES CHEFS D'ETABLISSEMENT A L'EGARD DE LA PROCEDURE DE PROJET

L'analyse typologique permet de faire la synthèse des appréciations données par les chefs d'établissement sur l'intérêt de la procédure, le degré de priorité du projet, et sa finalité principale.

Ces différentes dimensions s'organisent selon un axe de différenciation fortement dominant qui oppose ceux qui pensent que le projet n'est qu'un pensum, et pour qui il n'est pas prioritaire, et ceux qui ont l'attitude diamétralement opposée. Selon cet axe, la typologie individualise trois groupes de chefs d'établissement que l'on peut qualifier, en s'autorisant un peu de caricature, de "zélés", de "réfractaires", et de "tièdes" pour ceux qui sont à michemin des deux premiers.

#### LES CHEFS D'ETABLISSEMENT "ZELES" (23% des chefs d'établissement)

Ce qui les caractérise c'est aussi bien leur réticence à toute critique portant sur le bien fondé de la démarche de projet, que la grande priorité qu'ils lui confèrent parmi leurs responsabilités.

Pour ces directeurs le projet est à la fois prioritaire et mobilisateur. D'ailleurs, le fait de veiller à la participation du personnel dans la vie de l'établissement est un axe privilégié de leur activité de direction. Ces chefs d'établissement sont aussi des optimistes qui considèrent qu'une politique d'établissement peut améliorer les performances scolaires en quelques années (les trois-quarts le pensent). Ce sont des "animateurs" préoccupés de coordination et d'animation pédogogique.

La plupart ne rencontrent que peu de difficultés dans la gestion de leur établissement, qu'il s'agisse du nombre de postes ou de la qualification du personnel, ou encore des rapports avec le gestionnaire et le CPE.

Ces chefs d'établissement, enfin, entretiennent de bonnes relations avec les services rectoraux et ceux de l'Inspection académique. Ils sont très opposés à toute forme de critique à leur endroit.

### LES CHEFS D'ETABLISSEMENT "REFRACTAIRES" (28% des chefs d'établissement)

Au moins un chef d'établissement sur quatre a une mauvaise opinion de la procédure de projet, avant tout parce qu'elle est trop lourde mais aussi parce qu'elle ne favorise pas l'autonomie des établissements.

En conséquence de quoi la démarche de projet n'est pas mobilisatrice, la mauvaise opinion du directeur allant de pair avec une attitude similaire chez les enseignants, et une grande indifférence de la part des élèves.

Il s'agit de directeurs qui n'ont pas vraiment développé de politique pédagogique, et dont la préoccupation principale se limite au soutien des élèves en difficulté. Ils dirigent des établissements dans lesquels ils rencontrent de nombreuses difficultés. Les plus sensibles sont les problèmes de relation avec le CPE et le manque de relais parmi les enseignants. Par ailleurs, le conseil d'administration n'apparaît pas comme une instance importante pour diriger et gérer la structure.

Ces directeurs ont des relations difficiles avec les services rectoraux et l'Inspection académique. Ils estiment que les demandes de ces services sont trop lourdes, qu'elles sont souvent contradictoires, et qu'ils ne trouvent pas, auprès de ces partenaires, les appuis qu'ils attendent.

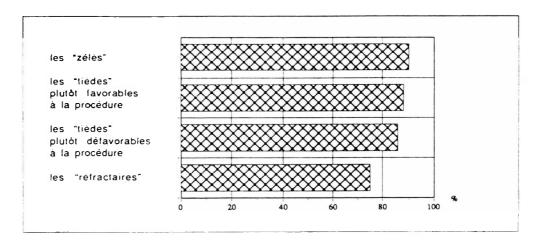
### LES CHEFS D'ETABLISSEMENT PLUTOT "TIEDES" (47% des chefs d'établissements)

A l'égard de la procédure de projet on peut dire que la moitié des chefs d'établissement sont acquis à la démarche sans faire de cette tâche une grande priorité.

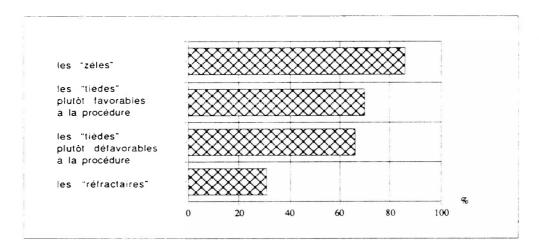
Ces directeurs s'inscrivent plutôt en faux contre les critiques adressées à la procédure, tout en acquiessant à l'idée que c'est une politique qui n'apporte pas de moyens nouveaux. Ils ont aussi tendance à penser que la démarche manque de souplesse et qu'elle ne favorise pas l'autonomie des établissements.

### Graphiques n°14, 15, 16

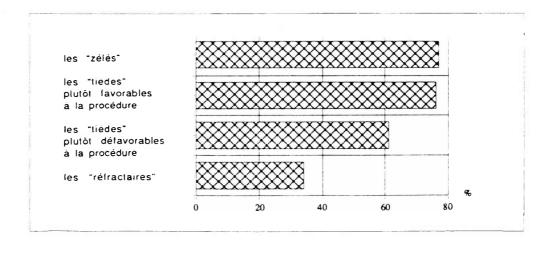
### Le projet existe



### Le projet est mobilisateur



### Recherche de cohérence



Concernés plutôt par la pédagogie, accordant de l'importance à l'organisation des enseignements, ils sont conscients que leurs projets ne sont pas suffisamment élaborés. Les trois-quarts estiment que leur projet devra être complété. Ils ne rencontrent que peu de difficultés dans la gestion de leur structure, si ce n'est le manque de postes d'ATOSS. Ils sont également modérément critiques à l'encontre du rectorat.

Les comportements que révèlent cette typologie sont, on le voit, en étroite relation avec les conditions d'exercice des fonctions de direction, telles que les chefs d'établissement les avaient décrites lors de la première interrogation du panel.

La procédure de projet fait partie de l'une de ces nombreuses demandes que l'Administration formule aux chefs d'établissement par l'intermédiaire du Rectorat et de l'Inspection académique. La légitimité qui est habituellement reconnue à ces demandes, la sensibilité à l'autonomie de fonctionnement des établissements, rejaillit manifestement sur l'accueil réservé à l'obligation d'élaborer un projet.

On notera surtout que ces différentes composantes de l'opinion des chefs d'établissement entretiennent un rapport étroit avec le degré de difficulté ressenti au jour le jour dans la direction des établissements.

Les directeurs bien disposés pour jouer le jeu de la politique des projets d'établissement, sont aussi ceux qui ont le plus de disponibilités pour le faire. Ne subissant pas de charges de gestion trop lourdes, ils peuvent aisément investir le terrain de l'animation pédagogique.

Ceux qui sont les plus réfractaires à la procédure apparaissent, à l'inverse, comme des directeurs débordés par les tâches de gestion mais aussi gênés par de sensibles dysfonctionnements relationnels. Les stygmatiser comme des chefs d'établissement récalcitrants à une politique de management à caractère participatif serait vraisemblablement erroné. On peut penser que leurs urgences sont ailleurs et que celles-ci ne leur laissent guère le loisir de faire de la pédagogie leur priorité.

### TROISIEME CHAPITRE

## LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE POUR LA CONCEPTION DU PROJET

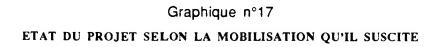
L'intérêt que suscite l'élaboration du projet parmi les professeurs, et plus largement parmi l'ensemble du personnel et des partenaires de l'établissement, transparaît dans le degré de mobilisation que suscite l'idée même de projet, tel du moins que le perçoit le directeur ou son adjoint.

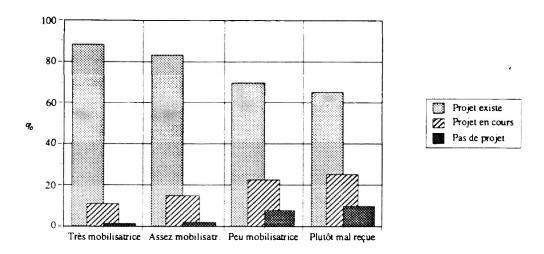
### DANS PRES DE DEUX CAS SUR TROIS LA DEMARCHE DE PROJET EST PERCUE COMME ETANT MOBILISATRICE

Dans près des deux tiers des établissements (64,9%), l'idée même de projet est considérée comme plutôt mobilisatrice, voire même très mobilisatrice (11%). Par contre, dans un cas sur trois, elle est peu mobilisatrice (34,3%), voire plutôt mal reçue.

Toutefois, il existe une distance appréciable entre cette adhésion de principe à la démarche et la réalité des conditions d'élaboration des projets dans les établissements. La moitié seulement des projets sont effectivement le résultat d'une démarche collective (53,7%) ce qui, eu égard aux principes affirmés par les textes, laisse penser que l'application de la procédure rencontre souvent de réelles difficultés. A ce niveau des disparités importantes se font jour selon le type d'établissements. On retrouve l'opposition entre les lycées d'enseignement général dont la moitié (50%) sont peu mobilisés par l'idée de projet, et les petits collèges qui ont manifestement une plus grande facilité à faire participer les enseignants à la conception d'un document de référence (21% seulement sont peu acquis à la démarche).

Là encore, l'importance de l'expérience accumulée en matière de construction de projet joue un grand rôle : parmi les projets dont l'élaboration n'a démarré qu'en 1991, la part de ceux qui ne sont pas mobilisateurs atteint 39%, soit pratiquement le double de ce qu'elle est pour les projets les plus anciens.





### LE CARACTERE MOBILISATEUR OU NON DU PROJET TRADUIT L'ATTITUDE DE LA COMMUNAUTE ENSEIGNANTE ENVERS LA PROCEDURE D'ELABORATION

La dimension mobilisatrice du projet est un indicateur important, car elle fonctionne sur un double registre, celui des représentations et celui des conditions objectives de réalisation du projet. De plus elle engage l'accueil qui est réservé à ce dernier par les partenaires les plus concernés, élèves et parents.

Les représentations concernant l'attitude du chef d'établissement envers la procédure, dont on a vu précédemment qu'elles influençaient la priorité qu'il accorde au projet, interviennent également pour expliquer l'adhésion de la communauté enseignante.

Lorsque celle-ci est pleinement acquise à la démarche, le projet est l'occasion d'établir un document de référence pour l'équipe éducative (20,1% des cas) ou bien de décider d'actions pédagogiques nouvelles (13,2% des cas).

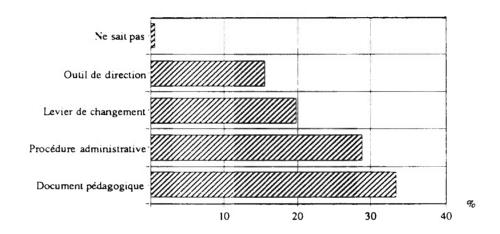
Lorsque l'implication des enseignants est moins grande, ils admettent que le projet peut être un levier pour des changements dans le fonctionnement de l'établissement (19,4% des cas). Ou alors ils considèrent que le projet est surtout l'affaire de la direction, qui

cherche à en faire un outil de pilotage (7,4% des cas) ou un moyen de promotion de l'établissement (7,9% des cas).

Dans un établissement sur quatre au moins, l'attitude de la communauté enseignante est, aux dires du directeur, franchement négative. Les professeurs n'y voient qu'une obligation légale (8,6% des cas), ou bien une procédure formelle sans souplesse (8,5% des cas), ou pire encore ils jugent que le projet n'est qu'un gadget de l'administration (11,4% es cas).

Graphique n°18

OPINION DOMINANTE CHEZ LES ENSEIGNANTS AU SUJET DE LA PROCEDURE
(SELON LE CHEF D'ETABLISSEMENT)



Finalement, la manière dont a été conduite l'élaboration du projet, en particulier le caractère collectif et le temps qui lui a été consacré, est directement dépendante de cet arrière-plan des opinions qui circulent au sein des équipes d'enseignants.

Les projets mobilisateurs sont ceux où l'élaboration a été collective, ceux aussi où les enseignants sont à l'origine de la démarche. Leur engagement donne lieu à l'intervention des équipes disciplinaires ou pluridisciplinaires, des conseils de professeurs ou d'enseignement. Cette mobilisation importante entraîne une attitude favorable des élèves et des parents. Les professeurs voient dans le projet l'occasion d'établir un document pédagogique de référence. Cette orientation et le soin apporté à son élaboration font que ces projets sont le plus souvent bien accueillis par les services académiques, mais aussi que des résultats ont généralement été obtenus.

En revanche, quand les *projets ne sont pas mobilisateurs*, la démarche d'élaboration n'a pas vraiment été collective et on ne lui a pas consacré beaucoup de temps. Cette situation traduit surtout un manque d'implication des enseignants, qui voient dans le projet (aux dires du directeur) un simple gadget de l'administration, correspondant à un phénomène de mode ou à une politique conjoncturelle. Ce défaut d'engagement de la communauté éducative rejaillit sur l'adhésion des élèves et des parents, ceux-ci étant présentés comme plutôt indifférents, mais aussi sur l'accueil, plus souvent critique, réservé au projet par les services académiques.

### QUATRIEME CHAPITRE

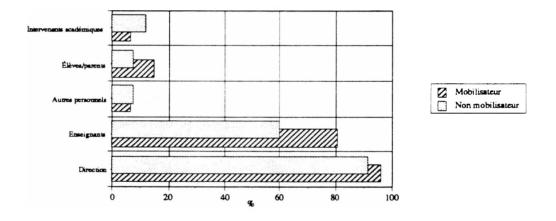
LES ACTEURS DE L'ELABORATION DU PROJET

Très logiquement la décision de s'engager dans la démarche du projet d'établissement est toujours le fait de l'équipe de direction (94,5% des cas). Il y a toutefois un autre partenaire quasi obligé, la communauté enseignante, qui est à l'origine du processus d'élaboration dans les trois-quarts des cas (73,6%).

Les autres catégories d'acteurs susceptibles d'être associées à la décision d'engager un projet sont totalement marginales : la plus souvent citée, les parents, l'est dans moins de 10% des cas.

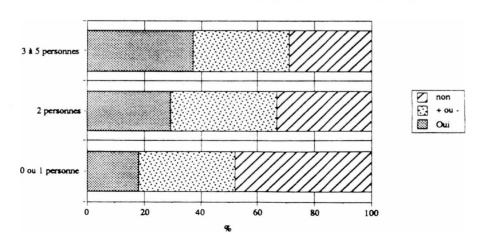
Graphique n°19

CATEGORIES DE PERSONNES CITEES COMME ETANT A L'ORIGINE DU PROJET
ET CARACTERE MOBILISATEUR



Graphique n°20

PERCEPTION DU CARACTERE COLLECTIF DE L'ELABORATION DU PROJET
SELON LE NOMBRE DE PERSONNES DE L'EQUIPE DE DIRECTION QUI ONT ETE ACTIVES



### LA PARTICIPATION ACTIVE DES DIFFERENTES CATEGORIES DE PERSONNEL EST EN PARTIE INDUITE PAR LA STRUCTURE DE L'ETABLISSEMENT

Ce sont dans les collèges, et en particulier dans les plus petits d'entre eux, que les enseignants sont le plus souvent partie prenante (dans 84,2% des cas) dès que se prend la décision de formaliser un projet. Dans les lycées d'enseignement général, mais aussi dans les L.P. industriels et les lycées d'enseignement technologique, la mobilisation des enseignants est nettement moindre (60% seulement des chefs d'établissement citent les enseignants comme étant à l'origine du projet).

La diversité des acteurs de la communauté éducative qui ont participé activement à l'élaboration du projet est un indicateur très significatif de l'importance accordée à la démarche de projet. Le nombre de catégories de personnes qui ont été associées au projet varie dans de grandes proportions, et ces catégories peuvent changer sensiblement selon le type d'établissement.

En dehors du directeur qui est logiquement la personne la plus systématiquement mobilisée, on trouve comme principaux partenaires de l'élaboration du projet, l'adjoint du directeur et les professeurs d'enseignement général.

Dans les établissements techniques, les professeurs de technologie ou d'enseignement professionnel ainsi que les chefs de travaux et les conseillers d'éducation, mais aussi l'infirmière, jouent un rôle nettement plus important que dans les autres établissements.

Dans les grands collèges ou dans les lycées techniques et polyvalents qui sont souvent de grosses structures, certains acteurs comme l'adjoint sont beaucoup plus présents dans le processus d'élaboration du projet. Dans les grands collèges on note aussi une participation plus fréquente des équipes disciplinaires d'enseignants, des C.I.O., ainsi que des intervenants extérieurs comme les équipes académiques de la vie scolaire et des formateurs de la MAFPEN.

Dans les *petits collèges*, par contre, la faible taille de l'établissement favorise manifestement une participation un peu plus affirmée des personnels administratifs, ouvriers ou techniques. Toutefois, ce qui caractérise le plus les petits collèges, c'est que les structures comme le conseil d'administration, les conseils des professeurs et les conseils

d'enseignement ont un rôle plus affirmé qu'ailleurs. De plus, les élus locaux sont un peu plus souvent associés, tout comme dans les lycées professionnels.

Enfin, la caractéristique principale des <u>lycées d'enseignement général</u> tient à la participation plus affirmée des délégués des parents et des délégués des élèves, et au rôle beaucoup plus systématique de la commission permanente.

Tableau n°2

FREQUENCE DE PARTICIPATION AU PROJET DES CATEGORIES DE PARTENAIRES

LES PLUS DIFFERENCIEES SELON LE TYPE D'ETABLISSEMENT

Type d'acteur	Type d'établissement qui le cite le plus souvent		Type d'établissement qui le cite le moins souvent	
Adjoint	Lycée e.technique	71,2	L.P. tertiaire	41,5
Professeurs d'enseignement technique et professionnel	L.P. tertiaire	65,9	Lycée e. général	10,6
Chef de travaux	L.P. Industriel	61,1	Petit collège	0,0
Infirmière	L.P. industriel	35,6	Grand collège	7,1
Conseil d'administration	Lycée e. général	56,7	L.P. tertiaire	34,2
Commission permanente	Lycée e. général	58,6	L.P. tertiaire	31,7
Conseil des professeurs	Petit collège	45,6	L.P. mixte	18,8
Conseils d'enseignement	Petit collège	53,5	L.P. mixte	20,3
Equipes pluridisciplinaires d'enseignants	Grand collège	65,7	Lycée e. général	48,1
Délégués des élèves	Lycée e. général	28,9	Grand collège	15,0
Délégués des parents	Lycée e. mixte	44,3	L.P. tertiaire	15,9
Elus locaux	L.P. mixte	15,9	Lycée e. mixte	7,3
Représentants du monde professionnel	L.P. industriel	21,1	Lycée e. général	4,8
Inspecteurs	L.P. industriel	12,2	Petit collège	5,3
Equipe académique ou départementale de la vie scolaire	Grand collège	12,1	L.P. tertiaire	6,1
Formateurs MAFPEN	Grand collège	27,1	Lycée e. technique	6,3

Exemple de lecture: la participation de formateurs de la MAFPEN est la plus fréquente dans les grands collèges (27,1% de ces établissemnts font état de la participation active de formateurs), tandis qu'elle est la moins fréquente dans les lycées techniques (6,3% seulement en font état).

Les types d'acteurs et les structures de concertation qui sont mobilisés pour chaque projet sont finalement représentatifs du fonctionnement de chaque type d'établissement. De ce fait on ne peut s'attendre à trouver systématiquement les mêmes partenaires, et il serait abusif de penser qu'il est possible de réunir partout les mêmes acteurs.

### LA PARTICIPATION ACTIVE A L'ELABORATION DU PROJET EST NEANMOINS SOUVENT RESTREINTE AU CERCLE DE L'EQUIPE DE DIRECTION ET DES ENSEIGNANTS LES PLUS REPRESENTATIFS

Quelques catégories de personnel apparaissent avec la même fréquence dans les différents types d'établissement :

- \* le directeur (il est actif dans 91% des cas),
- \* les professeurs d'enseignement général (69%),
- \* les représentants des professeurs au conseil d'administration (55%),
- \* le personnel du CDI (42%).

A celles-ci s'ajoutent des catégories qui dans certains types d'établissement sont actives dans plus de la moitié des cas :

- \* l'adjoint (actif dans 42% à 71% des cas, selon le type d'établissement),
- \* les professeurs d'enseignement technologique ou professionnel (11% à 66%),
- \* les équipes d'enseignants disciplinaires ou pluridisciplinaires (44% à 66%),
- \* le chef de travaux (0% à 61%),
- \* le conseil d'administration (34% à 57%),
- \* la commission permanente (35% à 59%),
- \* les conseils d'enseignement (20% à 54%),
- \* les conseillers d'éducation (24% à 51%).

En regroupant les diverses catégories de personnel, de structures ou d'intervenants, par grands types, on constate qu'au moins un membre de l'équipe de direction (directeur, adjoint, intendant, gestionnaire, chef de travaux) participe à l'élaboration du projet dans 95% des cas, et qu'ils sont au moins deux dans près des troisquarts des cas (71%).

Chez les enseignants et les personnels éducatifs (conseillers d'éducation, personnel du CDI) une catégorie au moins de ces personnels est mobilisée dans 88% des établissements et dans près des deux-tiers des cas (63%), ce sont au moins trois catégories qui sont déclarées actives.

Quant aux différents conseils de l'établissement (conseil d'administration, conseils d'enseignement, conseils des professeurs) ils sont partie prenante de la conception du projet dans 70% des cas, et dans plus de la moitié des projets (53%), deux au moins ont été associés.

Par contre, on n'observe la participation des personnels administratifs, ouvriers ou techniques que dans la moitié des cas (51%), des élèves ou des parents que dans 36% des cas, des intervenants de l'académie (inspecteurs, formateurs ...) que dans 34% des cas, et d'autres partenaires extérieurs à l'Education nationale que dans 24% des cas.

Cette approche de la mobilisation des personnels et des partenaires de l'établissement pour l'élaboration du projet confirme l'un des constats relevés par la commission du Plan¹: le projet est d'abord et surtout l'affaire de la direction et des enseignants. Son élaboration est le plus souvent restreinte à un cénacle de pairs se réservant la compétence des affaires pédagogiques ; elle n'est pas systématiquement ouverte aux principaux intéressés, élèves et parents, ainsi qu'aux autres personnels qui contribuent au fonctionnement des structures éducatives. Enfin le projet n'est que rarement le résultat d'une concertation avec des partenaires extérieurs : si l'objectif d'ouverture sur l'environnement de l'établissement fait partie des principes de la démarche, le lycée ou le collège ont encore bien du mal à ouvrir leurs réunions à qui n'a pas la légitimité du statut d'enseignant.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Op. cit. page 10

Tableau n°3

ACTEURS PRESENTS DANS PLUS DE LA MOITIE DES CAS

SELON LA CATEGORIE D'ETABLISSEMENT

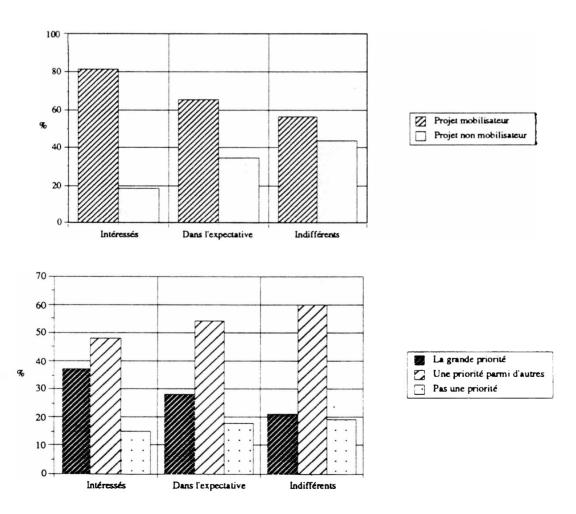
Type d'acteur	Catégorie présente dans la moitié des cas au moins pour les établissements suivants :	
Le chef d'établissement	Tous les établissements	
L`adjoint	Tous les lycées Les grands collèges	
Les professeurs d'enseignement général	Tous les établissements	
Les professeurs d'enseignement technique et professionnel	Les lycées d'enseignement technique Tous les L.P.	
Le chef de travaux	Les lycées d'enseignement techniques Les L.P. mixtes Les L.P. industriels	
Les représentants des professeurs au conseil d'administration	Tous les établissements SAUF : les lycées d'enseignement technique	
Les conseillers d'éducation	Tous les L.P. Les lycées d'enseignement technique	
La commission permanente	Les lycées d'enseignement général	
Les conseils d'enseignants	Les petits collèges	
Les équipes pluridisciplinaires d'enseignants	Les lycées d'enseignement mixte Tous les collèges Les L.P. tertiaires Les L.P. industriels	

### CINQUIEME CHAPITRE

# L'ACCUEIL RESERVE AU PROJET PAR LES PRINCIPAUX INTERESSES ET PAR LES PARTENAIRES EXTERIEURS A L'ETABLISSEMENT

Les élèves, qui doivent être logiquement les principaux bénéficiaires du projet d'établissement, sont le plus souvent indifférents à ce travail de programmation réalisé par la direction et les enseignants. Ils ne sont vraisemblablement que peu informés sur la réflexion engagée pour construire ce document pédagogique de référence, et ne sont pas souvent associés à son élaboration. Les délégués des élèves n'y ont participé activement que dans un cas sur cinq (21%). Du point de vue du directeur, les élèves sont dans près de la moitié des cas plutôt indifférents (44%). Dans un cas sur trois néanmoins (34%), le chef d'établissement pense qu'ils ont été intéressés par la démarche : il s'agit manifestement des situations où le projet a donné lieu à une large mobilisation.

Graphiques n°21 et 22
ACCUEIL DES ELEVES ET DEGRE DE PRIORITE ET DE MOBILISATION



## LE DEGRE DE MOBILISATION DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE DETERMINE L'ACCUEIL QUI EST RESERVE AU PROJET PAR LES PARTENAIRES DE L'ETABLISSEMENT

Les partenaires qui sont présentés comme étant les plus satisfaits de l'engagement de l'établissement dans la démarche de projet sont les parents d'élèves. Dans près de trois établissements sur quatre (73%), ils ont bien accueilli le projet, même s'ils n'ont participé à son élaboration que dans un tiers des cas (28%). Dans les collèges leur intérêt apparaît beaucoup plus affirmé, alors que dans les lycées professionnels les proviseurs estiment que les parents n'ont pas réagi dans la moitié des cas. Cette opposition très marquée recoupe celle de la participation des délégués des parents à l'élaboration du projet, et traduit des différences d'implication des familles dans la vie des établissements qui vont bien au delà de cette procédure.

