

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**POUR CONCEVOIR ET DEPLOYER DES DISPOSITIFS
D'ACCOMPAGNEMENT D'EQUIPES EDUCATIVES DANS
L'ELABORATION DE PRATIQUES COLLECTIVES**

SYNTHESE ET CONCLUSIONS DU PROJET « SOLIDARITE »

B. Mouvet, A.S. Lenoir, V. Massart, J. Munten, M.A. Muyschondt

Article publié dans

Le Point sur la Recherche en Education

N° 17

Octobre 2000

et diffusé sur

<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux

9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles

Tél. +32 (2) 213 59 11

Fax +32 (2) 213 59 91

INTRODUCTION

Le projet « Solidarité », mené par le Service de Méthodologie de l'Enseignement de l'Université de Liège (SME), a été financé par le Ministère de la Communauté française (Direction de la Recherche en Education et du Pilotage interréseaux) durant les années scolaires 1997-1998, 1998-1999 et 1999-2000.

Cet article se propose de décrire et d'analyser les travaux réalisés durant ces trois années scolaires.

On lira successivement une présentation générale du projet, une synthèse des travaux accomplis et une mise en perspective de ces travaux à la lumière de questions de recherche.

Certains points du texte pourront paraître obscurs au lecteur, certains approfondissements pourront lui manquer. Nous le prions d'entrée de jeu de bien vouloir nous en excuser, le cadre de cet article ne permettait pas de détailler l'ensemble des travaux.

1. Présentation d'ensemble du projet

Le projet « Solidarité » prend place parmi les études et travaux consacrés au développement par les équipes éducatives d'actions pédagogiques collectives.

Le développement de ces pratiques pose de multiples questions de recherche et d'action ; le projet prend pour objet celle de l'accompagnement externe des enseignants dans l'élaboration d'une méthodologie du travail en équipe dans leur établissement.

1.1. Des préoccupations et options - cadres

1.1.1. Travailler en équipe

L'intérêt du projet pour le travail en équipe des enseignants tient au nombre et à la qualité des intentions que celui-ci permet de rencontrer.

Dans certaines conditions et limites bien sûr, le travail en équipe transforme en effet, pour les rendre plus lucides, plus efficaces et plus démocratiques, les façons de voir, façons de faire et manière d'être. ¹

Façons de voir : le travail en équipe remet en question ou vise à remettre en question le regard que l'on pose sur les élèves, les collègues, l'institution... et soi-même.
Le regard nouveau qui s'exerce là permet et soutient deux recadrages fondamentaux : d'une centration sur soi-même à une centration sur les enfants et leurs comportements, d'une centration sur les manques des enfants à une centration sur leurs compétences.

Façons de faire : le travail en équipe transforme ou vise à transformer les pratiques professionnelles et d'institution.

Le travail en équipe requiert et favorise l'ouverture du champ clos de la classe, dans lequel nombre d'enseignants entretiennent un rapport de propriété privée à l'égard de leurs élèves et de leurs pratiques, à cet « espace public », de construction d'objets et intérêts collectifs, que constituent les interactions entre les membres du groupe.

Ce passage du privé au public permet à chacun, par sa confrontation à autrui, de mieux comprendre et agir ce qu'il fait ; il permet à tous, grâce à la prise en compte des apports et contraintes de chacun, la co-construction de principes et pratiques partagés.

Manière d'être : le collectif est une manière d'être au monde qui permet à chacun ou vise à lui permettre de se sentir, indissociablement, reconnu dans son identité et solidaire des autres.
Cet idéal, quand bien même le travail en équipe n'aurait pas de raison instrumentale, pourquoi ne pas rêver que tous puissent le vivre sur leur lieu de travail ?

1.1.2. Construire ses propres démarches et outils de travail en équipe

Entre autres conditions, la rencontre des intentions qu'on vient d'énoncer a pour passage obligé la construction-appropriation par l'équipe éducative d'une « méthodologie de l'action éducative collective » (MAEC) c'est-à-dire d'un ensemble articulé de principes d'action, de règles de fonctionnement, de procédures... que l'équipe se donne à elle-même, dans son propre contexte de travail et de vie, pour mener à terme ses projets d'action et réguler ses fonctionnements internes.

1.1.3. Innover

Nous posons que la construction-appropriation d'une MAEC procède par analyse-théorisation d'actions collectives innovantes.

Par « action innovante », nous entendons toute transformation positive (au regard d'une éthique et d'une théorie du développement) et durable de pratiques d'éducation-enseignement au sein de l'établissement – ainsi n'est-il pas nécessaire d'être original pour être novateur, le caractère d'innovation se définit par rapport à la réalité scolaire concernée : est innovante toute tentative de transformer positivement et durablement l'état existant de cette réalité.

Si nous tenons que la construction-appropriation d'une MAEC s'enracine dans le développement d'actions innovantes, c'est que ces actions, dans la mesure où elles viennent déstabiliser et reconfigurer l'existant, créent les conditions de « surprises » (de nouveaux comportements apparents des enfants ou des collègues en particulier) qui obligent, ou incitent, aux questionnements, à l'analyse, aux recadrages - et de l'action en cours et de ses processus de développement.

1.1.4. Accompagner

Le plus souvent, les équipes auront besoin de l'accompagnement d'un tiers extérieur à l'établissement pour élaborer leur méthodologie de l'action éducative collective.

En substance, l'accompagnement assuré par l'intervenant (il peut s'agir d'un individu ou d'une équipe d'intervenants) soutient l'équipe éducative dans le développement et l'analyse de ses actions collectives innovantes.

La contribution de l'intervenant au développement et à l'analyse des innovations conduites par ses partenaires porte à la fois, et également, sur les deux termes de l'expression « action collective » et sur leurs articulations. « Action » : comment la choisir, la réaliser, la réguler, l'évaluer... ; « collective » : comment décider l'action, la gérer... de manière telle que chacun se sente à la fois reconnu dans son identité et solidaire des autres ?

Au fil du développement des innovations et de leur analyse, l'intervenant, avec ses partenaires, dégage et formalise ce qui peut en être retenu, généralisé, transféré à d'autres actions et projets de l'équipe.

Cheminaut avec ses partenaires, partageant leurs découvertes et difficultés, l'intervenant est placé, lui aussi, en position de « surprises », qui l'incitent ou l'obligent à interroger et reconstruire ses propres cadres de recherche et d'action.

1.2. Des questions de recherche

Dans le cadre des préoccupations et options que l'on vient d'esquisser, le projet « Solidarité » a tenté d'approfondir deux questions :

- quelles devraient/pourraient être les caractéristiques d'une démarche d'accompagnement (sa durée minimale, ses fonctions essentielles...) ;
- quel serait/pourrait être le profil d'un intervenant (ses compétences principales, son statut...)

qui assurent aux équipes éducatives un soutien efficace dans le développement et l'analyse, tendus vers l'appropriation-construction d'une méthodologie de l'action éducative collective, d'actions collectives innovantes?

1.3. Une recherche-action

Pour construire des réponses à ses deux questions, le projet a déployé et analysé un dispositif d'accompagnement d'équipes éducatives dans le développement des projets d'établissement prévus par le *Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre* (juillet 1997).

Le dispositif a impliqué les 51 écoles communales fondamentales d'un même Pouvoir Organisateur et 2 Athénées de la Communauté française.

Le dispositif-cadre de l'accompagnement proposé aux équipes d'établissement et à leurs responsables comptait 6 dimensions: un soutien de terrain des équipes, la formation d'étudiants stagiaires de licence en sciences de l'éducation impliqués dans ce soutien de terrain, une formation des chefs d'établissement, des échanges entre établissements, l'intervention de médiateurs entre les écoles et les familles, la régulation permanente des travaux entre les autorités responsables des établissements et les intervenants externes.

