Actes du regroupement d'établissements
d'enseignement agricole
dans le cadre du dispositif
des opérations pilotes

19 et 20 mars 2012
à Saint-Herblain

Animer un projet
dans un établissement d'enseignement agricole

AGRO SUP DIJON
eduter
enfa TOULOUSE-AUZEVILLE
AGRO CAMPUS OUEST

SOMMAIRE

Introduction 2

PARTIE 1 Témoignages de chefs de projet

Témoignage oral n° 1 3
Témoignage oral n° 2 7
Témoignage oral n° 3 11
Témoignage oral n° 4 13
Questions au lecteur 13

PARTIE 2 Fiches thématiques

Fiche n° 1 - Notion de groupe 14
Fiche n° 2 - Prise de décision dans un groupe 19
Fiche n° 3 - Processus d'influence dans un groupe 24
Fiche n° 4 - Animation de groupe 29
Fiche n° 5 - Gestion des conflits 35
Fiche n° 6 - Planification d'un projet 41
Fiche n° 7 - Pérennisation d'un projet 45

PARTIE 3 Intervention d'un grand témoin

Intervention finale du grand témoin des journées 47

Remerciements 50

INTRODUCTION

L'animation de petits groupes (de pairs ou d'élèves) est une posture nouvelle pour beaucoup d'enseignants. Dans l'animation de groupe, la légitimité ne vient pas de la compétence disciplinaire, mais bien de la capacité à mobiliser les acteurs et à réguler les interactions au sein du groupe.

De nombreuses questions surgissent.

- Comment constituer un groupe autour d'un projet ?
- Comment vaincre les résistances de certains ?
- Comment organiser le projet ?
- Comment pérenniser le projet ?

Les pages qui suivent mettent en regard des témoignages d'équipes de lycées agricoles qui ont conduit des projets innovants dans la durée et des éclairages théoriques du champ psychosociologique et dans une moindre mesure du champ de la gestion.

Pourquoi aborder la question des projets sous l'angle humain ? Spontanément, on voit souvent les projets d'abord sous l'angle technique. Et quand les projets ne fonctionnent pas, on s'aperçoit qu'il est nécessaire d'aborder la gestion de projet à travers les individus et les groupes.

Un groupe n'est pas une simple addition d'individus, il se passe des choses dans les groupes, que l'on peut mettre en mots. C'est ce que le présent guide se propose de faire.

De 2010 à 2013, dans le cadre d'un dispositif initié par la DGER, intitulé « opérations pilotes », 14 établissements d'enseignement agricole ont expérimenté des actions, relatives aux différentes dimensions de la rénovation de la voie professionnelle, portant sur les thématiques suivantes :

- autonomie et pilotage pédagogique des établissements,
- professionnalisation de l'enseignement et des modalités de certification,
- individualisation des parcours des apprenants et des formations.

Ils ont bénéficié d'un accompagnement du système national d'appui (ENFA, Supagro Florac, Agrocampus Beg-Meil, la Bergerie nationale et Eduter Ingénierie) et d'une aide financière de la DGER.

Un regroupement a été organisé en mars 2012 sur le thème de l'animation de projet, dont ce guide est le fruit.

Les propos des témoins imagent le contenu des fiches thématiques présentées dans la 2e partie du document.

Ce picto vous indique la fiche concernée.

PARTIE 1

Témoignages de chefs de projet

Quatre témoignages sont présentés dans les pages qui suivent : ils éclairent la pratique, les questions, les réussites et les difficultés de quatre enseignants responsables d'un projet expérimental dans un établissement d'enseignement agricole.
Le témoignage est parfois à deux voix lorsqu'une personne de l'équipe de direction se joint au chef de projet.

Témoignage oral n° 1

Philippe Marguet

Témoignage de Philippe Marguet, enseignant et chef de projet de l'opération pilote du Lycée agricole de Levier (Franche-Comté), ponctué des interventions de sa collègue Valérie Lapprand, directrice adjointe.

Philippe : je me dis, aujourd'hui, t'es à Nantes, quand les opérations pilotes m'ont été présentées, j'avais vu quelque chose de plus simple et de plus facile. On m'a confié la responsabilité de chef de projet ou je l'ai prise. Je dois dire d'entrée que la direction ne me cause aucun tracas de quelque nature que ce soit. À l'époque, on avait un autre directeur que celui qui est en place aujourd'hui. Le 1er directeur s'est un peu engagé seul, c'est lui qui a répondu à l'appel à projets, et nous on s'est trouvé au mois de septembre sans avoir le choix, sans savoir dans quelle aventure on s'engageait…

Mais je ne regrette pas du tout ! L'élément qui domine notre opération pilote, c'est être acteur et rendre l'élève acteur. Cela m'a amené à avoir une tout autre posture au sein de l'établissement et de l'équipe.

Être acteur… au cœur de l'innovation, avec une ligne directrice, qui est de personnaliser, palier par palier, une partie du parcours de formation des jeunes qui sont en bac pro. On a révolutionné les stages en entreprise, l'opération pilote a permis de complètement balayer. Il y a aussi les EIE, cela a été un élément qui nous a permis de personnaliser. Enfin, 3e chose, c'est dans l'accompagnement, qui n'existait pas dans l'établissement. L'opération pilote a permis de nous remettre en cause, en question.

On a eu l'idée de ne pas faire qu'en interne. On travaille avec les enseignants de l'établissement, mais aussi avec un ancien enseignant que les élèves appellent lorsqu'ils ont besoin d'un accompagnement à la rédaction du rapport de stage. C'est la même chose pour le soutien qui est fait par une enseignante d'un autre établissement, et qui n'intervient que 5 heures chez nous, elle n'a pas les élèves en cours et ils apprécient d'avoir en soutien quelqu'un d'autre. Cette piste est intéressante et peut être travaillée encore plus, si on en a les moyens.

Être acteur… en dynamisant : c'est une posture que j'essaie de me donner. Un groupe de personnes, par l'innovation pédagogique, par la prise

en compte des disponibilités de chacun, des contraintes de chacun, qu'elles soient internes ou externes à l'établissement. Chacun a une vie professionnelle et une vie personnelle ; je crois qu'en intégrant ces 2 dimensions-là, on arrive à dynamiser une équipe. J'ai appris beaucoup en faisant cela, je n'étais pas dans cette ligne au départ. Je prends un exemple : une personne me dit, « je ne peux pas être à tes réunions à 11 h 30, car il y a 2 jours où j'ai la garde de mes enfants à 11 h 30, c'est un arrangement avec la nounou ». Je n'étais pas préparé à cela. Mais c'est en prenant en compte ces éléments-là, qui peuvent sembler ne servir à rien, que l'on a un retour très favorable, dans la dynamique de l'équipe et dans les liens. J'essaie aussi de sécuriser l'équipe. Elle a une certaine confiance dans la personne qui les porte, sans prétention aucune.

Être acteur… je me positionne en électron libre.

Valérie : on a beaucoup travaillé sur la façon de structurer les emplois du temps des classes, pour que la mise en œuvre des actions soit plus facile, mais la responsabilité de porteur de projet demande un travail quotidien : il a un emploi du temps normal, mais chaque semaine, si les enseignants libèrent des classes pour intervenir sur les actions, c'est Philippe qui reprend des cours, en plus de l'emploi du temps normal. Et ce ne sont pas des heures payées en plus. Il est électron libre, car il va aller là où on en a besoin dans la semaine. Par exemple, s'il y a les oraux de langue en terminale bac pro, Philippe va prendre les élèves qui ne passent pas en CCF. Cela permet d'intervenir dans les remplacements, dans les tâches, dans la gestion d'un cycle, et de pallier des manques dans le fonctionnement d'un cycle.

Fiche n° 1

Philippe : être acteur… ma posture, c'est d'être tombeur de lassitude. Je souhaite faire chuter le ronronnement, le quotidien, empêcher la sclérose, la monotonie. Cela me convient peut-être dans le tempérament, mais je crois aussi qu'il n'y a rien de pire que de ronronner et de tout savoir à l'avance, sans qu'il y ait d'extras, de changements.

Je vais faire une première conclusion, je vous dirai après le revers de la médaille.

Aujourd'hui, on a oublié l'opération pilote en bac pro CGEA. On a commencé en seconde il y a 3 ans, on a poursuivi en 1re, et on a continué en terminale.

Valérie : dans ce cycle-là, c'est acté, on va continuer comme cela. Par contre, on a une autre filière de bac pro, en CGEH, j'aimerais bien qu'on arrive à faire le même type d'actions en même temps que la rénovation du diplôme… par contre je n'ai pas du tout la même équipe d'enseignants. La tâche sera beaucoup plus rude.

Philippe : la 2e conclusion part d'un point négatif pour arriver à un point positif. Je ne me satisfais jamais de la situation actuelle, je voudrais toujours être en mouvement ; j'ai été très agréablement surpris ces derniers temps, car les idées ne viennent pas que de moi, elles viennent des gens de l'équipe. Les 3 prochaines actions à venir ont été proposées par des collègues. Ils ont proposé l'idée, après c'est à moi de la travailler.

Valérie : cela fait 3 ans qu'on a commencé, cela se met en place maintenant. Au début, les idées venaient de Philippe.

Philippe : voici maintenant le revers de la médaille.

Porteur d'idées, de projet, mais n'est-on pas trop porteur ? au risque de rendre les gens d'une équipe passifs ? en même temps je viens de montrer le contraire !

Trop penseur : même si cela peut paraître contradictoire avec ce que j'ai dit avant, il y a un danger à trop déresponsabiliser les membres de l'équipe. 2e niveau de danger, la relation qu'il peut y avoir professeur principal / coordinateur / référent / chef

de projet : qui fait quoi ? je suis quoi en étant chef de projet : coordinateur.

Valérie : on a tendance à déresponsabiliser les professeurs principaux, car il y a des choses qu'ils pourraient faire, mais que le chef de projet va faire, car cela va aller plus vite.

Philippe : 3e niveau, c'est le lien avec la direction. J'ai bien dit que je n'avais aucun bâton dans les roues, mais il y a un « mais ».

Valérie : dans l'établissement, on a plusieurs filières, et j'ai tendance, quand un cycle fonctionne bien, à lâcher un peu pour aller sur les cycles où il y a plus de soucis ; depuis le début de l'année, je n'ai assisté à aucune réunion du cycle CGEA, car je sais que cela roule, que tout est organisé, que j'aurai des comptes rendus. Les enseignants trouvent étrange que je n'aille pas aux réunions, peuvent penser que je me désintéresse, c'est devenu un questionnement, je n'aurais jamais pensé à ça. J'ai l'impression que c'est comme avec mes enfants, un enfant qui fonctionne bien a aussi besoin d'être conforté, félicité, et là les enseignants ont l'impression que je les ai délaissés. Je vais réagir d'ici la fin de l'année, je reconnais que je ne me suis pas souciée de ce cycle.

Fiche n° 4

Philippe : 4e point, cette insatisfaction permanente, la recherche d'innovation, a aussi un côté négatif. Si le côté positif est que cela nous oblige à trouver des idées, à améliorer des choses pour les années à venir, le côté négatif c'est que ce n'est jamais abouti, qu'on peut avoir envie de se poser 5 minutes.

Valérie : je trouve que ce rôle de chef de projet est énorme et très lourd, il faut un engagement total, et la 1re année quand Philippe s'est lancé, il avait mis en place énormément de réunions, tous les 15 jours, et l'équipe était fatiguée, ça leur demandait beaucoup d'investissement, l'année suivante en 1re on a dit « on va ralentir le rythme », et on va tenir compte des besoins personnels, mais si le chef de projet n'est pas investi à fond je ne sais pas comment ça peut marcher. C'est toujours lui qui doit intervenir, booster l'équipe, redynamiser, et tout ça en plus du rythme normal des cours, des préparations. Et c'est quelque chose de très lourd.

Philippe : et après, on a la chance, en bac pro CGEA, d'avoir des personnes qui s'investissent beaucoup, y compris sur leur temps libre, et on va même leur demander de venir travailler un jour pendant les vacances, c'est une chance d'avoir des gens qui suivent. Mais attention, ce ne sont pas des moutons, mais ils abondent dans le sens du chef de projet, et du coup ça marche. On pourrait avoir des enseignants qui grognent beaucoup plus, qui ne veulent pas aller dans notre sens. Et puis ils assistent aux réunions, c'est une chance d'avoir cette équipe d'enseignants.

Et puis, par rapport aux autres cycles, cela a provoqué des jalousies. Il y a des enseignants qui ne savent pas ce que c'est l'opération pilote, et qui savent en plus qu'avec la chef de projet on s'entend bien, alors certains pensent que ce cycle a plus de dotation que les autres cycles, alors que ce n'est pas du tout le cas. Alors après bien sûr on explique.

On a la chance d'avoir un retour positif des familles et des professionnels.

Valérie : la question est bien : le jour où Philippe va arrêter, que va devenir l'opération ? on n'a pas le relais du moteur, on a les gens, mais on n'a pas le moteur.

Philippe : il ne faut pas croire que c'est facile pour nous. L'âge étant, je n'ai pas d'enfants en bas âge, ni de responsabilités familiales énormes, et cela joue. Je ne suis pas sûr que j'aurais pu avoir cet investissement il y a 20 ans.

Fiche n° 1

Si aujourd'hui on peut dire sans prétention que cela marche, je crois que c'est parce que j'ai pris un peu de recul pour intégrer la vie des gens dans le fonctionnement de l'équipe. Si je m'étais buté à dire, « c'est à 11 h 30 la réunion, cela m'est égal

que la gardienne ne puisse pas s'occuper de tes enfants à 11 h 30 », cela aurait été fini. J'en ai un autre qui est conseiller général, je suis bien obligé d'en tenir compte. J'en ai un autre qui se plaît à rentrer sur l'exploitation familiale pour la traite, à 17 heures il part, je suis obligé d'en tenir compte ! Je n'étais pas du tout préparé à ça.

Valérie : on essaie aussi de voir ce qu'on peut donner en échange, que les personnes n'aient pas seulement l'impression qu'on leur demande sans rien donner en échange. S'ils voient qu'il y a du répondant, c'est mieux. Mais il faut faire attention à ne pas créer de jalousies avec tout le personnel. Il faut doser les mesures. Tout ça à destination de l'élève.

■ **Question participant 1 :** je n'ai pas bien compris cette histoire d'électron libre, en quoi prendre des heures en plus te libère pour ton rôle de chef de projet ?

Philippe : je ne suis pas là pour faire les heures que les enseignants ne font pas. Si on voit qu'un enseignant veut organiser quelque chose, mais que cela pose des problèmes car il doit aussi être ailleurs à ce moment-là, ce positionnement d'électron libre permet de balayer les contraintes de fonctionnement. Tu veux partir, tu as tout organisé, les autres classes, j'en fais mon affaire. Je ne vais pas forcément tout faire, mais je vais me débrouiller, quelque chose sera proposé aux autres classes, qui ne seront pas en étude. Mais cela ne veut pas dire que je remplace tout le monde. Pour que l'équipe fonctionne bien, j'ai ce côté-là qui gomme, qui pallie les contraintes, les difficultés d'une mise en place.

■ **Intervention participant 2 :** j'ai l'impression que deux principes sont présents : la logique du don et du contre-don, et la reconnaissance absolue pour chacun de la nécessité d'avoir des espaces de liberté négociés.

Philippe : et il n'y a rien d'écrit, je n'ai pas de cahier, il n'y a pas de banque d'heures… Certainement que ça pourrait se quantifier. Tout ce que je dis est dangereux, je peux comprendre que cela pourrait être un fonctionnement que des directeurs pourraient aspirer à avoir ! D'un autre côté, il y a ce côté de liberté, de souplesse d'action.

■ **Question participant 3 :** je pose la question du transfert. Ta directrice adjointe dit, « sans le chef de projet, je ne sais pas comment on pourrait continuer ». Dans mon établissement, on se pose aussi ce type de question, dans le cadre d'une démarche d'agenda 21. On sait qu'il y a une part de bénévolat qui fait partie de l'activité. Maintenant, jusqu'où on va ? Justement, pour ne pas favoriser le désengagement des moyens avec une compensation par du bénévolat. Ma question va dans le sens de la transférabilité et de l'augmentation de cette part de bénévolat dans les activités quotidiennes.

Philippe : merci de poser cette question. Je vois plus le rôle de l'enseignant ou du chef de projet comme une mission qu'on te confie en septembre (faire des cours, faire réussir des jeunes, faire qu'une équipe marche…, on a une mission avec du temps ; si tu penses que t'as pas assez de temps, on discute. Si tu penses que t'as assez de temps, voilà…

■ **Intervention participant 4 :** c'est une approche projet développée depuis une vingtaine d'années. Le périmètre de l'activité de l'enseignant est en train de changer. Une des pistes est effectivement l'approche projet.