L'accueil réservé au projet par les services académiques n'est favorable que dans la moitié des lycées et des L.P., et dans un cas sur dix le proviseur ne cache pas le fait que le projet de son établissement a été l'objet de critiques de la part des services académiques (11% des cas). Il n'y a que les collèges dont les projets paraissent avoir été majoritairement bien reçus et moins souvent critiqués, plus particulièrement, dans les petits collèges (71% de leurs projets ont été bien accueillis au rectorat).

Les partenaires extérieurs comme les élus locaux et les représentants du monde professionnel, n'ont pas le même degré d'intervention dans la vie de l'établissement selon qu'il s'agit de collèges, de lycées ou de L.P..

L'accueil qu'ils réservent au projet s'en ressent directement : s'ils l'ont bien accueilli c'est qu'ils portent un intérêt notable à l'établissement ou bien que le directeur est préoccupé de l'image de sa structure auprès de cette catégorie de partenaires. On constate que les élus locaux sont très présents dans la vie des petits collèges implantés dans des communes de faible importance : 60% des élus ont, selon le directeur, accueilli favorablement le projet. Ce rôle des élus est manifestement peu déterminant dans le cas des lycées d'enseignement général et des L.P. tertiaires.

Les partenaires professionnels ont une place moins importante, y compris dans les L.P. où leur réaction positive à l'égard du projet n'est signalée, au mieux, que dans 40% des établissements.

On peut conclure de cette analyse du rôle des acteurs du projet, que l'importance qui est donnée dans les lycées et les collèges au projet d'établissement est étroitement corrélée avec l'attitude des différents partenaires qui sont théoriquement les acteurs de la procédure. Que ce soit le degré de priorité que lui donne l'équipe de direction, la mobilisation qu'il suscite chez les enseignants et les autres personnels de l'établissement, ou encore la manière dont les élèves, les parents, les partenaires extérieurs réagissent à son contenu, tous ces aspects sont en correspondance et expriment la même tendance.

En fait, le degré d'investissement de la communauté éducative dans la construction d'un projet est très inégal. Il révèle que si l'obligation d'élaboration de ce document d'orientation a bien été suivie d'effet, les cas où elle a donné lieu à une mobilisation effective ne sont pas la majorité.

LA PARTICIPATION DES ACTEURS POTENTIELS A L'ELABORATION DU PROJET DESSINE TROIS GRANDES CATEGORIES : LES PROJETS "MOBILISATEURS", LES PROJETS "NON MOBILISATEURS" ET CEUX DONT LA MOBILISATION RESTE MODESTE

Le recours à la typologie permet de confronter le degré de priorité donné au projet, l'opinion des enseignants à son sujet, le caractère collectif de la démarche et le temps qui lui a été consacré, les acteurs qui sont à l'origine du projet et ceux qui ont contribué activement à son élaboration, et, enfin, l'accueil qui lui a été ensuite réservé par les différents partenaires.

De tous ces aspects, c'est le caractère collectif de l'élaboration qui est le plus discriminant. Viennent ensuite l'opinion positive ou négative des professeurs, l'attitude intéressée ou indifférente des élèves, et le degré d'implication des conseils d'administration et d'enseignants.

Au troisième rang des aspects discriminants se situent l'absence de réaction des parents, ainsi que des élus locaux, et la réaction critique des services académiques, trois critères qui vont de pair avec une démarche peu collective et à laquelle on n'a pas consacré beaucoup de temps.

Enfin, les acteurs dont la mobilisation concourt le plus au caractère collectif de l'élaboration du projet sont, dans l'ordre, le personnel éducatif, le personnel administratif et les ATOSS, et les membres de l'équipe de direction. Le projet apparaît comme mobilisateur s'il réunit au moins trois catégories de personnel éducatif, au moins une catégorie de personnel non éducatif, et au moins trois partenaires de la direction.

Cette typologie des projets fondée sur le degré de mobilisation permet de dessiner une hiérarchie dans le processus de mise en œuvre de la politique des projets d'établissement qui aboutit à un classement en trois groupes principaux, d'importance quasi-égale : les cas où la mobilisation a été forte (35%), ceux où elle a été faible (30%) et, entre les deux, ceux pour lesquels elle est restée partielle (35%).

### LES PROJETS MOBILISATEURS (35% des projets)

Ce sont des projets où de nombreux acteurs ont été présentés comme actifs au cours de la phase de conception du projet. Au rang de ceux que l'analyse retient comme étant les plus déterminants on trouve les délégués des parents (actifs dans 59% des cas) et des élèves (44%), les professeurs d'enseignement général (94%), les professeurs d'enseignement technique (65%), les conseillers d'éducation (59%), le personnel du CIO (45%). La commission permanente (68%), le conseil des professeurs (59%), les conseils d'enseignement (65%) sont les structures qui sont associées à l'élaboration de ces projets de la manière la plus significative. Pour la majorité des directeurs qui peuvent s'appuyer sur une véritable mobilisation de la communauté éducative, l'idée que le projet ne contient pas ce qui est important dans la vie d'un établissement, et le fait que le projet ne serait qu'un pensum supplémentaire sont jugés "carrément faux".

#### LES PROJETS NON MOBILISATEURS (30% des projets)

Dans la plupart des cas (77%) le projet n'est pour le directeur ni la priorité du moment, ni l'objet d'une mobilisation, et les enseignants n'y voient, en règle générale (66% des cas), qu'une procédure administrative imposée par les services académiques. Les élèves sont le plus souvent présentés comme indifférents à ce travail d'élaboration d'un document

d'orientation de l'action pédagogique de l'établissement (70%), et les délégués des parents en sont rarement partie prenante (16%).

L'absence de mobilisation s'explique par les jugements très négatifs que les enseignants et la direction portent sur la procédure du projet d'établissement. Celle-ci est jugée trop lourde pour s'adapter à l'évolution des problèmes de l'établissement (77%), et son application devrait rester facultative (68%). Dans la moitié des cas (50%), l'élaboration du projet est ressentie comme un pensum.

De ce fait, le travail de conception du projet a été plutôt vite fait (51%), et la réaction des services académiques s'en ressent nettement : des critiques ont été adressées à ces projets dans 25% des cas (contre 5% seulement pour les projets les plus mobilisateurs).

#### UNE MOBILISATION MODESTE (35% des pojets)

L'attitude qui consiste à relativiser l'importance du projet est bien représentée et recoupe une mobilisation modérée des différents partenaires de l'établissement. L'idée même de projet est perçue comme plutôt mobilisatrice (83%), mais les élèves et les parents n'y sont guère actifs, pas plus que les personnels non éducatifs. Au niveau de la direction et des enseignants le nombre d'acteurs réellement mobilisés est restreint. Dans près de la moitié des cas (46%), l'élaboration du projet n'a pas été véritablement collective.

Dans cette classe on trouve une proportion importante d'établissements (notamment des petits collèges) pour qui le projet n'est que le prolongement d'actions antérieures du type PAE ou rénovation des collèges. Ces établissements sont manifestement conscients de la nécessité de parvenir à une dynamique pédagogique plus grande : pour le directeur l'axe prioritaire de son action est de "dynamiser l'équipe" (87%), et pour les enseignants le projet est surtout perçu comme pouvant servir de "levier de changement". Bien qu'il ne s'agisse pas de la priorité du moment, ces projets ont été élaborés avec soin (87%), et ont surtout été centrés sur les questions pédagogiques (76%). De ce fait, les parents et les services académiques les ont bien accueillis (respectivement dans 86% et 81% des cas).

En fait, si ces directeurs n'accordent pas une grande priorité au projet, ils n'en considèrent pas pour autant que la procédure est trop lourde, ni qu'elle ne peut traiter ce qui est le plus important pour l'établissement.

Les projets non mobilisateurs sont plus souvent le fait des lycées d'enseignement général (47% des projets de ces lycées appartiennent à ce groupe), tandis que ceux qui n'ont donné lieu qu'à une mobilisation relative se rencontrent surtout dans les petits collèges (45% des projets de ces collèges appartiennent à ce groupe).

Si l'opposition entre lycées et collèges est ainsi bien confirmée par la typologie, on remarque que les petits collèges qui ont souvent un comportement laissant penser que ce sont les établissements les plus acquis à la démarche de projet, ne sont pas majoritairement ceux où la démarche a été la plus mobilisatrice. En fait, les projets les plus mobilisateurs se rencontrent dans tous les types d'établissement, dans des proportions comparables.

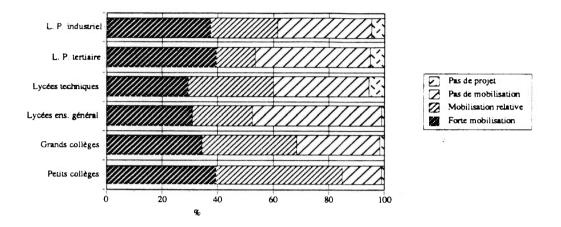
On peut tirer de ce constat une double conclusion. S'il n'y a pas de relation privilégiée entre la forte mobilisation et un type particulier d'établissement c'est que le dynamisme pédagogique est déterminant dans le projet. Or celui-ci est le fait d'une équipe et non d'un directeur confronté à un type de gestion spécifique. Il n'en va pas de même pour les établissements où la mobilisation est moins bien assurée. Pour ceux-ci, il entre manifestement en compte une dimension structurelle. On peut faire l'hypothèse que ce sont la nature des besoins pédagogiques tout autant que le mode de fonctionnement des équipes enseignantes qui limitent très souvent les ambitions en matière de conception de projet.

Un seul exemple : les petites structures apparaissent manifestement plus à même de réunir différentes catégories de personnel pour discuter du projet. Pour autant, on le verra plus loin, ce ne sont pas elles qui produisent les projets les plus élaborés, et cela principalement parce qu'il s'agit d'établissements faciles à gérer, rencontrant peu de problèmes.

Graphique n°23

PROPORTION DANS LES DIFFERENTS TYPES D'ETABLISSEMENTS

DES GROUPES DE LA TYPOLOGIE "MOBILISATION"



A travers l'utilité principale que le chef d'établissement voit au projet se dessine une opposition nette entre les démarches qui se limitent à l'élaboration d'outils de gestion pour la direction, et celles qui cherchent, à travers les outils pédagogiques à construire une plateforme de mobilisation du personnel éducatif.

L'absence de mobilisation va souvent de pair avec une vision plutôt "utilitaire" du projet, dont le principal intérêt serait de formaliser des outils d'évaluation ou des argumentaires pour négocier des moyens nouveaux.

Le projet d'établissement? On écrit un document, mais ce n'est jamais terminé...
Nous l'avons pris par la pédagogie..
un Directeur d' EPLE<sup>1</sup>

### DEUXIEME PARTIE

### LES FINALITES ASSIGNEES AU PROJET D'ETABLISSEMENT ET LES OBJECTIFS D'ACTION

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Témoignage cité par J. de CHALENDAR et J. GAUTER (op.cit. 1991)

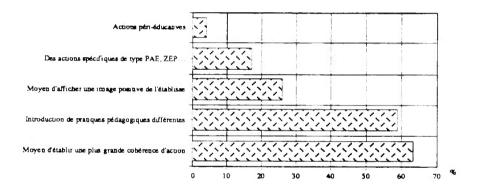
### PREMIER CHAPITRE

LES FINALITES DU PROJET D'ETABLISSEMENT

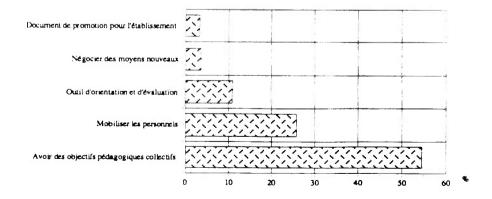
L'idée de projet dans les établissements scolaires du secondaire est associée de manière privilégiée à la recherche d'une plus grande cohérence des actions éducatives et à l'introduction d'innovations pédagogiques. De ce fait, les directeurs pensent que leur projet doit servir avant tout à formuler des objectifs pédagogiques autour desquels la communauté éducative pourra se mobiliser de manière collective.

Dans 60% des établissements on recherche le moyen d'établir une plus grande cohérence des actions (63,5% des cas) et l'introduction de pratiques pédagogiques nouvelles (59%). Dans plus de la moitié des cas (54,8%) la finalité première est d'introduire des objectifs pédagogiques collectifs.

Graphique n°24
LES OBJECTIFS D'ACTION AUXQUELS RENVOIE L'IDEE DE PROJET



Graphique n°25
LA PRINCIPALE FINALITE DU PROJET



### L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE NE DONNENT PAS AU PROJET LES MEMES FINALITES

L'introduction d'innovations pédagogiques est un objectif qui vaut surtout pour l'enseignement général : 61% des directeurs de collèges et de lycées le mentionnent. Il est moins affirmé dans les établissements techniques, lycées ou L.P. Cette différenciation des établissements est encore plus marquée quand les directeurs évoquent la recherche d'objectifs pédagogiques mobilisateurs.

Ce sont les collèges, et plus particulièrement les grands, qui sont les plus enclins à donner cette finalité à leur projet (dans 61% des cas pour les collèges de plus de 500 élèves). Viennent ensuite les lycées d'enseignement général, tandis que les lycées techniques et les L.P. se révèlent moins concernés pas la dimension pédagogique. Ils sont en fait plutôt préoccupés par la réputation de l'établissement, c'est-à-dire par leur capacité à former des jeunes et à délivrer des diplômes qui auront une bonne réputation dans le monde professionnel. A ce titre ils privilégient les objectifs de mobilisation du personnel et de pilotage de l'établissement à l'aide d'outils d'évaluation. Près de 40% des proviseurs de l'enseignement technique ou professionnel recherchent, à travers la démarche de projet, le moyen d'afficher une image positive de leur école.

Au vu des finalités investies à l'occasion de la procédure de projet on voit se dessiner un clivage significatif entre l'enseignement général et l'enseignement technique ou professionnel. Même si les buts poursuivis, en particulier la recherche d'une réussite scolaire pour le plus grand nombre d'élèves, sont partagés par toutes les équipes de direction, les points d'ancrage d'une telle politique diffèrent sensiblement.

Les collèges et les lycées d'enseignement général se focalisent sur la pédagogie et donc sur le rapport à l'élève du personnel enseignant et éducatif. En ce sens, on peut considérer qu'ils sont autocentrés sur la fonction enseignante, et que leurs projets ont pour finalité l'amélioration des ambitions et des conditions d'exercice du métier. La culture enseignante reste le pivot de l'enseignement général.

Les L.P. et les lycées techniques ont un fonctionnement plus nettement déterminé par des références extérieures qui leur renvoient une image, valorisante ou non, de leurs

performances. L'image de l'établissement auprès des professionnels et des élus locaux, sa réputation auprès des parents, sont des aiguillons qui orientent l'exercice de la fonction enseignante et contribuent à donner plus d'importance aux fonctions de direction du chef d'établissement. L'école professionnelle a une image d'elle-même qui la rapproche de la culture d'entreprise : son fonctionnement est tourné vers l'extérieur, et il est fortement conditionné par l'idée de performances, non pas des élèves considérés individuellément mais de l'institution prise dans son ensemble.

Ainsi pour les établissements techniques et professionnels, le projet s'approche plus nettement de la philosophie du projet d'entreprise et des contrats d'objectifs.

### A LA VISION AUTOCENTREE SUR LA PEDAGOGIE S'OPPOSE UNE VISION TOURNEE VERS L'EXTERIEUR ET PREOCCUPEE DE L'IMAGE DE L'INSTITUTION

Entre le niveau des projections auxquelles renvoie l'idée de projet et la finalité principale que le chef d'établissement assigne à celui qu'il a élaboré, des cohérences s'établissent autour de trois pôles principaux.

L'ensemble dominant est celui qui est entièrement centré sur la pédagogie.

L'introduction de pratiques pédagogiques nouvelles ainsi que le souci d'établir plus de cohérence dans les actions d'éducation sont des objectifs complémentaires qui s'opposent à la représentation du projet comme opportunité de disposer d'un document de promotion ou d'un programme pour obtenir de nouveaux moyens.

La finalité pédagogique va de pair avec le souci de mobiliser les équipes enseignantes autour d'objectifs collectifs : il caractérise des projets autocentrés sur les préoccupations de la communauté éducative.

C'est la tendance la plus fréquente dans les lycées d'enseignement général et dans les grands collèges (60% de ces établissements se retrouvent sur l'objectif d'introduction de pratiques pédagogiques nouvelles).

Les deux préoccupations que représentent le souci de promotion de l'établissement et la recherche de moyens nouveaux sont antinomiques des précédentes.

La finalisation autour de l'image s'associe à l'objectif de communication avec les partenaires, à la recherche d'outils d'évaluation des résultats de l'établissement, au souci d'ouverture sur l'environnement.

L'opportunité de négocier des moyens nouveaux est un objectif complémentaire dans cette direction, mais qui se double d'une vision négative de la procédure de projet, manifestement inadaptée à ce type de préoccupation. La finalité "promotionnelle" est tournée vers les partenaires de l'école susceptibles de valoriser son image et ses performances mais elle est antinomique de la culture pédagogique. Cette tendance est plutôt le fait des lycées techniques et professionnels dont près de 40% recherchent le moyen d'afficher une image positive de leur structure.

Entre ces deux pôles, dont l'un est centré sur la pédagogie, l'autre sur l'image de l'institution, les chefs d'établissement qui voient les projets comme des programmes d'actions spécifiques du type PAE, ZEP etc... ou pensent plutôt à des actions péri-éducatives, occupent une position intermédiaire.

Leurs finalités participent d'un souci de promotion de l'établissement et d'évaluation de ses résultats, sans être en opposition avec les préoccupations pédagogiques.

Il s'agit d'une finalisation éducative, que l'on pourrait qualifier de péri-scolaire dans le sens où elle traduit un souci d'ouverture sur l'environnement. C'est dans les petits collèges que cette tendance est la plus sensible.

### DEUXIEME CHAPITRE

### LES ACTIONS INSCRITES DANS LE PROJET

Les chefs d'établissement interrogés ont précisé le contenu des projets par la description des trois principales actions qu'ils ont inscrites dans le document.

Si près de 80% des chefs d'établissement en ont mentionné trois, c'est dans les établissements techniques que l'on rencontre le plus souvent des projets limités à une ou deux actions (dans 30% des cas).

Les deux types d'actions que l'on trouve le plus souvent placées en première position, sont les actions relatives aux méthodes pédagogiques (citées comme action n°1 dans 26% des cas, comme action n°2 dans 21% des cas, comme action n°3 dans 14% des cas), et celles qui touchent au suivi des élèves en difficulté (citées comme action n°1 dans 27% des cas, comme action n°2 dans 17% des cas, comme action n°3 dans 10% des cas).

Viennent ensuite les modifications de structures, les activités péri-scolaires, et les actions relatives à l'insertion et à l'orientation des élèves.

Tableau n°3
LES DEUX PRINCIPALES ACTIONS INSCRITES DANS LE PROJET

Types d'actions citées	fréquence pour la 1°	fréquence pour la 2°
	%	%
Suivi des élèves en difficulté, tutorat	27,4	16,9
Méthodes pédagogiques, aide méthodologique	26,1	20,7
Structures pédagogiques, filières, cycles en 3 ans	14,3	12,7
Insertion, orientation, projet personnel	7,9	12,3
Activités péri-scolaires, échanges, autonomie	5,9	12,0
Communication, accueil, image	4,2	5,6
Ouverture sur l'environnement, stages, parents	3,1	5,5
Cadre de vie, conditiond de travail, locaux	1,4	1,8
Autres	0,5	0,2

La différenciation des actions selon le type d'établissement n'est sensible que pour celles qui sont citées en première position. Elle recoupe les tendances décrites précédemment à propos des finalités du projet.

Les actions touchant aux méthodes pédagogiques sont particulièrement développées dans les grands collèges (citées dans 35% des cas), alors que le suivi des élèves en difficulté est nettement plus fréquent dans les lycées d'enseignement général (cité dans 37% des cas).

Les L.P., industriels ou mixtes, donnent plus d'importance que les autres établissements aux actions concernant l'accueil, la communication, l'image de l'école.

Les L.P. tertiaires se situent un peu à part dans la mesure où les actions sur les structures, sur le cadre de vie et sur les activités péri-scolaires y sont mentionnées plus souvent qu'ailleurs.

TROIS DIMENSIONS ORGANISENT LE CONTENU DES PROJETS : LA PEDAGOGIE, LES STRUCTURES, ET L'OUVERTURE SUR L'EXTERIEUR

La confrontation par l'analyse typologique des trois principales actions retenues dans le projet montre que celles-ci s'organisent autour de trois pôles. Le pôle qui se différencie le plus nettement des autres est celui des actions concernant les structures et les filières. Il s'oppose en particulier aux actions touchant aux méthodes pédagogiques, mais aussi aux actions engageant une ouverture sur l'extérieur. Ce dernier pôle s'oppose au second, tout en se dissociant en deux sous-groupes : d'un côté les actions relatives au suivi des élèves et à leur insertion ou leur orientation ; de l'autre les actions relevant de la communication et de l'image de l'établissement et les actions concernant les activités périscolaires.

Le pôle pédagogique apparaît bien comme le pivot à partir duquel se différencient les finalités des projets autant que leurs contenus.

La typologie différencie, dans l'ensemble des projets étudiés, cinq groupes si l'on met à part les établissements où le projet est encore en gestation (soit 9,5% des cas). On constate que ces catégories sont souvent liées à la représentation du métier de direction que

les chefs d'établissement ont décrit lors de la première interrogation du panel, mais aussi, pour certaines, à des catégories d'établissement spécifiques.

## LES PROJETS CENTRES SUR LES METHODES PEDAGOGIQUES ET L'OUVERTURE SUR L'EXTERIEUR (24% des projets)

La plupart de ces projets privilégient les questions pédagogiques, et certains l'ouverture sur l'environnement de l'établissement. Ce sont avant tout des projets de collèges, et plus souvent de grands collèges, dont le principal se révèle particulièrement actif, et se définit plutôt comme animateur et "gestionnaire". Il s'agit aussi d'établissements dans lesquels le directeur rencontre peu de difficultés, si ce n'est l'accueil des élèves en difficulté.

Dans la quasi totalité des cas ce sont les enseignants qui sont à l'origine du projet et les parents ont bien accueilli le document, qui se compose avant tout d'un projet pédagogique recherchant la cohérence des actions éducatives. L'équipe de direction élargie participe activement à l'élaboration du projet ainsi que les conseils d'enseignement.

Dans ces établissements le directeur apparaît plus réceptif aux incitations des services académiques visant à établir un contrat d'établissement et à élaborer un rapport annuel.

Toutefois, les enseignants ont tendance à penser que la démarche de projet qu'impose l'administration est une procédure trop formalisée, et le directeur est sensible à l'idée que la politique des projets risque de renforcer les disparités et les concurrences entre établissements.

LES PROJETS CENTRES SUR LES ACTIVITES PERI-SCOLAIRES ET LE SUIVI DES ELEVES EN DIFFICULTE (14% des projets)

Ces projets se caractérisent surtout par l'existence d'actions sur le suivi des élèves en difficulté (dans 75% des cas), mais celles-ci sont placées en seconde position. Divers

types d'actions sont évoqués en premier lieu, en particulier celles qui concernent des activités péri-scolaires (dans 36% des cas).

Il s'agit de projets suscités par les enseignants et par la direction, qui dans la moitié des cas correspondent à des petits collèges. Pour le directeur le projet est une responsabilité jugée très importante, et il ne voit pas cette procédure comme un pensum supplémentaire. Son élaboration a largement pris en compte les spécificités de l'établissement et a intégré le souci de la pédagogie et du professionnalisme des enseignants. Des délais de réalisation des actions ont été fixés dans tous les cas.

La démarche a été très collective, allant jusqu'à la participation des ATOSS et des délégués des parents, et s'assurant une certaine contribution de l'équipe académique de la vie scolaire. Quant aux élèves ils sont plutôt intéressés par le projet.

LES PROJETS CENTRES SUR LE SUIVI DES ELEVES EN DIFFICULTE,
LEURS PROJETS PERSONNELS ET LEUR INSERTION (25% des projets)

Dans ce groupe les projets s'intéressent prioritairement au suivi des élèves, et secondairement à des actions destinées à favoriser le projet personnel de l'élève ou son insertion sociale, mais aussi à des actions d'amélioration du cadre de vie et des locaux. Dans presque tous les cas, ces projets sont assortis d'une demande d'attribution de moyens spécifiques.

Ils font souvent référence aux valeurs de l'autonomie et de l'effort, et dans ces établissements les directeurs définissent leur fonction souvent comme animateur et "chef de projet".

La démarche est suscitée dans tous les cas par la direction de l'établissement, mais aussi très souvent par les enseignants. De plus, le conseil d'administration, les représentants des professeurs dans cette instance, et les délégués des parents contribuent activement à l'élaboration du projet. Par contre les élèves restent, vis-à-vis de la démarche, plutôt dans l'expectative.

Les professeurs d'enseignement général ont, plus souvent que la moyenne, suivi une formation relative au projet. Néanmoins la démarche de projet ne s'appuie pas sur une

analyse des spécificités de l'établissement et elle n'est pas engagée en référence à des problèmes particuliers ressentis par la communauté éducative.

Pour l'avenir, les auteurs de ces documents pensent que la généralisation des projets permettra d'introduire une évaluation des performances de l'établisssement.

LES PROJETS CENTRES SUR L'IMAGE DE L'ETABLISSEMENT ET LE SUIVI DES ELEVES EN DIFFICULTE (18% des projets)

Dans ces projets les actions concernant l'image de l'établissement et le suivi des élèves en difficulté apparaissent complémentaires.

Les auteurs de ces projets ne sont pas concernés par les questions pédagogiques : ce qui prime pour eux c'est le souci d'afficher une image positive de l'établissement et une plus grande cohérence des actions. Il s'agit d'ailleurs d'établissements rencontrant souvent des difficultés importantes, en particulier les problèmes d'absence des enseignants, et qui se plaignent de ne pas trouver suffisamment d'appuis auprès de l'inspection académique. Le mauvais climat régnant au sein de la communauté éducative joue manigfestement un rôle dans la décision d'engager la démarche de projet.

