

Jean-Pierre Obin

L'ETABLISSEMENT SCOLAIRE, LIEU PERTINENT DU CHANGEMENT DANS LE SYSTEME EDUCATIF ?

(Article pour la *Nouvelle revue des sciences de l'éducation*, Strasbourg, 1992)

LE CHANGEMENT ? QUEL CHANGEMENT ?

L'Ecole change ! Et change de manière accélérée ! Peut-on sérieusement soutenir aujourd'hui que le système éducatif serait resté à l'écart du grand chambardement qui secoue la société, particulièrement depuis une vingtaine d'années ? Et si certains s'y risquent encore, sans doute peut-on en imputer la cause à cette relation si particulière que chacun entretient en France avec l'Ecole (son école), qui rend si difficile un jugement serein et menace de transformer toute analyse en règlement de comptes.

Pourtant un peu de recul, un regard plus objectif, des signes qu'il suffit de rassembler, permettent d'affirmer que l'Ecole d'aujourd'hui, celle de nos enfants, n'est plus du tout celle que nous avons connue.

D'abord le quantitatif : 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat en l'an 2 000 ! A la rentrée de 1986, la première qui a suivi l'énoncé de cette nouvelle orientation, 38 % d'une classe d'âge est entrée en terminale. Trois ans plus tard, à la rentrée de 1989 le cap des 50 % est doublé, alors même qu'il s'agit de scolariser au lycée les classes d'âge les plus nombreuses que la France ait connues. Dans ces conditions il est probable que les 60 % seront atteints en deux années, les 70 % en 1995, et les 80 % vraisemblablement avant l'an 2000. La demande sociale de poursuite d'études est aujourd'hui telle, que les régions et l'Etat entreprennent de programmer l'effort financier nécessaire à la prise en charge de ces nouveaux lycéens. Déjà on pressent que l'enjeu budgétaire est reporté sur l'enseignement supérieur et que l'enjeu pédagogique se déplace vers les "20 % restant", les élèves aujourd'hui classés "en difficulté" et dont la loi d'orientation stipule qu'ils devront demain tous décrocher le CAP ou le BEP. Autre défi que celui-là, et sans doute bien plus difficile à relever!

Le qualitatif maintenant. En moins de 20 années de réformes (1959-1977) le système éducatif français est passé d'une structuration en filières verticales, ségréguées, à une organisation horizontale en établissements structurés par niveau : écoles, collèges et lycées, qui accueillent désormais tous les élèves et délivrent les mêmes diplômes. Seul l'enseignement professionnel conserve encore une partie de son premier cycle, étape sans doute nécessaire au maintien d'une "fonction réparatrice" qu'il assume traditionnellement, et encore fort utile. Mais les lycées professionnels voient leur rôle fondamentalement modifié : plus des deux tiers des diplômés de BEP poursuivent

aujourd'hui leurs études vers un baccalauréat, professionnel ou technologique, ou vers une formation complémentaire.

Pour en rester à l'enseignement technique, dont l'image va se trouver définitivement modifiée dès lors qu'il ne constitue plus une série d'impasses pour les élèves qui s'y engagent, son paysage a déjà été profondément renouvelé par la rénovation ou la création durant les 5 dernières années de 360 diplômés (et la suppression de 190 autres), qui concernent au total 95 % des élèves.

On pourrait multiplier ainsi les signes du changement en observant encore l'évolution accélérée des indicateurs relatifs aux inégalités dues à l'origine sociale ou géographique des élèves. Quel meilleur symbole de ce changement relever que celui de la situation des jeunes filles dans le système éducatif. Alors que l'intégration de "l'enseignement féminin" ne date que de 1924, et l'égalité quantitative dans le second degré du milieu des années 50, aujourd'hui, ce sont elles qui réussissent le mieux à tous les niveaux, et dans une proportion notable. Ainsi pour 200 élèves entrés en 6e en 1974 (100 filles et 100 garçons), 40 jeunes filles sont parvenues en terminale pour 30 jeunes gens seulement.

Mais notre propos n'est pas de broser de l'Ecole un tableau idyllique. Tout est loin d'y être rose, beaucoup de difficultés subsistent ou surgissent du changement même. Ainsi l'adaptation des formations à l'emploi est un problème récurrent. Et bien que leur nombre soit en constante diminution, on ne peut se satisfaire de voir encore 100 000 jeunes quitter le système éducatif sans diplôme, en 1989.