Concrètement, ces dimensions ont été ou non mises en jeu, et sous des modalités différentes, selon les établissements et l'état d'avancement des travaux.

Dans tous les cas, les intervenants externes se sont attachés à apporter à leurs partenaires des suggestions d'action constructives ; ils ont voulu, surtout, soutenir les partenaires dans leurs efforts pour prendre, entre eux, des décisions collectives et réellement partagées.

L'évaluation du dispositif, concomitante de son déploiement, a servi deux intentions : réajuster les travaux en cours et identifier progressivement quelles sont, parmi les dimensions du dispositif-cadre, les dimensions les plus porteuses d'effets.

L'analyse-évaluation du dispositif a impliqué, à chacun de ses instants, tous les partenaires concernés par chacune des dimensions mises en jeu à ce moment-là.

Les instruments et outils de cette analyse-évaluation ont été élaborés progressivement et fonctionnellement, l'attitude étant non pas de mesurer les écarts entre prévisions et réalisations mais bien de tenter de décrire et articuler au mieux ce qui a été fait, pour quelles raisons ou intentions, sous quelles modalités, avec quels effets et dans quelles conditions.

En règle très générale, l'analyse des travaux a croisé plusieurs sources d'information et modalités d'évaluation : résultats de questionnaires et contenu d'entretiens, carnets de bord des interventions tenus par les membres du SME, procès-verbaux de réunions, rapports de stage des étudiants.

A plusieurs reprises, et en tout cas pour réaliser les rapports de recherche annuels (sur la base desquels est rédigé le présent article), les membres du SME ont, au départ de ces sources d'information et modalités d'évaluation, rédigé une première version de textes qu'ils ont soumis pour annotations et commentaires aux partenaires concernés ; les réactions et apports de ces partenaires ont alors été intégrés dans une deuxième version des textes, définitive celle-là, rédigée à nouveau par les membres du SME.

2. Synthèse des travaux dans l'enseignement fondamental

2.1. Les dimensions du dispositif effectivement mises en jeu

Au fil des trois années du projet, toutes les dimensions du dispositif-cadre ont été mises en jeu.

Certaines dimensions ont été mises en oeuvre chaque année (le soutien de terrain des équipes, la formation des étudiants stagiaires et la régulation permanente des travaux entre les autorités responsables des établissements et les intervenants externes), d'autres dimensions n'ont, à l'heure actuelle, été actionnées que durant une année (la formation des chefs d'établissement, les échanges entre établissements et l'intervention de médiateurs entre les écoles et les familles) ; une dimension, la formation des chefs d'établissement, a vu des développements inattendus.

2.1.1. Le soutien de terrain des équipes et la formation des étudiants stagiaires impliqués dans ce soutien de terrain

Chaque année, le soutien de terrain des équipes a comporté un volet structurellement identique pour tous les établissements et un volet personnalisé pour certains d'entre eux.

- Le volet structurellement identique pour tous les établissements comportait l'organisation-animation de journées pédagogiques sur site et la réalisation-diffusion de guides méthodologiques, journées et guides centrés sur l'élaboration du projet de l'établissement, le choix, la planification et la gestion d'une action concrète (en substance, l'expression « action concrète », labellisée par le *Décret-Missions*, désigne les actions et pratiques développées par l'équipe pour mettre en acte son projet d'établissement) et l'analyse-amélioration des fonctionnements d'équipe.
- Le volet personnalisé a consisté en un accompagnement rapproché d'écoles volontaires (3 écoles durant la première année du projet, 10 durant la deuxième année, 13 durant la troisième – de nouvelles écoles volontaires ayant chaque année rejoint le groupe d'écoles antérieur) dans la réalisation de leur action concrète, son évaluation et sa formalisation-théorisation en termes de méthodologie de l'action éducative collective.

Cet accompagnement rapproché a impliqué des étudiants stagiaires, encadrés par les membres du SME. Il a pris pour lieux-temps privilégiés et ponctuation les réunions de l'équipe éducative consacrées à son innovation.

Schématiquement, durant les premières réunions de l'équipe consacrées à l'innovation, les intervenants étaient avant tout préoccupés d'assister leurs partenaires dans leurs fonctionnements et décisions du moment (aider à réguler les prises de parole, contribuer aux débats relatifs à l'organisation des actions collectives...); durant les dernières réunions de l'équipe portant sur son innovation, leur contribution fut davantage centrée sur l'analyse-théorisation de ces fonctionnements et décisions.

Cinq principes généraux définissent et limitent les comportements de l'intervenant.

- ***Suivre***

Le principe engage l'intervenant à accepter (travailler au départ de) tout champ d'action ou entrée décidés par l'équipe éducative et à s'ajuster en cours de route à ses nouvelles propositions et décisions.

Concrètement, l'intervenant accepte indifféremment de soutenir l'équipe éducative pour améliorer l'évaluation des compétences en lecture ou pour instaurer des relations plus conviviales dans l'établissement par exemple.

- ***Se faire plaisir***

Le principe prend notamment pour figure le souci d'ancrer les pratiques nouvelles dans des pratiques antérieures positives.

Un champ d'action étant proposé par l'équipe, l'une des premières questions de l'intervenant est régulièrement celle-ci : que faites-vous déjà dans ce domaine, que vous estimez positif pour vous et vos élèves, et à quoi voyez-vous que cela est positif ?

- ***Ne pas faire***

Le soutien offert étant toujours temporaire et les transformations opérées devant être durables, l'intervenant ne se substitue en aucun cas aux enseignants (pour tenir une classe par exemple) et ses propositions-collaborations ne peuvent entraîner de surcoût difficilement reproductible en son absence (en termes financiers ou de surcharge de travail par exemple).

- ***Ne pas nuire***

L'attitude que nous prenons par rapport au savoir scientifique ou au savoir appliqué est réservée : si ces savoirs inspirent nos propositions-collaborations, ils sont présentés aux équipes éducatives dans leur éclectisme et ceux que nous privilégions ne leur sont jamais présentés comme uniques ou tout à fait sûrs.

Concrètement, nous réagissons aux propositions des enseignants (celles qu'ils présentent d'initiative comme celles qu'ils construisent avec les matériaux de savoir que nous leur soumettons) en nous posant la question de savoir si, à notre connaissance, ces propositions risquent d'engendrer des catastrophes en termes de gains d'apprentissage et/ou de développement du lien social. La réponse négative à cette question nous fait taire, la réponse positive nous fera tenter de convaincre...

- ***Rester calme***

Le principe s'applique en particulier dans deux situations extrêmes, la révolution et la dépression.

Les cas de révolution sont ceux où les enseignants se proposent des actions exorbitantes, dont l'expérience montre qu'elles ne réussiront très vraisemblablement pas et dont l'échec risque d'entraîner découragement et repli sur des pratiques antérieures (instrumenter une évaluation formative dans tout l'établissement en un mois par exemple). Si ce cas se présente, nous décourageons vivement nos partenaires en développant nos craintes et raisons.

Les cas de dépression sont ceux où les enseignants sont convaincus que, ayant vainement tout essayé, aucune action, même mineure, ne pourra porter de fruits. En ce cas, nous cherchons plus que jamais à identifier avec nos partenaires des pratiques actuelles qui leur paraissent positives, même seulement un tout petit peu, pour chercher avec eux comment les développer... même seulement un tout petit peu.

Que se rencontrent ou non ces cas extrêmes, le principe « rester calme » a trois acceptions permanentes.

La première consiste à ne pas rechercher l'implication maximale de tous à tout moment : nous soulignons le droit de chacun à ne pas être en permanence sur la brèche, comme son droit au retrait et à la prise de distance en cours de développement d'une action qui l'implique – dans ce cas, moyennant préavis et recherche de solutions de remplacement avec les collègues.