Il s'agit souvent de lycées et de L.P., dans lesquels l'élaboration du projet ne mobilise que peu de personnes. Les parents semblent peu concernés par la démarche.

LES PROJETS CENTRES SUR LES QUESTIONS DE STRUCTURES (19% des projets)

Ces projets ne comportent quasiment que des actions concernant les structures, actions qui sont d'ailleurs souvent complètement réalisées. Ils sont le fait de directeurs qui définissent leur fonction plutôt comme "gestionnaire" et "chef du personnel", qui ont généralement ouvert de nouvelles filières dans leur établissement et paraissent très concernés par cet aspect. Il s'agit souvent d'établissements rencontrant beaucoup de difficultés, lourds à gérer, et qui ont une mauvaise image auprès du personnel ou des partenaires. L'élaboration du projet a mobilisé largement : l'équipe de direction dans son

ensemble, les équipes disciplinaires d'enseignants et les conseils d'enseignement, et jusqu'à des partenaires souvent à l'écart comme les élèves et les parents, ainsi que les personnels administratifs. Dans un certain nombre de cas ce sont les parents qui semblent à l'origine du projet. Le travail sur les spécificités de l'établissement a souvent été important, s'intéressant en particulier à l'adaptation des filières scolaires. Il débouche très souvent sur une planification des modifications des structures pédagogiques.

Bien que ces directeurs pensent que le projet est une chose plutôt importante, ils considèrent que le fait que la procédure n'apporte pas de moyens nouveaux limite beaucoup ce qui peut être entrepris et ils craignent que cette démarche ne soit qu'un effet de mode. Dans ce groupe on trouve surtout des projets de L.P. et de grands collèges.

LE CONTENU DES ACTIONS EST EN RAPPORT AVEC LE DEGRE DE DIFFICULTE QUE RENCONTRENT LES DIRECTEURS DANS LA GESTION DES ETABLISSEMENTS

Les domaines d'actions qui sont inventoriés par la typologie sont très nettement en relation avec le niveau de difficulté que rencontrent les chefs d'établissement dans la gestion de leur structure, difficultés dont ils avaient décrit la nature lors de la première interrogation du panel.

Deux types de contenu apparaissent plus souvent liés à des établissements qui sont plutôt faciles à gérer : les actions centrées sur la pédagogie, et celles qui concernent les activités péri-scolaires.

Les projets concernés avant tout par la pédagogie sont dans près de la moitié des cas l'œuvre de principaux de grands collèges qui ont appliqué la démarche de projet avec diligence sans toutefois faire montre d'un sur-investissement particulier sur le plan de la mobilisation ou de la priorité accordée au projet.

Les projets qui ont le souci de développer les activités péri-scolaires sont plus fréquents dans les petits collèges et correspondent à des démarches engagées surtout avant 1989.

On peut dire de ces deux groupes de projet qu'ils sont à la fois spécifiques du premier cycle de l'enseignement secondaire et d'établissements qui ne rencontrent pas de problèmes très marqués.

La préoccupation du suivi des élèves en difficulté et de leurs problèmes d'orientation scolaire et d'insertion sociale est caractéristique de projets que l'on rencontre également dans de grands collèges, mais cette fois dans des établissements confrontés à des problèmes non négligeables.

Toutefois le contenu des projets des établissements qui rencontrent de grandes difficultés sont d'un autre ordre. Les deux groupes qui sont associés à des difficultés très fortes sont d'une part les projets qui portent sur l'image de l'établissement, d'autre part ceux qui sont préoccupés de l'aménagement des structures pédagogiques et de l'ouverture de nouvelles filières.

Dans ce dernier groupe il s'agit plutôt de projets anciens datant d'avant 1989. En fait, ces chefs d'établissements, qui ne croient pas à l'intérêt de la procédure de projet, ont manifestement repris des actions déjà programmées.

Les projets développant des actions destinées à l'amélioration de l'image de l'établissement sont plutôt de réalisation récente. Ils ne donnent pas lieu à une grande mobilisation, d'autant que le souci de l'image de la structure est beaucoup plus une préoccupation de l'équipe de direction que des enseignants.

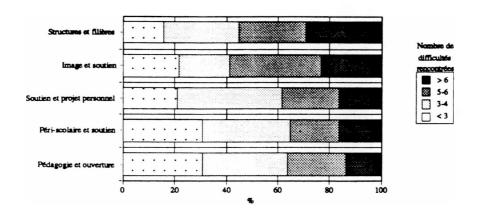
Il est difficile sur la base de cette typologie des contenus de repérer ce que seraient les "bons" et les "moins bons" projets.

Il n'y a pas en effet de rapport très direct entre le contenu et l'intérêt suscité par la démarche, pas plus, comme on le verra plus loin, entre le contenu et la méthode d'élaboration du projet. En fait, et cela est compréhensible, les actions inscrites dans les projets sont, quelle que soit la qualité de la démarche adoptée, d'abord en relation avec les problèmes rencontrés dans les établissements.

Graphique n°26

TYPOLOGIE DES ACTIONS ET DEGRE DE DIFFICULTE

DANS LA GESTION DE L'ETABLISSEMENT



Cette conclusion en appelle une autre. Les projets d'établissement sont d'autant plus souvent préoccupés de pédagogie et d'éducation que les chefs d'établissement ne rencontrent pas de difficultés importantes dans l'accueil des élèves, les niveaux scolaires et les questions d'orientation.

Plus les projets s'inscrivent dans une réflexion sur les méthodes pédagogiques, plus la participation des enseignants est acquise, plus ils reflètent une démarche mobilisatrice.

On atteint là le cœur du paradoxe qui traverse, de bout en bout, ce bilan de la diffusion des projets d'établissement. Si mobilisation et préoccupations pédagogiques sont bien associées, cela ne dessine pas pour autant le pôle des bons projets. Si l'existence de difficultés de gestion de l'établissement va de pair avec des projets auxquels on ne reconnaît qu'une priorité et une mobilisation relatives, cela n'implique pas nécessairement que la démarche est restée formelle.

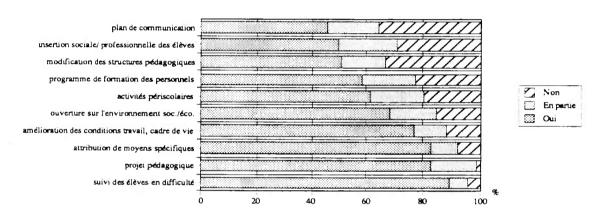
On constate plutôt que cette procédure est d'autant mieux adaptée aux établissements, que ceux-ci ne sont pas confrontés à des problèmes difficiles. Sinon elle est vite jugée trop lourde et pas vraiment à même d'apporter des solutions à ce qui est jugé le plus important pour la vie de l'établissement.

#### TROISIEME CHAPITRE

### LE CONTENU ET LES RESULTATS DES PROJETS CONFRONTES AUX OBJECTIFS PRECONISES PAR LES TEXTES

Interrogés sur les types d'action que les textes ont fixés comme devant être les objectifs à inscrire dans les projets, les directeurs sont quasi unanimes à dire que leurs projets contiennent des actions concernant le suivi des élèves en difficulté et un projet pédagogique. Ils sont par contre moins de la moitié à affirmer le souci d'un plan de communication, d'une planification des structures pédagogiques, ou d'actions en faveur de l'insertion des élèves.

Graphique n°27
LES CATEGORIES D'ACTIONS ENGAGEES DANS LE PROJET



Il existe une distance très grande entre ces catégories d'actions qui s'apparentent à des objectifs généraux et le contenu des actions concrètement inscrites dans les projets.

L'adhésion à ces objectifs est à prendre comme une attitude projective sur ce qui apparaît obligatoirement important pour légitimer le contenu des projets d'établissement. En ce sens, et compte tenu de ce qui est actuellement considéré comme la question cruciale de l'enseignement, on ne s'étonnera pas que les chefs d'établissement fassent apparaître le projet pédagogique et les réponses à apporter aux élèves en difficulté comme des finalités incontournables, alors même que près de la moitié des projets ne font pas des questions pédagogiques des objectifs prioritaires.

A l'opposé la nécessité d'un plan de communication est l'objectif le moins bien intégré dans les principes comme dans les faits. Entre les deux il est des objectifs que les chefs d'établissement prétendent ne pas négliger et qui pour autant ne donnent pas lieu à des

actions bien concrètes, ou du moins prioritaires : l'amélioration des conditions de travail et du cadre de vie des élèves, qui est retenue dans les trois-quarts des cas, en est le meilleur exemple.

A côté de ces objectifs qui font l'unanimité, certains thèmes sont nettement différenciés entre l'enseignement général et le technique. L'ouverture sur l'environnement, l'insertion sociale et professionnelle des élèves, la planification des modifications de structures sont des thématiques fortement affirmées par l'enseignement professionnel.

Les trois-quarts des lycées professionnels et techniques recherchent l'ouverture sur l'environnement économique et la plupart des L.P. industriels se préoccupent d'ouverture de filières et de planification des structures.

On constate également que les petits collèges sont massivement préoccupés de l'ouverture sur l'environnement social (76% d'entre eux). Les actions relatives au domaine péri-scolaire sont avant tout le fait des collèges (73%) ainsi que les programmes de formation en faveur du personnel (64%). Pour ces deux catégories d'actions ils s'opposent fortement aux lycées d'enseignement général, qui sont également peu réceptifs à l'objectif d'ouverture sur l'environnement.

## ACTIONS SUR LES STRUCTURES ET ACTIONS PEDAGOGIQUES S'OPPOSENT EGALEMENT SUR LA FREQUENCE DES OBJECTIFS ATTEINTS

Le degré de réalisation des actions inscrites dans les projets d'établissement est nettement différencié selon la nature des actions entreprises.

Les projets qui correspondent à des modifications des structures pédagogiques, à des ouvertures de filières, à des actions d'ouverture de l'établissement sur son environnement social ou professionnel, ont été réalisés dans la moitié des cas. On peut penser que ce type de projet correspond à des établissements qui sont assurés des moyens nécessaires à l'affichage de ces objectifs, mais il faut aussi se rappeler que ces actions apparaissent dans des projets dont l'élaboration a commencé avant 1989. Cette ancienneté caractérise des documents qui reprennent des actions déjà bien engagées.

En regard, les actions portant sur les méthodes pédagogiques, le suivi des élèves et leur orientation, ou concernant des activités péri-scolaires ne sont réalisées que dans un cas sur quatre. Il s'agit éventuellement d'actions de longue haleine ou dont il est malaisé de préciser à quel moment l'objectif sera vraiment atteint.

Les actions concernant les locaux ou les conditions de travail, enfin, sont à l'inverse des premières. Leur faible taux de réalisation laisse penser qu'il s'agit d'objectifs pour lesquels les moyens nécessaires n'ont pas souvent été acquis. De plus on a dejà souligné le fait qu'il s'agit rarement d'actions jugées prioritaires.

Tableau n°4

DEGRE DE REALISATION DES ACTIONS

-En %-

Type d'action	Proportion d'ac	Proportion d'actions réalisées		
	Action n°1	Action n°2		
Ouverture sur l'environnement Aménagement de structures, filières	53 46	38 38		
Communication, accueil, image Méthodes pédagogiques, formation Activités péri-scolaires Suivi des élèves en difficulté Insertion de l'élève, orientation	29 27 28 25 25	29 28 27 27 24		
Cadre de vie, locaux	1 5	15		

En tout état de cause on peut en conclure que, pour l'essentiel, les trois-quarts des projets n'ont pas encore débouché sur des résultats concrets.

Il est encore un peu tôt pour procéder à une évaluation des actions dans lesquelles les établissements se sont engagés et parvenir à un bilan de leurs réalisations. La politique des projets d'établissement est encore, de ce point de vue, dans une phase de jeunesse.

Si l'on regarde des établissements placés dans les mêmes conditions, certains font très bien, d'autre pas. Cela tient beaucoup au chef d'établissement un Inspecteur général<sup>1</sup>

#### TROISIEME PARTIE

### LA DEMARCHE D'ELABORATION DES PROJETS

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Témoignage cité par J. de CHALENDAR et J. GAUTER (op.cit. 1991)

#### PREMIER CHAPITRE

# LES PRINCIPES DE LA METHODE D'ELABORATION DU PROJET

Les textes officiels et les directives diffusés tant par l'administration centrale que par les instances académiques ont retenu un ensemble de règles et de recommandations qui, mises bout à bout, dessinent les principes d'une démarche idéale pour conduire la conception du projet. Dans leurs travail d'audit du dispositif de suivi des projets par les services académiques, les inspecteurs de l'Education nationale ont établi le référentiel de la méthode d'élaboration du projet en rassemblant toutes les directives que l'on trouve inscrites aussi bien dans le texte de la loi d'orientation sur l'enseignement que dans les circulaires relatives au renouveau du service public<sup>1</sup>.

De ce référentiel on peut tirer la conclusion que la démarche est investie d'une grande exigence de participation collective, qu'elle veut être une approche globale des besoins de l'établissement, et que sa finalité est d'aboutir à une conception programmatique et évaluative du projet d'établissement.

Tous ces principes ne sont pas également pris en compte par les chefs d'établissement quand il s'agit de mettre en œuvre concrètement l'élaboration du projet, de s'associer la participation active de la communauté éducative et de ses partenaires extérieurs, de mener un travail de réflexion sur les spécificités et les difficultés de l'établissement, de jeter les bases d'une procédure d'évaluation des actions proposées.

SI LA REFLEXION SUR LES SPECIFICITES DE L'ETABLISSEMENT FAIT L'UNANIMITE, LE PRINCIPE D'UNE ELABORATON COLLECTIVE EST LOIN D'ETRE GENERALISEE

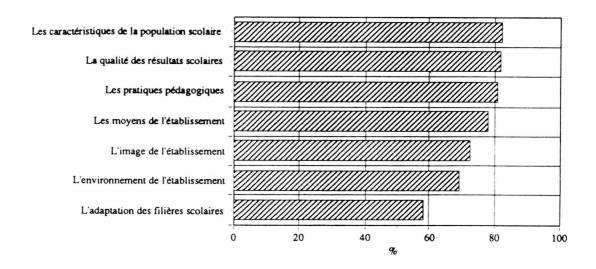
De tous les principes proposés par les textes le seul qui fasse l'unanimité est la prise en compte des spécificités des établissements : 90% l'ont pris en compte en s'intéressant essentiellement aux caractéristiques de la population scolaire (dans 82% des cas), aux résultats des élèves (82%), aux pratiques pédagogiques (81%), aux moyens de l'établissement (78%).

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup>Op. cit.

Graphique n°28

LES ASPECTS PRIS EN COMPTE DANS LE DIAGNOSTIC

SUR LES SPECIFICITES DE L'ETABLISSEMENT

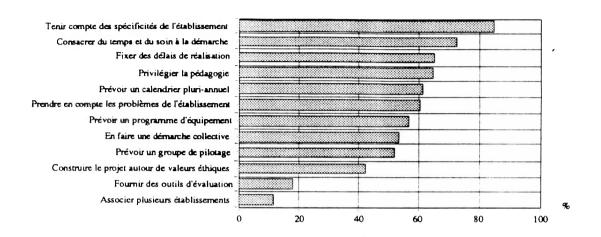


Parmi les principes qui recueillent l'adhésion d'une majorité de chefs d'établissement on trouve :

- le fait de consacrer du temps à la démarche (dans 73% des cas),
- le fait de privilégier les questions pédagogiques (65%),
- la programmation des actions assortie de délais de réalisation (65%),
- l'idée que le projet doit être un document évolutif, que l'on devra compléter ou aménager (63%).

Encore faut-il relativiser ce qui relève surtout de déclarations de principe. Sur le sujet, par exemple, du temps consacré à la démarche on constate que 38% des projets (dont on connaît la durée de conception) ont été élaborés en moins de deux trimestres, et 61% en moins d'un an. De même, si tous les chefs d'établissement ont pris en compte les spécificités de leur structure, ils ne sont que 61% à avoir engagé la démarche de projet en fonction de problèmes précis.

Graphique n°29
LES PRINCIPES DE LA METHODE QUI ONT ETE PRIS EN COMPTE



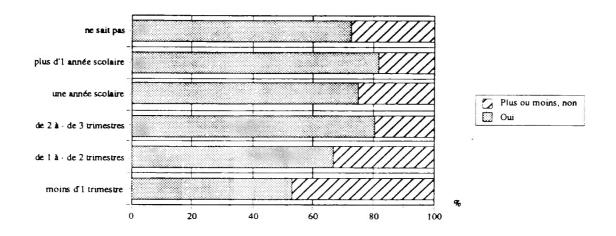
Enfin, le point le plus important à souligner, c'est la constatation que des principes aussi essentiels que le caractère collectif de la démarche, le pilotage du projet par un groupe ad hoc, l'expression de valeurs fédératives, ne sont pris en compte, au mieux, que par la moitié des chefs d'établissement. Quant à l'usage du projet comme outil de management à des fins d'évaluation des résultats de l'établissement, il n'est prioritaire que dans une minorité de cas (18%), alors que 70% des directeurs interrogés déclarent avoir été incités par les services académiques à établir un dispositif d'évaluation interne.

Les différences selon le type d'établissement relativisent certains de ces constats mais n'inversent pas les tendances. Les directeurs d'établissements techniques et professionnels sont un peu plus concernés par l'évaluation de leur structure (dans près de 25% des cas), et ils ont conduit un travail plus large sur les spécificités de l'établissement (notamment sur l'adaptation des filières, l'insertion dans l'environnement, l'image de l'école). Ils ont par contre porté moins d'attention aux questions pédagogiques. Ils ont plus souvent mis en place un groupe de pilotage et prévu, dans le projet, un programme d'équipement, mais ils ont consacré plutôt moins de temps que les autres établissements à l'élaboration du document, et sont moins nombreux à prévoir des délais de réalisation des actions.

Graphique n°30

TEMPS ET SOINS CONSACRES A LA DEMARCHE

ET DUREE DE LA PHASE INITIALE D'ELABORATION DU PROJET



Sur ces derniers aspects ils s'opposent aux établissements d'enseignement général. Ceux-ci ont le plus souvent consacré du temps à l'élaboration du projet (surtout les collèges) et fixé des échéances aux actions (surtout les lycées et les petits collèges).

Toutefois, les lycées se distinguent de tous les autres établissements par le fait que la démarche de projet est peu souvent reliée à des problèmes précis suscitant une réflexion pour les actions à engager.

A TRAVERS LES PROBLEMES QUI ONT SUSCITE LE PROJET ON RETROUVE L'OPPOSITION ENTRE LES DEMARCHES CENTREES SUR L'ELEVE ET CELLES QUI PRIVILEGIENT L'INSTITUTION

A peine 60% des chefs d'établissement ont décrit la nature des problèmes qui ont nourri leur réflexion pour la conception du projet d'établissement. La moitié de ces problèmes sont relatifs au niveau des élèves et aux résultats enregistrés à l'occasion des examens. Ce sont les grands collèges qui sont les plus concernés par ces aspects alors que les L.P. y sont beaucoup moins sensibles.

Pour les établissements techniques et professionnels les problèmes les plus souvent évoqués ont trait aux filières et aux structures pédagogiques. Ils sont également plus sensibles au climat dans l'établissement, au cadre de vie et à la question des locaux, ainsi qu'à l'image de marque de la structure.

On retrouve là les lignes de force de leur appréhension des problèmes scolaires qui les engagent plus souvent sur le terrain des structures que sur celui des difficultés scolaires des élèves. De ce point de vue c'est entre les L.P. et les collèges que l'opposition entre les différents types d'établissements apparaît la plus tranchée.

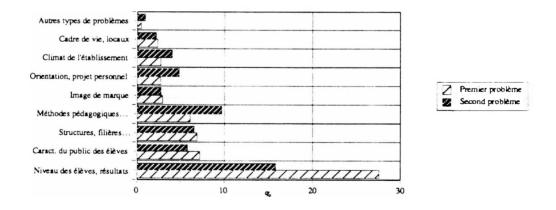
D'une manière générale la relation n'est pas étroite entre les problèmes présentés comme étant à l'origine de la réflexion autour du projet, et le contenu des actions retenues comme étant les plus importantes. Au point de conduire à quelques paradoxes : c'est ainsi que les problèmes liés à la pédagogie ou à l'exercice du métier des enseignants sont plus souvent cités par les L.P., alors que cette dimension n'est pas prioritaire dans leurs projets.

Finalement, seule la grande opposition entre des démarches focalisées sur l'élève et des démarches centrées sur l'institution se trouve confirmée à ce niveau.

Graphique n°31

LES PROBLEMES DECLENCHEURS

(LES DEUX PROBLEMES CITES EN PRIORITE)



La sensibilité aux difficultés d'accueil de publics scolaires hétérogènes, et aux résultats scolaires rejaillissant sur l'image des performances de l'établissement, conduit

vers les actions de soutien aux élèves en difficulté et pour une fraction de projets, à des actions pédagogiques plus ambitieuses.

Au contraire, les difficultés d'exercice de l'enseignement, les mauvaises conditions matérielles et psychologiques rejaillissant sur le climat de l'établissement et sur son image de marque vis-à-vis des familles et du monde professionnel, engagent les établissements techniques vers des actions sur les structures et la communication avec les partenaires extérieurs.

#### DEUXIEME CHAPITRE

# DES PROJETS LES PLUS FORMELS A CEUX QUI DEBOUCHENT SUR UNE PROGRAMMATION

Le contenu des projets perçu à travers les principales actions que les chefs d'établissement mettent en avant, ne permet pas vraiment de juger de l'importance qui a été donnée à la démarche d'élaboration ni à l'ambition qui a été investie dans la production d'un document qui doit service de référence.

Le caractère mobilisateur de la démarche de projet est l'un des aspects, on l'a vu, de cette ambition. Mais elle n'est pas la seule dans la mesure où certains établissements, notamment dans l'enseignement technique, réalisent un travail de conception moins collectif mais plus approfondi que ceux qui sont moins confrontés à l'environnement social et économique et à des partenaires extérieurs.

La typologie bâtie sur les modalités de la démarche d'élaboration fait apparaître, indépendamment de son caractère plus ou moins collectif, que les deux aspects structurants sont d'abord la dimension de la programmation, à travers le critère de la fixation de délais de réalisation des actions, et ensuite la dimension de l'adéquation aux problèmes propres à l'établissement.

Les trois groupes que la typologie différencie très nettement sont les projets cherchant à répondre à des problèmes précis et programmant la réalisation des actions (39% des projets), les projets qui tout en établissant une programmation ne sont pas construits en référence à des difficultés ressenties dans l'établissement (27% des projets), et des projets dont les actions ne sont pas assorties d'échéances de réalisation (34% des projets).

#### LES PROJETS LES MOINS ELABORES (34% des projets)

Cette catégorie qui concerne le tiers des projets, correspond manifestement à des établissements où la procédure a été ressentie plutôt comme un pensum, et où, dans la moitié des cas, la démarche n'a pas été collective, les parents n'ont pas été associés, et les élèves sont restés indifférents.

Le projet ne prévoit pas de calendrier de réalisation, ni de plan de communication, et l'intérêt de la procédure n'est perçu qu'en tant qu'opportunité d'obtenir des moyens nouveaux. Ces projets sont le fait de chefs d'établissement qui sont, plus souvent que les autres, préoccupés de la question des élèves en difficulté et des problèmes matériels relatifs aux locaux.

LES PROJETS A LONG TERME DES ETABLISSEMENTS FACILES A GERER (27% des projets)

Il s'agit de projets qui ont systématiquement fixé des délais de réalisation, le plus souvent de longue durée (dans 64% des cas les échéances sont de trois ans ou plus). Par contre ces projets ne font pas référence à des problèmes qui auraient servi d'aiguillon pour engager la réflexion sur le projet, ce qui peut se comprendre par le fait qu'il s'agit souvent d'établissements situés dans des communes peu peuplées (moins de 10 000 habitants) que les directeurs jugent faciles à gérer et qui bénéficient d'une bonne image auprès des services académiques. La démarche de projet a été largement collective, associant en particulier élèves et parents et on lui a généralement consacré du temps (une année scolaire complète le plus souvent). La démarche de projet n'est pas perçue comme étant trop lourde, et les principaux intérêts qui lui sont attribués sont d'une part d'engager à une recherche de cohérence dans la politique de l'établissement, d'autre part de favoriser l'autonomie de ce dernier.

LES PROJETS LES PLUS ELABORES, REPONDANT A DES PROBLEMES SPECIFIQUES (39% des projets)

Ce qui caractérise le mieux ces projets c'est d'une part le fait qu'ils cherchent à répondre à des difficultés précises clairement identifiées, d'autre part que le travail d'élaboration adopte la plupart des principes qui ont été énoncés par les textes officiels.

L'analyse des spécificités de l'établissement est importante, abordant notamment les caractéristiques de la population scolaire, les pratiques pédagogiques, l'image de l'établissement et son insertion dans l'environnement. La démarche est mobilisatrice, et rencontre un accueil favorable auprès des élèves, des parents et des services académiques.

Dans la moitié des cas le projet est bâti sur des valeurs, notamment l'idée de la promotion de l'élève. Ceci est à mettre en relation avec la question des niveaux scolaires, principal problème justifiant l'élaboration du projet. La sensibilité aux problèmes pédagogiques et à l'image de l'école est particulièrement affirmée, sans que cela soit synonyme d'établissements qui seraient plus difficiles que la moyenne. Le projet prévoit dans la moitié des cas un plan de communication.

Les délais de réalisation, établis dans le cadre d'un calendrier pluriannuel, sont en moyenne de plus courte durée que dans les projets du groupe précédent : ils ne dépassent pas trois ans dans la majorité des cas. Par ailleurs, la moitié des chefs d'établissement de ce groupe estiment être déjà parvenus à des résultats. Pour eux la procédure n'est pas vécue comme un pensum, et ils n'y voient pas un phénomène de mode. Ils sont également particulèrement opposés à l'idée que le projet ne contient pas ce qui est important dans la vie de l'établissement, et à celle qui voudrait que cette procédure aille à l'encontre de l'autonomie des établissements.

La typologie concernant la démarche d'élaboration est particulièrement intéressante dans la mesure où elle révèle que seulement 40% des projets présentent des caractéristiques qui permettent de se les représenter comme des projets "complets", destinés à répondre à des besoins précis.