Les pressions exercées par les mutations technologiques, économiques et sociales sur l'Ecole, qui sont l'un des ressorts de ces changements, ne se relâcheront pas. Dès lors se posent de manière permanente, structurelle, les questions de la conduite, de la régulation et de l'évaluation des changements dans le système éducatif. Comment organiser ces changements ? Comment aider les acteurs qui y sont impliqués ? L'établissement scolaire est-il le niveau pertinent de traitement des processus de changement ? Et le projet d'établissement en est-il le moyen privilégié ? Voici les questions qu'on peut se poser aujourd'hui, et auxquelles, faute peut être d'une vision claire de ces processus, chacun a tendance à répondre par une opinion, fruit de son histoire scolaire et de sa position d'acteur.

Notre objectif est donc de tenter d'éclairer ces questions relatives au changement dans le système éducatif, en nous centrant plus particulièrement sur le niveau de l'établissement scolaire. Dans un premier temps nous nous préoccupons de mieux cerner la réalité complexe des établissements en interrogeant les recherches sociologiques qui, dernièrement, les ont pris pour objet d'étude. Dans un second temps nous tenterons de fournir une grille de lecture du nouveau dispositif des projets d'établissement, qui se met en place dans les établissements scolaires avec notamment pour ambition de mieux organiser ces changements.

L'ETABLISSEMENT, EMERGENCE D'UNE NOUVELLE REALITE ?

Il existe quatre niveaux reconnus dans l'organisation formelle du second degré : la classe, l'établissement, les services académiques (rectorats et inspections d'académie) et le ministère. Longtemps l'intérêt des chercheurs s'est porté sur la classe, comme, par ailleurs, celui des inspecteurs généraux, responsables des contenus et des méthodes. Quant aux décideurs, ils se sont principalement intéressés depuis Jean ZAY, en passant par les Ministres BERTHOIN, FOUCHET et HABY, aux "réformes de structures". C'est moins la classe et l'établissement en tant que tels qui ont été l'objet de leur action réformatrice que l'organisation générale du système, la déconstruction puis le réagencement des niveaux en nouveaux blocs articulés. L'important apparaît alors l'architecture du système, plutôt que son fonctionnement interne.

Ainsi jusqu'au début des années 1980 la vision la plus communément partagée du système éducatif était la suivante. A la base la classe, univers clos, où élèves et professeurs consomment dans l'intimité l'acte pédagogique. Intimité violée de temps à autre par l'inspecteur (très exceptionnellement par le chef d'établissement) mais au travers d'un rituel permettant d'en sauvegarder l'essentiel : ce jour là, contrairement à ce qui est proclamé à l'entrée de la classe, on ne fait bien entendu pas comme d'habitude ! A la tête le ministre, architecte inspiré, l'oeil sur le plan Langevin Wallon, manipule son jeu de construction. Entre les deux, trois niveaux hiérarchiques d'administration : l'administration centrale du ministère, les services académiques et l'établissement, qui élaborent, transmettent et contrôlent l'exécution des normes et des instructions, répartissent les moyens et contrôlent leur utilisation.

Derrière ce système formel uniforme palpait évidemment toute une réalité contrastée, faite de grisaille et d'innovation, de handicaps et de privilèges. Car bien que tout cela ne fût pas encore décortiqué on pressentait, depuis le Colloque d'Amiens, l'importance de l'établissement scolaire. On savait bien qu'il existait peu de choses en commun entre un collège de banlieue et le premier cycle du lycée Henri IV. Mais qui l'emporte de la similitude ou de la différence, entre telle école urbaine animée par une solide équipe de militants Freinet et telle autre, à la campagne, où les instituteurs font une halte en attendant une mutation espérée vers la ville ?

Jusqu'à la fin des années 70, ces inégalités que chacun pressent ou connaît ne sont analysées par la sociologie marxiste alors dominante que comme le strict décalque de la division de la société en classes sociales. Le système éducatif est structuré en réseaux "de classe" (BAUDELLOT - ESTABLET) et est lui-même le reproducteur de la division sociale (BOURDIEU - PASSERON). Comme l'écrit Michel CROZIER dans l'introduction de l'ouvrage de Dominique PATY (8) : "sans bien comprendre dans quelle voie on s'engageait, on mettait sur les épaules des enfants et de leurs maîtres le soin de réparer les injustices sur lesquelles on ne pouvait rien".