La deuxième consiste à cerner et privilégier avec les enseignants des actions qui sont de leur propre ressort, avant des actions qui, par exemple, décideraient immédiatement de confier les enfants en difficulté à des personnels spécialisés.

La troisième consiste à accorder une importance capitale à l'analyse des comportements et actions développés. Outre que cette analyse est au coeur de la théorisation-formalisation d'une MAEC, l'expérience montre qu'elle est également au coeur de rapports « décentement sereins » entre partenaires en cours de travail : fondée sur la confiance que tout (ou presque tout !) sera rediscutable et renégociable, elle aide à dédramatiser les inévitables tensions immédiates.

Outre qu'ils participaient aux réunions de l'équipe, les intervenants ont soutenu concrètement leurs partenaires – dans les limites, parfois élastiques, du « ne pas faire » - dans la réalisation des productions attendues de ou requises par leur innovation.

9 Pour concevoir et déployer des dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives dans
l'élaboration de pratiques collectives
Synthèse et conclusions du projet « Solidarité »

C'est ainsi que, selon les équipes et leur projet propre, les intervenants ont contribué à l'élaboration de supports d'éducation-enseignement-apprentissage (une grille d'observation, une épreuve d'évaluation, un règlement de classe ou d'école, un fichier d'exercices, un recueil de textes destiné aux

enfants...), à la réalisation d'enquêtes d'opinion-évaluation (le plus souvent, les enquêtes sont venues répondre à l'une ou l'autre de ces préoccupations : recueillir les souhaits de chacun sur les améliorations à apporter au climat relationnel de l'établissement ou recueillir le sentiment des élèves sur une modification organisationnelle des situations d'apprentissage, l'instauration d'un monitorat par exemple), à la conception et à la mise en acte d'unités ou organisations d'apprentissage-enseignement (une séquence d'activités de lecture fonctionnelle, un projet interculturel impliquant les familles, l'instauration d'un monitorat entre enfants ou de groupes d'apprentissage inter-classes...), à l'établissement de dossiers et synthèses bibliographiques sur une question pédagogique d'intérêt général ou sur un point plus particulier souhaité par l'équipe éducative.

Faut-il le dire, pour œuvrer à ces productions, les intervenants ont eu fonctionnellement recours, comme pour d'autres éléments des travaux, à la disponibilité et aux compétences de nombreux collègues – l'occasion nous est ici donnée de remercier tout particulièrement l'Ecole de santé publique et les Services de pédagogie expérimentale, pédagogie générale et éducation préscolaire et préprimaire, psychologie de la délinquance et du développement psychosocial, psychologie et pédagogie de la personne handicapée, et psychologie sociale des groupes et des organisations de l'Université de Liège.

*

Schématiquement, la formation des stagiaires a comporté des moments de régulation (réunissant l'équipe des étudiants intervenant dans le même établissement et un membre du SME, toujours le même pour une même équipe d'étudiants) et des séances plénières (réunissant tous les étudiants et tous les membres du SME impliqués dans le projet).

Les moments de régulation permettaient, à intervalles réguliers, de faire le point sur les démarches et étapes de l'accompagnement offert à l'équipe d'établissement, de l'analyser, de le réajuster.

Les séances plénières permettaient quant à elles de confronter les expériences respectives et de les théoriser autour de questions-clés portant par exemple sur les rôles et fonctions de l'intervenant, les processus de développement d'une innovation ou les rapports entre la recherche en éducation et le terrain.

2.1.2. La régulation permanente des travaux entre les autorités responsables des établissements et les intervenants externes.

Un « groupe porteur » du dispositif a été constitué, réunissant les inspecteurs communaux responsables de l'enseignement fondamental et l'un de leur collaborateur, et les membres du SME impliqués dans le projet.

Le groupe porteur s'est réuni en moyenne une dizaine de fois par année. Leurs réunions ont concerné, pour les négocier et les réajuster en permanence, tous et chacun des éléments de la mise en place et du suivi du dispositif : contexte décretaire et réglementaire, calendrier général et particulier des travaux, élaboration des guides méthodologiques destinés aux équipes éducatives, organisation et animation des journées pédagogiques, suivi de l'accompagnement rapproché des écoles volontaires, élaboration des instruments d'évaluation...

Deux fois par an au moins (en début et en fin d'année scolaire), le groupe porteur a rencontré l'assemblée des directeurs pour discuter et négocier avec eux les orientations et développements des travaux.

Plusieurs rencontres ont en outre réuni au fil des années, pour information et négociation, tout ou partie des membres du groupe porteur et de hautes autorités du pouvoir organisateur (en particulier l'Échevin de l'instruction publique, le Directeur général de l'enseignement et l'Inspecteur général de l'enseignement).

2.1.3. Les échanges entre établissements

Proposés dès le début du projet, des échanges n'ont été souhaités par les établissements que durant la troisième année des travaux.

Répondant à ces souhaits, une journée pédagogique a réuni trois écoles dites de pédagogie active pour reclarifier leurs options et approches pédagogiques spécifiques, une autre a réuni les trois écoles organisant un enseignement spécial de type 8 (destiné aux enfants présentant des troubles instrumentaux) pour réfléchir aux problèmes posés par l'évaluation des acquis et progrès des enfants et tracer ensemble des pistes d'action.

De nombreux projets de collaboration entre directeurs d'établissement ont vu le jour et sont en chantier, portant sur des aspects particuliers de leur fonction et/ou regroupant des écoles développant des actions concrètes parentes (sur l'amélioration du climat relationnel des établissements par exemple).

2.1.4. L'intervention de médiateurs entre les écoles et les familles

Proposée également dès le début du projet, l'intervention de médiateurs n'a été sollicitée par aucune équipe éducative durant la première année, et par deux d'entre elles durant la deuxième année des travaux.

Peut-être leur intervention aurait-elle été davantage souhaitée durant la troisième année du projet mais plusieurs raisons ont dissuadé le groupe porteur d'en maintenir l'offre auprès des équipes : interrogés de manière informelle, nos partenaires de terrain semblaient prioritairement voire exclusivement préoccupés de problèmes internes à leur établissement qui ne leur paraissaient pas concerner les familles ; dans certains établissements, la fonction de médiation était assurée avec

bonheur par un ou des membres de l'équipe éducative ; l'offre que nous pouvions faire ne pouvait, pour des raisons budgétaires, inscrire l'intervention des médiateurs dans la durée nécessaire ; il devenait indécent de maintenir les médiateurs, certains en situation professionnelle précaire, dans l'attente et l'indétermination de très hypothétiques demandes.

2.1.5. La formation des chefs d'établissement

Une formation des chefs d'établissement a été organisée durant la troisième année des travaux, centrée sur l'élaboration collective d'un référentiel (c'est-à-dire un ensemble articulé d'exemples de pratiques, d'éclairages théoriques, de suggestions...) relatif aux conditions d'implication des membres de leur équipe dans des actions collectives.

La formation a comporté trois journées de travail en sous-groupes d'une dizaine de directeurs et des rencontres individuelles, entre chaque directeur et un membre du SME animateur de la formation, entre ces journées.

Cette formation est née des rencontres de régulation entre le groupe porteur et l'assemblée des directeurs durant la deuxième année du projet.

A ces occasions, les directeurs ont fait entendre leurs difficultés, leur sentiment d'isolement, leur souhait d'un accompagnement privilégié.

La formation est venue rencontrer une dimension du soutien souhaité, concernant l'animation pédagogique de leur équipe. D'autres dimensions de soutien paraissaient également indispensables, en particulier en matière de gestion et organisation des tâches administratives attenantes à la fonction : ces tâches posaient problème en soi, et leur difficulté entravait l'accomplissement des missions plus proprement pédagogiques des directeurs.