A l'opposé, le tiers des projets ne sont que des documents plutôt conventionnels visant surtout à satisfaire une demande administrative. Il serait néanmoins caricatural d'en rester à une différenciation de la population des chefs d'établissement entre "zélés" et "réfractaires", et de ne pas prêter attention aux conditions objectives des lycées et des collèges qui font que la procédure de projet est vraisemblablement plus ou moins bien adaptée selon le type d'établissement.

Ainsi, il est manifeste que la démarche se développe d'autant mieux que l'établissement rencontre des problèmes précis et peut compter sur une volonté de les résoudre suffisamment consensuelle. Tous les établissements ne sont pas dans cette situation et ceux qui n'ont pas de difficultés très importantes, ou bien sont surtout préoccupés de gestion matérielle, sont manifestement partagés entre deux attitudes : soit le souci d'élaborer le projet au plus près de ce que demande l'autorité académique, soit l'exécution rapide d'une obligation qui ne répond pas vraiment à un besoin.

Finalement il est compréhensible que l'obligation faite aux établissements de disposer d'un projet se traduise dans les faits par un effort de réflexion et d'investissement très inégal. La question du bien fondé de cette obligation, la moitié des chefs d'établissement préfèreraient que le projet soit facultatif, vaut d'être posée.

#### TROISIEME CHAPITRE

UN INDICATEUR DU DEGRE D'ELABORATION DU PROJET

En ne retenant que les trois aspects principaux de la démarche de conception de projet -dimension collective, travail de diagnotic, programmation- on a réalisé un indicateur qui traduit le caractère plus ou moins poussé de la construction du document.

Le premier aspect prend en compte l'appréciation du chef d'établissement sur le caractère collectif ou non de l'élaboration et l'existence ou non d'un groupe de pilotage. Le deuxième aspect se limite à la finalisation du projet en fonction de problèmes spécifiques à l'établissement. Le troisième correspond à la fixation de délais de réalisation et à l'introduction d'un calendrier de programmation. Le comptage de ces aspects selon leur présence ou leur absence dans chaque projet conduit à établir une notation de O à 6.

Tableau n°5

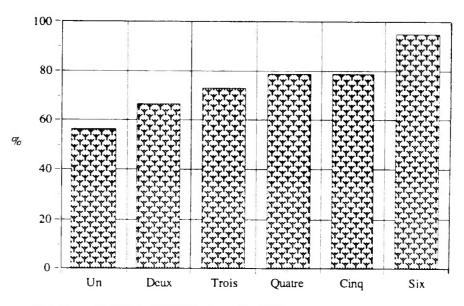
DEGRE D'ELABORATION DU PROJET

Classement o	du projet	effectifs	%
Projets les plus élaborés Projets les moins élaborés	note = 6 note = 5 note = 4 note = 3 note = 2 note = 1 ou 0	105 213 227 187 115 92	11 23 24 20 12

Cet indicateur montre que le degré d'élaboration du projet est en étroite corrélation avec de nombreux aspects des pratiques ou des appréciations des chefs d'établissement interrogés.

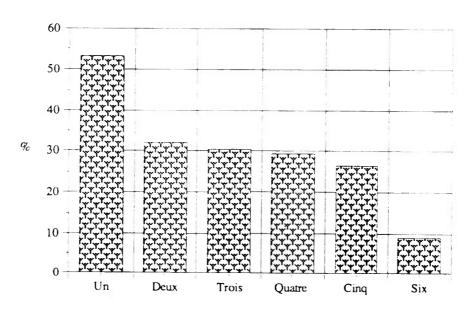
Le degré d'élaboration du projet va de pair avec l'impression d'avoir consacré du temps à cette mission (de 56% à 95% suivant l'échelle de notation), avec le sentiment d'avoir obtenu des résultats (de 35% à 62%). Il s'oppose, à l'inverse, au fait que les enseignants n'appréhendent le projet que comme une procédure administrative (de 53% à 15%) et que le chef d'établissement n'y voit qu'un pensum (de 42% à 9%).

Graphique n°32
DU TEMPS ET DU SOIN ONT ETE CONSACRE A LA DEMARCHE

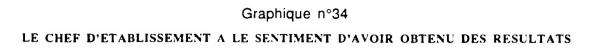


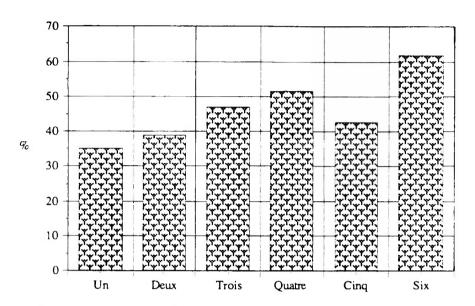
Notation du degré d'élaboration du projet

Graphique n°33
LES ENSEIGNANTS CONSIDERENT QU'IL NE S'AGIT
QUE D'UNE PROCEDURE ADMINISTRATIVE



Notation du degré d'élaboration du projet





Notation du degré d'élaboration du projet

Certains objectifs sont fortement liés au degré d'élaboration. En particulier les projets les plus élaborés s'attachent beaucoup plus souvent à s'ouvrir sur l'extérieur : par des actions visant l'insertion sociale des élèves (de 40% à 84% suivant l'échelle de notation), par un plan de communication (de 26% à 69%), par des actions d'ouverture sur l'environnement (de 58% à 91%).

Par contre, l'existence d'un projet pédagogique, les actions concernant les activités péri-scolaires, la planification des structures, la recherche de moyens spécifiques, ne sont pas influencés par le sérieux de la démarche. Il s'agit là manifestement du catalogue des actions classiques dans lequel tous les projets puisent nécessairement une part ou l'intégralité de leur contenu.

On vérifie également que plus le projet est élaboré, plus les partenaires de l'établissement l'accueillent favorablement : les élèves (de 23% à 54% suivant l'échelle de notation), les parents (de 55% à 88%), les services académiques (de 55% à 84%), les élus locaux (de 35% à 65%).

Enfin, et c'est un résultat important, le degré d'élaboration du projet recoupe étroitement la typologie sur le dynamisme des établissements élaborée à partir des données de la première interrogation du panel.

#### QUATRIEME CHAPITRE

## LA DEMARCHE D'ELABORATION DU PROJET CONFRONTEE A LA DYNAMIQUE DE LA FONCTION DE DIRECTION

Le projet d'établissement se présente comme une procédure d'élaboration d'objectifs destinée à impliquer tous les partenaires de l'institution, et à créer les conditions d'une mobilisation collective pour atteindre les objectifs de réussite que s'est fixé l'appareil scolaire.

A ce titre l'élaboration du projet d'établissement se doit d'être le moment privilégié d'une réflexion collective menée par une communauté d'acteurs autour du directeur. Par le biais de cette procédure, ce dernier se trouve conforté dans les différentes dimensions de son rôle, qu'il se pense comme animateur, coordinateur ou gestionnaire.

Le projet d'établissement en reconnaissant la pertinence de la dimension de l'établissement, en fait un lieu d'autonomie pour la réflexion et la programmation des actions susceptibles d'accroître l'efficacité de la machine scolaire.

Coordonateur des contributions de chaque catégorie de personnel, animateur de la réflexion pédagogique, gestionnaire des structures, le directeur se trouve consacré par le projet dans son rôle de "manager" d'une unité autonome.

On trouve l'illustration de ce processus dans la confrontation des méthodes adoptées par ces chefs d'établissement pour conduire la démarche de projet, avec la représentation du métier de direction et la dynamique qu'induit leur fonction.

Ces deux niveaux, qui avaient été dégagés de l'analyse des informations recueillies lors de la première interrogation du panel, ont été reconsidérés à la lumière des comportements révélés par la mise en œuvre des projets. Cette confrontation a permis d'approfondir l'interprétation des deux principales typologies présentées dans le rapport d'étude de la première vague d'interrogations des chefs d'établissement<sup>1</sup>.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Op. cit.

#### LA REPRESENTATION DE LA FONCTION DE DIRECTION

Cette typologie a permis de sérier les fonctions qui sont privilégiées dans l'activité de direction, au delà de la représentation consensuelle que les directeurs ont donnée d'euxmemes autour de l'image d'"animateur".

Rappelons que cette analyse prend en compte le choix fait par les chefs d'établissement des concepts définissant le mieux leur fonction, la responsabilité qui est jugée par eux la plus importante et leurs projets de carrière (stabilité, mobilité, retraite).

Elle conduit à opposer, sur le principal axe de différenciation de la population :

- d'un côté, les chefs d'établissement se définissant d'abord comme "animateur", puis comme "gestionnaire" ou "chef du personnel", enfin comme "chef de projet", et qui privilégient les responsabilités relatives aux "nouveaux programmes" ou aux "emplois du temps",
- sur le pôle opposé, les chefs d'établissement qui sont d'abord des "chefs de projet" ou des "leaders", puis des "coordinateurs", enfin des "éducateurs" et qui accordent de l'importance au "conseil d'administration".

Le croisement de la représentation du métier avec les comportements enregistrés à propos du projet conduit à regrouper les différentes formes de "management" des directeurs de lycées et collèges en trois grandes tendances<sup>1</sup>.

On constate que la moitié de ces chefs d'établissement (48%), ceux qui se définissent d'abord comme des coordinateurs, ne se perçoivent pas dans un rôle d'encadrement et de dynamisation d'équipe et abordent le projet comme une procédure qui s'impose à eux.

Cette attitude se trouve dans une position intermédiaire par rapport aux deux autres tendances, dont l'une correspond à des directeurs très entreprenants, l'autre à des chefs d'établissement plutôt réfractaires à la dimension collective et pédagogique de la demarche de projet.

<sup>1</sup> On trouvera le détail de la description des groupes individualisés par la typologie dans l'annexe 1.

Les plus entreprenants (24%) sont soit de jeunes directeurs, travaillant beaucoup, surtout préoccupés de gestion de l'enseignement et de progrès dans les pratiques pédagogiques, et qui ont particulièrement joué le jeu de la démarche de projet ; soit des chefs d'établissement très actifs (le nombre de leurs réalisations est plutôt important) ayant une expérience déjà ancienne de l'élaboration de projet liée manifestement à des projets antérieurs, est donc très acquis à la démarche. Ce sont en particulier les chefs d'établissement qui estiment que pour diriger l'établissement il faut s'appuyer sur les enseignants les plus novateurs sur le plan pédagogique.

La dernière tendance est représentée par les directeurs qui sont le moins acquis à la démarche de projet (27%). Il s'agit soit de principaux de collège plutôt débutants dans les fonctions de direction, soit des chefs d'établissement proches de la retraite. Pour ces directeurs le projet n'est pas une responsabilité jugée importante et n'est donc pas une priorité. Dans les deux cas ils ne sont pas préoccupés de dynamiser l'équipe pédagogique, ce qui explique le défaut de mobilisation à l'occasion de la conception du projet.

Cette typologie montre finalement le rapport qu'entretiennent la représentation de la fonction de direction et la dynamique pédagogique de l'établissement. L'attitude à l'égard de la procédure du projet conduit à la hiérarchisation des formes de caractérisation du métier, en révélant le caractère central de l'animation pédagogique dans la dynamique managériale des établissements. Cet aspect se trouve largement confirmé par la typologie sur le dynamisme de l'activité de direction des chefs d'établissement.

#### LA DYNAMIQUE DE LA FONCTION DE DIRECTION

Cette typologie élaborée à partir des informations de la première interrogation offre la synthèse des aspects concernant les actions réalisées par le directeur dans son établissement, les orientations de sa politique pédagogique, son comportement à l'égard des familles, des conseils de classe, du conseil d'administration.

La différenciation de la population s'opère selon un axe principal correspondant au nombre d'actions entreprises par le directeur, mais aussi à l'importance donnée à la politique pédagogique et à la dynamisation de la communauté éducative.

Le fait de s'appuyer sur des groupes d'enseignants novateurs ou au contraire de rechercher plutôt le consensus, recoupe particulièrement l'opposition entre un pôle actif sur le plan pédagogique et un pôle réduit à la problématique du soutien aux élèves ayant des difficultés. Un axe secondaire individualise la dynamique correspondant à l'action sur les structures pédagogiques et en particulier à l'ouverture de nouvelles filières.

L'action sur les structures pédagogiques est synonyme de dynamisme tout en apparaissant antinomique de la dynamique pédagogique classique, même si cette opposition n'est pas première.

Tableau n°6
LE DEGRE D'ELABORATION DU PROJET SELON LES GROUPES DE LA TYPOLOGIE
"DYNAMIQUE DE LA FONCTION DE DIRECTION"

Groupes de la typologie "dynamique de la fonction"	Indicateur du de note 3 ou moins	egré d'élaboration note 4 ou plus
Les très actifs	25%	75%
Les actifs centrés sur pédagogie	30%	70%
Les actifs centrés sur soutien	39%	61%
Les modéremment actifs	40%	60%
Les actifs centrés sur filières	47%	53%
Les peu actifs, en difficulté	70%	30%
Les très peu actifs	63%	37%

Les différenciations que révèle cette typologie correspondent bien à une évaluation de la dynamique de la fonction de direction. Celle ci se différencie entre trois types de comportements: un comportement entreprenant sur le plan pédagogique, un comportement passif sur le plan pédagogique, et un comportement entreprenant en matière de création de filières.

Du côté des directeurs les plus entreprenants sur le plan pédagogique, on trouve les deux groupes correspondant à ceux qui ont engagé le plus d'actions depuis qu'ils sont directeurs (soit, pour ces deux groupes, 38% des chefs d'établissement).

Les premiers, "les très actifs" (16%), sont plutôt des directeurs de lycées et de LP, qui représentent la fraction la plus active des proviseurs, ceux qui se préoccupent à la fois de progrès pédagogique et d'adaptation des filières.

Les seconds, "les actifs centrés sur la pédagogie" (22%), ne sont pratiquement que des principaux de collèges, en majorité de grands établissements, qui sont tournés vers l'animation pédagogique. Leur souci essentiel est de dynamiser le personnel, notamment en donnant un rôle éducatif au personnel non enseignant.

Dans ces deux groupes le projet d'établissement est abordé comme une responsabilité importante, à laquelle on porte beaucoup d'attention, et qui est suffisamment mobilisatrice pour que dans deux-tiers des cas on ait constitué un groupe de pilotage.

A l'inverse du côté des chefs d'établissement les moins entreprenants on peut réunir les deux groupes de directeurs qui limitent leurs préoccupations principales au soutien et à l'orientation des élèves (ces deux groupes représentent 21% des chefs d'établissement). Ils ont peu engagé d'actions de leur propre fait, et ils préfèrent en rester à ce qu'accepte la majorité des enseignants.

L'un de ces groupes, "les très peu actifs" (13%), correspond à des directeurs qui sont jeunes et qui ont surtout peu d'expérience dans la fonction. Ils ne s'autorisent pas à contredire les conseils de classe et n'accordent pas beaucoup d'importance aux aspects administratifs comme le conseil d'administration et le budget.

L'autre groupe, "les peu actifs, en difficulté" (8%), est constitué de directeurs ayant plus d'expérience mais dont les établissements sont lourds à gérer. Ils rencontrent beaucoup de difficultés, en particulier les absences de personnel, et sont surtout préoccupés de résoudre les conflits. Afficher une image positive de l'établissement est leur principal objectif dans le projet.

Le projet est surtout vécu comme un pensum par les premiers et plutôt comme une procédure trop lourde par les seconds. Pour tous il n'est ni prioritaire, ni mobilisateur, et il n'a pas souvent donné lieu à la constitution d'un groupe de pilotage.

On rencontre en position intermédiaire, à la fois deux groupes moyennement actifs, préoccupés de dynamiser collectivement les enseignants, et un groupe de directeurs actifs en matière d'ouverture de filières dans des établissements plutôt lourd à gérer.

Ils ont surtout en commun le fait d'avoir élaboré leur projet dans un climat de mobilisation réel, mais sans que celle-ci n'induise un travail de conception très approfondi.

Les deux premiers groupes rassemblent avant tout des principaux dans des établissements rencontrant très peu de difficultés. Pour l'un, "les modéremment actifs" (6%), l'objectif visé dans le projet est surtout la recherche d'objectifs pédagogiques collectifs. Il s'agit souvent de petits collèges dans lesquels on croit à la possibilité d'améliorer les résultats.

Pour l'autre, "les actifs centrés sur le soutien aux élèves" (20%), les objectifs qui dominent sont l'implication des élèves et l'appui à ceux qui sont en difficulté.

Reste, enfin, "les actifs centrés sur l'ouverture de filières" (15%). Il s'agit dans la moitié des cas de proviseurs de LP, qui rencontrent d'importantes difficultés dans leurs structures. S'appuyant sur les enseignants novateurs, mais peu préoccupés de dynamiser les équipes enseignantes, leurs activités privilégiées sont la programmation des enseignements, l'adaptation des filières, la promotion de l'établissement. Pour eux le projet doit avant tout être un outil pour la direction.

La typologie concernant la dynamique de la fonction vient complèter celle sur la représentation de la fonction. Elle confirme en effet la relation qui existe entre l'idée que l'on peut se faire du dynamisme de la fonction de direction dans les collèges et les lycées, vu à travers le nombre des actions dont le directeur s'estime personnellement l'initiateur, et l'importance qu'il accorde à l'animation pédagogique.

Toutefois si l'on peut établir une hiérarchisation dans la dynamique de la fonction entre trois pôles qui recoupent précisément la plus ou moins grande importance accordée par le directeur à la responsabilité de l'élaboration du projet, on notera que cette échelle n'exprime pas seulement des différences de centres d'intéret dans les préoccupations des directeurs, et donc pas simplement des effets d'attitudes.

Des aspects plus structurels, comme l'ancienneté dans la fonction de direction, l'importance des difficultés rencontrées dans la gestion de l'établissement, ou le type de structure, interfèrent sensiblement, venant relativiser ce que l'on est tenté de qualifier de styles de direction actifs ou dynamiques, par rapport à ceux qui ne le seraient pas ou peu.

Les catégories d'établissement, en particulier, ont une incidence beaucoup plus forte sur la dynamique de la fonction que sur sa représentation.

Ce sont par exemple surtout des principaux de collèges que la typologie range dans le groupe des "plus actifs" sur le plan pédagogique, et dans celui des "actifs" plutôt préoccupés du soutien aux élèves. La fonction de principal, par contre, ne sensibilisé guère à l'aménagement des structures.

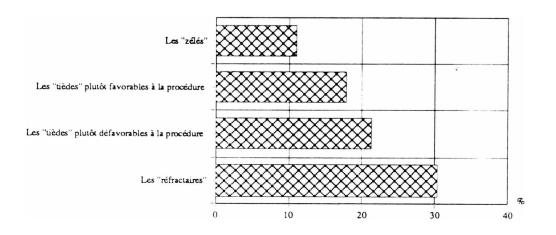
Dans les lycées d'enseignement général et polyvalents, on rencontre, proportionnellement, moins de chefs d'établissement actifs sur le plan pédagogique et beaucoup plus qui sont "très peu actifs". Mais à la différence des collèges, la préoccupation des filières et des structures pédagogiques est nettement plus présente.

Les proviseurs de lycées techniques et de lycées professionnels, enfin, se retrouvent majoritairement dans le groupe des "actifs" s'intéressant aux structures. Ils sont aussi relativement plus représentés parmi les "très actifs", à l'exception des proviseurs de LP industriels. Mais d'une manière générale pour les LP comme pour les lycées techniques, la préoccupation des structures est antinomique de celle de l'animation pédagogique.

Graphique n°35

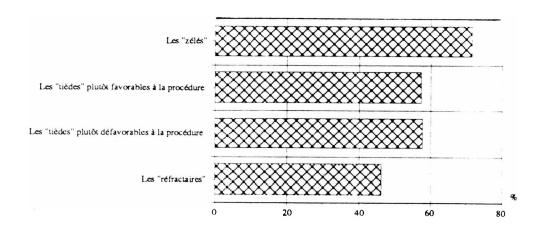
#### ATTITUDE ENVERS LA PROCEDURE

# ET DIFFICULTE RENCONTREES DANS LA GESTION DE L'ETABLISSEMENT PROPORTION DES DIRECTEURS RENCONTRANT LE PLUS DE DIFFICULTES (plus de 6)



#### Graphique n°36

# ATTITUDE ENVERS LA PROCEDURE ET CHOIX DES ENSEIGNANTS SUR QUI S'APPUYER PROPORTION DES DIRECTEURS S'APPUYANT SUR DES GROUPES NOVATEURS



# CINQUIEME CHAPITRE

# L'AVENIR DE LA POLITIQUE DE PROJET

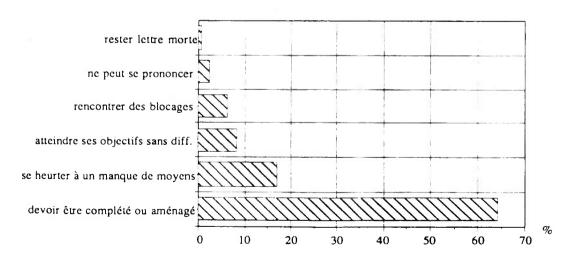
Invités à s'interroger sur le devenir de leur projet et sur l'avenir de cette politique de management des établissements, les directeurs et leurs adjoints laissent transparaître la crainte de devoir s'installer dans une logique de concurrence entre établissements.

# LES DEUX-TIERS DES CHEFS D'ETABLISSEMENT ESTIMENT QUE LEUR PROJET DEVRA FAIRE L'OBJET D'UNE REACTUALISATION

Leur capacité à mener à bien les actions qu'ils ont inscrites dans leur document, leur semble mal assurée. Moins de 10% estiment que le projet atteindra ses objectifs sans difficultés. Par contre un sur quatre est persuadé de rencontrer des blocages ou de se heurter à un manque de moyens. Les collèges, notamment les petits, sont plus optimistes, alors que les lycées d'enseignement général ou polyvalents sont plus pessimistes.

Ce qui apparaît toutefois encourageant c'est que près des deux-tiers des chefs d'établissement pensent, qu'avant toute chose, il leur faudra compléter ou aménager leur projet, et cela dans toutes les catégories d'établissement.

Graphique n°37
LE DEVENIR DU PROJET



La procédure de projet est donc bien perçue comme devant nécessairement engager une dimension évolutive. Le projet n'est pas bâti une fois pour toutes, et classé dès que le document a été officialisé (3% seulement des directeurs estiment que le projet est pour eux une affaire classée). Il doit être a priori réactualisé périodiquement aussi bien pour l'adapter aux évolutions de l'établissement que pour réévaluer les objectifs de départ en fonction des réalisations en cours.

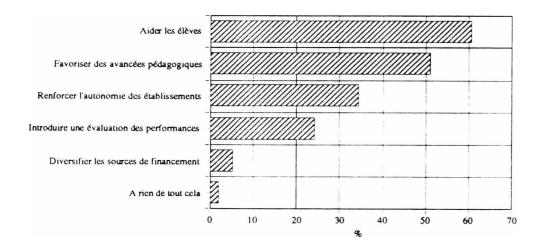
Pour l'avenir, la majorité des directeurs pensent que la politique des projets d'établissement servira à aider les élèves (60,6% des cas) et à favoriser des avancées pédagogiques (51%).

Ils sont beaucoup moins nombreux à voir dans cette politique le moyen de renforcer l'autonomie des établissements (34,3% d'entre eux) et seulement un sur quatre à imaginer qu'elle servira à introduire une évaluation de leurs performances (24,1%).

Ils ne croient par contre pas du tout à l'idée que les projets leur offriront le moyen de diversifier les sources de financement (5,2%).

Graphique n°38

A QUOI SERVIRA LA POLITIQUE DES PROJETS D'ETABLISSEMENT

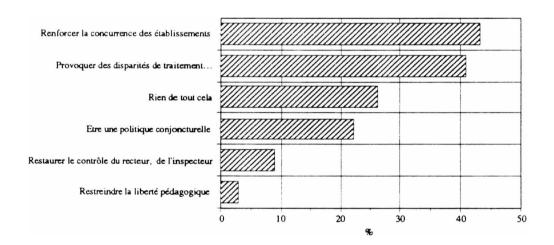


# UNE FORTE MINORITE DE CHEFS D'ETABLISSEMENT REDOUTE QUE LA POLITIQUE DE PROJET LES INSTALLE DANS UN SYSTEME DE CONCURRENCE

Le projet reste donc avant tout un outil à usage pédagogique que beaucoup réduisent à l'objectif du soutien aux élèves en difficulté. L'ambition d'introduire de nouvelles méthodes de travail engageant l'évaluation de l'efficacité de l'établissement, ou tournées vers la recherche de nouveaux partenaires est loin d'être acquise. C'est toute la perspective managériale qui reste à la marge de la procédure de projet, mais aussi, et c'est peut-être le plus important, les attentes concernant l'autonomisation des établissements. Non seulement il n'y a qu'une minorité de chefs d'établissement pour intégrer ces objectifs, mais nombreux sont ceux qui craignent que s'installe un système de concurrence entre les établissement (43% le pensent) ou que l'administration accuse, entre eux, les disparités de traitement (41%).

Graphique n°39

QUELS SONT LES RISQUES DE LA POLITIQUE DES PROJETS D'ETABLISSEMENT



En rapprochant ces craintes des opinions formulées sur la procédure, il est manifeste que le problème de l'autonomie des établissements et celui de la concurrence qui pourrait se développer entre eux, sont les deux faces d'une même question qui est au cœur des incertitudes, voire des inquiétudes qu'engendrent les évolutions du système scolaire.

La volonté d'introduire des outils de pilotage des établissements couplés à une politique d'objectifs clairement affirmée (par exemple les "80% d'une classe d'âge au bac"), font craindre que le projet d'établissement ne devienne un véritable cheval de Troie de l'administration au service du contrôle des performances.

L'AVENIR DE LA POLITIQUE DES PROJETS DIVISE LES CATEGORIES D'ETABLISSEMENT: SI LES DIRECTEURS DE PETITS COLLEGES ET DE LP SONT PLUTOT CONFIANTS, CEUX DES LYCEES ET DES GRANDS COLLEGES EXPRIMENT DU SCEPTICISME OU DE L'INQUIETUDE

On aura constaté tout au long de ce bilan sur la réalisation des projets d'établissement, que ceux-ci se différencient les uns des autres plus souvent en raison de différences dans le degré d'investissement de l'équipe de direction et de la communauté enseignante, que sous l'effet de la diversité des contextes structurels qu'induit chaque type d'établissement ou bien son environnement.