Les chercheurs se sont donc penchés essentiellement sur la classe, et principalement ceux qui se situent dans la tradition expérimentale. On lira dans les "considérations épistémologiques" de Michel TARDY (10) ce qu'on peut en penser quant au fond. Michel CROZIER écrit pour sa part (8) "Beaucoup de recherches sont réalisées,

bien sûr. Mais si poussées qu'elles aient été jusqu'à présent, elles ne paraissent qu'à demi pertinentes. Elles portent sur le contenu des enseignements, sur la pédagogie, sur la psychologie de la communication, elles ne nous restituent ni l'école ni l'enfant dans leur contexte immédiat d'aujourd'hui. On peut en tirer des programmes, des principes, des méthodes et des règles à imposer ou à proposer, mais pas une stratégie, un mode d'action, une vision pour transformer des établissements scolaires, pour créer un milieu de vie, une occasion d'apprentissage qui correspondent mieux aux problèmes d'une société nouvelle".

Pour notre part nous avons tendance à considérer la "classe", avec sa double dénotation spatiale et temporelle, comme le symbole d'une certaine "taylorisation" du métier d'enseignant. Espace et temps parcellisés, cadre de la répétitivité des séquences de travail, la classe, dont l'enseignant n'est jamais vraiment sorti depuis l'âge de 4 ans, espace clos de rêve et de résignation, est le symbole de son aliénation professionnelle, alors même qu'elle est souvent présentée comme le refuge de sa prétendue liberté pédagogique.

L'administration centrale du Ministère de l'Education nationale n'a jamais fait, à notre connaissance, l'objet d'une étude sociologique particulière. Mais l'appareil de l'administration d'Etat en général a été analysé de longue date par Michel CROZIER comme un système bureaucratique type (1 et 2). Pour l'observateur superficiel le changement impulsé par les ministres successifs semble obéir à des règles mystérieuses. Certaines réformes, mises en oeuvre dans des conditions difficiles, avec des oppositions multiples, "prennent" en dépit de tout pronostic. Ainsi en va-t-il, par exemple, de la création des MAFPEN en 1982 et de celles des baccalauréats professionnels en 1985. D'autres, qui semblent faire l'objet d'un large accord trébuchent ou s'enlisent. C'est le cas, à des titres divers, du collège unique, des DEUG rénovés, ou de la réforme des programmes des écoles. Nul doute que ces mystères ne résisteraient pas à une sérieuse analyse.

Entre la classe et le ministère le niveau des services académiques est le moins bien étudié. On douterait même qu'il existât si l'observation attentive ne conduisait à considérer que l'action des hommes est seule à même d'expliquer une grande diversité de situations, qui ne se réduit nullement à la transcription mécanique de disparités régionales sur le système éducatif. Recteurs, Inspecteurs d'académie (mais ils sont éphémères) et surtout DAFCO, CSAIO, IPET et depuis 1982 chefs de MAFPEN (qui eux le sont moins), modèlent de véritables politiques académiques qui prennent davantage de consistance encore avec la décentralisation. Mais là encore, faute d'études objectives, il faut se satisfaire d'impressions, même fortement étayées par l'observation quotidienne.

Pour le niveau de l'établissement, on dispose en revanche de trois séries récentes de travaux sociologiques. On va en rappeler les fondements et les conclusions pour ensuite tenter d'en dégager quelques lignes de force utiles à notre réflexion.

Dominique PATY (8), élève de Michel CROZIER, s'engage la première dans une microsociologie de l'établissement scolaire. Autour de deux centres d'intérêts, la socialisation des enfants et le fonctionnement des collèges, elle applique les méthodes et

les concepts de la sociologie des organisations à 12 collèges choisis pour la diversité de leurs caractéristiques. Pour Michel CROZIER l'établissement est un système c'est à dire un ensemble organisé en interaction avec son environnement. En son sein, des groupes d'acteurs, en fonction des objectifs et des enjeux qui leur sont propres -et qui ne se réduisent pas à leurs adhérences socioculturelles- élaborent des stratégies particulières. Le pouvoir, défini comme la capacité de mobiliser à son profit les ressources, de s'opposer et d'innover, en est l'enjeu essentiel. Mais il constitue également le moteur du changement à l'intérieur de l'organisation. Ainsi, au modèle antérieurement prévalent, celui d'une grande indépendance du professeur dans sa classe et de l'uniformité du fonctionnement général, s'oppose la réalité renvoyée par les enquêtes : le chef d'établissement, les parents, les élèves, exercent sur ce modèle uniforme des pressions convergentes allant dans le sens de la diversité de la prise en charge pédagogique.