Du côté des cadres responsables, surchargés eux-mêmes de tâches administratives propres, les difficultés des directeurs – pour honorer l'échéance de renvoi d'un document au pouvoir organisateur par exemple, venaient perturber la gestion de leur propre temps de travail, plusieurs rappels étant parfois nécessaires pour que les documents requis leur arrivent en temps utile par exemple.

Pour contribuer à résoudre ces difficultés, est née une opération intitulée « Gestion et organisation administratives », réunissant les directeurs et leurs cadres responsables politiques, pédagogiques et administratifs pour dégager et mettre en place, ensemble, des mesures susceptibles d'améliorer les conditions de travail de chacun.

L'opération a comporté une journée de travail en début d'année, regroupant tous les interlocuteurs concernés, aboutissant à la définition de « nœuds » qui créaient problème à chacune des parties (la redondance des documents à tenir, la surcharge du calendrier des actes à poser durant une année scolaire et la maintenance des bâtiments, parfois vétustes), à la constitution de commissions mixtes (directeurs et cadres) en charge de proposer des solutions à ces problèmes et à un engagement individuel des directeurs concernant l'une de leurs obligations administratives (la tenue des fiches signalétiques des agents intérimaires).

En suite de cette journée, les commissions ont accompli leurs missions et les directeurs ont tenu leur engagement individuel. Les commissions ont déposé leurs rapports, propositions et productions lors d'une dernière séance de fin d'année regroupant à nouveau tous les interlocuteurs concernés ; les travaux des commissions ont été approuvés et suivis de décisions immédiates ou à brève échéance.

2.2. Les principaux aboutissements des travaux

En guise de préambule, une indication chiffrée donnera une idée de la portée des travaux : ils ont activement impliqué plus de 900 personnes si l'on ne prend en compte que les enseignants, les chefs d'établissement, leurs cadres responsables, les membres du SME et les étudiants stagiaires.

Les éléments de réponse apportés par les travaux aux questions de recherche du projet seront présentés, intégrant ceux fournis par le travail avec les Athénées, dans les conclusions de cet article.

On présentera ici, très globalement, les aboutissements particuliers aux différents niveaux de déploiement du dispositif et les aboutissements transversaux à ces niveaux.

2.2.1. Des aboutissements particuliers

2.2.1.1. Au niveau des équipes-établissements

- Dans toutes les écoles, formulation d'un projet d'établissement, approche des conditions d'un « bon » fonctionnement d'équipe et d'une « bonne » gestion d'une action concrète, planification et lancement voire conduite à terme d'au moins une action concrète.
Pour la plupart, ces actions concrètes, décidées par les équipes et propres à chacune d'elles, ont porté sur l'organisation des apprentissages en lecture-écriture, l'évaluation des performances et progrès des enfants ou l'amélioration du climat relationnel de l'établissement.
- Dans les écoles ayant bénéficié d'un accompagnement rapproché durant au moins deux ans, avancées notables voire « achèvement » d'une méthodologie de l'action éducative collective.

Pour illustrer concrètement ce que nous entendons par « élaboration-appropriation d'une méthodologie de l'action éducative collective », on trouvera ci-dessous deux documents.

Le premier, soumis à tous les établissements en septembre 1999, formalisait ce qui nous paraissait à l'époque avoir été « conscientisé » par certaines équipes et pouvoir être utile à toutes. Le deuxième document présente ce qui a été fait du premier, dans le courant de ses actions concrètes de cette année et de leur analyse régulière, par une équipe accompagnée de manière rapprochée depuis plusieurs années.

Nous avons considéré qu'étaient en bonne voie de construction d'une MAEC voire l'avaient « achevée », les équipes qui avaient présenté l'un ou plusieurs de ces comportements :

- avoir transformé le premier document en cours d'année ;
- en fin d'année scolaire, s'être aidées du document qu'elles avaient transformé pour « prévisionner » leurs actions de l'année scolaire prochaine ;
- avoir proposé ou accepté que le SME les accompagne de manière moins rapprochée à l'avenir voire ne les accompagne plus de façon personnalisée au bénéfice d'autres équipes moins avancées.



Pour projeter des actions ensemble et les réussir ensemble !

<u>Les grandes étapes</u>	<u>Le projet en action</u>	<u>L'action en équipe</u>	<u>Petit mémo</u>
<p>Qu'allo ns-nous faire ?</p> 	<p>Quel sera le projet ? <i>“Nous serons contents si nos élèves ..., si nous ... ”</i></p> <p>Comment va-t-on le réaliser ?</p> <p>Qui va faire quoi ?</p> <p>Quand va-t-on commencer / terminer ?</p>	<p><i>Quelles conditions va-t-on mettre en place pour que chacun se sente reconnu et solidaire des autres ?</i></p> <p>Pensons aux conditions :</p> <p>① d'organisation interne des réunions : quand les réunions seront-elles planifiées ? Comment les prises de parole seront-elles régulées ? Personne n'aura l'impression d'acheter un chat dans un sac ? Qui sera le gardien du temps ?, ...</p> <p>② de suivi des décisions : qui prendra note des décisions ? Prévoit-on de relire le précédent PV en début de réunion ou de l'afficher systématiquement ou ... ? ...</p> <p>③ de convivialité : Qui préparera le café ? Qui aménagera le local ? ...</p>	 <p><i>Nous avons déjà, au moins (!) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - 12 suggestions pour la concertation - 4 questions ☺☹☹ - le guide pour la planification et la réalisation d'une action concrète, 1998 <p>qui comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✍ la carte d'identité d'un projet ; ✍ le plan de travail ; ✍ le carnet de bord ;
<p>Le Point sur la Recherche en Education Octobre 2000</p>			

15 Pour concevoir et déployer des dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives dans
l'élaboration de pratiques collectives
Synthèse et conclusions du projet « Solidarité »

<p>Que sommes-nous en train de faire ?</p> 	<p><i>Où en sommes-nous ?</i></p> <p><i>Nous ?</i></p> <p><i>Avons-nous fait jusqu'ici ce que nous avions décidé ?</i></p> <p><i>Devons-nous changer certains éléments de Notre projet ?</i></p> <p><i>Quelle est notre prochaine étape ?</i></p>	<p>Quand et où ferons-nous notre prochaine escale ?</p> <p>Devons-nous modifier l'itinéraire, le cap, les instruments de navigation, ... ?</p> <p>Avons-nous besoin de nouvelles ressources ?</p>	<p><i>Tout le monde est-il toujours sur le même bateau ?</i></p>	<p>Tout le monde est-il toujours bien d'accord ?</p> <p>Chacun sait-il où il va ?</p> <p>N'a-t-on perdu personne en cours de voyage ?</p> <p>Faut-il prendre le relais du secrétariat pour garder des traces de nos décisions ?</p> <p>A-t-on toujours du café ?</p> <p>...</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

16 Pour concevoir et déployer des dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives dans
l'élaboration de pratiques collectives
Synthèse et conclusions du projet « Solidarité »

<p>Qu'avons-nous fait ?</p> 	<p><i>Avons-nous réalisé notre Projet ?</i></p> <p><i>Nos attentes de départ sont-elles satisfaites ?</i></p> <p><i>Avons-nous observé des effets inattendus ?</i></p> <p><i>Quel nouveau projet nous donnons-nous ?</i></p>	<p>On avait dit qu'on serait contents si ...</p> <p>Qu'avons-nous appris les uns des autres et de notre projet ?</p> <p>Gardons les bonnes adresses et nos outils, nos instruments pour la prochaine fois !</p> <p>Et maintenant, que voulons-nous faire ?</p> <p><input type="checkbox"/> On continue comme ça.</p> <p><input type="checkbox"/> On change de cap.</p>	<p><i>Avons-nous vraiment travaillé en équipe ?</i></p> <p><i>Et comment faire encore mieux la prochaine fois ?</i></p>	<p>Il faut peut-être revoir les principes de fonctionnement que l'on s'était donnés : faut-il les ajuster, les jeter ou les garder ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sommes-nous parvenus à prendre des décisions facilement / laborieusement ? • La planification des réunions était-elle réaliste / intenable ? • Annonçait-on l'ordre du jour ? Etait-il suffisamment " light " ou trop chargé ? • Chacun a-t-il tenu ses engagements ? • Avait-on l'impression d'avancer dans nos décisions lors de ces réunions ? <p>...</p> <p>Quel(s) plaisir(s) retirons-nous de ce voyage ?</p> <p>Quelles leçons tirons-nous pour notre prochaine action en équipe ?</p>	<p><i>le portrait d'un projet ; ...</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------

Projet SOLIDARITE – Ville de Liège – Service de Méthodologie de l'Enseignement – Septembre 1999.