Philippe : oui, et donc je ne veux pas et peux pas quantifier. Je prends cela comme une mission.

Témoignage oral n° 2

Témoignage d'une enseignante

On m'a demandé de témoigner d'après mon expérience de chef de projet, la façon dont j'appréhende la fonction de chef de projet, la façon dont elle a été confiée, dont elle a évolué depuis 2 ans et demi, et d'en dégager les réussites, les difficultés, les questionnements.

Je commencerai par la façon dont la fonction m'a été confiée.

Ma directrice m'a demandé de participer au dispositif de la rénovation de la voie professionnelle à la fin d'hiver 2009, en intégrant en tant que personne ressource la cellule régionale chargée d'animer la rénovation de la voie professionnelle. Dès la 1re session de regroupement des personnes ressources, les représentants DGER nous ont parlé des opérations pilotes, et de l'appel d'offres qu'il y aurait; la note de service est arrivée 2 ou 3 mois après. Je peux donc dire que j'avais déjà été préparée: préparée au contexte de la rénovation, et mise en face de la DGER qui disait qu'a priori nous n'avions pas notre mot à dire et qu'à un moment donné il fallait se plier aux nouvelles injonctions, informée de l'arrivée de l'appel d'offres OP par note de service, de son contenu, de ses objectifs. Lors du compte rendu de cette 1re session RVP que j'ai fait à mes collègues, je leurs ai présenté cette opération pilote, sachant que ma directrice est généralement partante lorsqu'il s'agit de projets; surtout s'il s'agit de projets qui permettent de rendre plus visible l'établissement… en 2009-2010, j'étais coordonnatrice de la filière BEPA; le BEPA allant disparaître, ma directrice m'avait demandé de prendre la coordination de la filière bac pro 3 ans. Or, pour nous, à ce moment-là, la filière BEPA était très dynamique, avec une équipe dynamique, mais dans la filière bac pro c'était moins le cas: moins de travail d'équipe, moins de cohésion, et j'avais espoir, en mixant les deux équipes, que le dynamisme du BEPA puisse intégrer le bac pro, et que les changements induits par la réforme associés à l'opération pilote fassent rebouillonner le bac pro. C'est comme cela que j'ai présenté mes motivations.

Le projet a été très bien reçu par le professeur principal de la classe de seconde professionnelle, qui co-anime aujourd'hui le projet avec moi. La seconde représente le 1er étage de la fusée à 3 étages du bac pro, et c'est un étage important. Le professeur principal étant favorable, 2 ou 3 enseignants l'étant aussi, nous sommes partis sur l'écriture du projet. Pour nous, l'accueil était à peu près favorable dans l'équipe, mais nous avons bien senti qu'il y avait du recul pour certains, et des hésitations pour d'autres; pour le professeur principal, s'inscrire dans ce projet pilote était également l'espoir de peut-être récupérer des moyens permettant de compenser les futures pertes d'heures.

Quand nous avons rédigé le projet, cela s'intégrait vraiment dans une nécessité de rendre cohérente la filière 3 ans, et nous avions pour objectif de récréer du relationnel, de reparler pédagogie au niveau de l'équipe, pour prendre le pas sur la peur du changement qui a tendance à tétaniser. L'écriture du projet a donc été difficile.

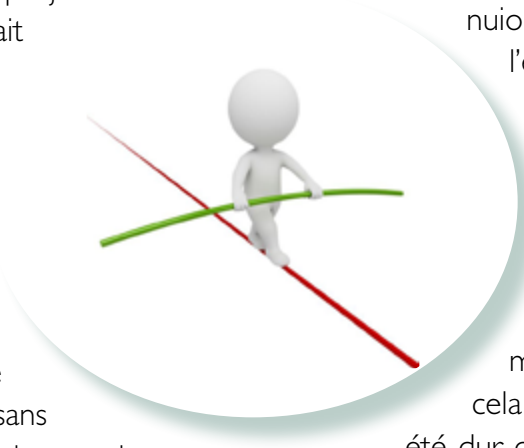
Fiche n° 4

En session de formation des personnes ressources de la RVP, lors d'ateliers, les encadrants nous avaient beaucoup rassurés sur la notion d'innovation et d'individualisation, en nous disant qu'on en faisait tous, qu'il suffisait de conceptualiser et de formaliser. Lors du compte rendu que j'avais fait aux collègues, j'avais présenté des exemples d'actions menées dans d'autres établissements, proposé des actions qui me plaisaient. Forte de ces échanges en session nationale, nous avons, en premier lieu, avec le professeur principal, recensé les actions créées et menées en BEPA-bac pro, que nous pensions vraiment spécifiques à l'établissement et à la filière « production », du coup innovantes. À partir de là, nous avons regardé les axes de la RVP et du projet pilote, et surtout nous avons demandé à nos collègues de faire des propositions, en leur

demandant « voici les axes que l'on nous propose de développer, voici ce qui existe déjà chez nous, quelles seraient les nouvelles idées, les nouvelles pistes ? » Cela permettait de valoriser et de s'appuyer sur ce qui existait déjà dans l'établissement, qui était peu visible et peu formalisé, qui servait pourtant énormément aux élèves. Les collègues ont réfléchi, deux se sont mobilisés sur une équipe de 10-12 enseignants. Il y avait une date limite de réponse à l'appel d'offres, mais les idées d'actions nouvelles sont arrivées dans les 6 mois suivants ; notamment le suivi par compétences des élèves et d'autres petites actions.

Fiche n° 3

Pour nous, ce projet pilote devait être un travail d'équipe. Je souhaitais être juste instigatrice, puis avec Corine, facilitatrices, afin que les idées germent et que l'équipe s'empare du projet dans son entier. Corine attendait vraiment une mobilisation et nous avions l'espoir que cela se mette à fonctionner tout seul ; nous savions qu'en tant que chefs de projet nous aurions une tâche administrative un peu lourde, et nous pensions que les actions et le dynamisme d'équipe vivraient sans que nous ayons besoin de réimpulser quoi que ce soit.



En fait, il n'y a pas eu tellement de dynamique d'équipe, hormis ces 2 collègues, déjà très investis dans la pédagogie et plein d'idées. Le projet a été un peu mis à mal par le manque de temps pour se réunir, par le besoin en investissement que nécessite la construction d'un outil. Sur la 2e année, il est apparu qu'il y avait un besoin d'animation. Avec le professeur principal, nous étions vraiment essoufflées, le retour des collègues était « les outils proposés, ça prend du temps, ça nous amène pas grand-chose, pour les élèves c'est intéressant mais c'est trop lourd » ; nous avions donc plutôt des retours pas très positifs, et nous, nous avions la sensation de nous être beaucoup fatiguées, parfois par manque de méthodologie… quand nous nous retrouvions à animer des réunions où nous voulions montrer tout ce qui avait été fait, l'historique avec les dates clés, les actions menées, les bilans, une synthèse des regroupements OP, nous donnions beaucoup d'informations et les collègues nous disaient, « bof, est-ce qu'on a besoin d'avoir tout ça ? », et nous, nous donnions toutes ces informations pour donner du sens, pour montrer que le projet a toute sa place, est vivant et reconnu, nous pensions motiver. Puis il y avait aussi l'idée d'arriver à montrer le travail que nous réalisions en arrière-plan, un travail d'écriture, de réécriture, d'ordre du jour, de compte rendu, de synthèse, qui est assez lourd, qui demande d'être actif, réactif ; il s'agissait de montrer que nous continuions à nous investir, d'amener l'équipe entière à se mobiliser et de permettre aux collègues investis de rester mobilisés. Voilà, beaucoup d'essoufflement qui nous a conduites, en cette 2e année, d'une démarche « il faut que ça marche » à une acceptation que cela ne marche pas vraiment. Cela a été dur d'accepter ce qui paraissait être en partie un échec, même en sachant que l'échec fait également partie du processus. Mais le bilan positif sur lequel nous nous sommes appuyées, c'est qu'on avait pu construire un autre relationnel avec les élèves, le professeur principal et moi, mais également les 2 autres enseignants qui se sont investis.

Les réussites qu'on a pu pointer

- L'évolution du relationnel enseignants/élèves et élèves entre eux dans la classe de 2de pro, nous aimons bien cette notion de solidarité, de groupe classe. Le professeur principal travaille depuis longtemps sur une grille d'auto-évaluation des savoir-être, insiste sur le respect, et depuis 2 ans que le projet est en place, il y a vraiment une évolution positive de ces savoir-être, grâce aux quelques outils que nous avons mis en place pour les accompagner et à l'image que cela nous permet de leur renvoyer.
- Il y a le regard des élèves sur les enseignants qui a évolué, et cela a été repéré par l'inspection de l'enseignement agricole, qui a interrogé les élèves lors de l'évaluation à mi-parcours, confirmant ce que nous avions perçu.
- Dans les réussites, c'est avoir participé et entendu des discussions entre nous, enseignants, où la pédagogie redevient la question centrale, où nous échangeons sur nos pratiques, de manière insuffisante mais passionnante, c'est aussi oser proposer et oser faire, oser le communiquer. Nous étions quelques-unes à tester des petites choses, même avant projet, mais nous n'en parlions pas forcément.

  C'est vrai que cela a pris en seconde professionnelle, on se rend compte que dans cette classe il n'y a pas la pression de l'examen, et qu'on peut se permettre une certaine liberté, qu'on a prise. C'est avec eux qu'on ose le plus.

  Et puis dans l'équipe, cela a permis de mieux se connaître, même si c'est certain que c'est parce qu'on se connaissait un peu déjà qu'on a pu proposer le projet, parfois aussi car on se connaît hors travail. C'est vrai qu'on sollicite certaines personnes plus que d'autres.

Les difficultés

Fiche n°4

- Trouver une place au sein de l'équipe en tant que chef de projet. Il n'y a pas que la dimension administrative, il y a aussi la dimension de l'animation de l'équipe. Je rapproche la fonction de chef de projet de celle de la coordination, c'est-à-dire qu'à la fois on pilote et en même temps il n'y a pas de vraie hiérarchie. On nous reconnaît chef de projet parce qu'on fait le travail administratif.
- C'est difficile de mobiliser l'équipe, avec la question « jusqu'où peut-on aller ? ». Parfois aussi de se mobiliser soi-même sur des points auxquels on ne croyait pas vraiment, mais qui semblaient cohérents, par exemple sur l'individualisation, en se disant : il y a des choses qui peuvent gêner, et puis à la fin, on se dit on va tester, on va essayer, on va dépasser nos propres craintes.
- Il y a aussi des problèmes de temps et d'énergie pour animer… cela a été un souci pour nous.
- Ce n'est pas évident de cibler les priorités, les choses à faire, à mettre en place. Les réunions : où les placer, fait-on cela de manière informelle, formelle, comment les conduire, les animer, les construire ?

Les questions qui se posent

Fiche n°2

Qu'est-ce que la fonction de chef de projet ? Comment animer ? Jusqu'où aller ?

- Il y a des personnes qui fédèrent naturellement. J'aurais aimé découvrir cette qualité chez moi, comme j'avais découvert que je possédais une autorité naturelle en tant qu'enseignante, et cela dès mes premières heures de cours à mes débuts. Donc, lorsqu'on ne possède pas cela naturellement, comment fait-on pour l'acquérir ?
- Si on s'accroche, on se rend compte qu'il y a un système autour de nous, avec des moments de regroupements où on peut échanger entre chefs de projet, et l'appui du SNA quand on n'en peut plus. Le retour des instances, comme par exemple l'inspection, est également un moteur pour nous et pour la pérennisation de l'opération. Mais lorsque tout cela n'y est plus…

■ Question participant 1 : je peux comprendre que c'était difficile. C'est pas évident d'essayer d'avancer quand cela ne suit pas derrière. Comment ta direction vous appuie-t-elle ?

Témoin : elle appuie le projet en disant « c'est super, il y a un projet » mais il n'y a pas d'adjoint, elle chapeaute tout en étant très dynamique mais elle ne peut pas être partout. Elle nous délègue cela. Il manque peut-être cette dimension hiérarchique, de reconnaissance de la hiérarchie. Il n'y a pas non plus de décharge horaire pour l'animation du projet.

■ Question participant 2 : avez-vous demandé l'avis des élèves ? Qu'est-ce que cela a donné ? Avez-vous évoqué les résultats auprès des collègues hermétiques ? Comment est-ce reçu ?

Témoin : oui, on s'attelle à faire une évaluation par les élèves des dispositifs qu'on met en place. À chaque fois, c'est vraiment positif. Oui, les résultats sont présentés mais le fait que les actions représentent du travail supplémentaire prime. Je pensais que les résultats pouvaient générer de la motivation, mais non…

■ Question participant 3 : est-ce que cela nécessite un investissement supplémentaire au départ, ou bien un temps significatif supplémentaire de mise en œuvre ?

Témoin : oui, c'est comme quand on démarre des cours, c'est lourd au départ, à la construction et la première mise en œuvre. Mais nous sommes gagnants par la suite.

■ Question participant 4 : tu es vraiment déçue ?

Témoin : je suis déçue mais je comprends aussi mes collègues dans leur manière de ne pas vouloir y aller… je suis réaliste, je comprends qu'ils se demandent jusqu'où aller, jusqu'où s'investir…

■ Question participant 5 : quand on a atteint les limites d'un système, n'est-ce pas l'occasion d'un changement ?

Témoin : c'est comme ça que je l'ai pris, je me suis dit « tout changement est porteur d'espoir », mais en fait le changement perturbe, insécurise…

- Cette année, je me suis mise en retrait. Ce projet fonctionne en seconde grâce au professeur principal, qui constitue un relais fort sur la dimension opérationnelle et à nous tous, enseignants de 2de, qui continuons à utiliser le principal outil construit dans le cadre du projet pilote. L'objectif était bien de poursuivre le projet avec la filière entière, mais cela ne prend pas en classe de 1re. Il faut penser à la dimension opérationnelle avec un suivi actif, donc une mobilisation constante, c'est du temps.

■ **Question participant 6 :** les collègues qui ne suivent pas, sont-ils satisfaits de ce qu'ils font ? Au conseil de classe, sont-ils satisfaits de leur classe, de leurs résultats ?

Témoin : non, pas du tout, ce sont les plus râleurs.

■ **Question participant 7 :** et quand tu les mets face à leurs contradictions ?

Témoin : peut-être que je ne sais pas faire ça…

■ **Réaction participant 8 :** j'ai relevé ce que tu disais « il faut accepter que cela ne se mette pas en place aussi facilement. » C'est vraiment une phrase importante.

Témoignage oral n°3

Témoignage de Sandrine Tauziet et Patrick Taveau, respectivement CPE et enseignant de maths au Lycée professionnel agricole Danièle Mathiron, chefs de projet de l'opération pilote de Thuré.

Patrick Taveau et Sandrine Tauziet

Qu'avons-nous mis en place pour pérenniser le projet ?

À Thuré, on a commencé avec des petits projets, des petites choses, et un petit noyau, et on a rallié petit à petit les troupes autour de tout ça, de manière à ce que ça prenne une dimension établissement.

On a informé beaucoup ; je ne sais pas si c'est informer ou communiquer, je crois les deux ; pour nous, il y a une réunion hebdomadaire, le lundi matin, équipe pédagogique, vie scolaire, direction, qui est un outil indispensable, et qui nous a permis petit à petit d'avancer, sans réunion spécifique autre.

La réunion hebdomadaire, c'est le point central, le point de départ de tout, elle existe depuis la création de l'établissement. Pour toute opération au sein de l'établissement, ce temps d'échange est indispensable. Là il y a tout le monde, cela représente 25 à 30 personnes, pendant 1 h 00 ou 1 h 30 ; on veille à respecter la

Fiche n°4

durée prévue. C'est un temps d'échange très fort, où il peut y avoir des conflits, des problèmes, des engueulades, c'est pas un exutoire, mais ça calme les ardeurs de chacun. C'est aussi un lieu de débat. On répond là à toutes les questions qui sont posées.

■ Question participant : ce sont des temps où les enseignants sont rémunérés ?

Témoin : oui, c'est pris dans le SCA et la concertation, tous cycles confondus. C'est un pot commun.

Fiche n°3

Cela ne nous dispense pas d'autres réunions. Pour l'opération pilote, on a à peu près un comité de pilotage par trimestre. Et cela ne nous empêche pas d'avoir des réunions de petits groupes, mais on essaie de ne pas dépasser une réunion par trimestre, car cela prend du temps.