Cette conclusion qui s'impose surtout à l'examen des processus d'élaboration des projets, a besoin d'être nuancée, en particulier sur le contenu des actions, mais aussi sur les perspectives d'avenir de la politique des projets.

On reprend ici les principales différenciations observées selon les catégories d'établissement. On ne perdra pas de vue, néanmoins, que ces différences ne sont que des tendances qui n'infléchissent qu'en partie les diverses attitudes exprimées à l'égard du projet par les chefs d'établissement. En d'autres termes, aucun type d'établissement ne génére vraiment de projet spécifique, même si la distinction entre établissements d'enseignement général et établissements techniques ou professionnels est indispensable à prendre en compte.

#### LES COLLEGES

C'est dans les collèges que l'incidence de l'effet structurel sur la conception des projets est la plus marquée, et tout particulièrement dans les petits établissements. Leur faible taille, qui est synonyme d'équipes éducatives plus rammassée, et leur localisation dans

des petites communes souvent rurales, expliquent, pour l'essentiel, que les problèmes qu'ils rencontrent soient peu importants en regard des grands établissements, que leur ouverture sur la vie locale soit beaucoup plus marquée qu'ailleurs, et qu'ils aient un plus grande facilité à mobiliser l'ensemble de leur personnel. Les grands collèges, en comparaison, sont des établissements lourds à gérer, et dans lesquels la proportion d'élèves étrangers est élevée.

L'opposition entre petits et grands collèges s'est révèlée être une distinction très pertinente.

Globalement les collèges s'inscrivent plus dans une dynamique de la pédagogie et du soutien aux élèves (plus de la moitié d'entre eux), que dans la gestion des structures. Au niveau des actions, les petits collèges manifestent un intéret marqué pour les activités périscolaires, tandis que les grands sont plus centrés sur les méthodes pédagogiques et la vie scolaire.

Dans les petits établissements c'est surtout la mobilisation du personnel qui apparait nettement plus importante qu'ailleurs, ainsi que l'accueil réservé à la démarche par les parents et les élus locaux. La démarche est généralement plus élaborée que dans les grands collèges, mais elle ne va pas souvent jusqu'à la constitution d'un groupe de pilotage qui, compte tenu du nombre de personnes dans l'établissement, se justifie moins.

Enfin les petits collèges estiment généralement que leur projet atteindra ses objectifs et que la politique de projet leur apportera plus d'autonomie. Les grands collèges sont moins optimistes: ils craignent que leur projet se heurte à un manque de moyens, et sont moins persuadés que la procédure confortera l'autonomie de l'institution scolaire.

#### LES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL

Ces lycées qui sont des établissements de taille importante accueillant peu d'élèves de nationalité étrangère, s'avèrent moins concernés par les questions pédagogiques que les collèges. Plutôt sensibles aux problèmes d'image de l'institution et aux structures pédagogiques, ils ne sont pas portés vers une reflexion sur l'ouverture de l'établissement dans son environnement ni sur l'insertion des élèves.

Le tiers des proviseurs de ces lycées est réfractaire à l'obligation qui est faite d'élaborer un projet, et, de fait, dans la moitié des cas, le travail de conception n'a pas mobilisé la communauté éducative. La démarche d'élaboration est restée sommaire dans la majorité des cas.

Pour l'avenir ces proviseurs sont plutôt pessimistes: certains pensent que leur projet restera lettre morte ou bien se heurtera à un manque de moyens; un tiers pense que ce ne sera qu'une politique conjoncturelle.

#### LES LYCEES TECHNIQUES OU POLYVALENTS

Ce sont en général de grands établissements lourds à gérer, dans lesquels l'entretien des locaux et le manque de personnel ATOSS sont sources de difficultés. S'ils sont proches des lycées d'enseignement général par le moindre intéret porté à la pédagogie, les trois-quarts d'entre eux sont résolument tournés vers les projets d'ouverture de filières. On compte parmi ces proviseurs une fraction de chefs d'établissement très actifs.

Bien qu'ils ne soient pas opposés à la procédure, ils ne montrent pas un grand empressement à la mettre en oeuvre: 5% d'entre eux n'ont pas encore engagé l'élaboration d'un projet. Celle-ci n'est pas mobilisatrice auprès des enseignants dans plus d'un cas sur trois, mais elle associe plus largement qu'ailleurs les membres de l'équipe de direction, en particulier le chef de travaux.

Enfin si la démarche de conception n'est guère plus élaborée que dans le cas des lycées d'enseignement général, les proviseurs du technique sont le plus souvent disposés à reprendre leur projet pour le complèter.

#### LES LYCEES PROFESSIONNELS

Eux égard à leurs domaines de préoccupations et à la mobilisation que suscite le projet, les proviseurs de LP sont très proches de leurs homologues de l'enseignement technique. On rencontre parmi eux un tiers de proviseurs qui sont de jeunes directeurs très entreprenants.

Le projet est manifestement plutôt l'affaire de la direction, qui y est largement associée, que des enseignants. Les parents en sont totalement absents.

Dans les LP on rencontre plus souvent des attitudes extrèmes à l'égard de la procédure de projet que des comportements mitigés. Pour les LP industriels, en particulier, il y a autant de projets dont la démarche a été très élaborée que de projets restés très formels.

Quant à l'avenir du projet les proviseurs de LP sont plus optimistes que la moyenne: ils pensent que leur projet atteindra ses objectifs et sont moins enclins à ressentir la nécessité d'avoir à le complèter. Ils ont surtout moins de craintes sur le risque de voir la concurrence et les disparités entre établissements se renforcer, et un tiers d'entre eux voit positivement l'introduction d'une évaluation des performances.

CONCLUSION

La procédure du projet d'établissement a été définie officiellement par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, puis plus précisément par la circulaire d'application du 17 mai 1990.

Toutefois la notion de projet d'établissement est antérieure à ces textes : il n'est donc pas étonnant de constater que près de la moitié des projets dont parlent les chefs d'établissement du panel ont été élaborés avant l'année scolaire 1989-1990.

Le bilan, dressé dans ce rapport, de la diffusion de la politique des projets d'établissement, dans l'enseignement secondaire public, amène à la conclusion que la démarche s'est généralisée au cours des trois dernières années à partir du moment où elle a été rendue obligatoire par la loi.

Sur la base d'un échantillon représentatif de directeurs des collèges, des lycées et des lycées professionnels, on constate que 85% des chefs d'établissement déclarent disposer d'un projet à la rentrée de l'année scolaire 1991-1992. Pour 12% il est en cours d'élaboration et il ne reste que 3% d'établissements où le projet n'a pas encore été mis en chantier.

On peut donc considérer qu'en 1992 la quasi totalité des établissements de l'enseignement secondaire ont élaboré un document qui présente, officiellement, les grandes orientation de leur politique pédagogique.

Cette procédure correspond pour l'administration de l'Education nationale au souci de développer des procédures de définition collective des objectifs éducatifs, de créer des outils de gestion et d'évaluation de l'appareil scolaire, et, ainsi, de contribuer activement à la politique de modernisation du service public. Imprégnés des principes du management participatif et par objectifs, la procédure adoptée pour les établissements s'apparente aux systèmes des projets d'entreprise du secteur privé et des projets de service de l'Administration.

Autour du projet d'établissement se noue la difficile question de l'autonomie de l'institution scolaire et du contrôle par l'autorité académique de ses performances.

Les chefs d'établissement sont manifestement très sensibles à ce qu'ils estiment être les risques d'une politique qui ne favoriserait pas véritablement l'évolution souhaitée vers une autonomie des choix pédagogiques et stratégiques, et qui, par contre, aurait pour principal effet d'installer les établissements dans une logique concurrentielle.

Entre l'aspiration à l'autonomie d'une part, et la crainte d'une évaluation des performances conduisant à l'accroissement de la disparité des moyens d'autre part, les principaux intéressés, directeurs, enseignants, élèves et parents, sont partagés sur les principes et les véritables finalités d'une procédure imposée par l'Administration.

Cette interrogation très sensible, -la moitié des chefs d'établissement préfèreraient revenir à la situation antérieure où le projet procédait d'une démarche librement consentie-, est relevée par l'Inspection Générale de l'Education Nationale elle-même, qui concluait, dans son rapport d'audit de 1991, "à l'absence, chez les principaux responsables, d'une conception unifiée de la notion de projet d'établissement et de son importance".

La mise en oeuvre de ces projets suscite au sein de la population des directeurs de collèges et de lycées des divergences d'attitudes très marquées, qui illustrent particulièrement bien la diversité de leurs positionnements vis-à-vis de l'autorité académique.

Si le quart d'entre eux sont manifestement des directeurs "zèlés", s'appuyant sur une communauté éducative fortement mobilisée, une fraction au moins équivalente s'affirme comme étant "réfractaire" à la demande de l'Administration, demande qu'elle juge inadaptée pour répondre aux problèmes les plus importants des établissements et qui, en tout état de cause, ne rencontre pas l'adhésion des enseignants.

Ces deux façons diamétralement opposées de juger la procédure de projet recoupent précisément des différences d'attitudes dans la conception du métier de directeur et dans la dynamique qu'induit la fonction. Les zèlés sont aussi les plus actifs et ceux qui se reconnaissent volontiers dans le rôle de "leader" ou de "chef de projet", tandis que les réfractaires sont manifestement les moins actifs, c'est-à-dire ceux qui en restent au rôle de "gestionnaire" plutôt que d'animateur.

Entre ces deux extrèmes, la moitié des chefs d'établissement adopte une attitude mitigée, qui, sans contester le bien fondé de la démarche, ne lui accorde finalement qu'une importance très relative. Toutefois ceux qui en sont restés à cette attitude, que l'on a qualifiée de" tiède", sont généralement convaincus que leur projet devra être réévalué et amélioré.

Finalement pour les deux-tiers des directeurs des collèges et des lycées la dynamique de projet est ouverte vers l'avenir et le projet demandé par l'Administration est bien perçu comme un pas dans un processus de longue haleine qui doit concourir, sous des formes sans cesse renouvelées, à l'adaptation des établissements aux grandes orientations de la politique d'éducation.

Dans le détail des conditions d'élaboration des projets et du contenu des actions qu'ils ont retenues comme prioritaires, il n'est pas aisé de discerner les indices du "bon" projet.

Toutefois la fidèlité aux principes de la méthode de conception du projet, tels qu'ils sont préconisés par les textes, permet de hiérarchiser les démarches selon qu'elles vont, ou non, d'un travail de diagnostic précis à une programmation des objectifs en passant par un suivi confié à un groupe de pilotage.

De ce point de vue, le fait d'assortir le programme d'actions de délais de réalisation et de le faire correspondre à des problèmes clairement identifiés, se sont révélés être des indicateurs permettant d'opposer les projets les plus élaborés à ceux qui n'aboutissent qu'à des documents formels. Le tiers des projets sont le résultat d'une conception approfondie, tandis que près d'un sur quatre n'ont suivi qu'une démarche sommaire.

Parmi les principes fondateurs d'une démarche de programmation d'objectifs qui se veut globalisante et participative, un aspect aussi central que la nécessité d'une élaboration collective n'est pas assurée par la moitié des établissements, révélant ainsi que la mobilisation de la communauté éducative est loin d'avoir l'évidence que l'on pourrait lui attribuer a priori. La se trouve manifestement l'un des enjeux essentiels de la poursuite de la politique des projets d'établissement, comme, d'ailleurs, de toutes les politiques de management participatif.

Dans les objectifs comme dans le contenu des actions, les préoccupations pédagogiques auto-centrées, c'est-à-dire réduites aux problèmes rencontrés dans l'exercice de la fonction enseignante, constituent la masse des objectifs les plus classiques. Par rapport à elle, ceux qui sont les plus ambitieux, et aussi les plus orientés vers la recherche d'une certaine marge d'autonomie, correspondent au souci d'une ouverture de l'établissement vers son environnement et ses partenaires extérieurs.

De ce fait les projets qui vont le plus loin dans la voie tracée par la loi d'orientation sur l'éducation, sont ceux qui combinent l'animation pédagogique et l'ouverture sur l'extérieur.

A ceux là s'opposent les projets qui en restent à la préoccupation du soutien aux élèves en difficulté, qui dans la période actuelle est un thème obligé de l'action des établissements.

Mais il existe aussi un autre registre d'actions plus spécifiques, correspondant à l'aménagement des structures et à l'ouverture de filières. Celui-ci caractérise des projets qui sont la reprise d'actions déja engagées et qui relèvent plutôt de préoccupations des équipes de direction, dans les lycées professionnels surtout.

Finalement si la politique des projets d'établissement est, pourrait-on dire, parvenu à 90% de réussite, la part des projets qui correspond à une démarche véritablement collective, et va au delà des actions de soutien aux élèves en difficulté, ne dépasse pas le quart d'entre eux.

Cela ne justifierait pas pour autant d'en rester à une vision pessimiste du bilan de cette politique: la moitié des chefs d'établissement ont observé les grands principes de la démarche et les deux-tiers sont disposés à remettre le projet sur le métier.

L'obligation introduite par la loi permet à l'administration de l'Education Nationale d'apparaître comme l'un des secteurs publics les plus engagés dans la modernisation de son fonctionnement. Mais cette obligation a surtout contraint les établissements qui ne s'étaient pas, jusque la, sentis concernés par la démarche de projet. La qualité de leur projet s'en ressent très nettement.

Néanmoins elle a contribué à engager dans cette voie ceux qui n'en avaient pas l'expérience. Le constat que les meilleurs projets sont généralement ceux qui s'appuient sur l'expérience la plus ancienne, amène à considérer qu'un établissement n'acquière que progressivement le sens de la programmation des actions et de la reflexion collective, en un mot la culture de projet.

En ce sens plutôt que de conclure qu'il y a peu de bons projets derrière les 90% existant officiellement, il vaut mieux considérer que tous ces établissements ont fait un pas

dans la direction de l'affirmation d'une politique d'institution, qui ne peut s'affirmer durablement que dans le long terme.

Car ce qui est en jeu, ce n'est pas le contrôle à court terme des établissements par l'administration académique, mais une politique qui en affirmant leur autonomie leur donne les moyens d'une dynamique de la performance.

Bon révélateur de la dynamique réelle des établissements, le projet est bien l'outil d'un système de fonctionnement renouvelé de l'appareil éducatif, donnant plus de liberté de manoeuvre à l'institution scolaire mais l'installant, du même coup, dans un contexte plus concurentiel.

**ANNEXES** 

# ANNEXE 1

RAPPELS SUR LES CARACTERISTIQUES
DE LA POPULATION DES CHEFS D'ETABLISSEMENT
SUR LA REPRESENTATION ET LA DYNAMIQUE
DE LEUR FONCTION

Les chefs d'établissement sont surtout des hommes (73%) et la plupart d'entre eux ont plus de 45 ans (74%).

Lorsqu'ils accèdent aux fonctions de direction ils ont déjà une ancienneté importante à l'Education nationale. S'ils ont de l'expérience dans l'enseignement, 30% n'exercent les fonctions de direction que depuis moins de 5 ans, et n'ont connu généralement qu'une affectation d'encadrement, alors que 40% sont directeurs depuis plus de 10 ans.

Pour définir leur fonction la plupart retiennent la notion d'"animateur" (68% d'entre eux). Viennent ensuite les qualificatifs de "coordinateur" (54%) et de "chef de projet" (42%).

Quant à la responsabilité qui leur paraît la plus importante, trois aspects se révèlent prédominants : l'orientation des élèves, le projet d'établissement, et l'animation pédagogique.

#### Tableau n°1

# LES DIFFERENTS DOMAINES DE LA POLITIQUE DE L'ETABLISSEMENT SELON LA PRIORITE QUE LEUR ACCORDE LE DIRECTEUR

#### COMPARAISON DES REPONSES DONNEES A PROPOS DE LA MEME QUESTION A LA PREMIERE ET A LA SECONDE INTERROGATION DU PANEL

	Prior	ité l	Prio	rité 2	Prio	rité 3	Prio	rité 4	Prio	rité 5	Prio	nité 6	Non o	dassé
	Vag. 1	Vag. 2												
1 Amélioration du cadre de vie	17,7	17,9	16,4	11,9	22,1	13,0	21,4		13,8	17,6	8.4	23,5	0,1	0,8
2 Amélioration des relations internes	4,3	9,4	6.5	12,7	12,0	15,1	16,4	17,9	27,5	23,2	33,2	20,6	0.1	1,2
3 Mise en place d'actions pédagogiques	28,3	32,9	27,2	24,2	19,6	18,5	10,6	13,7	7,8	6,7	6,2	3,4	0,1	0,7
4 Ouverture vers l'exterieur	9,0	6,4	9,7	9,2	13,5	17,7	23,5	22,7	27,1	25,1	17,2	18,1	0,1	0,9
5 Aménagement des structures	10,9	9,7	12,3	14,9	13,6	12,8	14,3	14,7	16,7	18,2	32,2	28,8	0.1	1,0
6 Suivi et orientation des élèves	28,5	23,3	25,8	26,7	19,3	22,5	13,6	14,8	7,1	8,0	5,6	4,1	0,1	0,7

#### LES TYPOLOGIES

La conception du métier paraît doublement déterminée, d'une part par les conditions d'exercice de la fonction d'encadrement qu'induit le type d'établissement, d'autre part par l'adhésion à un style de direction qui dépend plutôt de l'histoire professionnelle de ces cadres et des représentations qu'ils investissent dans leur mission.

On prendra soin de ne pas généraliser abusivement les caractéristiques des "profils" servant à dresser le portrait des chefs d'établissement rassemblés dans chaque groupe de ces typologies. Il ne s'agit en général que de tendances, qui permettent de dire que tel groupe s'écarte significativement de la moyenne sur tels ou tels paramètres. Le "portrait" que l'on établit sur la base de ces variables discriminantes ne vaut véritablement que pour un noyau d'individus qui sont les plus représentatifs du groupe, les autres s'en approchant plus ou moins.

#### LA REPRESENTATION DE LA FONCTION

La typologie réalisée sur les informations obtenues lors de la première interrogation a été reprise sur la base des mêmes variables actives, mais en la confrontant aux données collectées à propos du projet d'établissement.

Cette typologie sur la représentation de la fonction s'en est trouvée affinée. On est passé, en particulier, d'une partition en 5 classes à une nouvelle classification en 6 classes (qui portent sur l'information pondérée).

Rappelons que cette analyse prend en compte le choix fait par les chefs d'établissement des concepts définissant le mieux leur fonction, la responsabilité qu'ils jugent la plus importante et leurs projets de carrière (stabilité, mobilité, retraite).

Elle conduit à opposer, sur le principal axe de différenciation de la population :

- d'un côté, les chefs d'établissement se définissant d'abord comme "animateur", puis comme "gestionnaire" ou "chef du personnel", enfin comme "chef de projet", et qui privilégient les responsabilités relatives aux "nouveaux programmes" ou aux "emplois du temps",
- sur le pôle opposé, les chefs d'établissement qui sont d'abord des "chefs de projet" ou des "leaders", puis des "coordinateurs", enfin des "éducateurs" et qui accordent de l'importance au "conseil d'administration".

```
classe 1- les "coordinateurs" plutôt programmateurs (31%) classe 2- les "coordinateurs" plutôt gestionnaires (17%)
```

Dans ces deux groupes la proportion des adjoints, de lycées et de collèges notamment, est plus forte que la moyenne. Dans le premier les petits collèges sont plus représentés (30%) ainsi que les LP tertiaires et mixtes (13%). Dans le second les grands collèges dominent (40%). Les individus du deuxième groupe sont plus jeunes et de plus c'est le seul groupe où les femmes sont sur-représentées (41%).

Les trois-quarts des individus du premier groupe ont entre 45 et 54 ans, tandis plus du tiers de ceux du deuxième groupe ont moins de 45 ans: néanmoins dans les deux, la plupart occupent leur premier poste de direction (60%), et leur ambition est d'obtenir un autre poste. Ils se distinguent surtout à travers les responsabilités qui leur apparaissent prioritaires.

\* pour le premier groupe, ce sont plutôt les actions de programmation, les nouveaux programmes ou filières ; dans ce cadre le projet d'établissement leur paraît avoir de l'importance, et ils souhaiteraient recevoir une formation sur la mobilisation des ressources locales. Ils se définissent massivement comme des animateurs et des coordinateurs. La gestion du budget est loin de leur préoccupation.

\*ce n'est pas le cas du deuxième groupe, qui met cette dernière responsabilité en avant ; de plus, ils accordent beaucoup d'importance au conseil d'administration. Ils se perçoivent avant tout comme coordinateur et comme éducateur.

Ils accordent au projet d'établissement une réelle priorité mais leur démarche ne traduit pas une mobilisation très forte.

\*dans le premier groupe, les enseignants voient le projet comme un levier de changement ou comme un outil pour la direction ; tandis que le directeur n'en attend pas un supplément de moyens. Ils ont tendance à le prendre pour une procédure administrative, et déclarent assez souvent que leurs objectifs ont déjà été atteints.

\*dans le second groupe, les enseignants voient le projet comme document pédagogique de référence plutôt que comme un levier de changement ou un outil pour la direction ; dans ce groupe les problèmes déclencheurs sont évoqués plus fréquemment, en particulier le niveau des élèves et le climat de l'établissement. Toutefois les partenaires autres que les enseignants sont rarement actifs, et quand les objectifs ne sont pas atteints le manque de mobilisation du personnel est la principale raison invoquée.

De leur côté les directeurs voient dans le projet une procédure légale dont ils attendent, à la différence du groupe précédent, un supplément de moyens.

Finalement ces deux groupes ont, à des nuances près, la même manière d'aborder leurs fonctions et le projet d'établissement : ne se percevant pas dans un rôle d'encadrement et de dynamisation d'équipe, ils abordent le projet comme une procédure qui s'impose à eux.

#### classe 3- les jeunes directeurs "gestionnaires-animateurs" (13%)

Pour eux la fonction de gestion de l'établissement vient doubler la fonction d'animateur : responsabilité des emplois du temps, répartition du budget, mise en place de nouvelles filières sont des préoccupations prédominantes. Ils ne se perçoivent ni comme coordinateur ni comme chef de projet, et s'intéressent peu à l'orientation des élèves. Ils préfèrent s'appuyer sur les enseignants plutôt novateurs, et pensent que pour diriger l'établissement il faut définir des priorités.

Ce type est relativement plus fréquent dans les LP tertiaires (11% vs 6%) et comporte plus d'hommes (84% vs 73%).

C'est le groupe dont la moyenne d'âge est la plus jeune (44% ont moins de 45 ans), mais leur ancienneté y compris dans les fonctions de direction est proche de la moyenne. Ce sont donc, manisfestement, des cadres qui ont une carrière rapide, si l'on juge sur le fait que la plupart d'entre eux,les deux tiers, souhaite poursuivre leur carrière en changeant d'établissement. Ils font partie de ceux qui consacrent le plus d'heures à l'exercice de leur fonction (plus de la moitié déclarent y passer au moins 50 heures par semaine).

Leur attitude à l'égard de la démarche de projet est très positive. Ce sont ceux qui lui reconnaissent le plus un rôle mobilisateur (77%), et sont les moins enclins à trouver que c'est une procédure trop lourde. En dépit de leur âge plus de la moitié disposent de projets qui ont été élaborés avant que soit publiée la loi d'orientation. Pour eux le projet sert avant tout à introduire des pratiques pédagogiques nouvelles (73%) et ils accordent de l'importance aux valeurs pour orienter le projet : professionnalisme, respect et solidarité en premier lieu, courage, effort, valeurs relatives à la connaissance ensuite. Leur démarche d'élaboration est la plus développée, et comporte à la fois un important travail de diagnostic sur les spécificités de l'établissement et l'introduction d'outils de suivi.

Les "gestionnaires" sont de jeunes directeurs, travaillant beaucoup, surtout préoccupés de gestion de l'enseignement et de progrès dans les pratiques pédagogiques, et qui ont particulièrement joué le jeu de la démarche de projet.

classe 4- les chefs d'établissement de grande ville "chefs de projet-leader" (11%)

Ce sont des directeurs d'établissement de grande ville (45% dans des communes de plus de 200 000 hab) ayant souvent de gros effectifs (20% plus de 1000 élèves). On trouve parmi eux une fraction de gens jeunes (13% de moins de 39 ans) et une majorité de plus de 50 ans (40% entre 50 et 54 ans). La plupart ont commencé directement en position de directeur (les 2/3) et la majorité envisage de rester dans le même poste. Ce sont les chefs d'établissement qui estiment travailler le plus (40% plus de 55 heures hebdomadaires), ce qui s'explique vraisemblablement par la taille des établissements qu'ils dirigent.

Ces directeurs préfèrent s'appuyer sur les enseignants novateurs (80%) plutôt que de privilégier le consensus. Les responsabilités qui leur paraissent les plus importantes sont: la sécurité des personnes (60%), l'affectation des enseignants, l'orientation des élèves et dans une moindre mesure les nouvelles filières et les nouveaux programmes.

Deux-tiers d'entre eux ont d'ailleurs introduit de nouvelles filières, ce qui explique que leur projet d'établissement part d'un diagnostic dans lequel les problèmes d'adaptation des structures apparaissent déterminants et qu'il prévoit le plus souvent une planification des modifications des structures pédagogiques.

Ils voient dans le projet le moyen de mobiliser le personnel et d'élaborer un outil d'évaluation. Leur démarche d'élaboration associe plus souvent que la moyenne les professeurs d'enseignement général, mais aussi les personnels techniques et administratifs, ainsi que des représentants d'associations.

La démarche va, dans la plupart des cas, jusqu'à la mise en place d'un groupe de pilotage (2/3 des cas). Quant aux enseignants ils voient le projet surtout comme la mise au point d'un document pédagogique de référence.

Ces chefs d'établissement très actifs (le nombre de leurs réalisations est plutôt important) affirment avoir une expérience déja ancienne de l'élaboration de projet liée manifestement à des projets antérieurs. Très acquis à la démarche, ils ne craignent pas de dérive de ce type de procédure (41% vs 26).

classe 5- les débutants en petits collèges "gestionnaires-chefs du personnel" (17%)

A l'inverse des précédents, ils ne se représentent pas leur fonction comme relevant de l'animation pédagogique ou de la coordination, ils sont surtout préoccupés de l'orientation des élèves. Ils se pensent d'abord comme gestionnaires et ensuite comme chefs du personnel ou comme arbitres. Ils préfèrent de ce fait s'appuyer sur la majorité des enseignants (70% d'entre eux) que sur une minorité plus active. Ce sont dans la majorité des cas des principaux de collèges (70%), exerçant plutôt dans des petits établissements souvent ruraux (41%). Bien qu'ils aient entre 40 et 50 ans (70%), c'est le groupe dont l'ancienneté à l'Education Nationale est la moins longue, et les trois quarts n'exercent leur fonction de direction que depuis moins de 5 ans.