Pour projeter des actions ensemble et les réussir ensemble à l'école (x)

Les grandes étapes	Le projet en action		L'action en équipe	
<p>Qu'allons-nous faire ?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Repartons de / décidons notre « Action Prioritaire » - Choisissons ensemble nos actions particulières de cette année - Précisons et discutons les contraintes et les limites du changeable pour chaque action. - Constituons un atelier par action - Par action/atelier, organisons-nous : <ul style="list-style-type: none"> ● D'ici juin, ce serait déjà bien si... ● Pratiquement : <ul style="list-style-type: none"> ◇ Que pouvons-nous/qu'allons-nous faire ensemble (activités, étapes...)? ◇ De quoi avons-nous besoin ? ◇ Quand allons-nous commencer ? ◇ Quand allons-nous terminer ? ◇ Comment allons-nous évaluer notre action ? ◇ Qui va faire quoi au juste ? 	<p>Partons de ce qui se fait déjà et de ce qu'on a envie de faire !</p> <p>Prévoyons de grandes choses mais commençons par de petites !</p> <p>N'oublions rien de ce qui nous sera nécessaire. Des moyens existent déjà à l'intérieur de l'école mais n'hésitons pas à en chercher d'autres à l'extérieur !</p> <p>Tous les marins d'un même bateau ne font pas la même chose au même moment !</p> <p>Hâtons-nous lentement !</p> <p>Soyons concrets !</p>	<p>Quelles conditions va-t-on mettre en place pour que chacun se sente reconnu et solidaire des autres ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Cadrer les réunions : <ul style="list-style-type: none"> ○ scinder les réunions « pédagogiques » et les réunions « administratives » ○ établir un horaire précis, planifié tôt et pas toujours le même jour ○ penser à faire éventuellement appel à l'extérieur pour s'occuper des enfants de maternelle ● Assurer un climat convivial et de participation <ul style="list-style-type: none"> ○ veiller à l'entretien du local ○ s'installer de manière telle que chacun puisse voir tout le monde ○ veiller à ce qu'il y ait du café et du jus d'oranges ● Préparer et animer la réunion <ul style="list-style-type: none"> ○ se répartir les rôles : <ul style="list-style-type: none"> → préparation : le directeur et un enseignant (x) avec « compagnons » et « relais » → animation : le directeur et l'enseignant x → gardien du temps et de l'évaluation : un enseignant (y) → secrétaire : un enseignant (z) ● Etablir et communiquer un ordre du jour <ul style="list-style-type: none"> ○ recueillir et consigner les suggestions de chacun ○ centraliser et ordonner les suggestions en forme d'ordre du jour ○ justifier l'ordre du jour établi en début de réunion ○ préciser les points qui doivent faire l'objet d'une décision

	<p>(entre autres : désignons un coordinateur) ◇ Dans l'immédiat, quelle sera notre prochaine étape ? - Revoyons ensemble l'architecture générale de nos actions particulières</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Respecter et encourager le droit de chacun à la parole <ul style="list-style-type: none"> ○ pratiquer des tours de table ○ organiser des moments en sous-groupes • Garder trace des débats et décisions <ul style="list-style-type: none"> ○ prendre note pendant la réunion ○ établir un procès-verbal ○ approuver le procès-verbal précédent en début de chaque réunion • Evaluer la réunion <ul style="list-style-type: none"> ○ utiliser par exemple les 4 questions ○ décider les ajustements et améliorations nécessaires pour les réunions suivantes • Recueillir et faire circuler l'information • Créer des temps de convivialité en dehors des habitudes • Mesurer ses propos pour ne blesser personne
<p>Que sommes-nous en train de faire ?</p> 	<p>Où en sommes-nous ? Avons-nous fait jusqu'ici ce que nous avons décidé ? Devons-nous changer certains éléments de notre projet ? Quelle est notre prochaine étape ?</p>	<p>Quand et où ferons-nous notre prochaine escale ? Devons-nous modifier l'itinéraire, le cap, les instruments de navigation, ... ? Avons-nous besoin de nouvelles ressources ?</p>	<p>Tout le monde est-il toujours sur le même bateau ?</p>	<p>Tout le monde est-il toujours bien d'accord ? Chacun sait-il où il va ? N'a-t-on perdu personne en cours de voyage ? Y a-t-il ou y a-t-il eu des problèmes de fonctionnement d'équipe ? Faut-il prendre le relais du secrétariat pour garder des traces de nos décisions ? A-t-on toujours du café et du jus d'oranges ? ...</p>

Qu'avons-nous fait ?	<u>L'action :</u>	<u>L'action en équipe/l'équipe en action</u>	<u>L'équipe</u>
	<p>☆ Avons-nous réalisé notre projet ? Avons-nous le sentiment que, globalement, les travaux de cette année nous ont fait avancer dans notre Action Prioritaire ?</p> <p>☆ Nos attentes de départ sont-elles satisfaites ? Quelles que soient les actions particulières, que nous y ayons participé ou non, ont-elles eu les effets particuliers que nous en espérions pour les enfants, les enseignants, l'établissement... ?</p> <p>☆ Avons-nous observé des effets inattendus ?</p> <p>☆ Quelles leçons tirons-nous des travaux de cette année pour nos actions futures ? Exemples : des outils, des adresses, des produits à garder ; des idées de génie dans l'organisation, la conduite, l'évaluation des actions particulières ; la façon dont les actions particulières ont été décidées et réparties en ateliers...</p> <p>☆ Quel nouveau projet nous donnons-nous ? Poursuivre les mêmes actions particulières, en imaginer d'autres pour la même Action Prioritaire, choisir une autre Action Prioritaire ...</p>	<p>☆ Qu'avons-nous appris les uns des autres ?</p> <p>☆ Quel(s) plaisir(s) retirons-nous de ce voyage ?</p> <p>☆ Quels regrets nous traversent ?</p>	<p>☆ Avons-nous vraiment travaillé en équipe ? Sommes-nous parvenus à prendre des décisions facilement/laborieusement ? Chacun a-t-il tenu ses engagements ? L'équipe a-t-elle « pris soin » de ses membres ?</p> <p>☆ Et comment faire encore mieux la prochaine fois ? Exemple : devons-nous revoir nos « conditions à mettre en place pour que chacun se sente reconnu et solidaire des autres » ?</p>

2.2.1.2. Au niveau des chefs d'établissement

Elaboration collective d'un référentiel relatif aux conditions d'implication des membres de leur équipe dans des actions collectives.

2.2.1.3. Au niveau de la collaboration directeurs - cadres responsables du Pouvoir organisateur

Définition négociée et première mise en place de mesures d'amélioration des conditions de travail de chacun.

2.2.2. Des aboutissements transversaux

La quasi unanimité des partenaires a apprécié le dispositif déployé (avec bien sûr des réserves et des restrictions), en particulier son ouverture et sa prise en compte permanente de chacun (de ses apports, de ses souhaits, de ses contraintes).