Par ailleurs, l'établissement est impliqué avec 3 autres sur des projets d'individualisation, et avec 2 autres sur une expérimentation livret de compétences ; on échange beaucoup et c'est très riche, sinon on ronronne. C'est la même chose quand on vient aux regroupements nationaux, c'est riche et ensuite on fait un retour à l'ensemble de l'équipe, le lundi matin.

On banalise au moins une demi-journée par an pour débattre des projets, faire des bilans et des choix communs. On ne peut pas partir sur des choses sur lesquelles on n'est pas d'accord.

Au niveau des projets, on recherche des éléments d'évaluation pour continuer ou pas. La leçon, c'est qu'il faut savoir abandonner des idées, et rediriger le projet en fonction de réussites et d'échecs.

Fiche n° 1

On formalise beaucoup. On a des ordres du jour de réunion, des comptes rendus, des documents de synthèse, des plannings, on a présenté pas mal de choses au CA, c'est beaucoup d'écrits mais il faut le faire.

Au niveau financier, on a cherché des solutions pour faire entrer dans l'emploi du temps les dispositifs, pour que ce ne soit pas des choses à côté que l'on paie de façon aléatoire en fonction des crédits que l'on peut trouver. Il fallait que cela rentre dans le quotidien et que cela puisse être financé pour que cela soit pérenne. On commence à y arriver, en prélevant des % d'heures. Chaque enseignant a un nombre d'heures à assurer, on prend un %, qui varie de 1 à 5 %. Par exemple, si un enseignant a 100 heures de cours à assurer, il va réaliser 95 heures, et va disposer de 5 heures pour l'individualisation. Par ailleurs, des financements complémentaires permettent de reconnaître le travail d'individualisation.

Le chef de projet ne doit pas se décourager. Il a besoin de copilotes de projet investis, il ne peut pas porter tout seul. Le fait que le groupe s'implique favorise la pérennité.

On a aussi besoin d'inventer des outils (ex. : logiciels) pour se simplifier la vie. Comme on est en phase d'expérimentation, on a besoin d'inventer ces outils.

Témoignage oral n° 4

Témoignage de Christopher Auchlin, formateur de sciences forestières et responsable du cycle « Bac pro Forêt » au Lycée agricole de Poisy (Rhône-Alpes).

Christopher Auchlin

Au Lycée forestier de Poisy, nous mettons en place des chantiers-école, support des apprentissages techniques et généraux des élèves de Seconde, Première et Terminale du bac pro Forêt.

Pour la réalisation de ces chantiers, de nombreuses personnes interviennent, des professionnels, des enseignants et les élèves, et il faut vraiment que tout le monde travaille ensemble. Alors du coup, comment ai-je fait ? J'ai utilisé le diagramme de Gantt, avec un logiciel dédié.

D'un côté je décompose toutes les tâches du chantier : avant, pendant et après. D'un autre côté, j'ai la liste des acteurs qui vont réaliser ces tâches. Je rassemble ensuite les 2 listes, et j'affecte chaque tâche à une catégorie d'acteurs.

Fiche n°6

Pour décomposer les tâches, je fais d'abord un brain storming avec les enseignants et les professionnels, lors d'un moment convivial qui permet de garantir l'implication. Pour réussir la décomposition des tâches, il faut aussi de l'expérience, sinon on oublie toujours des tâches. J'utilise un logiciel, c'est vraiment bien pour les « têtes en l'air » ! Il existe des logiciels libres.

L'avantage du diagramme de Gantt, c'est que c'est multifonctionnel (à l'image de la forêt !), cela permet de :

- planifier,
- visualiser,
- suivre,
- extraire des diagnostics (temps par acteur, coût par tâche),
- partager.

Questions au lecteur

Vous qui lisez ces témoignages, quelles situations du même type avez-vous rencontrées ? Quels enseignements en avez-vous tirés ? Quelles questions vous posez-vous encore ?

PARTIE 2

Fiches thématiques

Fiche thématique n° 1

Notion de groupe

Cette fiche a été réalisée
par Bernard Fraysse,
professeur à l'ENFA de Toulouse.

Quelques réflexions sur le groupe

De l'italien *groppo* dont le sens était nœud, le terme groupe désignant une réunion de personnes a une origine récente (XVIII[e] s.) et n'a émergé que lentement au cours de l'histoire de la pensée.

Une enquête menée dans les années 60 montre que « … la notion de groupe est inexistante pour la plupart des sujets. Le groupe est éphémère, dominé par le hasard. Seules existent les relations interindividuelles ».

Il y a un phénomène de résistance épistémologique à la notion de groupe, notamment par la difficulté chez tout être humain à se décentrer.

Le groupe est perçu comme utile mais aussi comme une aliénation pour la personnalité individuelle.

Selon l'hypothèse Freudienne, « … le groupe apparaît à chacun des membres comme un obstacle à la poursuite d'une relation privilégiée à deux avec le leader ou avec un autre membre, c'est-à-dire comme un obstacle à la réalisation de désirs incestueux œdipiens ».

La perception du groupe est aussi culturelle, c'est-à-dire variable : différences entre sociétés occidentales et sociétés traditionnelles (famille, clan, tribu, village).

Le groupe est une surface projective tout autant pour l'inconscient individuel que pour l'inconscient social.

Cinq catégories fondamentales

Il faut au moins trois individus pour faire un groupe (3 relations possibles) mais les phénomènes de groupe ne se manifestent pleinement qu'à partir de quatre (6 relations possibles).

Un groupe est un ensemble de personnes réunies ou qui peuvent et veulent se réunir. Il peut prendre bien des formes et bien des noms.

1 **La foule** : individus réunis en grand nombre, supérieur à plusieurs centaines. Les individus qui la composent n'ont pas cherché explicitement à se réunir, ils ont la solitude en commun.

2 **La bande** : individus réunis volontairement, recherche du semblable : a la similitude en commun. Apporte à ses membres sécurité et soutien affectif, substituts de l'amour. Le but est d'être ensemble parce que l'on est semblable. Elle est éphémère.

Le groupement: réunion d'un nombre petit, moyen ou élevé de personnes selon une fréquence plus ou moins grande. Les individus ont des buts et intérêts communs (domaine intellectuel, artistique, religieux, politique, etc.) :

3 **Le groupe primaire** ou « groupe restreint » : nombre restreint d'individus permettant les échanges interindividuels (de 3 à 50/80 personnes), C'est un groupe où chacun connaît tous les autres et peut établir avec tous les autres une relation personnelle. Il y a poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, relations affectives, interdépendance et sentiment de solidarité, différenciation des rôles entre les membres, langage et code propre au groupe. Ce type de groupe apporte à l'individu son expérience la plus primitive et la plus complète de l'unité sociale.

4 **Le groupe secondaire** ou organisation: système social qui fonctionne selon des institutions (juridiques, économiques, politiques, etc., association ou société). Entre les individus, rapports plus formels, plus froids, plus impersonnels. Les relations sont indirectes et la conscience de l'existence des autres est globale ou vague. Les groupes secondaires sont appelés aujourd'hui des « organisations ».

5 **Le groupe large** ou groupe « primaire momentané » : réunion de 25 à 50 personnes invitées à parler librement autour d'un thème ou d'un problème commun. Groupe de discussion ou réunion d'un comité, caractérisé par leur limitation dans le temps et donc par leur faible empreinte sur l'existence globale de leurs membres.

Caractéristiques psychologiques fondamentales des groupes primaires

Au nombre de 7, ces caractéristiques sont typiques des groupes primaires et représentent des critères permettant de les définir.

1 **Interactions**: chaque membre du groupe agit et réagit par rapport à tel membre ou au groupe tout entier, de façon directe, sans intermédiaire. Les conduites, les interventions, les opinions émises ne sont pas des expressions personnelles « en soi » mais sont déterminées, au moins partiellement, par ce que font ou ce que disent les autres, par une inter-influence et par une perception confuse de la situation dans laquelle le groupe se trouve.

2 **Émergence de normes**: des normes ou « règles de conduite » naissent à la longue dans un groupe primaire, c'est ce qui est considéré comme bien, le code des valeurs de groupe.

3 **Existence de buts collectifs communs**: la communauté de buts est le ciment du groupe.

4 **Existence d'émotions et de sentiments collectifs**: correspondant aux situations dans lesquelles se trouve le groupe et engageant à des actions et réactions collectives.

5 **Émergence d'une structure informelle**: d'ordre affectif, répartition de la sympathie / antipathie, les voies par lesquelles circulent l'influence, la position des membres «populaires» et des «rejetés», la naissance de «cliques» ou de sous-groupes. Informelle parce que non officielle et souvent non consciente, cette structure peut entrer en opposition avec une structure officielle imposée de l'extérieur.

6 **Existence d'un inconscient collectif**: l'histoire commune vécue par le groupe, son existence collective, son passé, sont sources de pro-

blèmes latents qui, sans être présents à la mémoire actuelle, font partie de la vie du groupe et de ses réactions. Le groupe n'a pas conscience des phénomènes psychologiques déterminant les conduites de ses membres, et ceux-ci n'ont pas conscience des phénomènes psychologiques déterminant leurs conduites en groupe.

7 **Établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement**: à travers les vicissitudes de son existence, le groupe engendre un double système d'équilibre: interne et externe. Quand l'équilibre est remis en question par des événements, si le groupe survit, il tend à reconstituer un nouvel équilibre.

Concept de dynamique de groupe

Inventé par Kurt Lewin en 1944 (guerre mondiale: comprendre les phénomènes comme le fascisme ou le nazisme) qui postule que les conduites humaines s'avèrent être la résultante du champ non seulement des forces psychologiques mais des forces propres au groupe auquel l'individu appartient.

« Les problèmes humains proviennent de ce que la réalité économique, la réalité institutionnelle et la réalité technique, sont considérées comme des réalités, alors que la psychologie individuelle et la dynamique des groupes sont considérées comme des vues de l'esprit.

La réalité des groupes apparaît cependant comme une réalité aussi consistante que le minerai, et dont les lois sont aussi déterministes que celles de la physique.

Les problèmes humains naissent donc d'abord de la négation systématique de la réalité humaine et de la réalité des phénomènes de groupe. Pour les traiter rationnellement, il faut connaître les lois de cette réalité.

Mais la dynamique des groupes est autre chose qu'une connaissance théorique et s'ouvre en une thérapie: il faut avoir soi-même évolué, avoir personnellement changé dans ses attitudes à l'égard d'autrui, pour percevoir, comprendre et traiter les problèmes humains. » (Roger Mucchielli, *La dynamique des groupes)*

La dynamique des groupes, en tant que domaine de connaissance ou de réalité, comprend deux grands ensembles différents, constituant deux grandes parties.

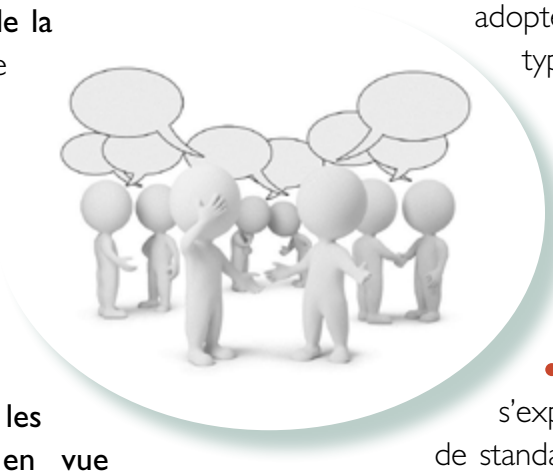
1. L'ensemble des phénomènes psychosociaux qui se produisent dans les groupes restreints ainsi que les lois naturelles qui régissent ces phénomènes

- **Relations entre les groupes primaires et leur environnement**: actions et réactions entre un groupe comme réalité collective et le milieu social ambiant ou la situation dans laquelle il se trouve qui influence le comportement des personnes du petit groupe.
- **Influence exercée par un groupe primaire sur le comportement de ses membres**: un groupe placé en face d'un sujet au travail et extérieur à lui, exerce une influence sur ce sujet, variable selon que le groupe observateur est passif, critique ou approbateur. Par ailleurs, la comparaison entre performances individuelles et performances collectives sur un même genre de travail, permet d'étudier l'influence du groupe sur les résultats objectifs. Le groupe exerce aussi une influence sur les conduites de ses membres par le climat psychologique qui y règne, par les «pressions» non conscientes qu'il met en œuvre sur les participants.
- **Vie affective des groupes**: l'étude de l'affectivité du groupe, du «vécu» groupal est autre chose que la somme des sentiments individuels ou que la distribution des sympathies-antipathies.
- **Facteurs de cohésion et de dissociation des groupes primaires**: influence de ces facteurs sur le travail du groupe ou son «moral», sur les relations des membres entre eux ou du groupe lui-même par rapport à son environnement.

2. L'ensemble des méthodes qui permettent d'agir sur la personnalité par le moyen des groupes ainsi que celles qui permettent aux petits groupes d'agir sur les grands groupes ou sur les organisations sociales plus vastes

Porte sur les phénomènes de changement et leur maîtrise.

- **Études des processus de changement**: au niveau des attitudes, des sentiments, des perceptions de soi et d'autrui, de la personnalité (comme manière de vivre les relations à autrui et les situations sociales en général), par le moyen du groupe.
- **Utilisation des méthodes de groupe pour soigner les troubles de la personnalité**: méthode de psychothérapie utilisant le groupe, c'est-à-dire la situation de relation interpersonnelle dans un groupe, pour le diagnostic du trouble et pour son traitement.



- **Utilisation des lois régissant les phénomènes de groupe en vue d'améliorer le fonctionnement, l'efficacité et l'autorégulation des petits groupes**: dans toutes les situations où ils ont des objectifs à atteindre.
- **Étude et mise en œuvre des changements sociaux par le moyen de petits groupes**: groupe utilisé comme un moyen de changer les organisations complexes.

Comportement individuel et comportement de groupe

Le plus souvent nous considérons le groupe comme un agrégat d'individus et nous avons du mal à saisir le groupe comme un être ayant sa vie propre, ses opinions, ses réactions, ses valeurs.

Il existe une résistance spontanée à la perception de la réalité groupale, par défense du Moi contre sa dissolution ou contre l'angoisse de son assimilation. En fait, la vie de groupe pénètre partout dans notre individualité.

Par un certain nombre d'aspects, nos conduites échappent aux influences sociales:

- **par le système de ses besoins, par son caractère et par sa raison**, le sujet humain est autre chose qu'un reflet de ses groupes primaires d'appartenance.

Mais, en dépit de ces facteurs de personnalité, on ne peut échapper à l'influence des groupes dont nous sommes:

- un « climat de groupe » peut changer notre conduite du tout au tout;
- l'appartenance à un groupe nous fait adopter, à notre insu, des stéréotypes (image ou représentation mentale du genre « cliché » qui résume les sentiments d'un groupe sur un autre groupe, sous forme d'une opinion simpliste et stable, n'ayant rien d'objectif);
- l'appartenance à un groupe s'exprime par l'adoption spontanée de standards de conduite (modèles en fonction desquels nous nous comportons et qui agissent à la manière des principes moraux);
- le groupe primaire, en tant que groupe, exerce sur ses membres une pression de conformité (exigence du groupe à l'égard de celui qui y participe, qui tend à unifier les conduites, les opinions, les perceptions, les informations, les idées).

L'organisation intérieure des groupes

L'affectivité, à l'intérieur du groupe, tisse les relations des membres entre eux, et un système tend à s'établir dont dépendent les attitudes des membres à l'égard les uns des autres et la perception qu'ils ont les uns des autres.

La sociométrie est à la fois l'ensemble des méthodes destinées à tirer au clair la structure socio-affective des groupes et l'étude de la dynamique des groupes durables. Jacob-Lévi Moreno (1959) vérifie et met au point la technique sociométrique: les êtres humains sont reliés les uns aux autres par trois relations possibles: sympathie, antipathie, indifférence. Ces relations peuvent se mesurer à l'aide d'un questionnaire où chaque membre indique qui dans le groupe il choisit et rejette comme compagnons, le sociogramme en est la représentation graphique.

La notion de rôle est étroitement liée à la vie du groupe, à sa tâche, à ses objectifs et aux situations que traverse le groupe. Ce n'est pas l'individu lui-même qui décide de son rôle:
– le rôle qu'il a décidé de jouer à l'avance,
– le rôle qu'il croit jouer,
– le rôle que les autres attendaient de lui,
– le rôle qu'ils lui imputent,
– le rôle qu'il a effectivement joué…

ne sont pas forcément les mêmes et ne sont pas nécessairement concordants.

Apprendre (ou réapprendre) à assumer des rôles nécessaires, devenir capable de changer de rôle pour faire face à d'autres exigences de la situation… devient synonyme d'ajustement de la personnalité sociale et, selon Moreno, d'épanouissement et d'affermissement de la personnalité tout court.