La démarche de projet n'a manisfestement pas soulevé un grand élan de mobilisation dans ce groupe d'établissement. Les enseignants ont tendance à le percevoir comme un gadget de l'administration et n'y voient pas un levier de changement. Pour le chef d'établissement l'élaboration du projet ne fait pas partie des responsabilités qu'il juge les plus importantes : celle-ci est plutôt vécue comme un pensum. Il n'y voit pas vraiment le moyen d'établir une plus grande cohérence des actions

Ceci explique que ce groupe comporte le plus de projets en cours d'élaboration (17%) et que la démarche y ait été engagée tardivement : les deux-tiers après 1989. Dans ces projets l'objectif principal est celui qui est le plus couramment cité : fixer des objectifs pédagogiques collectifs (64%). Néammoins la démarche d'élaboration de projet a toujours pris en compte les spécificités de l'établissement (plus souvent que la moyenne) et cela doit être mis en relation avec le fait que ces principaux estiment faire face à un nombre de difficultés important , en particulier dans l'intégration des élèves en difficulté. Il faut rapprocher de cela le fait que, selon eux, les projets serviront dans l'avenir à évaluer les établissements. Ils sont d'ailleurs les plus nombreux à penser que tous les établissements ne jouent pas la transparence dans les projets.

Ces principaux débutants paraissent ainsi ne pas être en mesure d'insuffler une dynamique pédagogique et d'en nourrir un projet d'établissement. La petite taille et la localisation des collèges qu'ils dirigent ont vraisemblablement quelque chose à voir avec cette attitude.

#### classe 6- les "plus âgés" proches de la retraite (10%)

Ce sont des chefs d'établissement qui ont plus de 55 ans (90%). Il s'agit de directeurs dont la carrière s'est déroulée dans la même catégorie d'établissement. Ils ont commencé à exercer les fonctions de direction sans passer par des postes d'adjoint (les deux-tiers) et la plupart ont connu au moins deux affectations.

Toutefois s'ils ont la plus grande ancienneté de service à l'Education Nationale (au moins 35 ans), on trouve parmi eux deux groupes distincts : ceux qui ont été directeurs pendant plus de 15 ans (30%),ce qui représente une durée d'exercice moyenne normale compte tenu de leur âge, et ceux qui n'ont exercé qu'en fin de carrière, c'est-à-dire moins de 10 ans, et qui ne sont donc venus à la fonction d'encadrement que tardivement comparativement à la moyenne des chefs d'établissement (45 % ont occupé ces fonctions pendant 5 à 9 ans)

Ils se définissent volontiers comme éducateurs, et les responsabilités qu'ils privilégient sont plutôt l'animation pédagogique et le soutien aux élèves, ainsi que les tâches de gestion des enseignements (affectations, emplois du temps). Ils ne se sentent pas du tout chef de projet, et ne sont pas préoccupés de dynamiser l'équipe des enseignants. Leur établissement ne leur paraît pas dfficile à diriger.

Pour eux le projet d'établissement n'est pas la priorité, il est plutôt une obligation (60%): ils le perçoivent comme une politique conjoncturelle et comme une procédure trop formelle. Ils sont nombreux à n'avoir démarré son élaboration récemment (60% à partir de 1990) et pour eux le projet n'est pas mobilisateur. Ils voient dans cette procédure, surtout un intérêt pour l'Education Nationale: diversifier des sources de financement et évaluer des performances d'établissement. Néanmoins les enseignants sont enclins à voir dans la démarche de projet un possible levier de changement.

Ces directeurs proches de la retraite sont plutôt "réfractaires" à la dimension collective et pédagogique de la démarche de projet.

#### LA DYNAMIQUE DE LA FONCTION DE DIRECTION

Cette typologie est bâtie sur les informations de la première interrogation concernant les actions réalisées par le directeur dans son établissement, les orientations de sa politique pédagogique, son comportement à l'égard des familles, des conseils de classe, du conseil d'administration. Refaite en intégrant la pondération des établissements et confrontée aux données concernant le projet d'établissement, on aboutit à une classification en 7 classes.

La différenciation de la population s'opère selon un axe principal correspondant au nombre d'actions entreprises par le directeur, mais aussi à l'importance donnée à la politique pédagogique et à la dynamisation de la communauté éducative.

Le fait de s'appuyer sur des groupes d'enseignants novateurs ou au contraire de rechercher plutôt le consensus, recoupe particulièrement bien l'opposition entre un pôle actif sur le plan pédagogique et un pôle réduit à la problématique du soutien aux élèves ayant des difficultés. Un axe secondaire individualise la dynamique correspondant aux interventions sur les structures pédagogiques et en particulier à l'ouverture de nouvelles filières.

L'action sur les structures pédagogiques est synonyme de dynamisme tout en apparaissant antinomique de la dynamique pédagogique classique, même si cette opposition n'est pas première.

On peut regrouper du côté des directeurs les plus entreprenants deux groupes (les classes 1 et 2) correspondant à ceux qui ont eu le plus d'initiatives dans leur établissement particulièrement dans le domaine de l'animation pédagogique.

classe 1 - les "très actifs" (16%)

Il s'agit plutôt de directeurs de lycées et de LP (40% d'entre eux), plutôt agés (55% ont plus de 50 ans) qui représentent la fraction la plus active des proviseurs, ceux qui se préoccupent à la fois de progrès pédagogique et d'adaptation des filières. Les trois quarts ont conduit la plupart des actions qui leur ont été suggérées : ouverture de nouvelles filières (76% d'entre eux), création d'ateliers et de clubs (84%), introduction de groupes de niveau (73%), formation continue des enseignants (86%). Ce degré important d'initiatives personnelles est vraisemblablement à rapprocher de leur grande expérience.

Toutefois ce sont des personnes également très impliquées dans la vie associative (la moitié d'entre elles), et qui déclarent travailler beaucoup (la moitié plus de 50 heures par semaine).

Dans leurs responsabilités l'animation pédagogique est une chose très importante (79% le signalent), ainsi que l'organisation des emplois du temps. Il n'est donc pas surprenant que le projet le soit aussi (73%), et pour cela ils cherchent à s'appuyer sur les enseignants les plus novateurs (70%).

Ils estiment que leur établissement a une bonne image auprès du Rectorat (76%), ce qui ne les empêche pas de s'être préoccupés des questions d'image de l'institution dans la conception du projet.

Dans ce groupe, la moitié des projets ont été élaborés avant 1990. C'est une démarche à laquelle on a porté beaucoup d'attention, qui a été bien reçue par les élèves et qui est suffisamment mobilisatrice pour que, dans deux-tiers des cas, on ait constitué un groupe de pilotage (67%). La principale finalité poursuivie par ces directeurs est la cohérence des actions (73%).

#### classe 2 - les "actifs centrés sur l'éducation" (22%)

Il s'agit pratiquement de principaux de collèges (73% en sont), en majorité de grands établissements (50%), qui ont moins d'ancienneté dans les fonctions de direction que les pércédents.

Ils sont centrés sur l'animation pédagogique. Leur souci essentiel est de dynamiser le personnel (96%), notamment en donnant un rôle éducatif au personnel non enseignant (83%). Ils ont introduit des ateliers et des clubs (78%), sont attentifs à créer une vie collective (67%) et à s'assurer la participation du personnel (52%).

Nombreux sont ceux qui cherchent à s'engager dans des réformes (46%), et ils considèrent que le conseil d'administration est un organe de décision (49%). Ils ne sont par contre pas concernés par l'ouverture de nouvelles filières.

Le projet d'établissement est abordé comme une responsabilité importante (83% y ont consacré du temps et du soin) qui en aucun cas n'est perçue comme un pensum. Le projet est mobilisateur (73% des cas) et bien reçu par les parents (82%). Il donne lieu à un groupe de pilotage dans deux cas sur trois.

Ces projets recherchent la cohérence des actions éducatives (75%), et sont vus par les enseignants comme l'occasion d'élaborer un document pédagogique de référence (40% des cas) ou comme un levier de changement (23%)

On rencontre en position intermédiaire, deux groupes (les classes 3 et 4) moyennement actifs, mais préoccupés de dynamiser collectivement les enseignants. Il s'agit, dans les trois-quarts des cas, de collèges rencontrant très peu de difficultés (quelle que soit leur.taille).

#### classe 3 - les "actifs centrés sur le soutien aux élèves" (20%)

Ces chefs d'établissement, dont la majorité sont des principaux, ont le souci de dynamiser les équipes éducatives pour aider les élèves (92% des cas) et les impliquer dans l'établissement. Pour la moitié d'entre eux la responsabilité principale est celle de l'orientation. Le budget est aussi une préoccupation importante.

L'image de l'établissement auprès de ses partenaires est positive et les parents, en particulier, ont accueilli favorablement le rpojet d'établissement (dans 87% des cas)

La moitié de ces projets sont antérieurs à 1990, et ont été la plupart du temps mobilisateurs (pour 76%). Le chef d'établissement voit souvent dans cette démarche l'opportunité de mobiliser l'ensemble du personnel.

#### classe 4- les "modérément actifs" (6%)

Il s'agit, pour une bonne moitié, de petits collèges dans lesquels on a créé des groupes de niveau (85% des cas), et où l'on se préoccupe de la formation et du rôle éducatif du personnel non enseignant. Là encore, l'orientation des élèves est présentée comme la responsabilité la plus importante.

Dans ces établissements le directeur estime qu'une politique d'établissement peut améliorer les résultats scolaires (77% le pensent)

Bien que la plupart aient démarrés après 1990, les projets de ces collèges se présentent comme le prolongement d'actions antérieures (74% des cas). Néanmoins, la démarche a été conduite avec soin même si les enseignants sont partagés entre le fait de n'y voir qu'une procédure administrative et le souhait d'en faire un document pédagogique de référence, pour le directeur le but recherché est surtout la cohérence des actions (73% des cas).

Le groupe des chefs d'établissement très actifs en matière de planification des structures, mais beaucoup moins entreprenants sur le plan pédagogique, forme une classe à part (la classe 5), qui au regard du projet d'établissement se trouve dans une position intermédiaire, dans la mesure où elle comporte une bonne part de directeurs réfractaires à la démarche.

#### classe 5- les "actifs centrés sur les filières" (15%)

Il s'agit d'établissements dont la plupart rencontrent d'importantes difficultés. Dans la moitié des cas il s'agit de LP et dans 30% des cas de lycées techniques ou polyvalents. S'appuyant sur les enseignants novateurs (dans 70% des cas), mais peu préoccupés de dynamiser les équipes enseignantes, leurs activités privilégiées sont la programmation des enseignements, l'adaptation des filières (84% d'entre eux), la promotion de l'établissement et la constitution d'équipes pédagogoiques (89%).

Le projet n'est pas très mobilisateur, et les proviseurs, dont une forte minorité (37%) est réfractaire à la démarche, le perçoivent soit comme un outil de programmation soit comme un document de promotion de l'établissement.

Les chefs d'établissement les moins entreprenants (les classes 5 et 6) sont soit des directeurs d'établissement rencontrant beaucoup de difficultés, soit des débutants dans les fonctions de direction.

#### classe 6- les "peu actifs, en difficulté" (8%)

Ce groupe est constitué de directeurs ayant de l'expérience mais dont les établissements sont lourds à gérer et qui accueillent beaucoup d'élèves étrangers. Ils rencontrent beaucoup de difficultés, en particulier les absences de personnel, et sont surtout préoccupés de résoudre les conflits (dans 51% des cas). Afficher une image positive de l'établissement est leur principal objectif dans le projet.

Ces chefs d'établissement, parmi les moins entreprenants, limitent leurs préoccupations principales au soutien et à l'orientation des élèves. Ils ont peu engagé d'actions de leur

propre initiative, et ils préfèrent en rester à ce qu'accepte la majorité des enseignants (73% d'entre eux).

Le projet est surtout vécu comme une procédure trop lourde, qui ne favorise pas l'autonomie. Il n'est ni prioritaire, ni mobilisateur, et il n'a pas souvent donné lieu à la constitution d'un groupe de pilotage. Les enseignants n'y voient généralement qu'une procédure administrative. Le directeur, pour qui ce n'est pas une responsabilité importante, voit plutôt dans le projet un moyen d'afficher une image positive de l'établissement (41% le mentionnent). Mais en général il n'y a pas de programmation des délais de réalisation pour les actions envisagées.

#### classe 7- les "très peu actifs" (13%)

Ce groupe correspond à des directeurs qui sont jeunes et qui ont surtout peu d'expérience dans la fonction (76% d'entre eux). Ils ne s'autorisent pas à contredire les conseils de classe et n'accordent pas beaucoup d'importance aux aspects administratifs comme le conseil d'administration et le budget (60% d'entre eux)

Ces chefs d'établissement les moins entreprenants, limitent leurs préoccupations principales au soutien et à l'orientation des élèves. Ils n'ont pas conduit d'actions personnelles, et ils préfèrent s'appuyer sur la majorité des enseignants.

Le projet est surtout vécu comme un pensum. Il n'est ni prioritaire, ni mobilisateur, et il n'a pas souvent donné lieu à la constitution d'un groupe de pilotage. Il n'est pas le prolongement d'actions antérieures (55% des cas) et est appréhendé comme une nouvelle procédure administrative, ou bien assimilé à des procédures spécifiques comme celles des PAE, ZEP ...

#### ANNEXE 2

TRI CROISE DES REPONSES AUX DIFFERENTES QUESTIONS PAR CATEGORIES D'ETABLISSEMENTS

#### DEFINITION DES DIFFERENTES CATEGORIES D'ETABLISSEMENT

#### LES COLLEGES

On a distingué deux catégories de collèges sur la base de l'effectif total des élèves de l'établissement.

#### Petits collèges

L'effectif total d'élèves est inférieur à 500

#### Grands collèges

L'effectif total d'élèves est égal ou supérieur à 500

#### LES LYCEES

On a distingué trois catégories de lycées sur la base de la proportion des élèves de l'établissement préparant un baccalauréat d'enseignement général

#### Lycées d'enseignement général

100% des élèves de terminale préparent un baccalauréat d'enseignement général

#### Lycées polyvalents

50% à 99% des élèves de terminale préparent un baccalauréat d'enseignement général

#### Lycées techniques

de 50% des élèves de terminale préparent un baccalauréat d'enseignement général

#### LES LYCEES PROFESSIONNELS (L.P.)

On a distingué trois catégories de lycées professionnels sur la base de la proportion des élèves de l'établissement préparant un BEP tertiaire parmi les élèves inscrits en BEP

#### LP à dominante tertiaire

Au moins 70% des élèves en BEP préparent un BEP tertiaire

#### LP mixtes

Moins de 70% des élèves en BEP préparent un BEP tertiaire

#### LP industriels

Aucun des élèves en BEP ne prépare un BEP tertiaire

Remarque préalable: dans les tableaux, le total n'atteint pas toujours 100% dans la mesure où l'on n'a pas repris systématiquement le pourcentage relatif aux personnes non concernées; ce pourcentage peut être différent selon les questions, mais il comporte au minimum, pour les questions 6 à 29, les 2,8% de chefs d'établissement ayant déclaré ne pas avoir élaboré de projet.

# Q1 A quoi pensez-vous principalement lorsqu'on évoque l'idée de projet dans votre établissement ? (deux réponses possibles)

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession. industriel
1. A des actions spécifiques de type PAE, ZEP	17,1	5,8	5,8	6,9	2,7	22,4	29,0	17,1	7,9	9,8	4,4	8,9
2. A l'opportunité d'obtenir de nouveaux moyens	5,3	5,4	6,7	4,7	5,4	5,1	6,1	4,3	5,8	6,1	1,5	8,9
3. A des actions péri-éducatives	4,1	2,8	3,9	3,3	0,9	4,7	4,4	5,0	2,9	7,3	1,5	0,0
4. A une procédure administrative	3,6	3,2	3,9	3,7	1,8	3,2	1,8	4,3	5,4	4,9	7,3	4,4
5. Au moyen d'afficher une image positive de l'établissement	26,2	28,9	23,1	26,6	38,7	22,1	21,9	22,1	39,0	36,6	43,5	37,8
6. A l'introduction de pratiques pédagogiques différentes	59,0	59.5	60,6	61,7	54,1	60,6	58,8	62,1	52,3	56,1	47,8	52,2
7. A un phénomène de mode	5,5	8.0	14,4	7,7	3,6	4,7	4,4	5,0	5,8	9,8	4,4	3,3
8. Au moyen d'établir une plus grande cohérence des actions	63,5	67.2	61,5	67,9	70,3	62,6	63,2	62,1	63,0	56,1	69,6	64,4
9. A une procédure légale	1,6	3,6	5,8	4,0	0,9	0,8	0,0	1,4	2,5	1,2	2,9	3,3
10. A aucune de ces propositions en particulier	0,9	1,4	1,0	1,5	1,8	0,8	0,0	1,4	0,8	0,0	1,5	1,1
Non-réponses	12,8	13,7	17,5	13,5	11,3	12,2	19,8	8,8	14,1	15,0	12,2	15,9

# Q2 Dans votre établissement, l'idée même de projet est-elle :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession. industriel
Mobilisatrice	64,9	55,7	50,0	56,6	58,6	68,1	77,2	60,8	62,3	65,9	60,9	60,0
Non mobilisatrice	34,3	43,9	50,0	42,7	41,4	31,1	21,1	39,3	36,9	32,9	39,1	38,9
Non-réponses	0,7	0,4	0,0	0,7	0,0	0,8	1,8	0,0	0,8	1,2	0,0	1,1

# Q3 Le projet d'établissement est-il pour vous :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession. industriel
La grande priorité du moment	28,3	23,4	25,0	21,2	26,1	30,3	35,1	26,4	25,3	18,3	29,0	28,9
Une des priorités parmi d'autres	53,5	57,1	49,0	59,9	59,5	52,0	49,1	54,3	55,6	63,4	55,1	48,9
N'est pas une priorité	17,7	18,5	25,0	17,9	13,5	17,3	14,9	19,3	18,7	18,3	15,9	21,1
Non-réponses	0,5	1,1	1,0	1,1	0,9	0,4	0,9	0,0	0,4	0,0	0,0	1,1

# Q4 Où en êtes-vous en matière de projet d'établissement

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession. industriel
Vous disposez déjà d'un projet	84,7	73,9	79,8	73,4	71,2	90,2	91,2	89,3	75,1	69,5	72,5	82,2
Vous avez commencé à en élaborer un	12,5	21,7	17,3	22,6	22,5	8,3	7,0	9,3	19,1	26,8	17,4	13,3
Vous n'avez pas encore de projet	2,8	4,4	2,9	4,0	6,3	1,6	1,8	1,4	5,8	3,7	10,1	4,4

Remarque: de Q6 à Q29, les individus n'ayant pas de projet (2,8%) sont inclus dans les non-réponses

#### Q6 Sous quelle forme existe le projet ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession. industriel
Sous la forme d'un document non officiel	11,9	13,3	10,6	12,8	17,1	11,0	11,4	10,7	13,7	15,9	14,5	11,1
Sous la forme d'un document offi- ciel (transmis au rectorat)	85,3	82,3	86,5	83,2	76,6	87,4	86,8	87,9	80,5	80,5	75,4	84,4
Non-réponses	2,8	4,4	2,9	4,0	6,3	1,6	1,8	1,4	5,8	3,7	10,1	4,4

# Q7 Ce projet est-il le prolongement de projets antérieurs

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession. industriel
Oui ou en partie	53,3	48,5	42,3	51,8	47,8	55,5	52,6	57,9	49,4	47,6	52,2	48,9
Non	43,0	46,5	53,9	43,4	46,0	41,7	43,0	40,7	44,4	48,8	37,7	45,6
Non-réponses	3,8	5,0	3,9	4,7	6,3	2,8	4,4	1,4	6,2	3,7	10,1	5,6

# Q8 Citez la ou les principale(s) personne(s) qui sont à l'origine du projet

(pourcentage des réponses "oui")

(pourcentage des réponses "oui")			r					,		, — — .		
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Le chef d'établissement	75,1	75,3	80,8	75,2	71,2	74,8	83,3	67,9	76,0	85,4	66,7	74,4
2. L'adjoint	28,3	37,3	51,0	31,0	41,4	28,0	22,8	32,1	21,2	20,7	21,7	21,1
3. Un prédécesseur	8,9	6,1	3,9	5,8	9,0	10,6	15,8	6,4	5,4	2,4	10,1	4,4
4. L'équipe de direction	22,5	23,7	16,4	24,1	28,8	20,5	11,4	27,9	29,0	26,8	27,5	32,2
5. Les enseignants	73,6	62,6	61,5	65,0	57,7	79,5	84,2	75,7	62,3	67,1	59,4	60,0
6. D'autres personnels de l'établis- sement	6,5	5,5	2,9	7,3	3,6	6,7	8,8	5,0	6,6	4,9	5,8	8,9
7. Les élèves	3,7	<b>4</b> ,7	2,9	4,4	7,2	2,8	2,6	2,9	6,2	8,5	4,4	5,6
8. Des parents	8,6	9,1	11,5	8,8	7,2	9,8	10,5	9,3	3,7	2,4	1,5	6,7
9. Des parternaires extérieurs	1,7	0,6	0,0	0,7	0,9	1,6	0,9	2,1	3,3	2,4	1,5	5,6
10. Le recteur ou l'inspecteur académique	5,1	4,5	3,9	5,1	3,6	5,9	4,4	7,1	2,9	4,9	2,9	1,1
11. Les inspecteurs pédagogiques	0,5	0,4	0,0	0,7	0,0	0,4	0,0	0,7	0,8	1,2	1,5	0,0
12. L'équipe académique ou départementale de la vie scolaire	0,5	0,6	1,0	0,7	0,0	0,4	0,0	0,7	0,8	1,2	0,0	1,1
13. Un groupe ad-hoc	2,4	1,6	0,0	2,6	0,9	2,8	0,9	4,3	1,7	1,2	1,5	2,2
14. Des experts, formateurs, auditeurs	0,4	0,4	0,0	0,7	0,0	0,4	0,0	0,7	0,4	0,0	0,0	1,1
15. Autres personnes	7,1	8,3	10,6	7,3	9,0	4,7	3,5	5,7	14,5	17,1	13,0	13,3

# Q8 Citez la ou les principale(s) personne(s) qui sont à l'origine du projet

(Regroupement par grandes catégories de partenaires)

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Direction	94,5	92,2	95,2	91,2	91,9	96,1	96,5	95,7	91,3	95,1	85,5	92,2
Enseignants	73,6	62,6	61,5	65,0	57,7	79,5	84,2	75,7	62,3	67,1	59,4	60,0
Autres personnels de l'établissem.	6,5	5,5	2,9	7,3	3,6	6,7	8,8	5,0	6,6	4,9	5,8	8,9
Élèves ou parents	12,1	13,0	13,5	12,8	12,6	12,6	13,2	12,1	9,6	11,0	5,8	11,1
Intervenants extérieurs académiq.	8,2	6,9	3,9	9,1	4,5	9,1	5,3	12,1	6,2	7,3	5,8	5,6
Autres personnes	8,8	8,9	10,6	8,0	9,9	6,3	4,4	7,9	17,9	19,5	14,5	18,9

#### Q9 En quelle année a démarré son élaboration ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Avant 1987/88	27,4	15,4	17,3	13,1	19,8	32,3	29,8	34,3	20,7	17,1	23,2	22,2
En 1988/89	16,9	17,2	19,2	17,5	14,4	16,1	14,0	17,9	19,5	25,6	24,6	10,0
En 1989/90	23,4	31,5	35,6	32,5	24,3	19,3	21,9	17,1	30,7	30,5	34,8	27,8
En 1990/91 ou 1991/92	25,3	28,1	18,3	29,6	34,3	25,6	27,2	24,3	21,6	23,2	5,8	32,2
Ne sait pas	4,2	3,4	6,7	3,3	0,9	5,1	5,3	5,0	1,7	0,0	1,5	3,3
Non réponses	2,8	4,4	2,9	4,0	6,3	1,6	1,8	1,4	5,8	3,7	10,1	4,4

#### Q10 Combien de temps a duré la phase d'élaboration initiale?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Moins d'un trimestre	7,4	9,0	11,5	8,0	9,0	6,3	7,9	5,0	10,0	12,2	13,0	5,6
1 à moins de 2 trimestres	23,2	19,9	22,1	20,1	18,0	24,0	29,0	20,0	23,2	23,2	18,8	26,7
2 trimestres à moins d'une annnée scolaire	18,6	17,5	14,4	15,3	26,1	19,7	21,9	17,9	15,8	12,2	18,8	16,7
Une année scolaire	22,1	27,8	22,1	30,7	25,2	19,3	15,8	22,1	27,0	30,5	23,2	26,7
Plus d'une année scolaire	9,9	9,6	14,4	9,5	5,4	10,6	6,1	14,3	7,5	7,3	4,4	10,0
Ne sait pas	15,1	10,8	12,5	11,0	9,0	17,7	17,5	17,9	9,5	8,5	10,1	10,0
Non-réponses	3,7	5,4	2,9	5,5	7,2	2,4	1,8	2,9	7,0	6,1	11,6	4,4

#### Q11 a) L'élaboration de ce projet a-t-elle été une démarche collective ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Oui	53,7	50,2	44,2	51,1	53,2	53,9	57,9	50,7	56,1	56,1	58,0	54,4
Plus ou moins / Non	42,2	45,0	59,9	44,9	38,7	42,5	37,7	46,4	38,2	40,3	31,9	41,1
Non-réponses	4,2	4,8	2,9	4,0	8,1	3,5	4,4	2,9	5,8	3,7	10,1	4,4

# Q11 b) Une démarche à laquelle on a consacré beaucoup de temps et de soin ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Oui	72,8	66,9	74,0	65,0	64,9	77,2	78,1	76,4	62,6	58,5	58,0	70,0
Plus ou moins / Non	22,0	27,9	23,1	30,3	27,0	18,1	15,8	20,0	30,7	37,8	30,4	24,4
Non-réponses	5,2	5,2	2,9	4,7	8,1	4,7	6,1	3,6	6,6	3,7	11,6	5,6