- Pour la majorité des partenaires, « quelque chose » a changé avec le projet Solidarité, dans leur perception d'eux-mêmes, dans leur perception des enfants, dans les contextes de travail, dans les relations entre les personnes, entre les niveaux de responsabilité ou encore entre les institutions : une plus grande confiance en ses propres compétences, un plaisir professionnel accru, une vision plus positive des enfants et de leurs compétences, un climat d'équipe plus convivial, une meilleure communication entre collègues, une meilleure connaissance et compréhension des contraintes et ressources des autres, une plus grande volonté d'aboutir à la réalisation de projets communs, une plus juste mesure à la fois des difficultés et des moyens à mettre en œuvre pour conduire une action collective, une autre image de l'université ou de la recherche en éducation...
- Pour la plupart des partenaires également, les travaux ont contribué à faire naître ou à renforcer, même s'il est fragile encore, un sentiment d'appartenance à une même communauté, le sentiment de participer avec les autres à un voyage au long cours.
- Le désir de poursuivre ensemble le voyage est réel et de nombreux projets sont en chantier ou ont débuté à tous les niveaux de déploiement du dispositif et à leurs articulations.
Ainsi par exemple, l'opération « Gestion et organisation administratives » sera poursuivie l'année prochaine.
Ainsi également, le Collège des Bourgmestre et Echevins a dégagé des fonds qui permettront la poursuite de l'accompagnement de terrain des établissements durant l'année à venir.

3. Synthèse des travaux dans les Athénées

3.1. Des points communs

Dans les deux athénées, les travaux ont pris pour inscription initiale le deuxième degré de l'enseignement professionnel.

Dans les deux établissements, les mêmes dimensions du dispositif ont été mises en jeu durant les trois années de collaboration : les dimensions de « soutien de terrain », « formation des stagiaires impliqués dans ce soutien » et « régulation permanente des travaux entre les intervenants externes et les autorités responsables des établissements – ici, dans chaque athénée, ses responsables internes : Préfet, Proviseur et Chef(s) d'atelier ».

Dans les deux athénées, le soutien de terrain a accompagné les membres de l'établissement dans la définition, la conduite et l'évaluation d'actions concrètes via l'animation de réunions, la mise à disposition de supports et documents utiles et la collaboration à la production d'outils et instruments requis par le développement des actions décidées.

La formation des étudiants impliqués dans le soutien de terrain a procédé de la même manière que pour l'enseignement fondamental et les réunions de régulation des travaux entre le staff de responsables de chaque établissement et les intervenants externes ont assumé les mêmes fonctions de pilotage que celles des réunions du « groupe porteur » dans l'enseignement fondamental.

Dans les deux athénées également, aucune intervention des médiateurs proposés n'a été souhaitée par les enseignants ; dans l'un d'entre eux, un personnel en assumait déjà la fonction.

Dans les deux athénées encore, il n'a pas été organisé de formation des chefs d'établissement, les moments de régulation des travaux avec les intervenants externes rencontrant cette fonction aux yeux des responsables des établissements.

3.2. Des histoires singulières

Dans l'un des deux athénées, les travaux ont concerné jusqu'à leur terme le deuxième degré de l'enseignement professionnel, centrés essentiellement sur la mise en place et le fonctionnement de duos d'enseignants (des enseignants de cours généraux et de cours technique et/ou de pratique professionnelle prennent en charge un même moment de travail avec les mêmes élèves).

Trois éléments non prévus en début de travail au moins paraissent avoir grandement contribué au développement de l'innovation :

- des échanges avec un autre établissement pratiquant le travail en duo

Au cours du troisième trimestre de la première année de travail, le besoin s'est fait sentir chez les enseignants de recueillir des éléments d'information-réflexion issus d'une expérience d'innovation proche de leurs préoccupations et déjà conduite par d'autres. A cette fin, a été organisée une visite de quelques enseignants, porteurs des questions de l'ensemble des collègues, à l'Institut Technique de la Communauté française d'Evere. Les participants ont fait rapport de leur visite aux collègues, les réflexions qu'elle a engendrées ont éclairé la prise de décisions institutionnelles, organisationnelles et pédagogiques mises en chantier l'année suivante.

- durant la troisième année du travail, l'intervention à l'athénée de la coordinatrice des duos rencontrée à Evere (devenue à l'époque formatrice à la Formation en Cours de Carrière de la Communauté française - FCC)

Disponible et présente aux réunions d'équipe consacrées à l'innovation, l'ancienne coordinatrice des duos à Evere a enrichi les travaux non seulement des leçons de son expérience personnelle mais encore de celles que lui inspiraient ses fonctions de formatrice à la FCC.

- durant la troisième année également, l'instauration d'une fonction de professeur coordinateur des duos au sein de l'athénée.

L'attribution d'une fonction de coordination des duos à un enseignant (élu par ses pairs) a sans aucun doute contribué à rationaliser les travaux, à en tenir le fil, à intégrer plus harmonieusement dans une démarche d'ensemble les découvertes et difficultés de chacun.

*

Dans l'autre athénée, les travaux, ouverts par une recherche d'amélioration de la communication entre élèves et entre élèves et enseignants du deuxième degré de l'enseignement professionnel, se sont étendus dès le début de la deuxième année à tout l'établissement (sections d'enseignement général, technique et professionnel, de tous niveaux) pour améliorer le climat relationnel entre tous; durant la troisième année, ils se sont préoccupés d'élaborer, avec le staff de responsables, un dispositif de coordination de l'ensemble des actions développées dans l'établissement pour améliorer son climat relationnel.

Ici également, plusieurs éléments paraissent avoir joué un rôle déterminant dans l'évolution des travaux.

Sans préjuger de leur importance respective ni des raisons et facteurs en œuvre dans leur articulation, on soulignera trois des éléments ou circonstances qui semblent liés aux développements des travaux : l'urgence de répondre avec précision, en début de deuxième année de travail, à une exigence réglementaire : peaufiner un projet d'établissement qui mette en œuvre des actions impliquant tous les membres de l'établissement ; une accentuation, à la même époque, des problèmes relationnels au sein de l'établissement ; la multiplicité des sollicitations d'actions émanant d'organismes ou institutions extérieurs à l'établissement – multiplicité génératrice de surcharges et de sentiment de morcellement, multiplicité de plus en plus difficile à gérer sans dispositif fort de coordination.

3.3. Des aboutissements

Ici également, le dispositif a été apprécié par les partenaires, principalement pour son ouverture et sa prise en compte permanente de chacun, de ses apports, de ses souhaits, de ses contraintes.

Dans l'athénée qui a consacré ses efforts au travail en duos d'enseignants, cette forme de travail a été effectivement mise en place ; les difficultés vécues en début d'innovation ont été

dépassées et les enseignants sont de plus en plus convaincus du sens et de l'intérêt de cette organisation de l'enseignement-apprentissage, pour eux-mêmes et pour leurs élèves.

Dans l'autre athénée, les actions concrètes projetées ont été menées à terme avec les enseignants et un dispositif de coordination de l'ensemble des actions développées dans l'établissement pour améliorer son climat relationnel a été effectivement élaboré.

Dans les deux athénées, des avancées ont marqué les fonctionnements d'équipe et processus de décision sans que l'on puisse parler à ce stade de méthodologie de l'action éducative collective.

4. Conclusions générales du projet

Pour rencontrer sa finalité – contribuer à ce que chaque équipe éducative construite et s'approprié une méthodologie de l'action éducative collective, le projet Solidarité a déployé durant trois ans un dispositif complexe d'accompagnement d'équipes d'établissement dans le développement et l'analyse d'actions collectives innovantes.