De ce point de vue, notre personnalité est l'ensemble des rôles que nous pouvons jouer ainsi que l'aptitude à assumer le rôle adapté à la situation dans l'ici-maintenant.

Cohésion et dissociation des groupes

La cohésion des groupes est fondée principalement sur la qualité du lien d'appartenance de ses membres.

- La qualité de l'adhésion personnelle dépend de plusieurs facteurs comme la confiance dans les autres membres du groupe, l'implication personnelle dans les objectifs du groupe et l'assimilation des normes groupales.
- La situation satisfaisante du groupe dans son environnement historique et social.
- La satisfaction des intérêts individuels à travers l'assimilation des buts et des intérêts du groupe détermine un renforcement de la cohésion. Inversement, toutes les scissions dans les groupes se produisent par suite de l'insatisfaction d'une partie du groupe.
- L'intégration par le sujet, des valeurs, des normes et des attentes des différents groupes auxquels il participe ou dont il fait partie est un facteur de cohésion. S'il y a conflit entre les normes, les exigences, les besoins ou les intérêts de tous ces groupes, le sujet ressent une tension intérieure qui peut aboutir au cas de conscience ou à des compromis difficiles.

Conclusion

« Si vous voulez savoir comment quelque chose fonctionne, essayez de la changer » disait Kurt Lewin.

Tous ceux qui « ont à faire avec des groupes » (responsables, formateurs, négociateurs, etc.) ont besoin de se perfectionner en dynamique des groupes –au sens de connaissance et compréhension des phénomènes qui se produisent au sein des petits groupes, comme au sens d'action de changement des individus par le moyen des groupes– parce que c'est leur réel quotidien, qu'ils le veuillent ou non.

Ouvrages de référence

D. Anzieu, *La dynamique des groupes restreints* - R. Mucchielli, *La dynamique des groupes.*

Fiche thématique n° 2

Prise de décision dans un groupe

Cette fiche a été réalisée par Bernard Fraysse, professeur à l'ENFA de Toulouse.

En préalable à la prise des décisions, il y a la **définition des buts** qui suit plusieurs étapes.

- Explicitation par chacun de sa perception propre des buts du groupe.
- Élucidation des dispositions de chacun par rapport au groupe (les personnes qui le constituent, les tâches à accomplir, les objectifs supposés de chacun).
- Choix des buts secondaires (différentes étapes pour atteindre le but ultime) selon certains critères :
  – pertinence par rapport au but ultime,
  – clarté plutôt qu'imprécision,
  – faits vérifiables plutôt qu'opinions,
  – collectifs plutôt qu'individuels,
  – librement choisis plutôt qu'imposés par quiconque,
  – progression vers le but secondaire (activités de production),
  – expliciter la question « où en est-on ? » (activités de facilitation),
  – élaboration de conclusions intermédiaires (activités de facilitation).

Les obstacles à la progression

Ils sont nombreux, citons notamment :
– l'existence de buts imposés de l'extérieur,
– un niveau d'aspiration trop élevé (prédominance de l'imaginaire sur le réel),
– des décisions prématurées (avant compréhension suffisante des besoins individuels et collectifs),
– l'absence d'un consensus suffisant,
– le passage à l'exécution avant la manifestation explicite de celui-ci.

Les processus de la décision

Pour analyser les processus de décision dans les groupes de discussion, Bales (1950) a utilisé l'analyse des interactions au moyen d'une « grille de communications » avec 12 catégories qui connotent le comportement de l'émetteur de chaque communication et comporte le relevé du nombre d'unités de communication émises par chaque sujet :
– en direction de chacun des autres,
– en direction du groupe en général.

Les résultats sont inscrits dans un tableau à double entrée ayant n lignes (n = nombre des membres du groupe), une par émetteur, et n + 1 colonnes, une par récepteur et une pour le groupe.

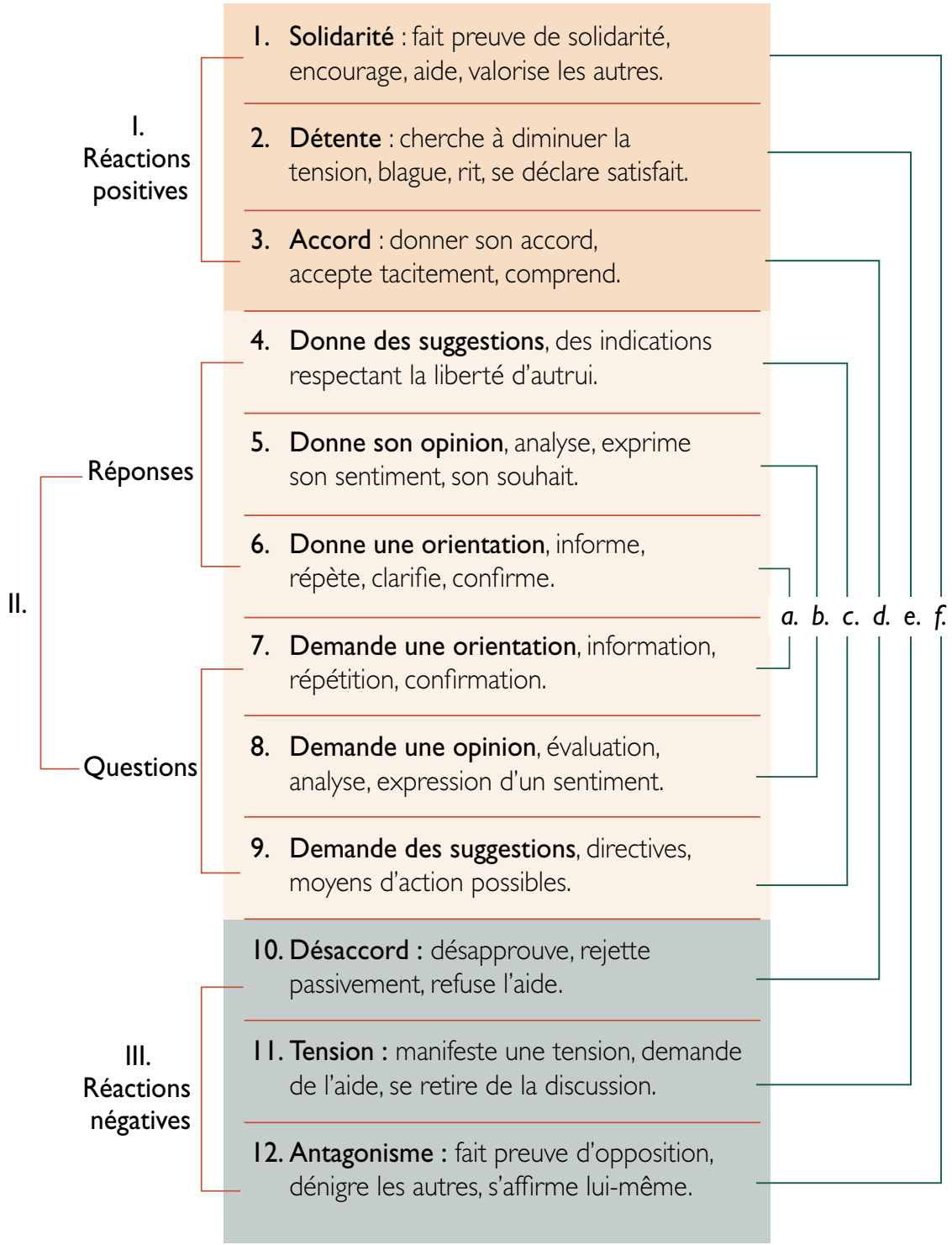
Plus un individu a un statut élevé dans le groupe, plus il émet et plus il reçoit de communications.

Selon Bales, le processus de résolution d'un problème en groupe passe d'abord par une succession de 3 phases :
– collecte d'informations,
– évaluation,
– influence.

Vient ensuite la décision ou, à défaut, l'échec et l'éclatement du groupe.

Ces phases peuvent se chevaucher et être entrecoupées de périodes de tension avec suspension possible des activités de production (voir schéma dynamique page suivante).

Catégories de Bales
pour l'observation des interactions dans un groupe



I. Zone socio-émotionnelle positive
II. Zone neutre de la tâche
III. Zone socio-émotionnelle négative

a. Problèmes de communication
b. Problèmes d'évaluation
c. Problèmes d'influence
d. Problèmes de décision
e. Problèmes de tension
f. Problèmes d'intégration

Conflits et recherche de consensus

Les processus de prise de décision sont dominés par l'existence de conflits qui justifient le développement d'une fonction de régulation :

- les conflits substantiels ont trait au contenu de la discussion, opposition intellectuelle entre participants ;
- les conflits affectifs de nature émotionnelle, luttes interpersonnelles – pas toujours conscients, peuvent être masqués par des conflits apparemment intellectuels.

La recherche du consensus est nécessaire pour la persistance du groupe qui doit faire preuve d'un effort de création permanente pour trouver les moyens appropriés à la résolution des conflits.

Il y a consensus quand le groupe ne tombe pas dans un accord facile mais vit une entente péniblement engendrée. Le consensus est un consentement composé d'acceptation active de soi et d'autrui, et des relations soi-autrui.

Conditions de validité de la décision

1. Exploration préliminaire avec un inventaire approfondi :

- des besoins du groupe et des besoins des membres,
- des ressources du groupe (énergie disponible et compétences utilisables compte tenu des facteurs de contraintes temporelles et spatiales),
- des différentes possibilités d'action.

Le groupe doit inventer ses propres normes de fonctionnement et mettre au point progressivement les éléments de décision qu'il considérera comme nécessaires et suffisants.

La décision ne sera jamais pleinement satisfaisante pour tous. Mais le consensus sera d'autant plus profond que le groupe aura pu prendre conscience des concessions faites par chacun dans le but d'aboutir à un accord et que chacun aura la conviction d'avoir pris en considération le plus grand nombre de solutions possibles.

2. Consensus

Le tour de table, parce qu'il impose à chacun de s'exprimer, peut engendrer du ressentiment et de l'hostilité.

Recourir au scrutin majoritaire cristallise les oppositions et renforce chacun dans sa propre attitude. Les minorités qui doivent se soumettre à la loi de la majorité peuvent nourrir un ressentiment qui retentira tôt ou tard sur l'efficacité du travail du groupe.

Le consensus peut être testé suivant 3 critères.

- **En surface** : la manière dont la décision est prise est souvent plus importante que le contenu de celle-ci lorsqu'on en examine les conséquences pratiques. Blake et Mouton (1961) présentent une échelle des « accords » dans les groupes de diagnostic :
  - silence : personne ne parle et la situation est au point mort
  - quelqu'un fait une proposition : celle-ci n'est relevée par personne
  - quelqu'un entreprend une action : elle est soutenue par un autre qui en assure le succès temporaire
  - une ou plusieurs personnes changent de sujet sans en faire la proposition effective
  - une minorité (sous-groupe) appuie une décision
  - on décide à la majorité des voix
  - il existe des occasions de désaccord, mais personne n'en parle
  - une action est entreprise seulement après qu'on a obtenu un véritable accord de la part de tous les participants (notion et sentiment de consensus).
- **En profondeur** : importance de la manière dont s'expriment les participants (une main non levée ou un signe de dénégation sont

moins utilisables par le groupe que l'expression de sentiments négatifs ou l'explication de l'attitude adoptée qui peuvent permettre un nouvel échange de vues).

- **En compréhension**: vérifier chez tous les membres, lors de la décision de groupe, la compréhension des conséquences qu'aura pour eux-mêmes et leur entourage l'engagement qu'ils vont être amenés à prendre (éviter les regrets ou refus a posteriori).

3. Formalisme

La décision doit être prise explicitement et clairement reformulée avant que chacun ait l'occasion de se prononcer. Une fois arrêtée, il est souhaitable que la décision soit réexprimée d'une façon formelle pour pouvoir être intégrée dans la mémoire active du groupe.

Portée et limites de la décision de groupe

Pour qu'une décision **De** soit efficace Norman R.F. Maier (1963) insiste sur la qualité **Q** de la décision, objective et impersonnelle et sur l'adhésion **A** qu'elle remporte auprès des personnes concernées: **De = f(Q,A).**

Si Q > A, haute qualité et faible adhésion, la décision est alors du ressort exclusif du responsable et éventuellement de spécialistes qualifiés. Par exemple: lancement de nouveaux produits, décentralisation, fixation de prix de vente…

Si A > Q, la décision est du ressort du groupe à défaut de quoi risque d'échec; la qualité est influencée par de nombreux critères subjectifs. Par exemple: attribution d'un objet convoité, répartition de tâches indésirables, réglementation des heures supplémentaires ou périodes de congé…

Q = A quand les décisions exigent à la fois une haute qualité et une forte adhésion – ce qui nécessite que le chef ait dépassé sa propre anxiété et que la technique de conduite de la discussion soit correcte.

L'influence du degré de maturité du groupe

Les types de décisions collectives sont fonction du niveau de développement ou du degré de maturité du groupe.

À l'étape 1, le groupe n'est pas encore constitué bien qu'il y ait des personnes siégeant ensemble, les décisions, si elles sont exigées par la structure formelle, se font nécessairement par une procédure formelle imposée.
La pression de conformité ne joue pas.
Interviennent puissamment par contre, l'identification au Président, ou les opinions dites «personnelles», reflétant les valeurs de groupes de référence extérieurs (ou les opinions des autres membres de la réunion investis de prestige).

À l'étape 2, les participants prennent des attitudes de défense ou de combat, jouent d'autres rôles de leur «répertoire habituel», et la décision, si elle est sollicitée à ce moment, ne peut que sortir d'une procédure imposée. La «majorité» ne se retrouve telle que par le hasard d'une question précise, sans correspondre à un sous-groupe réel, et la «minorité» a tendance à exiger la remise en cause de la décision.
Chacun essaie de faire admettre sa position.
L'autorité joue nécessairement un rôle d'arbitre, de temporisateur, de conciliateur.

À l'étape 3, se produit le phénomène décrit par les disciples actuels de Freud sous le nom d'identification au groupe (surtout lors de la I re période).
Dans et par la décision unanime, les participants manifestent symboliquement leur être-groupe ou leur désir de ne plus être des individus séparés.
La décision, si elle est demandée, est sollicitée par des courants affectifs d'effusion qui compensent

pour chacun le sacrifice de son masque social et de son individualité. La pression de conformité joue à plein.
Dans la 2e période de cette même étape, la décision collective devient difficile à cause de l'affrontement général des opinions affirmées.
Ici jouent de nouveau les procédures formelles, l'influence de la structure officielle et de l'autorité, et l'influence de la structure informelle (alliance avec les personnes sympathiques ou d'idéologie voisine, pour lutter contre les autres).

À l'étape 4, la conscience des buts du groupe, des rôles réels de chacun, et de la responsabilité personnelle augmente régulièrement. C'est l'étape démocratique par excellence, et le groupe s'organise.
Les interactions jouent normalement leur fonction de stimulation réflexive et de changement d'opinion. L'opposition a un rôle et la majorité (car la décision est ici nécessairement majoritaire, hormis dans les cas de provocation des réflexes de survie du groupe, qui rétablit le consensus défensif) a une consistance nouvelle.

À l'étape 5, le processus de développement des interactions atteint ses effets les plus pleins. Autonome, conscient et organisé, le groupe ne prend nécessairement des décisions qu'à l'unanimité : en effet, la position finale émerge elle-même comme originale et collective après un lent travail d'élaboration en commun par des interactions positives et fécondes. Œuvre coopérative du groupe, la décision l'exprime tout entier, et la coresponsabilité est totale (et totalement consciente).

Les effets de la décision de groupe

La décision de groupe aboutit à la suppression de l'inertie naturelle du groupe ; celui-ci devient capable de mobiliser ses énergies pour entreprendre de nouvelles tâches.

Elle modifie son équilibre quasi stationnaire en facilitant l'érosion des normes anciennes et la cristallisation de nouvelles normes (K. Lewin).

Elle est considérée comme le moyen le mieux approprié à la prévention du phénomène de « résistance au changement » qui s'oppose aux initiatives fécondes.

Conclusion

La clarification des mobiles et des fins personnels, conjuguée à la tolérance de chacun par rapport au point de vue d'autrui, est la condition même de la décision efficace.

La « vraie » décision de groupe est au terme d'un processus de discussion de la signification des faits problématiques et de discussion des solutions possibles, où chaque phase se caractérise par l'expression authentique des points de vue, l'écoute des autres et la communication. La solution mobilise la créativité et tous seront motivés pour sa réalisation.