#### Q11 c) Une démarche de l'équipe éducative ayant privilégié les questions pédagogiques ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Oui	64,8	59,5	63,5	62,0	49,6	68,1	68,4	67,9	58,1	63,4	55,1	55,6
Plus ou moins / Non	30,4	35,7	32,7	33,9	43,3	27,6	25,4	29,3	35,3	31,7	34,8	38,9
Non-réponses	4,8	4,8	3,9	4,0	7,2	4,3	6,1	2,9	6,6	4,9	10,1	5,6

# Q11 d) Une démarche ayant associé plusieurs établissements ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Oui / plus ou moins	11,9	15,0	13,5	15,7	15,3	11,0	11,4	10,7	12,0	12,2	5,8	16,7
Non	83,9	80,0	82,7	79,9	77,5	85,4	84,2	86,4	82,2	84,2	84,1	78,9
Non-réponses	4,2	5,0	3,9	4,4	7,2	3,5	4,4	2,9	5,8	3,7	10,1	4,4

# Q11 e) Une démarche basée sur les spécificités de l'établissement et les besoins locaux ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Oui	84,5	77,8	82,7	72,3	86,5	87,4	88,6	86,4	80,5	75,6	76,8	87,8
Plus ou moins / Non	11,6	17,2	13,5	23,4	5,7	9,5	7,9	0,7	13,7	20,7	13,1	7,8
NR	3,9	5,0	3,9	4,4	7,2	3,2	3,5	2,9	5,8	3,7	10,1	4,4

Q12 Catégories de personnes ou types de structures qui ont joué un rôle actif dans la réalisation du projet d'établissement. NB. Il s'agit du nombre de fois où les catégories suivantes ont été déclarées active par le chef d'établissement dans la phase d'élaboration du projet

(Pourcentage de réponses "actif")												
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) Le chef d'établissement	91,0	88,9	87,5	90,5	86,5	91,7	91,2	92,1	90,5	92,7	88,4	90,0
b) L'adjoint	57,8	67,5	64,4	67,5	71,2	58,7	44,7	70,0	45,6	41,5	49,3	46,7
c) L'intendant ou le gestionnaire	19,1	19,6	17,3	21,5	18,0	16,9	21,9	12,9	27,0	26,8	24,6	28,9
d) D'autres membres de l'équipe de direction	28,7	32,2	28,9	29,6	41,4	26,0	21,1	30,0	35,3	31,7	36,2	37,8
e) Des professeurs d'enseignement général	69,1	66,7	67,3	68,3	61,3	70,9	69,3	72,1	65,2	65,9	62,3	66,7
f) Des professeurs d'enseignement technologique et professionnel	43,9	41,5	10,6	46,3	58,6	40,6	36,8	43,6	58,5	65,9	50,7	57,8
g) Le chef de travaux	12,6	22,8	3,9	17,2	54,0	0,4	0,0	0,7	47,6	26,8	55,1	61,1
h) Les représentants des profes- seurs au conseil d'administration	54,7	55,6	58,7	56,9	48,7	54,3	58,8	50,7	55,6	50,0	59,4	57,8
i) Les conseillers d'éducation	37,9	47,5	47,1	46,0	50,4	31,5	23,7	37,9	52,3	51,2	50,7	50,4
j) Le personnel du CDI	42,3	36.8	31,4	38,0	38,6	44,9	46,5	43,6	41,5	40,2	39,1	44,4
k) Le personnel administratif	19,9	11,3	10,6	9,9	15,3	22,8	28,9	17,9	17,4	18,3	13,0	20,0
l) Les agents techniques, ouvriers et de service	11,0	6,3	5,8	5,5	9,0	11,4	14,0	9,3	13,7	12,2	13,0	15,6
m) Le personnel du CIO	27,2	23,5	30,8	23,4	18,0	30,7	28,1	32,9	17,9	18,3	13,0	21,1
n) L'assistante sociale	13,7	14,3	10,6	15,7	14,4	12,6	9,7	15,0	17,0	19,5	13,0	17,8
o) L'infirmière	14,2	22,9	15,4	23,7	27,9	7,5	7,9	7,1	30,7	21,9	34,8	35,6
p) Le conseil d'administration	44,4	45,9	56,7	42,7	44,1	44,9	48,3	42,1	41,0	34,2	43,5	45,6
q) La commission permanente	42,2	48,1	58,6	46,7	42,3	42,5	44,7	40,7	35,3	31,7	36,2	37,8
r) Les conseils des professeurs	36,3	24,0	29,8	22,6	21,6	41,3	45,6	37,9	29,5	40,2	18,8	27,8
s) Les conseils d'enseignement	43,1	34,8	39,4	35,6	32,4	49,2	53,5	45,7	28,3	39,0	20,3	24,4

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
t) Des équipes pluridisciplinaires d'enseignants	58,0	53,9	48,1	58,0	48,7	60,6	54,4	65,7	52,3	54,9	43,5	56,7
u) Les délégués des élèves	18,8	20,4	28,9	17,5	19,8	15,8	16,7	15,0	28,2	29,3	26,1	28,9
v) D'autres élèves	9,0	9,0	11,5	7,3	10,8	8,3	9,7	7,1	11,6	13,4	7,3	13,3
w) Les délégués des parents	28,2	32,9	36,5	44,3	26,1	29,9	31,6	28,6	17,4	15,9	17,4	18,9
x) D'autres parents	5,1	3,8	3,9	4,0	2,7	5,5	3,5	7,1	4,6	3,7	4,4	5,6
y) Des élus locaux	11,4	7,7	7,7	7,3	9,0	11,8	15,8	8,6	13,3	11,0	15,9	13,3
z) Des représentants du monde professionnel	11,3	8,5	4,8	5,8	18,0	9,8	9,7	10,0	18,3	17,0	15,9	21,1
aa) Des représentants du monde associatif extérieur à l'établis- sement	6,5	4,8	4,8	5,5	3,6	7,5	7,0	7,9	4,6	3,7	5,8	4,4
ab) Des inspecteurs	7,9	7,7	11,5	6,2	8,1	7,5	5,3	9,3	9,5	7,3	8,7	12,2
ac) L'équipe académique ou départe- mentale de la vie scolaire	9,8	7,8	7,7	6,9	9,9	10,6	8,8	12,1	8,3	6,1	10,1	8,9
ad) Des formateurs de la MAFPEN	23,7	14,7	20,2	16,1	6,3	26,8	26,3	27,1	20,7	18,3	23,2	21,1
ae) Des animateurs ou auditeurs divers	6,1	3,6	5,8	2,9	3,6	6,3	6,1	6,4	7,5	6,1	5,8	10,0
af) D'autres personnes ou d'autres partenaires	5,1	4,1	3,9	4,4	2,7	5,1	5,3	5,0	5,8	7,3	2,9	6,7

Guide de lecture: dans 69,1% des établissements des professeurs d'enseignement général ont participé activement à l'élaboration du projet (cela ne signifie donc pas que 69,1% des professeurs d'enseignement général ont été actifs dans la conception des projets)

## Q14: Les personnes suivantes ont-elles participé à des sessions de formation en vue de la mise en place du projet d'établissement ?

(Pourcentage de réponses "oui")

(Pourcentage de réponses "oui")												
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) Le chef d'établissement	71,9	66,5	67,3	68,6	61,3	73,6	79,0	69,3	70,6	73,2	63,8	73,3
b) L'adjoint	47,0	53,5	56,7	53,3	50,5	46,9	36,0	55,7	41,5	43,9	37,7	42,2
c)L'intendant ou le gestionnaire	6,0	6,5	11,5	4,7	6,3	5,1	7,0	3,6	8,7	8,5	10,1	7,8
d) D'autres membres de l'équipe de direction	11,1	14,2	11,5	13,5	18,9	8,7	6,1	10,7	17,4	13,4	13,0	24,4
e) Des professeurs d'enseignement général	45,1	40,1	48,1	41,2	27,9	50,4	52,6	48,6	30,3	29,3	34,8	27,8
f) Des professeurs d'enseignement technologique et professionnel	24,0	18,6	4,8	21,9	23,4	24,0	23,7	24,3	29,0	24,4	31,9	31,1
g) Le Chef de travaux	5,4	9,1	1,0	6,2	23,4	0,4	0,0	0,7	20,3	12,2	17,4	30,0
h) Les conseillers d'éducation	21,5	30,4	38,5	29,2	26,1	16,1	14,0	17,9	32,8	37,8	26,1	33,3
i) Le personnel du CDI	28,4	21,6	25,0	22,6	17,1	32,3	31,6	32,9	20,8	24,4	17,4	20,0
j) Le personnel administratif	4,9	3,4	2,9	4,0	2,7	5,1	6,1	4,3	5,4	6,1	2,9	6,7
k) Les agents techniques, ouvriers et de service	3,1	4,3	2,9	4,0	6,3	2,4	2,6	2,1	4,6	1,2	2,9	8,9
1) Le personnel du CIO	18,7	14,5	19,2	13,5	12,6	22,4	22,8	22,1	9,1	9,8	5,8	11,1

Q15 A votre avis quelle est l'opinion qui domine chez les enseignants à propos du projet d'établissement ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Le projet n'est qu'un gadget de												
l'administration	11,4	15,7	20,9	16,4	10,8	10,2	9,7	10,7	11,6	12,2	10,1	12,2
2. Ce n'est qu'une obligation légale	8,6	11,1	15,4	11,3	7,2	7,9	5,3	10,0	8,7	7,3	8,7	10,0
3.C'est un outil de pilotage pour la direction	7,4	8,0	5,8	8,0	9,9	7,1	8,8	5,7	7,9	8,5	8,7	6,7
4. Ce peut être un levier de changement	19,4	19,5	15,4	20,8	20,7	18,9	15,8	21,4	20,8	28,1	18,8	15,6
5. C'est un document de référence pour l'équipe éducative	20,1	12,5	15,4	12,0	9,9	23,6	28,1	20,0	14,5	13,4	11,6	17,8
6. C'est un moyen de promotion de l'établissement	7,9	9,6	4,8	6,6	21,6	5,9	6,1	5,7	13,7	6,1	14,5	20,0
7. C'est le recueil des actions pédagogiques nouvelles	13,2	10,9	14,4	10,6	8,1	15,4	13,2	17,1	7,1	12,2	2,9	5,6
8. C'est une procédure trop formalisée qui manque de souplesse	8,5	6,3	3,9	7,7	4,5	9,1	10,5	7,9	8,3	6,1	11,6	7,8
Ne sait pas	0,9	2,0	1,9	2,6	0,9	0,4	0,9	0,0	1,7	2,4	2,9	0,0
Non réponses	2,8	4,4	2,9	4,0	6,3	1,6	1,8		5,8	3,7	10,1	

# Q16 Selon vous comment les élèves ont accueilli le projet d'étalissement ? Ils étaient plutôt ...

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Interéssés	34,1	30,6	35,6	27,4	34,2	35,0	36,0	34,3	33,6	32,9	37,7	31,1
Dans l'expectative	17,6	24,4	16,4	26,6	26,1	15,4	14,0	16,4	19,5	15,9	21,7	21,1
Indifférents	44,7	39,0	45,2	39,8	31,5	47,2	46,5	47,9	41,1	47,6	30,4	43,3
Non réponses	3,6	6,0	2,9	6,2	8,1	2,4	3,5	1,4	5,8	3,7	10,1	4,4

#### Q17 Comment le projet d'établissement a-t-il été perçu à l'extérieur de l'établissement :

a) par les services académiques ?	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Bien accueilli	62,2	55,7	51,9	58,4	52,3	67,7	71,1	65,0	48,1	50,0	46,4	47,8
2. Critiqué	9,7	10,9	12,5	10,6	10,8	9,1	6,1	11,4	11,2	11,0	13,0	10,0
3. Pas de réaction	17,7	19,3	25,0	16,1	21,6	15,0	16,7	13,6	26,2	28,1	20,3	28,9
4. Non réponses	10,4	14,1	10,6	15,0	15,3	8,3	6,1	10,0	14,5	11,0	20,3	13,3

## Q17 Comment le projet d'établissement a-t-il été perçu à l'extérieur de l'établissement :

b) par les parents d'élèves ?	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Bien accueilli	72,8	68,9	73,1	69,7	64,0	79,9	83,3	77,1	50,2	52,4	42,0	54,4
2. Critiqué	2,4	2,2	1,0	2,9	1,8	3,2	1,8	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0
3. Pas de réaction	18,6	19,2	20,2	17,2	22,5	13,4	10,5	15,7	37,3	37,8	42,0	33,3
4. Non réponses	6,2	9,7	5,8	10,2	11,7	3,5	4,4	2,9	12,4	9,8	15,9	12,2

## Q17 Comment le projet d'établissement a-t-il été perçu à l'extérieur de l'établissement :

c) par les élus locaux	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Bien accueilli	47,3	34,5	32,7	31,4	44,1	53,5	60,5	47,9	36,5	30,5	42,0	37,8
2. Critiqué	1,1	0,2	0,0	0,4	0,0	1,6	1,8	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0
3. Pas de réaction	38,6	44,7	52,9	46,4	33,3	35,0	28,1	40,7	45,7	47,6	43,5	45,6
4. Non réponses	13,1	20,6	14,4	21,9	22,5	9,8	9,7	10,0	17,9	22,0	14,5	16,7

## Q17 Comment le projet d'établissement a-t-il été perçu à l'extérieur de l'établissement

d) par les partenaires professionnels	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enscignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Bien accueilli	26,9	26,7	19,2	23,4	42,3	24,4	25,4	23,6	36,5	31,7	36,2	41,1
2. Critiqué	0,1	0,2	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	1,5	0,0
3. Pas de réaction	34,2	37,7	32,7	41,6	32,4	31,9	34,2	30,0	39,8	41,5	40,6	37,8
4. Non réponses	38,7	35,5	48,1	34,7	25,2	43,7	40,4	46,4	23,3	26,8	21,7	21,1

## Q17 Comment le projet d'établissement a-t-il été perçu à l'extérieur de l'établissement

e) par le Conseil Général ou Régional	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Bien accueilli	30,1	22,8	23,1	20,4	28,8	32,3	37,7	27,9	29,0	22,0	33,3	32,2
2. Critiqué	0,1	0,4	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3. Pas de réaction	43,7	47,6	48,1	49,6	42,3	42,5	42,1	42,9	44,4	47,6	44,9	41,1
4. Non réponses	26,1	29,2	28,9	29,2	28,8	25,2	20,2	29,3	26,6	30,5	21,7	26,7

## Q18 Dans votre établissement, certains problèmes ont-ils déclenché le besoin de mettre en place un projet d'établissement ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Oui	60,5	54,2	47,1	55,5	57,7	63,0	61,4	64,3	57,2	53,7	60,9	57,8
Non	34,8	40.9	50,0	39,4	36,0	32,7	33,3	32,1	37,0	42,7	29,0	37,8
Non réponse	4,7	5,0	2,9	5,1	6,3	4,3	5,3	3,6	5,8	3,7	10,1	4,4

## Q18 a Parmi ces problèmes quels sont les trois principaux

Premier problème cité	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Niveau des élèves, résultats aux examens	27,7	25,5	22,1	28,5	21,6	33,1	29,0	36,4	10,0	13,4	8,7	7,8
Caractéristiques sociales, cultu- relles, économiques des élèves	7,2	2,6	3,9	2,6	1,8	9,1	7,9	10,0	4,6	4,9	5,8	3,3
Orientation, problèmes emploi, projet personnel	_2,8	1,6	1,9	1,8	0,9	3,2	4,4	2,1	2,9	2,4	5,8	1,1
climat de l'établissement, sécurité, santé	2,7	3,3	3,9	2,6	4,5	1,6	0,9	2,1	6,2	6,1	7,3	5,6
cadre de vie, locaux, activité extra- scolaires, foyer socio-éducatif	2,4	4,7	1,9	5,5	5,4	1,2	1,8	0,7	4,6	3,7	5,8	4,4
Image de marque, ouverture sur entreprises	2,9	2,9	2,9	1,8	5,4	2,4	2,6	2,1	5,0	2,4	4,4	7,8
Structures, filières, effectifs, moyens, orientation E.N.	6,9	9,4	7,7	8,0	13,5	4,7	6,1	3,6	12,4	7,3	15,9	14,4
Pédagogie, méthodes, objectifs, actions, enseignants	6,1	2,9	1,9	2,5	4,5	5,9	6,1	5,7	10,0	9,8	7,3	12,2
Autres types de problèmes	0,5	0,2	0,0	0,4	0,0	0,4	0,0	0,7	1,3	2,4	0,0	1,1
Non réponses	40,8	47,1	53,9	46,4	42,3	38,6	41,2	36,4	43,2	47,6	39,1	42,2

Q18 b

Deuxième problème cité	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Niveau des élèves, résultats aux examens	15,9	10,8	11,5	11,3	9,0	19,3	12,3	25,0	8,3	134	5,8	5,6
Caractéristiques sociales, cultu-	13,7	10,0	11,5	11,5	9,0	19,3	12,5	23,0	0,3	134	3,6	3,0
relles, économiques des élèves	5,8	4,1	1,9	4,0	6,3	6,7	7,9	5,7	4,2	4,9	5,8	2,2
Orientation, problèmes emploi, projet personnel	4,9	2,7	1,0	2,2	5,4	5,1	7,0	3,6	6,2	7,3	4,4	6,7
climat de l'établissement, sécurité, santé	4,0	3,5	1,9	4,0	3,6	4,3	1,8	6,4	3,3	2,4	4,4	3,3
cadre de vie, locaux, activité extra- scolaires, foyer socio-éducatif	2,3	5,1	3,9	4,0	9,0	1,6	1,8	1,4	2,5	0,0	2,9	4,4
Image de marque, ouverture sur entreprises	2,8	3,1	2,9	2,6	4,5	2,4	2,6	2,1	4,1	2,4	4,4	5,6
Structures, filières, effectifs, moyens, orientation E.N.	6,6	8,6	9,6	8,8	7,2	4,7	5,3	4,3	11,6	6,1	14,5	14,4
Pédagogie, méthodes, objectifs, actions, enseignants	9,8	8,8	3,9	11,0	8,1	10,6	10,5	10,7	7,9	7,3	7,3	8,9
Autres types de problèmes	1,1	0,8	1,9	0,7	0,0	1,2	2,6	0,0	0,8	0,0	2,9	0,0
Non réponses	46,8	52,6	61,5	51,5	46,9	44,1	48,3	40,7	51,1	56,1	47,8	48,9

Q18 c

Troisième problème cité	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Niveau des élèves, résultats aux examens	8,1	6,5	3,9	7,3	7,2	9,1	8,8	9,3	6,2	4,9	1,5	11.1
Caractéristiques sociales, cultu-	0,1	0,5	3,7		1,2	2,1	0,0	7,3	0,2	4,7	1,3	11,1
relles, économiques des élèves	3,2	2,2	1,9	2,9	0,9	3,9	1,8	5,7	1,2	0,0	0,0	3,3
Orientation, problèmes emploi, projet personnel	2,7	2,9	1,9	2,6	4,5	2,0	0,9	2,9	5,4	8,5	7,3	1,1
climat de l'établissement, sécurité, santé	3,1	3,1	0,0	4,0	3,6	2,8	3,5	2,1	4,6	2,4	5,8	5,6
cadre de vie, locaux, activité extra- scolaires, foyer socio-éducatif	3,8	4,9	1,9	4,4	9,0	3,5	2,6	4,3	3,7	3,7	4,4	3,3
Image de marque, ouverture sur entreprises	4,5	2,9	1,9	2,2	5,4	5,1	6,1	4,3	3,7	3,7	4,4	3,3
Structures, filières, effectifs, moyens, orientation E.N.	6,4	6,7	3,9	8,4	4,5	6,3	8,8	4,3	6,2	4,9	7,3	6,7
Pédagogie, méthodes, objectifs, actions, enseignants	5,9	4,9	4,8	4,7	5,4	6,3	4,4	7,9	5,4	1,2	7,3	7,8
Autres types de problèmes	2,1	1.0	1,0	0,7	1,8	2,8	2,6	2,9	0,8	0,0	2,9	0,0
Non réponses	60,2	65,1	78,9	62,8	57,7	58,3	60,5	56,4	62,7	70,7	59,4	57,8

# Q19 Avez-vous été conduit, au cours de l'élaboration du projet d'établissement, à travailler sur la spécificité de l'établissement :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général		Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées	Lycée profession	•	
1. Oui	88,5	87,1	87,5	mixte 86,9	87,4	88,9	89,5	88,6	protession 88,0	tertiaire 87,8	85,5	industriel 90,0
2. Non, ne sait pas	8,7	8,5	9,6	9,1	6,3	9,5	8,8	10,0	6,2	8,5	4,4	5,6

#### Q20 Ce travail a-t-il porté...

(pourcentage de réponses "oui")

(pourcentage de réponses "oui")												
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) Sur les caractéristiques de la population scolaire	82,2	76,2	69,2	78,8	75,7	85,4	88,6	82,9	76,3	73,2	81,2	75,6
b) Sur la qualité des résultats scolaires	81,7	78,9	80,8	78,5	78,4	84,6	86,0	83,6	73,9	73,2	75,4	73,3
c) Sur l'adaptation des filières scolaires	58,1	62,6	54,8	62,0	71,2	52,4	44,7	58,6	74,7	67,1	79,7	77,8
d) Sur les pratiques pédagogiques	81,0	74,5	76,9	74,1	73,0	83,1	85,1	81,4	79,7	79,3	73,9	84,4
e) Sur l'insertion de l'établisse- ment dans son environnement	69,3	59,5	46,2	58,4	74,8	70,1	71,9	68,6	75,5	70,7	75,4	80,0
f) Sur l'image de l'établissement	72,4	71,7	69,2	69,3	79,3	70,5	72,8	68,6	80,1	74,4	81,2	84,4
g) Sur les moyens de l'établissement	77,6	73,4	70,2	73,4	75,7	79,1	76,3	81,4	76,3	72,0	78,3	78,9

Q21 a Précisez la ou les principale(s) action(s) concrète(s) que vous avez inscrite(s) dans le projet d'établissement le plus récent :

Première action citée	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Suivi des élèves en difficulté, tutorat	27,4	29,4	36,5	28,5	25,2	28,4	26,3	30,0	22,0	23,2	17.4	
Insertion, orientation, projet personnel	7,9	6,8	7,7	5,1	9,9	8,7	11,4	6,4	6,2	4,9	7,3	6,7
Communication, accueil, image	4,2	6,1	8,7	5,5	5,4	2,0	1,8	2,1	10,3	1,2	20,3	11,1
Méthodes pédagogiques, aide méthodologique, formation des personnels	26,1	20,3	19,2	22,6	16,2	29,9	23,7	35,0	17,4	17,1	14,5	20,0
Structures pédagogiques, filières, classes, cycle en 3 ans, matières, emploi du temps	14,3	15,5	11,5	17,5	14,4	13,8	17,5	10,7	15,0	20,7	7,3	15,6
Cadre de vie, conditions de travail, locaux	1,4	2,4	1,0	2,9	2,7	0,4	0,0	0,7	4,2	6,1	2,9	3,3
Activités péri-scolaires, échanges internationaux, autonomie, responsabilisation, concertation élèves, action sociale	5,9	5,5	7,7	3,7	8,1	5,1	8,8	2,1	9,1	12,2	7,3	7,8
Ouverture sur environnement, entreprises, stages, parents	3,1	2,0	1,0	1,5	3,6	3,2	3,5	2,9	4,2	4,9	4,4	3,3
Autres	0,5	0,8	0,0	0,7	1,8	0,4	0,0	0,7	0,8	0,0	2,9	0,0
Non-réponses	9,3	11,2	6,7	12,0	12,6	8,3	7,0	9,3	10,8	9,8	15,9	7,8

Q21 b

Deuxième action citée	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Suivi des élèves en difficulté,												
tutorat	16,9	16,4	11,5	17,9	16,2	18,9	19,3	18,6	10,0	12,2	11,6	6,7
Insertion, orientation, projet personnel	12,3	10,6	13,5	9,5	10,8	12,6	11,4	13,6	12,9	11,0	11,6	15,6
Communication, accueil, image	5,6	5,7	5,8	5,1	7,2	4,3	5,3	3,6	10,4	9,8	13,0	8,9
Méthodes pédagogiques, aide méthodologique, formation des personnels	20,7	16,1	17,3	17,2	11,7	24,0	24,6	23,6	12,5	13,4	7,3	15,6
Structures pédagogiques, filières, classes, cycle en 3 ans, matières, emploi du temps	12,7	13,5	16,4	13,1	12,6	12,6	10,5	14,3	12,5	13,4	10,1	13,3
Cadre de vie, conditions de travail, locaux	1,8	3,0	3,9	2,6	3,6	0,8	0,9	0,7	4,1	2,4	2,9	6,7
Activités péri-scolaires, échanges internationaux, autonomie, responsabilisation, concertation élèves, action sociale	12,0	13,2	14,4	12,0	15,3	11,4	10,5	12,1	13,3	15,9	17,4	7,8
Ouverture sur environnement, entreprises, stages, parents	5,5	4,1	3,9	2,9	7,2	4,7	4,4	5,0	10,0	11,0	8,7	10,0
Autres	0,2	1,0	1,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Non-réponses	12,3	16,4	12,5	18,3	15,3	10,6	13,2	8,6	14,5	11,0	17,4	15,6

Q21 c

Troisième action citée	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Suivi des élèves en difficulté, tutorat	10,2	7,6	11,5	6,9	5,4	11,8	10,5	12,9	6,6	6,1	10,1	4,4
Insertion, orientation, projet personnel	6,9	8,5	5,8	11,0	5,4	5,9	6,1	5,7	9,1	7,3	13,0	7,8
Communication, accueil, image	4,7	5,3	5,8	4,4	7,2	4,3	2,6	5,7	5,4	7,3	4,4	4,4
Méthodes pédagogiques, aide méthodologique, formation des personnels	14,4	11,6	9,6	11,7	12,6	16,5	14,0	18,6	9,1	9,8	7,3	10,0
Structures pédagogiques, filières, classes, cycle en 3 ans, matières, emploi du temps	8,0	10,8	10,6	12,4	7,2	6,7	9,7	4,3	10,4	12,2	10,1	8,9
Cadre de vie, conditions de travail, locaux	5,9	6,1	6,7	5,5	7,2	6,3	3,5	8,6	4,6	2,4	4,4	6,7
Activités péri-scolaires, échanges internationaux, autonomie, res- ponsabilisation, concertation élèves, action sociale	17,5	16,5	18,3	15,7	16,2	18,1	24,6	12,9	16,2	20,7	11,6	15,6
Ouverture sur environnement, entreprises, stages, parents	8,4	6,1	4,8	5,8	8,1	9,1	5,3	12,1	7,9	11,0	4,4	7,8
Autres	0,5	0,4	0,0	0,4	0,9	0,4	0,0	0,7	0,8	1,2	1,5	0,0
Non réponses	23,5	27,2	26,9	26,3	29,7	20,9	23,7	18,6	29,8	22,0	33,3	34,4