Ce dispositif:

- a mis en jeu et articulé entre elles plusieurs dimensions, à différents moments et selon les établissements: un soutien de terrain des équipes, la formation d'étudiants de licence en sciences de l'éducation impliqués dans ce soutien de terrain, un accompagnement privilégié des chefs d'établissements, des échanges entre établissements, l'intervention de médiateurs entre les écoles et les familles et la régulation permanente du dispositif entre les responsables des établissements et les intervenants externes;
- aura permis d'apporter des éléments de réponse aux deux questions de recherche concernant les caractéristiques d'une « bonne » démarche d'accompagnement des équipes et le « bon » profil de l'intervenant.

Déployé à l'échelle de tout un Pouvoir Organisateur dans l'enseignement fondamental et « appliqué » à deux Athénées de la Communauté française, il aura contribué à ce que se construisent davantage de solidarités d'action entre tous les partenaires de l'école, au bénéfice de tous les élèves.

Au plan individuel, le projet aura contribué à ce que chacun développe une conscience accrue de son pouvoir d'action sur l'ordre des choses, une plus grande confiance en ses propres ressources et compétences.

Les développements qui suivent synthétisent les éléments de réponse apportés aux deux questions de recherche du projet et abordent quelques points qui paraissent critiques à la lecture d'ensemble des travaux.

A. Les réponses actuelles aux questions de recherche

Au croisement de toutes les sources d'information dont nous disposons et à l'analyse des faiblesses du dispositif comme à celle de ses forces, le texte des réponses actuelles du projet à ses questions de recherche, construit avec nos partenaires, s'établit comme on va le lire.

Pour être à la fois complet et nuancé, ce texte appellerait des développements – concernant en particulier les conditions externes de déploiement du dispositif – que nous n'avons pas eu encore l'opportunité d'élaborer.

On s'en tiendra à rappeler que le dispositif qu'on analyse s'est déployé dans le cadre d'un décret qui fait obligation aux équipes éducatives de développer des actions concrètes collectives et on priera le lecteur de lire ce qui suit avec la mesure qui s'impose.

Quelles devraient/pourraient être les caractéristiques d'une démarche d'accompagnement des équipes éducatives dans le développement et l'analyse, tendus vers la construction-appropriation d'une méthodologie de l'action éducative collective, d'actions collectives innovantes?

Le caractère « externe à l'établissement » de l'accompagnement est unanimement vécu comme essentiel: son existence constitue en soi un « plus » inhabituel qui encourage, autorise, rassure.

Pour répondre à ses intentions, ce soutien externe doit:

- être au service croisé des enseignants et de l'innovation:
 - souple et adaptable;
 - ancré dans les pratiques et développé à partir des pratiques positives existantes;
 - prenant en compte et intégrant à tout moment les demandes, propositions, inquiétudes et conditions de travail (ressources et contraintes) des partenaires;
- être réaliste et prudent:
 - commencer « petitement », par des actions limitées, gérables, évaluables, ne nécessitant pas à tout moment l'implication maximale de tous. Ces conditions limitent les risques d'échec et de découragement;
 - planifier les réunions de travail et étapes du projet fonctionnellement et en tenant compte de tous les événements qui ponctuent la vie de l'école. Le calendrier-cadre doit être établi dès le début de l'année scolaire, les rencontres doivent être régulières sans être répétitives.
- assurer à chaque étape la clarification-régulation de toutes les dimensions de l'action et du fonctionnement en équipe:
 - dimensions de l'action: le contenu et l'identité de l'action, ses objectifs, ses ressources et contraintes, ses modalités, sa planification...;
 - dimensions du fonctionnement en équipe: modalités d'organisation et d'animation des réunions, du suivi des décisions, conditions de convivialité...
- s'inscrire dans la durée (3 années minimum);

25 Pour concevoir et déployer des dispositifs d'accompagnement d'équipes éducatives dans
l'élaboration de pratiques collectives
Synthèse et conclusions du projet « Solidarité »

- offrir à tous les établissements d'un même Pouvoir Organisateur à la fois un cadre d'accompagnement identique et un soutien personnalisé;

- assurer aux chefs d'établissement un accompagnement privilégié;
- articuler le pédagogique et l'administratif, le relationnel et l'institutionnel;
- articuler le travail à tous les niveaux de décision, des équipes d'établissement à leurs plus hauts responsables.

Quel serait/pourrait être le profil de l'intervenant ?

Des conditions relatives au positionnement, aux comportements et compétences, et aux fonctions de l'accompagnant ont pu être mises en évidence:

- son positionnement:

institutionnel:

- extérieur à l'établissement;
- sans pouvoir objectif (en particulier de sanction);

éthique et épistémologique:

- confiant dans la capacité de chacun à construire avec les autres, au départ de ses compétences et ressources propres, de nouveaux savoirs d'action et sur l'action ;
- soucieux d'assurer toutes les conditions (en particulier déontologiques) qui permettent à chacun de se développer avec et dans le plus grand respect d'autrui;
- porteur d'un souhait profond d'amélioration des conditions de vie et de travail de tous (adultes et enfants) dans les institutions;

- ses comportements et compétences:

Disponible, objectif, patient, à l'écoute, ne portant aucun jugement sur ses partenaires, l'intervenant idéal doit :

- avoir une bonne connaissance du terrain, qui lui permette notamment de comprendre rapidement une nouvelle situation et de prendre en compte toutes les ressources et contraintes de l'équipe accompagnée;
- être capable de formuler des suggestions pertinentes;
- être capable à la fois d'analyse et de théorisation;
- être capable de synthèse, de reformulation et de structuration des débats tenus, échanges menés, idées émises;
- être apte à une conduite de réunion qui assure l'expression de tous et chacun et vérifie l'accord de tous sur les décisions;

ses fonctions:

- l'accompagnant agit à l'intersection de l'équipe et du projet: il permet la gestion des tensions au sein de l'équipe et le renforcement de la cohésion entre ses membres; il éclaire et soutient la conception, la réalisation et l'évaluation de l'innovation engagée. Il encourage, dynamise et rassure.
- « mémoire » du travail collectif, il aide ses partenaires à ne pas perdre de vue l'action engagée (en cas de surcharges, d'urgences, de découragement...) et contribue au respect des décisions prises.
- « miroir » des actions et démarches de l'équipe, il « fait voir » les pratiques, met en lumière les fonctionnements, instaure les conditions de travail sur les dysfonctionnements éventuels.
- il assure une fonction de relais entre les enseignants et leurs responsables.

En un mot, il favorise la construction d'un processus où clarification, régulation et suivi se combinent.

B. Des points critiques

Certaines dimensions du dispositif initial ont été, dans la durée du projet, plus porteuses que d'autres. Celles qui ont joué le plus grand rôle et qui sont en outre les plus plébiscitées sont les dimensions de:

- soutien de terrain des équipes ;
- accompagnement privilégié des chefs d'établissement;
- régulation permanente du dispositif entre les responsables des établissements et les intervenants externes.

La dimension « formation des étudiants impliqués dans le soutien de terrain », en soi, n'a pu être réellement évaluée par nos partenaires de terrain en raison du fait qu'ils disposaient à son égard de peu d'informations: nous avons négligé de détailler à leurs yeux cette formation, ce qui constitue, à la réflexion, une faiblesse du travail - nous avons manqué là de transparence et de clarté.

Du point de vue des étudiants eux-mêmes, cette formation fut capitale, et l'on peut penser sans grand risque que si le soutien de terrain fut efficace et apprécié par les équipes, c'est sans doute que la formation des étudiants, concomitante et régulatrice de leurs interventions, les a aidés à ne pas faire n'importe quoi, n'importe comment.

Pour ce qui concerne les dimensions « intervention de médiateurs » et « échanges entre établissements », le peu que nous soyons capables d'en dire à l'instant consiste à souligner que, comme toute autre dimension d'un dispositif d'accompagnement, elles ne peuvent se déployer que dans la mesure où elles sont porteuses de sens pour les équipes.