La vraie décision de groupe est à l'opposé du conflit, du compromis ou de la solution dite « de synthèse » conciliant tant bien que mal des positions divergentes.

Ouvrages de référence

D. Anzieu, J.-Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints* - R. Mucchielli, *La dynamique des groupes.*

Fiche thématique n°3

Processus d'influence dans un groupe

Cette fiche a été réalisée
par Bernard Fraysse,
professeur à l'ENFA de Toulouse.

L'influence peut intervenir lorsqu'il y a d'un côté une source et de l'autre une cible.

La source est l'émetteur d'informations normatives ou l'émetteur d'influence, tandis que la cible est le récepteur d'informations normatives ou le récepteur d'influence.

Cependant, l'influence peut s'exercer dans deux directions : de la majorité vers la minorité et de la minorité vers la majorité – elle est un processus réciproque qui implique action et réaction et de la source et de la cible.

Les résultats de recherches expérimentales ont montré que les gens se conforment quand le groupe fait pression sur eux parce qu'ils dépendent du groupe afin de remplir deux buts importants.

- **L'influence « informative » ou « centrée sur la tâche »** concerne la relation avec l'objet et répond au désir d'avoir une perception exacte de la réalité. Les gens font preuve de plus de conformité quand ils travaillent à une tâche difficile ou ambiguë, quand ils doutent de leur compétence pour cette tâche et quand ils croient que d'autres membres du groupe sont très compétents pour effectuer cette tâche. La conformité leur permet de réduire l'incertitude.
- **L'influence « normative » ou « centrée sur le groupe »** renvoie à la nécessité de s'orienter vers des opinions identiques et répond au désir de recevoir l'approbation d'autres membres du groupe. La conformité est en général plus élevée lorsque les membres du groupe travaillent en vue d'un but commun que lorsqu'ils travaillent pour des buts individuels. L'influence normative est également plus forte lorsque le comportement de l'individu est public que lorsqu'il est privé.

Conformité et obéissance

Ces deux formes d'influence sociale se ressemblent en ceci que l'attitude ou le comportement d'une personne se modifie en fonction d'une pression réelle ou imaginaire qu'elle subit de la part des autres.

Mais elles diffèrent aussi, notamment parce que la source de la pression sociale n'est pas la même dans les deux cas.

La conformité a lieu lorsqu'un individu modifie son comportement ou son attitude afin de le mettre mieux en harmonie avec le comportement ou l'attitude d'un groupe.

L'obéissance a lieu lorsqu'un individu modifie son comportement afin de se soumettre aux ordres directs d'une autorité légitime.

Les normes de groupe

« Le but final des processus d'influence est la récupération des déviants. Leur mécanisme spécifique consiste à rendre tout le monde semblable, à estomper la particularité et l'individualité des personnes ou des sous-groupes. Plus on pousse loin le processus d'identification et de désindividualisation, meilleure est l'adaptation de chaque individu aux autres et à l'environnement», S. Moscovici.

De nombreux travaux ont mis en évidence l'existence de normes de groupe et la pression implicite du groupe vers la conformité.

L'ensemble de ces normes constitue d'abord un système de références commun qui a pour fonction d'unifier et d'harmoniser les conduites et les attitudes, de fournir des repères, de réduire aussi les incertitudes, les différences, les conflits.

Tolérer la différence est plus facile à dire qu'à supporter. Sans le vouloir, nous fuyons ce genre de tension et de déplaisir et préférons ne pas nous trouver en face d'un vrai « différend » ris-

quant de les aviver et de les alimenter. En effet, la discorde et tout conflit en général sont difficiles à surmonter par les individus, et peut-être même encore davantage par les groupes qui se sentent menacés dans leur existence même.

Le consensus paraît nécessaire pour vivre en harmonie et se sentir membre d'un groupe, toute dissension étant menaçante pour soi et pour les autres.

Les normes communes constituent les cadres et les fins de l'action et de la pensée des groupes; les normes de rôle prescrivent les conduites propres à chacun au cours des activités de groupe et assurent une complémentarité des conduites de chacun.

Ainsi les normes traduisent et renforcent la cohésion du groupe. Érigées en règles de conduite, elles représentent un pouvoir supra-individuel (s'imposant au chef lui-même).

La pression majoritaire

Les travaux d'Asch (1956) ont montré qu'une personne ayant objectivement raison est peu à peu influencée par un groupe majoritaire ou unanime soutenant une position fausse.

La tendance générale à adopter l'opinion dominante est renforcée par divers facteurs:

- la non-ambiguïté de la situation,
- dans le cas où la personne doit exprimer publiquement son opinion,
- dans le cas où elle s'oppose à une forte majorité d'avis contraires,
- quand elle valorise fortement sa propre appartenance au groupe.

Les expériences réalisées par Milgram aux États-Unis (1976) ont montré qu'un sujet quelconque, porté à se considérer comme autonome dans beaucoup de situations, tendrait à se soumettre aveuglément à l'autorité lorsqu'il se trouve, même provisoirement, inséré dans certaines structures.

L'influence minoritaire

Un courant de recherche initié par Moscovici (1979) postule que chaque membre d'un groupe, indépendamment de son rang, est source et récepteur potentiel d'influence (cf. «rôle des minorités»).

Le point de vue d'une minorité peut donc prévaloir, notamment:

- lorsque le statut de celle-ci dans le groupe est élevé,
- si elle possède le pouvoir,
- si elle est constituée d'éléments « populaires »
- si elle comporte des experts dont la compétence est considérée comme indiscutable.

Le chef institutionnel d'un groupe de travail est un exemple de membre à statut élevé dont les opinions influent fortement sur la formation de l'opinion du groupe.

Bien qu'il lui soit permis plus souvent qu'à d'autres de s'écarter de l'opinion générale du groupe, le chef doit lui aussi se conformer aux normes du groupe une fois qu'elles sont instaurées, dans la mesure où il désire conserver son leadership.

Le problème de la dépendance

La structuration de l'individu par rapport à l'autorité explique la nécessaire ambivalence des attitudes par rapport au commandement dans nos sociétés: le chef institutionnel est l'objet d'envie et de jalousie, mais il décharge aussi de l'exercice de responsabilités parfois difficiles à assumer.

Milgram (1974) a établi la différence entre deux états psychologiques:

- l'état d'autonomie: les individus se sentent personnellement responsables de leurs actes et se guident sur leur propre conscience pour savoir si leur comportement est correct;

– l'état de subordination : les individus se considèrent comme appartenant à une structure hiérarchique et se guident sur les ordres des autorités pour savoir si leurs actes sont corrects.

Dans la perspective psychanalytique, Freud signale l'émergence possible d'un nouveau mode d'organisation sociale respectant la justice, sans que celle-ci soit induite par l'imago paternelle : quand l'esprit de corps se forme grâce au retournement de la jalousie des membres entre eux en solidarité (cf. *Totem et tabou*).

Dans sa seconde théorie de l'appareil psychique individuel, celui-ci résulte de l'intériorisation de la vie groupale dont le sujet fait l'expérience dans sa famille puis ailleurs.

Le ressort de la psychologie groupale est l'identification :

– identification au chef, constitution d'un Idéal du Moi commun à tous les membres du groupe, ce qui en assure l'unité,
– identifications mutuelles des membres les uns aux autres qui assurent la cohésion des membres du groupe.

Selon J. Muller, la dépendance est définie « comme le lien établi à partir d'analogie, d'identité, de causes ou de circonstances. La nature du lien dépend de ses origines, et les conséquences psychologiques sont colorées par ce lien. Tous les rapports de dépendance sont fondés sur une hiérarchisation qui définit plus ou moins rigidement et plus ou moins à distance la complémentarité des êtres dépendant les uns des autres. »

A. Memmi considère la dépendance comme « une dimension du psychique, soit une relation contraignante, plus ou moins acceptée, avec un être, un objet, un groupe ou une institution, réel ou idéal, et qui relève de la satisfaction d'un besoin ».

Selon la conception de Lewin, on peut distinguer deux formes de dépendance dans les groupes restreints :

– la dépendance constitutive : mesure suivant laquelle les membres du groupe sont nécessaires les uns aux autres pour atteindre leurs objectifs. Elle dépend de la nature des liens constitutifs, tels que l'existence de buts communs, l'attraction entre les membres, l'attraction pour les activités, l'opposition commune à d'autres groupes…
– la dépendance de référence : mesure suivant laquelle les membres du groupe constituent les uns pour les autres un cadre de référence ; c'est par rapport à autrui que chacun évalue ses propres opinions et ses propres attitudes dans un groupe.

S. Moscovici observe que la dépendance *« a acquis le statut de variable indépendante majeure dans l'étude des processus d'influence et, pour ainsi dire, qu'elle explique les effets de l'influence ».*

Les facteurs qui influencent les opinions des participants dans un groupe de discussion-décision

Une opinion (source de jugements, expression de sentiments et de valeurs vécues par l'individu), si on la saisit à un moment donné du déroulement de la discussion chez tel participant, est la résultante de huit influences.

1 Le système personnel des attitudes et des valeurs du sujet considéré en dehors du groupe ici et maintenant : une opinion est d'autant plus « intense » qu'elle tient plus étroitement au système général des attitudes et des valeurs du sujet.

2 Le niveau d'information personnelle: plus un sujet sait ou sait faire quelque chose en rapport avec les objectifs du groupe ou son travail actuel, plus il affirmera son opinion dans le groupe (sauf blocage affectif ou opposition passive).

3 Le niveau d'information du groupe: à un certain stade de son existence collective, le groupe comme tel agit à la manière d'un individu et tend à avoir ses modes propres d'intégration de l'information ou d'absorption de l'incertitude, c'est-à-dire construction de certitudes par interprétation et sélection de l'information.

4 La pression de conformité dans le groupe: agissant de manière inversement proportionnelle au degré d'information personnelle du sujet et tendant à le faire se ranger à l'opinion collective ou à l'opinion dominante.

5 La perception du rapport entre la question à trancher et la réalité même du groupe: le réflexe groupal joue d'autant plus intensément que la question débattue concerne l'existence du groupe et que l'adhésion au groupe est forte chez les participants. L'unanimité est facile à réaliser lorsque la décision est, de manière implicite ou explicite, une affirmation de l'existence du groupe comme tel.

6 La pression de la structure formelle ou du président officiel: l'autorité en tant que telle exerce une influence par le fait qu'elle incarne normalement (sauf contestation et révolte) la conscience la plus claire et la mieux informée des objectifs du groupe. En outre, elle déclenche des réactions de soumission-identification.

7 La pression de la structure informelle: elle influence les participants dans la mesure où les relations de sympathie ou d'antipathie interpersonnelles déterminent le mouvement idéologique de rapprochement ou d'éloignement de l'opinion émise par tel autre.

8 Le stade de maturité du groupe: le niveau de développement de la vie affective du groupe a une influence sur la façon dont se déroulent les échanges et prises de décision (facteur important développé dans le chapitre «Les processus de prise de décision»).

La résistance au changement et sa réduction

Toute perturbation des normes quelle qu'en soit la source suscite, au sein du groupe concerné, un état plus moins vif d'anxiété et de résistance.

Les travaux inaugurés par Lewin et poursuivis par Coch et French ont révélé que, pour réduire la résistance au changement, il importait:

- de déterminer les moments et les points stratégiques sur lesquels pouvait s'exercer l'intervention planifiée pour amorcer une évolution des normes;
- de diminuer la résistance interne des normes (leur valeur) plutôt que de se borner à exercer des pressions externes en faveur du changement;
- d'agir dans des situations collectives, dans la mesure où l'infidélité aux normes est perçue par les individus comme une désolidarisation et un risque d'isolation; le nœud de la résistance au changement est en effet la crainte de s'écarter des normes du groupe et de s'exposer à des sanctions. C'est pourquoi il apparaît moins difficile de changer les habitudes d'un groupe que celles des sujets pris isolément.

Conclusion

Nous ne pouvons pas échapper à l'influence d'autrui qui nous amène à changer d'attitude, de perception ou de jugement à notre insu.

La plupart des influences sont mutuelles, c'est par le jeu des persuasions réciproques que nous établissons nos rapports les plus solides et formons les normes les plus intimes.

À toutes les phases de la vie sociale, le jeu des normes constitue un problème central des groupes restreints pour tous leurs membres, déviants compris.

Ouvrages de référence

S. Moscovici, *Psychologie des minorités actives* - D. Anzieu, J.-Y. Martin, *La dynamique des groupes restreints* - J. Maisonneuve, *Introduction à la psychosociologie.*

Réaction de participant et réponse apportée

■ Intervention participant : on peut maintenant comprendre comment cela fonctionne. Cela reste quand même sacrément difficile d'arriver à utiliser tout ce matériel-là en situation.

Réponse de Bernard Fraysse : l'utilisation passe par la déformation du modèle initial que l'on a. Il s'agit de s'approprier une partie du fonds conceptuel pour l'utiliser.

Fiche thématique n° 4

Animation de groupe

Cette fiche a été réalisée
par Bernard Fraysse,
professeur à l'ENFA de Toulouse.

Qu'entend-on par « animer un groupe » ?

Selon le dictionnaire, animer un groupe, c'est douer de mouvement, communiquer son ardeur, son enthousiasme ; donner l'impulsion, être à l'origine de l'activité envers un groupe de personnes unies pour une tâche commune.

Il ne suffit pas de diriger pour animer. Il ne suffit pas de réunir un groupe de personnes pour former une équipe.

Le développement d'une équipe relève en grande partie de la capacité de l'animateur à lui insuffler la vie, à lui donner une forme.

Les étapes de développement d'une équipe

Transformer un groupe de personnes en une véritable équipe est la résultante d'un processus dynamique. Ce processus peut être schématisé en 4 étapes liées à 5 types de comportements.

4 étapes	5 comportements
1. La protection de soi	Anxiété
2. L'adhésion	Masques et conformité
3. L'affirmation	Structures et règles du jeu
4. La cohésion	Coopération et auto-régulation

1. Protection de soi

L'existence d'un groupe a souvent pour origine une décision extérieure au groupe en tant que tel : décision de convoquer des personnes en réunion, de participer à une réunion, de former un comité, de constituer un groupe de travail…

Les premiers contacts entre des personnes « étrangères » génèrent une certaine dose d'anxiété. Chacun protège son « Moi » en donnant de lui une image stéréotypée. Un participant qui se soucie d'avoir une image de personne détendue lancera des plaisanteries. Celui qui désire préserver son image d'autorité cherchera à s'imposer dès le départ.

Chacun est sur la défensive, en raison du manque de sécurité ressenti. Les « autres » sont perçus comme des scrutateurs, des juges, des alliés ou des ennemis potentiels… À ce stade, il n'y a pas de co-équipiers, ni même de partenaires.

Pour contrebalancer l'anxiété des premiers contacts, chacun s'accroche à une structure établie et sûre, par exemple, l'objet de la réunion. Les échanges se feront uniquement autour de cet objet et mettront soigneusement de côté l'expression spontanée des opinions et points de vue personnels.

À cette étape, le groupe a besoin de sécurité.

2. Adhésion

À ce deuxième stade, les premières défenses tombent. Après quelques essais et mises à l'épreuve, les membres du groupe apprennent à se connaître.

Une confiance interpersonnelle de base s'installe peu à peu. On accepte « d'adhérer » au groupe. On met momentanément de côté ses opinions personnelles, éventuellement divergentes par rapport à ce qui est exprimé par les autres, pour faire partie du groupe.

Les stéréotypes du groupe remplacent les stéréotypes individuels. Ce qui importe avant tout, c'est l'unité du groupe, l'impression d'un consensus, l'unanimité de façade.

L'engagement personnel reste superficiel. Chacun remplit ses fonctions ou réalise sa tâche sans s'impliquer vraiment. L'importance est accordée à la préservation du climat du groupe. Les objectifs sont secondaires. Les échanges sont peu créatifs, car la conformité au groupe est de rigueur.

Durant cette étape, les membres du groupe se tiennent à l'abri derrière leur « masque social », et restent sur leur quant-à-soi. Pour évoluer vers l'étape suivante, le groupe a besoin de plus de confiance.

3. Affirmation

Après avoir laissé de côté leurs opinions personnelles pour s'unir au groupe, les individus veulent maintenant s'affirmer en affirmant leurs divergences, face aux autres et face à la tâche.

Cette étape correspond à la nécessité de s'organiser et de se structurer comme groupe, et non plus comme une « somme d'individus ». Pour parvenir à cette structure, les membres du groupe s'impliquent et défendent leur point de vue personnel.

Le groupe vit alors de fortes tensions. On « règle ses comptes », on surveille les rôles tenus par les uns et les autres. Certains s'affrontent ouvertement. Des sous-groupes, des clans peuvent se former et des départs se produire.