# Q22 Le projet d'établissement contient -il :

(pourcentages de réponses "oui")

(pourcentages de reponses "oui")		,										
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) Un projet pédagogique	84,8	78,1	86,5	78,5	69,4	90,2	91,2	89,3	71,4	80,5	66,7	66,7
<ul> <li>b) Des actions d'amélioration des conditions de travail et du cadre de vie des élèves</li> </ul>	75,9	71,2	69,3	69,3	78,4	76,7	78,1	75,7	77,2	75,6	73,9	81,1
c) Des actions concernant des activités péri-scolaires	66,2	53,4	52,9	54,0	51,4	72,8	73,7	72,1	53,9	50,0	55,1	56,7
d) Une ouverture sur l'environ- nement social et économique	69,0	58,6	50,0	54,7	74,8	70,1	76,3	65,0	75,1	72,0	76,8	76,7
e) Un programme de formation des personnels	61,8	48,9	53,9	48,9	44,1	65,8	60,5	70,0	59,7	51,2	59,4	67,8
f) Des actions concernant le suivi des élèves en difficulté	90,1	83,5	85,6	83,6	81,1	94,1	94,7	93,6	81,7	81,7	81,2	82,2
g) L'insertion sociale ou profes- sionnelle des élèves	52,5	36,2	22,1	31,0	60,4	52,8	55,3	50,7	66,8	73,2	59,4	66,7
h) Des actions justifiant l'attri- bution de moyens spécifiques	83,4	78,6	79,8	79,9	74,7	87,8	84,2	90,7	71,8	72,0	72,5	71,1
i) Un plan de communication	41,6	44,0	37,5	42,0	55,0	40,2	38,6	41,4	44,8	50,0	44,9	40,0
<ul> <li>j) Une planification des modifi- cations des structures pédago- giques</li> </ul>	43,8	47,2	45,2	43,8	56,8	37,4	35,1	39,3	64,3	56,1	59,4	75,6

## Q23 Dans leurs directives, les services académiques vous ont-ils incité à établir :

(pourcentages de réponses "oui")

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) Un contrat entre l'établissement et les services académiques	30,0	29,7	25,0	32,1	28,8	30,3	32,5	28,6	29,1	30,5	29,0	27,8
b) Un tableau de bord comportant des indicateurs du degré de réalisa- tion des objectifs	62,8	54,0	53,9	54,4	54,1	66,1	64,9	67,1	58,9	61,0	56,5	58,9
c) Un dispositif d'évaluation interne destiné à une remise en chantier périodique	69,6	62,8	65,4	62,4	62,2	72,8	77,2	69,3	63,9	70,7	53,6	65,6
d) L'élaboration d'un rapport annuel destiné à l'autorité acadé- mique et aux collectivités locales	73,8	68,1	74,0	65,7	68,5	77,2	68,4	84,3	66,8	67,1	65,2	67,8

#### Q24 Le suivi du projet prévoit -il :

(pourcentages de réponses "oui")

(pourcentages de reponses oui )												
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) Un groupe de pilotage	52,3	56,4	53,9	56,9	56,8	49,6	45,6	52,9	58,1	58,5	50,7	63,3
b) Un calendrier pluri-annuel	61,2	59,5	66,4	58,0	57,7	62,6	60,5	64,3	57,2	50,0	52,2	67,8
c) Un programme d'équipement	56,8	55,4	56,7	54,7	56,8	54,7	54,4	55,0	66,0	65,9	65,2	66,7

## Q25 Le projet a-t-il fixé des délais de réalisation des actions ?

(pourcentages de réponses "oui")

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Le projet a fixé des délais de réalisation des actions	65,2	61,6	69,2	61,3	55,0	66,1	70,2	62,9	65,2	69,5	69.6	57.8

## Q26 Avez-vous le sentiment d'être parvenu à certains résultats ?

(pourcentages de réponses "oui")

(pourconages de reponses our )												
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
A le sentiment d'être parvenu à des résultats	44,6	40,5	40,4	39,1	43,2	45,3	45,6	45,0	46,1	46,3	39.1	51.1

# Q28 Si des objectifs n'ont pas été atteints, quelles sont les deux principales raisons

(Somme des deux réponses)

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Faute d'une mobilisation suffisante	34,2	38,3	32,7	43,8	31,5	33,9	24,6	41,4	31.5	31,7	26,1	35,6
2. Le projet est en cours de réali- sation	32,7	36,3	38,5	34,3	39,6	30,3	29,8	30,7	37,8	41,5	34,8	36,7
3.Le projet est une procédure purement formelle	19,6	17,7	18,3	19,3	13,5	20.9	21.1	20,7	17,0	14,6	17,4	18,9
4.Le projet est un outil de commu- nication sans prétention de trans- formations importantes	4,9	4,5	4,8	4,4	4,5	5,5	1,8	8,6	2,9	3,4	4,4	1,1
5. Les objectifs étaient trop ambitieux	13,0	10,1	8,7	12,4	6,3	13,4	15,8	11,4	14,5	17,1	15,9	11,1
6. Les objectifs ont été atteints	21,9	16,3	22,1	11,0	22,5	23,2	27,2	20,0	22,8	18,3	18,8	30,0

#### Q29 Pensez-vous que le projet d'établissement va principalement :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Rencontrer des blocages	6,3	8,2	6,7	9,1	7,2	5,9	6,1	5,7	5,8	7,3	4,4	5,6
2. Atteindre ses objectifs sans difficulté	9,1	4,9	4,8	4,7	5,4	9,8	15,8	5,0	10,4	11,0	5,8	13,3
3. Rester lettre morte	0,6	1,2	2,9	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	2,4	0,0	3,3
4. Se heurter à un manque de moyens	16,2	13,3	19,2	12,0	10,8	17,7	13,2	21,4	13,7	17,1	14,5	10,0
5. Devoir être complété ou aménagé	62,8	65,6	61,5	66,1	68,5	63,0	59,7	65,7	59,3	57,3	59,4	61,1
6. Ne peut se prononcer	2,2	2,4	1,9	2,9	1,8	2,0	3,5	0,7	2,9	1,2	5,8	2,2
Non-réponses	2,8	4,4	2,9	4,0	6,3	1,6	1,8	1,4	5,8	3,7	10,1	4,4

## Q30 Le projet d'établissement sert-il surtout ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. A donner à la direction des outils d'évaluation des résultas de l'éta- blissement	18,1	18,9	19,4	16,4	25,5	16,5	15,1	17,9	22,8	20,7	23,2	24,4
2. A mobiliser les personnels	26,8	29,3	23,3	30,9	32,7	24,0	28,4	20,7	28,2	28,1	37,7	21,1
3. A avoir des objectifs pédagogiques collectifs	54,8	48,7	53,4	50,9	39,1	58,3	55,7	60,7	46,9	48,8	36,2	53,4
4. A rien de tout cela	1,3	2,5	3,9	1,8	2,7	0,8	0,9	0,7	2,1	2,4	2,9	1,1

# Q31 Le projet d'établissement a-t-il été explicitement construit autour de certaines valeurs éthiques ou morales ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Oui	42,4	40,6	38,5	40,9	41,4	42,1	39,5	44,3	45,2	42,7	37,7	53,3
2. Non	47,0	50,4	53,8	49,6	49,6	46,5	49,1	44,3	46,1	47,6	49,3	42,2
3. Ne sait pas	10,5	9,0	7,7	9,5	9,0	11,4	11,4	11,4	8,7	9,8	13,0	4,4

#### Q31a Citez les plus importantes

Première valeur	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Egalité des chances	5,9	4,9	6,7	3,7	6,3	7,1	5,3	8,6	2,5	1,2	5,8	1,1
Priorité aux élèves en difficulté	3,2	2,1	1,0	3,3	0,0	3,5	3,5	3,6	2,9	3,7	2,9	2,2
Insertion sociale et profession.	0,7	0,6	0,0	0,4	1,8	0,4	0,9	0,0	1,7	1,2	1,5	2,2
Réussité du maximum	3,4	6,1	3,9	6,2	7,2	2,8	2,6	2,9	2,9	2,4	0,0	5,6
Elever le niveau	1,6	1,2	1,0	1,5	0,9	1,6	3,5	0,0	2,1	2,4	2,9	1,1
Promotion de l'élève	4,3	5,3	4,8	5,8	4,5	3,9	4,4	3,6	4,6	3,7	4,4	5,6
Citoyenneté, socialisation	1,5	1,0	1,9	1,1	0,0	1,6	0,9	2,1	1,7	3,7	0,0	1,1
Motivation, autonomie	3,3	4,0	5,8	3,3	3,6	3,5	3,5	3,6	1,7	0,0	1,5	3,3
Ouverture sur la société, sur le												
travail	0,9	0,6	0,0	0,4	1,8	0,8	0,9	0,7	1,7	2,4	0,0	2,2
Tolérance	2,1	1,4	0,0	1,1	3,6	2,4	1,8	2,9	1,7	2,4	1,5	1,1
Respect, solidarité	4,2	2,0	1,0	2,2	2,7	4,7	5,3	4,3	4,1	2,4	2,9	6,7
Courage, effort	1,2	0,6	1,9	0,4	0,0	1,2	0,0	2,1	1,7	3,7	0,0	1,1
Valeurs liées à la connaissance	0,8	1,0	2,9	0,4	0,9	0,8	0,0	1,4	0,8	0,0	0,0	2,2
Valeurs morales	0,9	1,0	1,0	1,5	0,0	0,8	1,8	0,0	1,2	1,2	1,5	1,1
Laïcité, promotion del'institution	2,7	3,4	2,9	4,0	2,7	2,0	0,9	2,9	4,6	4,9	4,5	4.4
Valeurs professionnelles											, , , ,	,
(enseignants)	3,4	2,0	2,9	1,5	2,7	3,5	2,7	4,3	4,2	3,7	1,5	6,7
Vie collective, éducation	0,9	2,0	1,0	2,5	1,8	0,0	0,0	0,0	2,9	2,4	2,9	3,3
Autres	0,3	0,4	0,0	0,7	0,6	0,0	0,0	0,0	1,2	1,2	1,5	1,1
Non-réponses	59,0	60,3	61,5	60,2	59,5	59,5	62,3	57,1	56,0	57,3	65,2	47,8

Q31b

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
Egalité des chances	1,5	1,2	1,9	1,1	0,9	2,0	2,6	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Priorité aux élèves en difficulté	1,4	1,2	0,0	2,2	0,0	1,6	1,8	1,4	0,8	0,0	1,5	1,1
Insertion sociale et profession-												
nelle	1,9	1,0	1,0	1,1	0,9	1,6	0,9	2,1	4,2	7,3	0,0	4,4
Réussité du maximum	2,1	1,8	1,9	2,2	0,9	2,4	2,6	2,1	1,2	1,2	1,5	1,1
Elever le niveau	1,1	0,8	1,9	0,7	0,0	1,2	1,8	0,7	1,2	1,2	1,5	1,1
Promotion de l'élève	2,6	3,6	4,8	4,0	1,8	2,0	1,8	2,1	3,8	6,1	2,9	2,2
Citoyenneté, socialisation	0,9	1,2	0,0	0,7	3,6	0,4	0,0	0,7	2,5	0,0	5,8	2,2
Motivation, autonomie	1,8	1,4	1,9	1,5	0,9	2,0	2,6	1,4	1,7	0,0	0,0	4,4
Ouverture sur la société, sur le												
travail	1,5	1,0	0,0	0,7	2,7	2,0	3,5	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Tolérance	2,0	0,6	1,9	0,0	0,9	2,4	0,9	3,6	2,1	2,4	2,9	1,1
Respect, solidarité	1,6	2,8	2,9	2,6	3,6	1,6	1,8	1,4	0,4	0,0	0,0	1,1
Courage, effort	1,2	0,7	1,0	0,7	0,0	1,6	1,8	1,4	0,4	1,2	0,0	0,0
Valeurs liées à la connaissance	0,5	1,2	2,9	0,4	1,8	0,4	0,0	0,7	0,4	0,0	0,0	1,1
Valeurs morales	0,7	0,8	1,0	0,7	0,9	0,8	0,0	1,4	0,4	0,0	1,5	0,0
Laïcité, promotion de l'institution	1,4	2,4	1,0	2,6	3,6	0,8	0,0	1,4	2,5	1,2	4,4	2,2
Valeurs professionnelles												
(enseignants)	2,8	3,7	2,9	3,3	5,4	2,4	1,8	2,9	3,7	2,4	2,9	5,6
Vie collective, éducation	2,8	2,4	0,0	3,3	2,7	2,4	1,8	2,9	5,0	2,4	1,5	10,0
Autres	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	1,2	0,0	0,0
Non-réponses	72,1	71,9	73,1	72,3	69,4	72,8	74,6	71,4	69,3	73,2	73,9	62,2

#### Q32 Dans l'avenir, les projets d'établissement serviront-ils, selon vous :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1 seule réponse												
1.A renforcer l'autonomie des établissements	3,6	4,1	5,8	1,8	8,1	3,2	2,6	3,6	5,0	2,4	5,8	6,7
2.A aider les élèves	7,9	8,0	7,7	7,7	7,2	7,9	6,1	9,3	7,9	3,7	11,6	8,9
3.A diversifier les sources de financement	0,3	0,6	1,9	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	1,2	0,0	1,1
4.A favoriser des avancées pédagogiques	5,2	4,0	4,8	4,4	2,7	5,5	7,0	4,3	5,0	7,3	4,4	3,3
5.A introduire une évaluation des performances	3,8	3,6	4,8	3,7	2,7	3,2	1,8	4,3	6,7	8,5	4,4	6,7
6.A rien de tout cela	2,0	3,8	3,9	4,0	3,6	1,6	0,0	2,9	1,7	1,2	1,5	2,2
2 réponses												
1 - 2	12,6	10,6	9,6	11,0	9,9	13,4	16,7	10,7	11,6	11,0	14,5	10,0
1 - 3	1,7	0,8	1,9	0,4	0,9	2,0	2,6	1,4	1,7	0,0	1,5	3,3
1 - 4	10,5	13,0	10,6	14,6	11,7	10,2	13,2	7,9	9,1	9,8	7,3	10,0
1 - 5	5,9	4,5	6,7	3,3	5,4	6,3	4,4	7,9	5,8	7,3	5,8	4,4
2 - 3	1,9	0,8	1,0	0,7	0,9	2,4	1,8	2,9	1,3	2,4	0,0	1,1
2 - 4	30,1	29,0	27,9	32,9	20,7	31,1	30,0	32,9	27,4	30,5	26,1	25,6
2 - 5	8,1	10,0	7,7	9,5	13,5	7,5	7,0	7,9	8,7	7,3	11,6	7,8
3 - 4	0,1	0,4	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,4	1,2	0,0	0,0
3 - 5	1,2	1,2	0,0	1,8	0,9	0,8	1,8	0,0	2,5	2,4	2,9	2,2
4 - 5	5,1	5,7	5,8	4,0	9,9	5,1	6,1	4,3	4,6	3,7	2,9	6,7

La question permettant deux réponses possibles, on trouvera en début de liste les chefs d'établissement n'ayant donné qu'une réponse, et ensuite ceux qui ont fourni deux réponses : 1-2 correspond à tous ceux qui ont cité ensemble les items 1 et 2.

#### Q33 Dans l'avenir, les projets d'établissement risquent-ils selon vous...

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1 seule réponse												
1. De provoquer des disparités de traitement entre établissements	6,9	6,9	8,7	6,9	5,4	5,9	8,8	3,6	10,4	11,0	8,7	11,1
2. De restreindre la liberté pédago- gique	1,1	0,8	1,9	0,7	0,0	1,2	0,0	2,1	1,2	1,2	1,5	1,1
3.D'être une politique conjonc- turelle	8,2	9,9	12,5	9,1	9,0	8,3	9,7	7,1	6,6	4,9	8,7	6,7
4.De restaurer le contrôle du recteur ou de l'inspecteur	0,9	1,2	1,0	1,5	0,9	0,8	0,9	0,7	1,2	0,0	2,9	1,1
5.De renforcer la concurrence des établissements	12,3	15,7	15,4	15,0	18,0	11,0	10,5	11,4	13,7	9,8	15,9	15,6
6. Rien de tout cela	26,3	21,0	17,3	19,0	28,8	27,6	25,4	29,3	26,6	28,1	20,3	30,0
2 Réponses												
1 - 2	0,7	0,8	0,0	1,5	0,0	0,8	0,9	0,7	0,4	1,2	0,0	0,0
1 - 3	7,7	6,5	6,7	6,6	5,4	7,9	8,8	7,1	7,5	9,8	4,4	7,8
1 - 4	2,9	2,0	1,0	2,2	2,7	2,8	1,8	3,6	4,2	4,9	4,4	3,3
1 - 5	22,8	22,8	26,0	25,6	14,4	24,0	22,8	25,0	18,3	22,0	21,7	12,2
2 - 3	0,2	0,8	0,0	1,1	0,9	0.0	0,0	0,0	0,4	0,0	1,5	0,0
2 - 4	0,3	0,2	0,0	0,4	0,0	0,4	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2 - 5	0,6	0,4	0,0	0,7	0,0	0,4	0,9	0,0	1,3	1,2	0,0	2,2
3 - 4	1,8	1,8	2,9	1,8	0,9	2,0	1,8	2,1	1,2	0,0	2,9	1,1
3 - 5	4,3	7,4	6,7	5,5	11,7	3,5	2,6	4,3	4,2	3,7	5,8	3,3
4 - 5	3,1	1,8	0,0	2,6	1,8	3,5	4,4	2,9	2,9	2,4	1,5	4,4

NB La question permettant deux réponses possibles, on trouvera en début de liste les chefs d'établissement n'ayant donné qu'une réponse, et ensuite ceux qui ont fourni deux réponses : 1-2 correspond à tous ceux qui ont cité ensemble les items 1 et 2.

# Q34 Pour chacune des idées suivantes, dites-moi si vous la trouvez vraie, plutôt vraie, plutôt fausse ou carrément fausse :

(pourcentages de réponses "vrai/ plu	lôt vrai")	· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·										
	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
<ul> <li>a) Actuellement, si un établissement améliore ses résultats, il n'en tire aucun avantage en termes de moyens</li> </ul>		84,9	89,4	85,0	81,1	85,0	88,6	82,2	73,3	76,8	72,5	71,1
b) Ce qui est réellement important dans la vie d'un établissement n'est pas traité dans le cadre du projet		23,5	26,9	23,4	20,7	21,7	19,3	23,6	26,7	31,7	24,6	23,3
c) Les moyens spécifiques dits "globalisés", distribués dans le cadre du projet d'établissement, sont d'un montant strictement symbolique		77,6	72,1	70,1	58,6	69,7	70,2	69,3	63,1	64,6	59,4	64,5
<ul> <li>d) Le projet d'établissement ne sert pas à obtenir des moyens supplé- mentaires; il permet seulement de mieux utiliser les moyens existants</li> </ul>		76,3	76,9	75,9	76,6	78,4	78,1	78,6	78,4	80,5	81,2	74,4
e) Les établissements qui disposent déjà des moyens matériels de leur politique ne jouent pas la trans- parence dans le projet d'établis- sement	31,2	32,3	34,6	31,4	32,4	29,9	28,1	31,4	34,9	37,8	36,2	31,1
f) Le projet d'établissement ne favo- rise pas vraiment l'autonomie des établissements.	39,5	44,6	49,0	44,9	39,6	39,4	39,5	39,3	34,9	42,7	30,4	31,1
g) Le projet d'établissement n'est qu'un pensum supplémentaire imposé aux établissements	27,1	26,9	33,7	26,6	21,6	25,6	24,6	26,4	32,8	34,2	29,0	34,5
h) Le projet d'établissement devrait être facultatif	49,6	53,1	61,5	52,6	46,8	48,4	47,4	49,3	50,7	54,9	44,9	51,1
i) La procédure de projet d'établis- sement est trop lourde pour s'adapter à l'évolution des problèmes d'un établissement	58,4	59,0	64,4	59,1	54,1	57,1	51,8	61,4	62,6	57,8	66,7	64,4

#### Q35 Les locaux de votre établissement sont-ils :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. En bon état	42,4	34,7	37,5	38,0	21,6	45,7	51,8	40,7	37,4	46,3	37,7	28,9
2. Dégradés	18,0	28,6	26,0	26,3	37,8	13,4	10,5	15,7	24,9	22,0	26,1	26,7
3. Dans un état acceptable	39,6	36,7	36,5	35,8	40,5	41,0	37,7	43,6	37,7	31,7	36,2	44,4

#### Q38 Quels sont les domaines où votre action personnelle a permis des avancées dans l'établissement :

(pourcentages de réponses "oui")

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
a) La constitution d'équipes pédagogiques	78,2	76,2	74,0	76,3	77,5	79,1	75,4	82,1	76,8	80,5	72,5	76,7
b) L'utilisation plus importante de l'informatique	56,9	58,5	63,5	56,9	59,5	55,1	54,4	55,7	61,8	62,2	62,3	61,1
c) L'aménagement de structures ou de groupes de niveau	55,1	49,0	43,3	50,0	51,4	57,9	57,9	57,9	50,6	54,9	50,7	46,7
d) Le développement d'ateliers et de clubs	59,9	46,8	45,2	47,5	45,1	67,3	67,5	67,1	45,2	43,9	33,3	55,6
e) La formation continue des enseignants	60,2	51,9	46,2	50,7	59,5	60,6	64,0	57,9	66,4	65,9	60,9	71,1
f) L'intervention de spécialistes ou de professionnels extérieurs	50,5	50,9	48,1	48,9	59,5	48,8	51,8	46,4	56,0	59,8	62,3	47,8
g) L'ouverture de nouvelles filières	44,9	66,1	50,0	69,7	71,2	30,7	28,1	32,9	76,8	81,7	72,5	75,6

Q39 Le Ministère de l'Education Nationale vous envoie depuis quelques années des indicateurs calculés à partir des enquêtes nationales. Pour vous, ces indicateurs sont :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Extrêmement utiles	12,1	16,8	16,4	19,0	11,7	12,2	12,3	12,1	7,1	7,3	5,8	7,8
2. Utiles	38,5	45,8	40,4	47,4	46,9	37,4	36,8	37,9	35,7	29,3	34,8	42,2
3. Parfois utiles	35,9	25,9	34,6	22,6	26,1	37,8	39,5	36,4	38,6	36,6	47,8	33,3
4. Peu utiles	10,6	8,3	7,7	6,9	12,6	10,2	10,5	10,0	14,1	18,3	7,3	15,6
5. Inadaptés	2,9	3,2	1,0	4,0	2,7	2,4	0,9	3,6	4,6	8,5	4,4	1,1

Q40 Par ailleurs, le Ministère propose d'élaborer des indicateurs synthétiques pour appréhender le fonctionnement d'un établissement, ses performances, son climat, en vue du rapport annuel au Conseil d'Administration. De tels indicateurs seraient :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Extrêmement utiles	15,2	17,9	14,4	20,4	13,5	15,0	13,2	16,4	13,7	12,2	14,5	14,4
2. Utiles	46,1	50,2	47,1	48,9	56,8	44,9	43,0	46,4	46,9	47,6	49,3	44,4
3. Parfois utiles	25,1	19,8	24,0	18,3	20,7	26,8	24,6	28,6	23,7	25,6	21,7	23,3
4. Peu utiles	9,4	8,8	8,7	9,5	7,2	8,7	10,5	7,1	12,5	13,4	11,6	12,2
5. Inadaptés	4,2	3,3	5,8	2,9	1,8	4,7	8,8	1,4	3,3	1,2	2,9	5,6

Q42a Le temps réel d'enseignement dans l'année, déduction faite des absences non remplacées des professeurs et des absences des élèves, vous paraît-il ?

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Extrêmement utiles	23,0	21,5	20,2	18,3	29,7	20,1	21,1	19,3	35,3	31,7	42,0	33,3
2. Utiles	40,1	45,6	43,3	48,5	40,5	38,6	36,0	40,7	40,2	36,6	40,6	43,3
3. Parfois utiles	15,6	16,4	14,4	18,3	14,4	16,5	19,3	14,3	11,2	15,9	7,3	10,0
4. Peu utiles	16,7	11,1	12,5	11,0	10,8	20,1	21,1	19,3	9,5	8,5	7,3	12,2
5. Inadaptés	4,7	5,5	9,6	4,0	4,5	4,7	2,6	6,4	3,8	7,3	2,9	1,1

Q42b Le climat de l'établissement, qui serait défini à partir d'indicateurs du degré de participation des élèves à la vie de l'établissement, du nombre de sanctions disciplinaires, des absences des élèves et des professeurs, vous paraît-il :

	ENSEMBLE	Ensemble lycées	Lycée enseignem général	Lycée enseignem mixte	Lycée enseignem technique	Ensemble collèges	Petit collège	Grand collège	Ensemble lycées profession	Lycée profession tertiaire	Lycée. profession mixte	Lycée profession industriel
1. Extrêmement utiles	17,2	16,7	16,4	17,9	14,4	17,3	18,4	16,4	17,0	17,1	20,3	14,4
2. Utiles	40,5	34,0	28,9	34,7	36,9	40,6	32,5	47,1	46,5	45,1	43,5	50,0
3. Parfois utiles	16,8	23,7	28,9	21,2	25,3	15,7	23,7	9,3	14,1	15,9	14,5	12,2
4. Peu utiles	15,0	12,6	16,4	12,0	10,8	16,5	14,9	17,9	11,6	9,8	14,5	11,1
5. Inadaptés	10,6	13,0	9,6	14,2	12,6	9,8	10,5	9,3	10,8	12,2	7,3	12,2