Ainsi les échanges entre établissements dans l'enseignement fondamental n'apparaissent-ils que pour servir un projet d'action partagé ou un projet de redéfinition d'une identité commune; ils n'apparaissent que dans un athénée, à un moment où la rencontre avec une expérience plus avancée peut éclairer des préoccupations et intentions propres.

*

La dimension la plus originale du projet Solidarité réside sans doute dans le développement, articulé à celui de la formation des chefs d'établissement de l'enseignement fondamental, de l'opération « Gestion et organisation administratives » destinée à mettre en place des mesures qui améliorent les conditions de travail de chacun : chefs d'établissement, cadres responsables politiques, administratifs et pédagogiques du pouvoir organisateur.

L'apport du projet ne réside pas dans la « découverte » des nécessités de pareille entreprise : on sait les effets délétères de formations qui ne s'accompagnent pas de transformations des contextes et conditions de travail, on sait également que ces contextes et conditions sont multidimensionnels, on sait encore que leur transformation exige la coopération de tous les niveaux et champs de décision dont ils relèvent.

L'intérêt du projet réside dans la contribution qu'il pourrait apporter à l'identification et à la mise en place des conditions permettant ou favorisant l'aventure.

Ces conditions sont sans aucun doute plurielles et elles-mêmes multidimensionnelles ; le temps de la recherche n'a pas encore permis d'élaborer à leur propos une réflexion tant soit peu complète et nuancée.

A l'heure actuelle et en première analyse, la condition principale paraît bien être que le projet Solidarité constitue précisément un projet et non pas un programme.

En tant que « projet », le projet Solidarité présente deux caractères principaux : une centration sur ses finalités (plutôt que sur des objectifs particuliers) et une vigilance de tous les instants à son appropriation-coconstruction permanente par tous les partenaires.

Ces caractères, dans le même temps qu'ils obligent à assumer l'incertitude et l'imprévu, permettent – ici encore sous certaines conditions – de les accueillir. Au titre de ces conditions figure l'instauration de moments fréquents et réguliers de régulation des travaux en cours par l'ensemble des partenaires concernés.

Insistons-y, ces moments de régulation doivent être conçus et organisés de manière telle que chacun des partenaires puisse à tout moment exprimer, non seulement ses souhaits, mais aussi et peut-être surtout ses contraintes, ses craintes et ses incertitudes.

La prise en considération des expressions de tous permet que chacun, pas à pas, lentement et avec les autres, découvre de nouveaux possibles, tisse de nouveaux liens, ouvre de nouveaux champs d'action dans lesquels il se sente acteur, à la fois impliqué et soutenu.

Essentiel au niveau le plus général, le caractère « projet » du travail l'est également aux niveaux les plus concrets.

Ainsi, l'idée de travailler en projet prend corps jusque dans la construction d'outils et supports destinés aux équipes éducatives.

Au cours des trois années de travail, différents outils ont été conçus et destinés à nos partenaires (guides pour l'animation des réunions de concertation ou des journées pédagogiques, pour la rédaction du projet d'établissement, pour la mise en oeuvre et la gestion d'actions collectives...; questionnaires d'enquête auprès des enfants, grilles d'évaluation pédagogiques,...).

Les équipes qui se les sont appropriés sont celles (et rien qu'elles) qui ont participé dès l'origine à leur élaboration pour servir un projet d'action propre ou celles qui, accompagnées de façon rapprochée, les ont transformés progressivement pour y inscrire leurs propres évolutions et préoccupations.

*

L'accueil de l'imprévu et l'accompagnement rapproché des partenaires de terrain, s'ils ont les mérites qu'on vient de souligner, ont aussi leurs pierres d'achoppement...

La pression de l'urgence, comme la nature de proximité des rapports humains qui se nouent entre partenaires (enseignants et intervenants), entraînent en effet le risque d'agir trop vite, sans le recul nécessaire à la prise en compte de toutes les dimensions d'un problème et à l'examen critique des propositions existantes pour le résoudre.

Ainsi, confrontés à des souhaits de travail sur les normes de vie ou le climat relationnel de l'établissement de la part de plusieurs équipes éducatives, avons-nous pris parfois la demande à la lettre et soutenu les partenaires dans le développement de « chartes de vie ». Si la chose a été suivie d'effets dans certains établissements, elle n'a pas abouti, ou pas suffisamment, dans d'autres.

L'analyse contrastée de nos interventions « réussies » et « non abouties » rappelle et souligne particulièrement une double nécessité : celle d'inscrire et enraciner des tentatives de modification de comportements dans des transformations organisationnelles et de pratiques pédagogiques ; celle d'inscrire et enraciner ces tentatives dans un projet d'ensemble de tout l'établissement, comprenant plusieurs axes d'action charpentés par une même finalité.

Rapportée à une réflexion sur les modèles d'accompagnement des établissements, la perte de vue de ces évidentes nécessités par les intervenants rappelle, si besoin était, cette autre nécessité que constitue leur propre formation-accompagnement continuée...

*

Le projet Solidarité a contribué au développement, variable selon les personnes mais réel, d'un sentiment d'appartenance à un système d'interactions de plus en plus large (l'équipe, les équipes entre elles, les équipes et leurs cadres responsables, le terrain et l'université...).

La part du projet dans le développement de ce sentiment tient sans doute à la multiplicité et à la fonctionnalité des actions collectives menées à tous les niveaux de responsabilité et entre ces niveaux,

elle tient sans doute aussi à la nature des processus de décision-négociation qui ont présidé au développement de ces actions.

Ligne de force du projet, une option, la réciprocité, traverse les différentes dimensions et étapes des travaux et, plus largement, définit les rapports entre les différents acteurs. Fondée sur le présupposé de similitude entre les êtres humains – semblables au regard de leur pouvoir d'auto-affirmation et d'auto-organisation, l'option reconnaît et soutient le pouvoir de décision de chacun sur les situations qui le concerne.

L'attention particulière portée à la réciprocité cimente la cohérence du projet, conduisant à développer, à tous les niveaux de travail (au sein de chaque équipe éducative, à l'interne du SME, au sein des instances de pilotage du projet...), des processus de décision-négociation de même nature.

Dans tous les cas, à tous les niveaux sont recherchés :

- les moyens et conditions pour que chacun puisse se définir, agir, penser, dire à sa façon ;
- les moyens et conditions pour que tous puissent participer pleinement, en tant que sujets acteurs, à une construction collective.

La recherche de ces moyens et conditions touche en permanence à l'articulation de l'individu et du groupe dans la définition-redéfinition des principes d'action et règles de fonctionnement que se donnent les partenaires pour conduire leur projet de transformation de la réalité.

Dans la mesure où cette recherche aboutit – dans la mesure où elle permet réellement d'assumer le plus grand nombre de dimensions individuelles dans une création collective, elle contribue sans doute au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe d'autant plus fort que pour chacun l'articulation « soi-les autres » devient génératrice de sens, source de reconnaissance et de développement de son propre pouvoir d'action sur l'ordre des choses.

Si c'est bien à cela qu'a touché le projet Solidarité, si c'est cela qu'il a pu, même peu, même seulement parfois, toucher chez chacun, alors il aura approché ce qui serait l'enjeu le plus haut de toute innovation : créer du sens, créer du lien.

ⁱ Les commentaires qui assortissent les expressions « façons de voir, façons de faire et manière d'être » reprennent pour partie les conclusions formulées par B. Mouvret à l'issue de la table ronde « La construction du travail en équipe dans les établissements » tenue au colloque « On n'enseigne pas tout seul » organisé par le CRESAS (Paris, 17-19 mai 2000) – à paraître dans les actes du colloque.