Ce passage est néanmoins nécessaire car il conduit à la véritable participation, et en est le premier degré. Il est souvent très redouté par les animateurs, notamment peu expérimentés. Cependant, il n'y a pas d'autre voie pour évoluer.

À ce stade, le besoin de cohésion est fortement ressenti, le groupe désire acquérir une structure formelle et mettre en œuvre des procédures claires, même au prix de l'expression des divergences individuelles.

4. Cohésion

Enfin, le groupe atteint la maturité. Le groupe se perçoit lui-même comme un ensemble d'individualités, de différences, de complémentarités, qui contribuent toutes à l'atteinte d'objectifs communs.

On est solidaire face à la tâche et aux résultats à obtenir. Chaque membre s'implique dans les réalisations du groupe. Les interactions se développent et sont créatives. Le psychosociologue Roger Mucchielli souligne qu'à cette étape : « …la connaissance des autres permet à chacun de prévoir les comportements et de s'ajuster, de prévoir des rôles en fonction des situations ».

Capable de s'autocontrôler, le groupe se donne des règles du jeu et cherche à les faire respecter. Il dégage des éléments de structure.

C'est seulement à ce stade que l'on peut parler de cohésion, de coopération, d'entraide mutuelle, de sentiment d'appartenance, au sein d'une équipe forte et solidaire.

La cohésion et la solidarité peuvent se renforcer au point où l'équipe aura tendance à se fermer sur elle-même. Pour défendre son identité d'équipe, elle entre facilement en compétition, voire en conflit, avec d'autres groupes.

Ce qui distingue une équipe d'un groupe

Le « rêve » de tout animateur est de mener son groupe jusqu'au stade de développement qui en fait une équipe.

Les principaux éléments distinctifs entre équipe et groupe sont les suivants :

- le nombre de personnes,
- les objectifs visés,
- la nature des échanges,
- la qualité des relations interpersonnelles,
- les règles du jeu,
- l'orientation vers le résultat et/ou le fonctionnement.

Le nombre de personnes

Le nombre de personnes faisant partie d'un groupe peut être élevé. On parle par exemple de « groupe social », de « groupe de pression », de « groupe politique »… Ceux-ci connaissent des phénomènes similaires, mais non identiques à ceux des groupes dits « restreints ».

Ce n'est qu'au sein de ces derniers que l'évolution décrite plus haut se concrétise. Si on veut maintenir un degré minimal de participation de chacun des membres, il faut limiter la taille du groupe. L'unité d'action d'un groupe devient impossible à obtenir au-delà d'un certain nombre de personnes. Selon la composition du groupe et la nature de la tâche, Roger Mucchielli situe la taille optimale entre 3 et 12 personnes, avec un niveau d'équilibre autour de 5 ou 6.

Les objectifs visés

En groupe, les objectifs visés sont souvent la réunion des objectifs individuels, différents par nature. Un travail de groupe peut être réalisé dans la mesure où les objectifs individuels sont cohérents entre eux.

En équipe, on fixe des objectifs communs. Chaque membre de l'équipe contribue personnellement à l'atteinte de ces objectifs. L'alliance autour d'un but commun est la raison d'être de l'équipe. Sans but, il n'y a pas d'équipe.

La nature des échanges

En observant un groupe nouvellement formé, vous remarquerez que l'on discute souvent avec les mêmes personnes, tandis que d'autres sont délaissées. Les échanges ne sont pas répartis également. Dans une équipe, les échanges se font entre tous les membres. Il n'y a pas de laissé-pour-compte. Un minimum d'échanges existe entre chacun.

Dans un groupe, les échanges restent superficiels. Ils se situent souvent au niveau de l'image que l'on veut projeter (étape dite « de façade »). Même si les échanges sont parfois plus profonds, ou semblent l'être (opinions personnelles, confidences…), cela reste très occasionnel et il n'y pas d'engagement réel de la part des membres du groupe.

Des échanges significatifs entre les membres d'une équipe permettent de se connaître vraiment les uns les autres. Dans certaines situations, on n'hésite pas à s'engager émotivement.

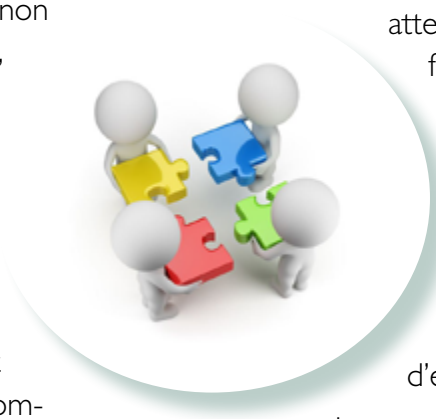
La qualité des relations interpersonnelles

Dans un groupe, nous savons qui fait partie du groupe mais notre connaissance des autres est souvent limitée à des éléments sociaux comme l'âge, le nombre d'enfants, les centres d'intérêt… À quelques exceptions près, nous avons de la difficulté à décrire le comportement de chacun en groupe.

Les relations interpersonnelles s'établissent à partir de stéréotypes, d'affinités personnelles, d'intérêts communs…

Dans une équipe, chaque membre connaît la personnalité, les forces et les faiblesses, le mode de fonctionnement en groupe des autres. On sait, par exemple, qu'un membre de l'équipe réagit mal à la contradiction, qu'un autre ne supporte pas un style d'animation autoritaire, etc.

Cette connaissance mutuelle permet de prévoir les comportements des autres face à telle ou telle situation, et d'ajuster son propre comportement en conséquence. Parvenus à un certain degré de travail en équipe, la communication non verbale (mimiques, gestes, regards…) suffit pour renseigner les autres sur son intention et ses réactions.



À ce propos, pouvez-vous définir au moins 5 caractéristiques de votre mode personnel de fonctionnement en équipe? Il est évident que la connaissance des autres commence d'abord par soi-même; ne serait-ce que pour éviter de croire que tout le monde fonctionne sur un seul modèle: le sien!

La connaissance mutuelle permet d'établir un climat de confiance au sein de l'équipe.

La confiance est essentielle à la qualité des relations interpersonnelles et à l'acceptation de chacun.

Les règles du jeu

Pour qu'une équipe fonctionne, un minimum de « règles du jeu » est nécessaire (ex.: horaire, ordre du jour, attribution de rôles…). L'animateur favorise l'évolution du groupe vers l'état d'équipe de travail quand il présente, fait accepter et respecter des règles du jeu.

Dans une équipe, les règles du jeu évoluent et se structurent au fil des interactions et des événements vécus. En général, les membres de l'équipe exercent entre eux le contrôle nécessaire au respect de ces règles du jeu. Plus l'équipe est structurée, plus cet autocontrôle, cette autorégulation, sont présents, et moins l'animateur doit intervenir.

L'orientation vers le résultat ou vers le fonctionnement

Deux tendances se dessinent dans un groupe: se centrer sur les résultats, les objectifs à atteindre, ou se centrer sur le mode de fonctionnement du groupe, les relations interpersonnelles.

Le groupe orienté vers les résultats met de côté « ce qui se passe dans le groupe ». Il se centre seulement sur la réalisation d'un objectif. Il a pour devise: « pas d'états d'âme! ».

Le groupe orienté vers son fonctionnement se préoccupe de maintenir le statu quo des relations avant tout; ce qui concerne l'exécution des tâches et la production est secondaire. Sa devise est: « pas de vagues! ».

Entre ces deux extrêmes se situe l'équipe de travail. En fonction des événements, elle se préoccupe des deux sans jamais privilégier l'un au détriment de l'autre.

Les principaux obstacles à franchir

Dans son développement, une équipe peut rencontrer divers écueils. Parmi ceux-ci, nous citerons deux types d'obstacles principaux liés à l'organisation ou aux individus.

Voir tableaux ci-contre.

Obstacles organisationnels	
Système centralisé	• Procédures rigides • Mode de décision centralisé • Peu d'autonomie et de choix • Des moyens d'action
Culture d'organisation centrée sur l'individu	• Valorisation, récompense des performances individuelles avant tout • Compétition interne • Fixation d'objectifs individuels et non d'équipe
Taux de rotation élevé du personnel	• Politique délibérée de mouvements de personnel • Dysfonctionnements de l'organisation

Obstacles individuels	
Subjectivité	• Perception sélective • Préjugés • Valeurs personnelles allant à l'encontre des valeurs du groupe
Marginalité	• Différence d'expériences, de personnalité, etc. considérée comme marginale • Pressions pour rallier la conformité du groupe
Besoins individuels	• Besoins individuels forts et non comblés (valorisation, égocentrisme, recherche du pouvoir, etc.)
Manque de formation	• Méconnaissance du fonctionnement en équipe • Méconnaissance des outils de communication (écoute…) • Méconnaissance du processus de recherche de solutions
Résistances au changement	• Refus de modifier ses habitudes • Refus d'adopter de nouvelles méthodes de travail

Avantages et limites du travail en équipe

Travailler en équipe comporte à la fois des avantages et des limites. En être conscient vous aidera à juger de la pertinence d'exécuter un travail en équipe ou individuellement.

Avantages

- Bénéficier de l'expérience des autres
- Faciliter l'exécution d'un plan d'action commun
- Enrichir les informations
- Explorer de nouvelles idées
- Répondre à des besoins « grégaires » (l'équipe satisfait les besoins de sécurité, de reconnaissance, d'appartenance…)

Limites

- Nature de la tâche (si expertise technique)
- Temps nécessaire (urgence, délais serrés)
- Discipline exigée (renoncer à un certain degré de liberté)
- Fatigue (au-delà d'un certain seuil, travail en équipe inutile)

Réaction de participant et réponse apportée

■ Intervention participant: ce qui est présenté sur l'animation de groupe est présent dans la classe. Avec les élèves, je me sens dans la maîtrise de l'animation, mais dès qu'il s'agit d'un groupe d'adultes, de collègues, la confiance en soi est mise à mal, il faut bien pouvoir argumenter les choses, si j'ai en face une personne qui m'agresse en direct, je perds mes moyens. Avec les élèves, c'est différent.

Réponse de Bernard Fraysse: je ne crois pas que ce soit un problème d'âge, d'adulte ou d'adolescent, c'est plutôt la question du rôle, le rôle particulier que l'on a dans le projet. Le rôle ne correspond pas toujours au statut, il y a un décalage qui peut faire perdre la confiance en soi. Il s'agit d'arriver à assumer un rôle d'animation dans le projet.

Fiche thématique n° 5

Gestion des conflits

Cette fiche a été réalisée
par Bernard Fraysse,
professeur à l'ENFA de Toulouse.

Définition du Larousse

Un conflit, c'est une opposition d'intérêts entre deux ou plusieurs parties dont la solution peut être recherchée soit par des mesures de violence, soit par des négociations, soit par l'appel à une tierce personne.

Approche générale de la gestion des conflits

1. Identifier le problème

Distinguer d'abord s'il s'agit d'un problème ou d'un conflit.

Souvent, ce qui est décrit comme un conflit n'est, en fait, qu'un problème à résoudre.

2. Identifier le type de conflit

- **Le conflit intrapersonnel**: correspond chez l'individu soit à des conflits cognitifs, soit à des conflits d'objectifs.
- **Le conflit interpersonnel**: implique 2 individus au moins qui se sentent en opposition sur des questions d'objectifs, de valeurs, de comportements ou de manière d'accéder à un objectif.
- **Le conflit intragroupe**: concerne les tensions qui surgissent au sein d'un groupe et qui peuvent affecter son fonctionnement (nature des tâches assignées, rôles alloués aux acteurs, processus relationnels…).
- **Le conflit intergroupe**: désaccords et tensions qui surviennent entre deux ou plusieurs groupes (syndicats/direction…).
- **Le conflit organisationnel**: provient de l'opposition et des heurts suscités principalement par l'organisation de l'entreprise (définition de poste, hiérarchie, principes de rémunération…).

Problème	Conflit
• Il est mesurable • Il est observable • Il représente un écart entre une situation existante et une situation souhaitée	• Il est non mesurable • Il est observable • Il est une opposition, un heurt, un choc • Il éclate lorsqu'il y a accumulation d'insatisfactions, résultantes d'un ou de plusieurs problèmes non résolus
↓	↓
RATIONNEL	ÉMOTIONNEL

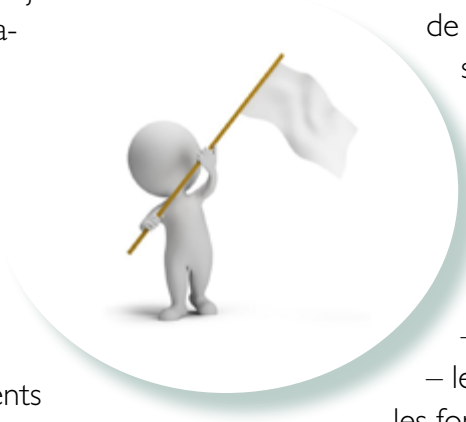
Comprendre les origines personnelles des conflits

Si nous nous connaissons bien et si nous maîtrisons nos réactions émotionnelles en situation de conflits, alors la gestion des autres formes de différends (conflits entre groupes ou au sein de l'organisation) reposera sur un socle de réflexes communs.

Le conflit interne ou conflit cognitif

Il peut être défini comme la difficulté de choisir entre deux ou plusieurs options possibles qui s'offrent à la personne (conflits d'objectifs, tiraillement entre désirs contradictoires).

Le conflit cognitif recouvre également l'écart entre de nouvelles connaissances et celles déjà acquises quand cela génère par exemple un désaccord par rapport à une réponse à fournir.



La persistance simultanée d'éléments de connaissance qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas s'appelle dissonance cognitive.

Comment réduire les dissonances?

- Modifier la compréhension du problème, changer d'idée à propos d'une situation nouvelle (travail sur les représentations).
- Sélectionner les informations qui conviennent, changer de comportement face à la nouvelle situation.
- Ce changement est à concevoir comme une réorganisation d'ensemble, une redistribution de valeurs qui amène l'individu à un nouveau stade de consonance.

Le fait de pouvoir externaliser ce questionnement ou ce problème en l'expliquant à autrui, permet déjà de le clarifier et de faire apparaître des axes de solutions (ex.: coaching).

L'agressivité

L'agressivité est un processus naturel chez l'homme, de par ses inscriptions biologiques et animales qui parfois le poussent à user davantage de réflexes « innés » que de ses capacités de raisonnement et de distanciation face à ses émotions.

Elle opère sur le même mode que l'impulsivité, toutes deux sont d'ordre instinctuel et conduisent très fréquemment à des réactions émotionnelles excessives.

Elle s'ancre dans un comportement naturel car, comme les animaux, nous avons besoin de défendre notre territoire, nos ressources et notre structuration sociale.

Aussi, le manager risque de voir surgir des conflits entre les personnes sur l'un des paramètres suivants non pris en compte:

- les rôles,
- les frontières,
- les fonctions,
- la délimitation des statuts,
- les territoires tant physiques que symboliques,
- les pouvoirs,
- les ressources disponibles pour exercer correctement son métier,
- le respect des structures et organisations établies et annoncées.

Quelques conseils afin de limiter l'agressivité

- Agir calmement
  - Éviter de réagir immédiatement
  - Prendre du recul, chercher d'abord à comprendre ce qui se passe
  - Prendre conscience de son ressenti sans le subir et y réagir

- **Se protéger**
  - Éviter de se laisser impliquer affectivement dans une situation qui nous échappe
  - Ne pas entrer dans le jeu du dénigrement mutuel
  - Se concentrer intérieurement afin d'être le plus détendu possible
  - Laisser à l'autre la possibilité de poser ses griefs sur la table

- **Être factuel**
  - Faire préciser, éclaircir les faits reprochés
  - Exprimer clairement, simplement et sans affect l'attitude agressive de son interlocuteur
  - Reconnaître les faits précisés pour développer des échanges constructifs
  - A priori faire confiance à l'autre
  - Rappeler le contrat commun, l'objectif, l'ordre du jour

- **Agir ensemble**
  - Poser les limites de ce qui est acceptable et conduire l'autre vers l'action
  - Rassurer l'autre en trouvant le motif de sa crainte

Le conflit interpersonnel

L'être humain prend toute la mesure de son humanité dans l'interaction. C'est la rencontre avec l'altérité, le regard de l'autre, ses manifestations d'affection comme ses critiques qui vont lui permettre de se structurer et de se forger une image, une identité, une personnalité.

Ainsi, la rencontre avec l'autre est essentielle et vitale.

Afin que la rencontre avec l'autre puisse être fructueuse, il est impératif qu'elle repose sur une compréhension mutuelle et un respect des différences.

Le rôle de la personnalité dans le conflit

Un élément essentiel dans la gestion des conflits est de prendre conscience de notre propre mode de fonctionnement.

La personnalité joue un rôle une part importante dans la situation relationnelle comme dans la capacité à gérer des conflits.

À partir des travaux de Blake et Mouton (1984), on peut dégager cinq styles de comportements, opératoires dans la gestion des conflits interpersonnels.

- **Le style passif**
  Personne qui cherche à éviter les conflits et privilégie la neutralité, manque d'autorité et de collaboration. Comportement peu valorisé et peu apprécié par les collaborateurs car il est perçu comme laxiste et peut générer des frustrations.

- **Le style dominateur**
  Comportement autoritaire qui tient très peu compte, voire pas du tout, de la collaboration. Modèle « gagnant/perdant », une seule des deux parties peut gagner. Besoin de dominer l'autre et d'atteindre ses propres objectifs au détriment de ceux d'autrui.

- **Le style basé sur la manipulation**
  N'utilise pas la confrontation mais davantage l'influence. Stratège qui sait utiliser les failles du système et de son entourage pour en tirer le meilleur parti. Il peut se servir de la carte de la confiance comme une autre pour atteindre ses objectifs. Généralement redoutable dans ses négociations.

- **Le style fondé sur la recherche d'un compromis**
  Comportement mi-autoritaire, mi-coopératif. Principe de « donnant/donnant ». Le compromis est souvent utilisé, il permet de conserver l'équilibre relationnel au sein du groupe. Prend

en compte les points de vue de chacun. Généralement bien perçu mais risque de chercher à «couper la poire en deux», à tout prix, sans forcément rechercher la meilleure solution à long terme.

- **Le style assertif**
  Comportement fortement marqué par une volonté de confiance et de collaboration.

  Pose clairement cartes sur table et cherche à connaître les tenants et les aboutissants d'une situation. Motivation à rechercher la solution qui présente le maximum d'avantages mutuels et de résultats durables.

Les conflits au sein de l'équipe

Une équipe est un groupe d'individus qui utilise de manière complémentaire ses compétences et ceci dans la poursuite d'objectifs communs.

Dans ce contexte, il devient impératif de fixer des règles et des normes qui vont lui garantir un mode de fonctionnement satisfaisant. Si l'une des conditions vient à manquer ou ne répond pas aux besoins de la situation, alors des tensions peuvent se manifester entre les membres de l'équipe.

On distingue deux grandes catégories de causes dans l'apparition de conflits au sein d'une équipe.

- **Des causes relationnelles ou personnelles**
  – Incompatibilité d'humeur
  – Divergence de points de vue
  – Objectifs personnels divergents

- **Des causes factuelles**
  – Rôles, missions ou tâches pas suffisamment clarifiés
  – Règles du jeu et procédures peu claires
  – Objectifs flous
  – Territoires mal définis

Prévenir les conflits au sein de l'équipe

- **Définir les règles du jeu avec l'équipe**

  Donner des repères, des impératifs et des priorités, préciser les critères de la réussite individuelle et collective.

  Donner une structure rassurante et sécurisante facilitant l'épanouissement des collaborateurs en dosant le besoin de structure pour chaque membre de l'équipe. Pour être efficaces, les règles du jeu doivent être applicables, utiles, contractuelles, protectrices et souples.

- **Gérer les relations au sein de l'équipe**

  Le responsable d'équipe doit créer les conditions d'échanges qui assureront une ambiance agréable et favoriseront le travail en équipe.

  Au début de la création d'une équipe de travail, il est intéressant de proposer un séminaire dit de «team building» ayant pour objectif de développer la cohésion entre les membres du groupe.

  Ce type de manifestation ou coaching d'équipe, peut être renouvelé chaque année – il est l'occasion de faire un bilan sur le fonctionnement de l'équipe.

- **Gérer les facteurs de déstabilisation de l'équilibre de l'équipe**

  Toute modification même mineure de la configuration de l'équipe est facteur de déstabilisation et peut conduire à un repli du groupe à des stades antérieurs de son développement.

  Le manager peut se créer un tableau de bord lui permettant de piloter tous les facteurs de perturbation de l'équipe.

Méthode de résolution créative de conflit en groupe

Cette méthode peut être utilisée dès l'instant qu'un groupe est constitué, idéalement une dizaine de personnes afin de pouvoir réaliser des sous-groupes.

Phase 1

Fixation des règles du travail sur la résolution de conflits

L'animateur présente les objectifs, les différentes étapes de la méthode et son rôle. Il veille à obtenir l'accord du groupe sur le mode de fonctionnement (contrat passé avec le groupe) – il est le garant des règles.

Phase 2

Présentation du cas par la personne qui est aux prises avec le conflit

Les autres n'interviennent que pour questionner le présentateur sur des aspects qui ne seraient pas suffisamment clairs pour la compréhension. L'animateur facilite l'avancée du travail, relance le débat, encourage les questions, recadre si le groupe s'éloigne de l'objectif ou va trop vite aux solutions.

Phase 3

Compréhension et analyse du problème

Le groupe se subdivise en 2 ou plusieurs sous-groupes. Chacun va appliquer la méthode de résolution des conflits avec des orientations différentes. Le principe repose sur un questionnement fourni de manière à pouvoir enrichir les méthodes d'analyse de la situation et d'élaborer des cartographies du conflit/problème de la manière la plus exhaustive possible.

Phase de brainstorming qui doit éviter de rechercher des solutions.

Chaque sous-groupe structure l'information de manière à pouvoir la présenter à l'autre sous-groupe.

Phase 4

Mise en commun

Présentation de l'information par les sous-groupes – discussion possible si elle s'avère nécessaire. L'objectif n'est pas de parvenir à une synthèse des travaux d'analyse des causes mais d'entendre plusieurs lectures possibles de la situation.

Phase 5

Recherche créative de solutions

Avec les mêmes sous-groupes, travail sur la recherche de solutions et suggestions – brainstorming puis structuration des pistes trouvées.

Apprécier chaque solution en analysant conséquences et impacts et dégager une argumentation pour expliquer le choix des préconisations finalement retenues.

Phase 6

Simulations

Il s'agit de simuler la mise en place de la solution, surtout s'il s'agit d'un entretien. Il est proposé à la personne qui a amené le cas de se mettre dans la peau de son interlocuteur de manière à expérimenter « la place de l'autre », de mieux comprendre son adversaire. Elle peut alors tenter de trouver une solution plus positive permettant aux deux parties de gagner réellement.

(Mise en situation, jeux de rôles, méthode des 6 chapeaux.)

Phase 7

Conclusion

Mise en commun des différentes solutions proposées, chaque sous-groupe explique et argumente son choix.

La personne ayant amené la situation conflictuelle apporte ses conclusions : soit une des deux solutions lui convient, soit elle a besoin de davantage de temps pour réfléchir au choix le plus judicieux.

Autres types de conflits

Il existe d'autres types de conflits qui présentent, chacun, des caractéristiques particulières.

Les conflits intergroupes

Ils ont pour particularité d'accentuer la cohésion interne de chacun des deux groupes. Ceux-ci, face à une situation de partage d'objectifs ou de ressources, se perçoivent immédiatement en compétition.

La compétition peut être un levier dynamique si elle est en fait de l'émulation.

Un des moyens les plus efficaces de sortir d'une situation de conflit intergroupe est la mise en place de buts supra groupes.

La mise en place d'une culture tierce est le meilleur moyen pour dépasser des positions radicales entre deux groupes.

Le fait de créer une identité nouvelle va permettre aux cultures existantes d'évoluer et de trouver de nouveaux investissements cognitifs et affectifs dans cette nouvelle culture, vécue, en quelque sorte comme un nouveau projet.

Le cas des relations multiculturelles

La situation multiculturelle exacerbe les particularités de la communication interpersonnelle. Par son aspect déstabilisant, elle entraîne nécessairement des conflits.

Il faut être vigilant à plusieurs facteurs :

- apparition nette et marquée des stéréotypes,
- la peur qu'engendre la différence,
- le jugement moral hâtif de toute différence de comportement ou de norme,
- la part déterminante des valeurs dans la relation,
- l'importance du cadre de références.

Les conflits relatifs aux situations de changement

Pour qu'un changement soit accepté, il est fondamental de l'accompagner. Pour cela, il est nécessaire de comprendre ce qui se passe pour un individu, comme pour un groupe de manière à déminer les conflits liés aux résistances.

L'explication, la communication mais surtout la transmission de sens de ce changement sont des leviers essentiels favorisant l'acceptation du changement. Il est essentiel d'encourager chacun à mettre en place des stratégies proactives qui seront aussi le résultat du positionnement de chaque personne comme acteur de l'organisation.

Les conflits organisationnels

Traiter les conflits organisationnels revient à considérer la personne comme acteur et appréhender par là même la complexité du système que représente l'entreprise et qui explique justement l'infinité des conflits possibles. Ce sont les zones d'incertitude et donc de pouvoir qui créent les espaces de conflits potentiels ou réels.

Étudier l'analyse stratégique des acteurs permet de mettre à jour les interactions systémiques entre les acteurs et d'identifier les nœuds de tensions et les axes de conflits.

Ouvrages de référence

C. Marsan, *Gérer les conflits.*

Fiche thématique n° 6

Planification d'un projet

Cette fiche a été réalisée
par Claire Delaye, chef de projets,
Eduter ingénierie, AgroSup Dijon.

Introduction

Impensable aujourd'hui de ne pas faire un planning du projet: un planning, joli et synthétique, sert bien souvent à montrer ou donner confiance concernant les délais.

Les enjeux de la planification sont multiples.

- Organiser/prévoir l'action, ses enjeux, les bénéfices, les coûts, les ressources, les risques et les délais
- Représenter graphiquement le planning: meilleure lisibilité
- Définir le travail à réaliser, impliquant une compréhension partagée par tous les acteurs du projet et leur engagement à s'y conformer
- Faciliter la communication auprès des différents acteurs du projet

La structuration repose sur le découpage d'un projet en sous-ensembles maîtrisables. Ce découpage est essentiel à la conduite du projet car il participe à son bon aboutissement et à sa réussite. Le découpage du projet permet également de procéder plus facilement à sa planification. La conduite du projet est, en règle générale, confiée à un chef de projet. Ce responsable du projet rend compte à un comité de pilotage.

Lors de la conduite de projet, le chef de projet guide l'équipe dans une démarche performante et de qualité. Il est donc dans une posture d'amélioration continue du processus de manière à augmenter l'efficacité. Il contrôle et réajuste en permanence les étapes du projet à partir à la fois des retours de l'expérience et des indicateurs d'efficacité interne et externe qu'il a définis.

Il réalise donc une gestion intégrée des activités, des ressources et du temps (gestion opérationnelle par activités), qui permet:

– d'accumuler des données sur ce que l'on fait et comment on le fait (processus, activités, séquences, ressources utilisées, efforts, durées, livrables…);
– d'assurer la conservation et l'intégration collective des expériences passées.

Le développement d'indicateurs d'efficience (taux d'occupation des ressources, efficacité d'utilisation des ressources…) et de tableaux de bord de gestion (plans de ressources, rapports détaillés de projets, tableaux de bord, gestion des budgets et des engagements), permet de gérer le projet au mieux, d'impliquer les différents acteurs et de réajuster ou d'anticiper les problèmes.

Gestion intégrée des activités,
des ressources et du temps

↓

Mesure objective de l'avancement
et du travail réalisé

↓

Gestion de la performance,
maîtrise des résultats
et amélioration continue

Extrait de *La qualité dans les organisations de projets,*
Bernard Tremblay ing. M. Sc., Les Consultants S.M, 2005.

Pourquoi planifier le projet?

Pour plusieurs raisons qui se situent à 2 niveaux.

Au niveau du projet lui-même

- **Pour identifier les tâches à réaliser**
  Il s'agit de constituer un inventaire de toutes les tâches à réaliser et d'en donner une représentation arborescente par décompositions

successives, en partant des grandes phases du projet pour descendre jusqu'aux tâches élémentaires attribuables à un intervenant.

- **Pour définir les objectifs**
- **Pour identifier les moyens à mettre en œuvre et ainsi diminuer les risques**
  Ceci consiste à formaliser l'affectation de chaque tâche et évaluer les besoins en ressources.
- **Pour élaborer le planning de référence du projet**
  Il s'agit d'élaborer un planning prévisionnel de réalisation du projet. Ce planning servira de référence pour suivre et contrôler les délais en cours de réalisation du projet.
  Le planning de référence est contractuel. Il est de la responsabilité du chef de projet. Il engage (doit engager) tous les acteurs concernés. Il faut donc penser à impliquer ces acteurs lors des prévisions.

Au niveau du chef de projet

- Pour responsabiliser et motiver les équipes
- Pour formaliser et communiquer sur le projet
- Pour coordonner, manager
- Pour assurer le suivi des actions, réaliser des bilans, rendre compte

Qui planifie le projet ?

Nous sommes nombreux à avoir été confrontés à des difficultés au sein d'un projet, liées aux raisons suivantes.

- Seul le chef de projet sait lire et commenter le planning.
- Tout le monde dans l'équipe considère que c'est le planning du chef de projet et qu'il ne représente que son point de vue de chef du projet (sous-entendu « n'engager que lui »).
- Chacun fait son planning dans son coin.
- Des acteurs du projet expliquent à un moment donné (avancé pour le projet) que certaines tâches qu'ils ont en charge ne seront pas techniquement réalisables comme décrit au planning et qu'il aurait été préférable de les consulter préalablement.
- Le planning global est incomplet et des tâches impératives sont découvertes tardivement alors qu'elles auraient pu être identifiées et réalisées plus tôt.
- Le planning du projet en cours est une adaptation tirée du projet précédent du même chef de projet.

Donc, le planning ne peut être l'œuvre d'un seul individu.

Le chef de projet joue ici le rôle de chef d'orchestre : il affecte les ressources, il communique autour du planning, il évalue et analyse le planning, il ajuste la planification pour réduire la durée du projet, il réalise les représentations graphiques.

Ainsi la planification a pour objectifs pour chacun des acteurs :

- de comprendre son rôle et celui des autres,
- de savoir ce qui est attendu de lui et ce qu'il peut attendre des autres,
- de savoir quand il aura à intervenir sur le projet et dans quelles conditions,
- d'être informé des processus internes qu'il aura à mettre en œuvre,
- de connaître les critères qui seront utilisés pour évaluer son travail.

Impliquer les acteurs dans la planification participe à leur développement personnel : ils anticipent les actions, sont force de proposition et s'impliquent davantage dans le projet.

Mais pour que le planning joue réellement son rôle vis-à-vis des acteurs il doit nécessairement être rigoureux, être tenu à jour et faire référence pour le projet.

Les étapes de la planification

Le travail de planification est délicat et s'effectue en plusieurs étapes.

1. **Jalonner le projet**
   Un jalon n'est atteint que lorsque le résultat est acquis de façon irréversible. Par exemple, le jalon peut être la remise d'un document.
   Il faut donc prévoir des points de validation intermédiaires aux étapes clés du projet. Ils permettront de mieux maîtriser l'avancement en termes de délai, de coûts et de qualité.
2. **Définir les contraintes d'enchaînement des tâches**
3. **Organiser le travail dans le temps (autrement dit ordonnancer le projet)**

Il s'agit de déterminer la durée d'exécution des tâches à réaliser, de représenter graphiquement l'organisation dans le temps des travaux et d'ajuster les dates en fonction des contraintes du projet: date de fin, jalons intermédiaires, etc.

Les outils de planification de projet

Aujourd'hui, il existe de nombreux logiciels permettant la planification des projets.

Selon le type de projet et de tâches qui lui sont rattachées, les méthodes et les outils diffèrent.

Ces méthodes et outils proposent des résultats fiables à condition que les données d'entrées soient, elles aussi, fiables. Elles ne se suffisent cependant pas à elles seules: ce sera toujours l'homme qui prendra les décisions finales et qui doit donc maîtriser ces outils afin d'en interpréter les résultats.

Le diagramme de PERT

Objectif

Le PERT *(program of evaluation and review technic)* a été mis au point aux USA en 1958 par Willard FRAZARD. Cette méthode a permis notamment de réduire à 5 ans un projet de fusées Polaris de l'US Navy prévu initialement sur 7 ans. PERT est une méthode consistant à mettre en ordre sous forme de réseau plusieurs tâches qui, grâce à leur dépendance et leur chronologie, permettent d'aboutir à un produit fini.

Principe de mise en œuvre

Le réseau PERT propose une présentation logique des tâches permettant de mieux les coordonner, les contrôler et d'améliorer les prévisions de durée et de coût.

On réalise la représentation du chemin critique ou chemin le plus long entre le début et la fin du projet. Ceci permet de connaître la durée totale du projet et de voir les tâches dont le retard va avoir une incidence sur le projet.

Planification de production (répétitif)	Graphique de fabrication ou graphique d'enclenchement
Planification de projet lourd: tâches non répétitives ou très complexes	PERT, MPM
Planification de projets simples	GANTT
Études d'équilibrage des lignes de production	MPM simplifié

Dans le cadre de la méthode PERT, il faut donc:
- définir précisément le projet,
- désigner un responsable du projet: à qui on rend des comptes et qui prend des décisions,
- analyser le projet par grand groupe de tâches, redétaillées si besoin,
- définir les tâches et leur durée,
- identifier les coûts, voir s'ils sont supportables,
- assurer le suivi du processus et éviter les dérives.

Le diagramme de Gantt

Objectif

Le diagramme de GANTT est la plus ancienne des deux techniques de planification que nous avons choisi de présenter. Elle porte le nom de son créateur Henry Laurence GANTT, ingénieur et consultant américain, qui l'a mise au point en 1917.

L'objectif du diagramme de GANTT est de planifier des tâches dans le cadre d'un projet simple. Le diagramme de GANTT est en quelque sorte un planning représentant le réseau PERT.

Principe de mise en œuvre

La mise en œuvre de la méthode de GANTT est intuitive et simple. Sa lecture est comprise par tous, ce qui en fait un excellent outil de communication, pour les acteurs d'un projet. Son seul inconvénient est qu'elle ne se prête pas à la planification de trop nombreuses tâches. Il est alors conseiller d'utiliser PERT.

Cette méthode s'appuie sur:
- des tâches clairement identifiées,
- des tâches quantifiées en termes de délais, de charges et de ressources,
- une analyse globale et cohérente des tâches,
- une représentation spécifique (ligne horizontale représentant à l'échelle la durée de la tâche),
- la liaison entre la tâche et sa contrainte en amont,
- la détermination du chemin critique (relecture arrière du graphique).

Les étapes

1. **Déterminer et structurer les tâches** de manière chronologique et exhaustive: brainstorming, groupe de travail
2. **Faire une première estimation de la durée de chaque tâche et des ressources** (humaines, matérielles) qui y seront associées. Veiller à utiliser la même unité de temps, et présenter cette estimation de préférence dans un tableau.
3. **Construire le réseau logique** qui intègre les priorités/antériorités des tâches, les liens entre elles.
4. **Réaliser le diagramme de GANTT.** L'utilisation d'outils logiciels est possible. En abscisse, la durée (heures, jours, semaines, mois) et en ordonnée, l'intitulé de la tâche.

Réaction de participant

■ Intervention participant: un projet dans l'innovation, je trouve que c'est compliqué d'avoir une organisation précise comme sur un chantier. Sur une opération innovante, on se dit « on va essayer d'aller là » mais quelle va être la réaction du groupe projet, des acteurs, quelle part de réajustement va-t-on avoir? En tant que chef de projet je ne vais pas serrer les choses et verrouiller. Il y a des phases d'incertitudes et des revirements de situation qu'on ne peut absolument pas anticiper.

Fiche thématique n° 7

Pérennisation d'un projet

Cette fiche a été réalisée par
François Guerrier, Agrocampus Ouest.

Rappels sur les caractéristiques du « projet »

- On fait des projets pour résoudre quelque chose que l'on ne sait pas encore faire, un projet s'inscrit dans une logique de l'innovation.
- Pour routiniser les actions, il faut enlever l'incertitude, formaliser.

- La reproduction d'une action s'inscrit dans une logique de l'organisation.
- Organiser et innover sont antagonistes et complémentaires. Pour innover il faut des espaces de liberté, pour reproduire il faut enlever l'incertitude.
  - Un projet a un début et une fin, il a vocation à s'arrêter. Les productions du projet ont vocation en revanche à se reproduire.

Le projet d'innovation sociale

- Nous sommes dans des logiques humaines, on ne peut pas « décréter ».
- Pour qu'il y ait innovation, il faut qu'il y ait appropriation.
- Pour qu'il y ait appropriation, il faut qu'il y ait des espaces de liberté, de transformation. Cela se fait par des opérations de traduction, dans lesquelles on cherche à associer, à intéresser les acteurs, à mettre en réseau leurs intérêts.

Les traditionnels échecs des projets

- **Le projet s'arrête avec le financement**
  - Plus d'équipe projet (plus de temps).
  - Départ du « leader » ou « porteur » initial.
  - Départ d'un ou de plusieurs membres de l'équipe, c'est une certitude, les personnes au départ d'un projet ne sont jamais les mêmes que celles présentes à la fin d'un projet.
  - Pas de possibilité de financer les coûts de fonctionnement (heures supplémentaires, matériels, logiciels, maintenance, vacations…). Ces coûts, souvent pris en charge dans la phase projet, n'ont plus de financement dans l'après-projet, il faut donc anticiper le « modèle » économique au départ. Le projet peut financer un surcoût lié à l'économie d'apprentissage, mais ensuite ce surcoût doit disparaître pour être équilibré dans la partie fonctionnement « appris ».

- **Le projet n'essaime pas, ne diffuse pas au-delà du premier cercle de convaincus ou d'innovateurs**
  - Les « autres » acteurs potentiels n'ont pas été associés.
  - Les pionniers ont parcouru un chemin mais les conditions ne sont pas réunies pour que les « suiveurs » puissent s'approprier les enjeux, principes d'actions, valeurs, règles de fonctionnement, buts…
  - Il n'y a pas eu d'élargissement.

Des pistes pour pérenniser l'action

- **Formaliser au fur et à mesure**
  - La formalisation permet de valider les options, de préciser, de laisser une trace pour les nouveaux, de donner des documents qu'ils travailleront et adapteront à leur tour.

- La formalisation « en cours d'action » permet une auto-évaluation, de professionnaliser les équipes, de communiquer, de montrer le chemin parcouru.
- Garder la trace des décisions prises et des processus de décision. Il est alors possible de revenir sur une décision, mais on se rappelle pourquoi on l'avait prise, et donc pourquoi c'est pertinent de changer.
- Réaliser des documents de référence explicitant les procédures… la forme est aussi importante que le fond.

- **Faire participer au maximum les acteurs impliqués à terme**
  - Laisser les marges de manœuvre pour que ceux qui devront mettre en place les solutions participent à leur construction et élaboration, édictent des règles avec leur champ de contraintes « quotidiennes » et non comme étant « le temps du projet ».
  - Élargir peu à peu le cercle des personnes inscrites dans le projet (déléguer, accepter de perdre du temps pour en gagner…).
  - Inscrire les solutions dans le travail quotidien peu à peu avec des « tests ».
  - Valoriser les actions réalisées.

- **Valider le modèle de fonctionnement à terme, d'un point de vue :**
  - financier,
  - organisationnel
  - des compétences nécessaires,
  - de communication,
  - de compréhension.

Réaction de participant et réponse apportée

■ Intervention participant : dans notre équipe, on est encore dans la mise en œuvre du projet et on voit bien que des choses se pérennisent. Mais pérenniser, ça veut dire formaliser, et pour cela il faut se réunir, et c'est très difficile de trouver un créneau.

Réponse de François Guerrier : vous parlez de se réunir pour formaliser : la réunion et la formalisation sont des moyens qui vont permettre de pérenniser, mais avant de réfléchir à cela, qu'est-ce que vous souhaiteriez pérenniser ? Quelles actions précises ?
Les questions de départ sont : pérenniser quoi ? Pour qui ? Avec qui ? Pourquoi ? Comment ?

PARTIE 3

Intervention d'un grand témoin

Intervention finale du grand témoin des journées

Professeur Yvan Abernot, ENFA, UMR EFTS, Toulouse.

RAPPEL

Un regroupement d'établissements d'enseignement agricole a été organisé en mars 2012 sur le thème de l'animation de projet, dont ce guide est le fruit.

Je vais faire des retours et poser quelques questions à développer maintenant et plus tard.

Plusieurs ont fait état d'un virus de l'expérimentation. Je trouve ça plutôt encourageant. Ceux qui l'ont sont ici mais aussi d'autres dont on dit qu'au fur et à mesure que les opérations se développent, ils contractent ce virus.

Je voulais aussi vous parler de l'effet Hawthorne ; il se passe toujours quelque chose lorsqu'on fait une opération, dans le social, même si en fait on ne fait rien de concret mais qu'on déclare faire quelque chose, les gens se sentent concernés, et il y a des effets. C'est un peu l'effet placebo. Elton Mayo a monté une expérience dans une usine d'électricité, et s'est s'aperçu que cette expérience avait fait monter le rendement de l'équipe concernée, mais aussi de l'équipe à côté avec laquelle elle n'avait pas de rapport technique. Je pense que cela a aussi lieu dans vos expériences. C'est encourageant, c'est le début de l'intérêt pour quelque chose, que de savoir que d'autres sont en mouvement.

Plusieurs ont dit que cela leur prenait beaucoup de temps, beaucoup d'énergie. L'enseignant doit innover, se débrouiller, instruire mais aussi éduquer, lutter (contre ou avec les élèves, les parents, les collègues, l'administration, l'inspection), bref cela fait beaucoup pour une seule personne au milieu de forces dans une dynamique générale et contradictoire parfois ; se distordre, soutenir, stimuler, défendre, mais aussi se défendre, bref être à la fois un agent, un acteur, un auteur, est-ce supportable et même est-ce souhaitable, dans un système ? Parce que, au moins de loin, cela fait un peu rafistolage. Tout le monde sait que cela ne va pas, donc les uns essaient ceci, d'autres cela, cela a des bénéfices pour eux, peut-être même pour les élèves, mais cela reste à montrer un peu mieux. En attendant, c'est aussi cautionner un système qui ne va pas bien. Donc, à réfléchir… l'engagement paraît toujours positif, mais c'est un peu, toutes proportions gardées, comme la prison qui soigne la société ou la délinquance : il y a une limite à mettre des gens qui ne sont pas dans la société en prison. À un moment on va réfléchir, pourquoi vont-ils en prison, et comment faire pour qu'ils n'y aillent pas ? C'est ce qui est d'ailleurs en train de se passer et cela ne nous concerne pas directement tout à fait.

On a parlé de logique d'adhésion, logique horizontale, avec de la confiance, du bénéfice partagé par tout le monde; à un moment donné, il y a aussi à faire réfléchir ceux qui, d'une manière ou d'une autre, nous dirigent, nous commanditent, nous structurent, nous inspectent. Si on prend la position inverse d'être uniquement des agents, la responsabilité est entièrement supportée par ceux qui dirigent. Là, au fur et à mesure, on partage une forme de responsabilité, ça se discute. J'en viens à une réflexion sur ceux qui ne participent pas. Quelqu'un a dit « c'est leur droit » oui, en effet, surtout que la plupart du temps ils ont participé dans d'autres situations, ont été déçus et maintenant veulent en gros être payés pour ce pour quoi on les a engagés. Au moins, cela se discute, il faut y réfléchir une fois de temps en temps. C'est beau, l'engagement, en même temps, ça ne fait peut-être pas changer la structure, ce qui à long terme est dommageable.

Je voudrais encore dire quelque chose, sur le fait de savoir renoncer, dont quelqu'un a parlé ce matin. Hier quelqu'un avait parlé de savoir tenir aussi. Je ne peux que poser la question, jusqu'où? C'est difficile de voir que ça n'avance pas bien et de dire « faut tenir un peu car le résultat est à plus long terme ». Chez les élèves, le vrai résultat est plus tard, mais plus tard, on n'a plus la main, on ne les voit plus. Le difficile de ce métier, c'est de ne pas savoir les effets car ils ne sont pas immédiats. Du coup, il y a des hypothèses, il faut faire comme ceci ou comme cela. Comme il n'y a jamais de démonstration, chacun peut y aller de son hypothèse (élèves, parents, enseignants).

Peut-être sous forme de provocation, attention à la bien-pensance, du type être ensemble c'est toujours mieux; je ne suis pas complètement persuadé que ce soit toujours de cas. Pousser un rocher seul n'est pas possible, si on se met à 12 c'est mieux. En même temps, si vous mettez un groupe de personnes ensemble avec un problème à résoudre, en général cela fonctionne, mais avec certains types de problèmes, il vaut mieux être seul. Je ne prône pas la dissolution de toute coopération, mais plutôt une réflexion sur la nature des problèmes et donc sur la nature de ce à quoi on peut s'attaquer ensemble. Par exemple, un système éducatif en général, dans une expérience ancienne, on avait essayé de faire de l'individualisation absolue, de donner des consignes à chacun, que chacun avance, le prof passait, on imaginait faire toute l'année comme cela, individualiser absolument. Cela ne fonctionne pas car cela devient ingérable, mais cela devient non souhaitable, il y a des choses que l'on acquiert en groupe et pas seul (comme le respect de la parole de l'autre, des problèmes à traiter à plusieurs). On est revenu à un système et parfois en groupe, on a cherché la bonne proportion en gardant des espaces de travail solitaire, car cela est aussi à apprendre; malgré les téléphones portables et les ordinateurs, il y a des moments où il faut être seul face à un problème, il faut avoir appris ça.

Nous ne pouvons pas nous dispenser d'une forme d'évaluation de ce qui va mieux, et dans les autres expériences que j'ai menées, je me suis toujours appuyé sur 2 axes, pas indépendants, qui sont les notes, avec toute la critique que l'on peut leur apporter, parce qu'elles disent quelque chose quand même, et puis la réponse à la question « est-ce que tu voudrais continuer à te former ou préfères-tu quitter? ». Les expériences qui fonctionnent bien sont celles où on a fait prendre goût aux élèves aux apprentissages formalisés. Un élève qui en début d'année dit « je souhaite sortir le plus vite possible » et qui à la fin aimerait rester encore un peu a beaucoup bénéficié de la formation, même si ses notes n'ont pas encore évolué, il a gagné une forme de confiance en lui, dans le système et dans les adultes.

Réactions de participants et réponse apportée

■ Réaction participant 1 : je suis surprise par « attention à l'engagement », pour nous qui sommes tous très engagés à faire évoluer le système.

■ Réaction participant 2 : je pense que c'est illusoire, je me demande à quel point on n'est pas les pantins d'un système, où on déploie des heures et des heures de travail, pour laisser à flot quelque chose qui devrait couler très rapidement. En s'engageant, on construit un sens, mais je pense que c'est vraiment illusoire. On le fait parce qu'on forme des jeunes.

■ Réaction participant 1 : Quand on vient là, on a besoin de souffler, d'avoir du soutien, pas de s'entendre dire qu'on ne va pas faire évoluer. Si on a monté tout ça et que ça ne sert à rien !

Yvan Abernot : soyons attentifs à ce qu'il se passe quelque chose. Si ensuite on est sur la bonne piste, il faudrait que cela soit considéré. Soyons vigilants à ce que notre travail soit regardé, pris en compte. Que ce ne soit pas pour nous amuser. Que ce ne soit pas que pour le plaisir de s'engager.

Je repose la question que j'ai posée au début. Et l'élève ? Il faut se donner les moyens de montrer qu'il progresse quelque part, qu'il va mieux.

REMERCIEMENTS

Par leur témoignage, leur questionnement ou leur intervention, les participants suivants ont contribué à la production du guide. De vifs remerciements à tous !

- Yvan Abernot, professeur, ENFA de Toulouse
- Jean-Mark André, directeur-adjoint, CFA Lycée de Saint-Herblain (Pays de Loire)
- Christopher Auchlin, enseignant, Lycée agricole de Poisy (Rhône-Alpes)
- Sylvie Berthier, enseignante, Lycée agricole de Sury (Rhône-Alpes)
- Denise Chalaye, directrice-adjointe, Lycée agricole de Sury (Rhône-Alpes)
- Claire Delaye, AgroSup Dijon, Eduter
- Bernard Fraysse, ENFA de Toulouse
- François Guerrier, Agrocampus Ouest
- Françoise Héraut, AgroSup Dijon, Eduter
- Valérie Lapprand, directrice-adjointe, Lycée de Levier (Franche-Comté)
- Valérie Laurent de Valors, enseignante, Lycée de Touscayrats (Midi-Pyrénées)
- Philippe Marguet, enseignant, Lycée de Levier (Franche-Comté)
- Sandrine Tauziet, CPE, Lycée de Thuré (Poitou-Charentes)
- Patrick Taveau, enseignant, Lycée de Thuré (Poitou-Charentes)

Coordination Françoise Héraut
Illustrations © Anatoly Maslennikov - fotolia.com
Réalisation Eduter-CNPR - mars 2013