Au sein même de la classe, le libre arbitre pédagogique de l'enseignant doit être relativisé : "à travers les attitudes adoptées par le groupe des élèves, la classe capitalise les modèles relationnels forgés par la pédagogie de l'ensemble des enseignants, et en renvoie l'image à chaque professeur". Ainsi ces interactions dessinent-elles l'existence -à côté ou au dessus des "structures classes"- de "structures collèges" dont l'enquête révèle la disparité des fonctionnements concrets, dissimulée jusque là derrière l'unité formelle du statut.

D'un établissement à l'autre, notamment à l'aide du révélateur puissant constitué par le traitement de l'hétérogénéité des élèves, artificiellement masquée par la suppression des filières du collège unique en 1975, s'établissent peu à peu des régulations différenciées : pédagogie pluraliste, arrangements sur l'organisation du temps, de l'espace, de la discipline, accords souvent discrets et défensifs, mais parfois explicites et revendiqués, "projets" encore informels. Le chef d'établissement joue souvent un rôle essentiel dans ces régulations. On observe en particulier que l'articulation entre sa propre stratégie et celles des enseignants concernant l'organisation, la communication ou l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur -c'est à dire le mode de fonctionnement du collège- influence le mode de socialisation des élèves lui-même.

Marie DURU et Alain MINGAT (4) se sont intéressés également au fonctionnement des collèges. Mais leur approche est différente puisqu'il s'agit d'une analyse socio économétrique de l'orientation des élèves en fin de 5ème. Partant du constat d'une sélectivité, très différenciée à ce palier d'orientation, des collèges de l'Académie de Dijon -45 à 80 % de taux de passage en 4ème, 0 à 25 % en 4ème préparatoire de Lycée Professionnel, 1 à 14 % en CPPN, selon les établissements- ils ont procédé à une recherche systématique des facteurs de cette diversité. Après avoir isolé les facteurs "objectivables" liés à l'établissement (taille, offre locale de formation), aux performances des élèves (résultats, scolarité antérieure), aux familles (catégorie socioprofessionnelle), ils constatent la persistance d'une importante sélectivité rémanente. A caractéristiques scolaires et sociales identiques le fait d'être scolarisé dans tel établissement peut faire varier la probabilité d'être orienté en 4ème de + 40 à - 30 % par rapport à la moyenne de l'académie.

Un "effet établissement" est ainsi identifié, c'est à dire l'existence de "politiques d'établissements" fortement marquées, irréductibles aux influences géographiques, sociales et scolaires.

Jean-Louis DEROUET et l'équipe de recherche qu'il dirige à l'INRP ont récemment publié les premiers résultats de leurs travaux, centrés sur le fonctionnement des établissements, collèges et lycées (3). Inspirés par l'école sociologique de BOLTANSKI et THEVENOT, l'approche de DEROUET procède à la fois d'une macrosociologie d'inspiration culturaliste pour les concepts généraux, et d'une microsociologie fondée sur l'enquête ethnologique quant aux méthodes d'investigation.

Pour DEROUET le fonctionnement interne de l'établissement doit d'abord être référé aux modèles socioculturels dominants. Trois de ces modèles, organisés autour de "principes" stables et cohérents, sont pour lui particulièrement actifs dans l'éducation nationale :

- le modèle civique porteur de valeurs comme l'égalité des chances, centré sur les savoirs disciplinaires ;
- le modèle domestique revendiquant des valeurs telles que l'épanouissement des élèves, attaché aux pédagogies d'éveil et à l'interdisciplinarité ;
- le modèle industriel affichant pour sa part des valeurs de performance et d'efficacité, intéressé par les pédagogies de l'alternance.

Au niveau général de la société, les logiques d'action organisées autour de chacun de ces modèles tendent plutôt au désaccord, à l'exclusion et à la dénonciation mutuelle. Au niveau de l'établissement scolaire ce "montage composite", par nature instable, tend donc vers l'éclatement. Le "réaccord" local s'opère alors grâce à l'existence d'une "communauté de problème" autour d'une conception partagée du "bien commun local", issue elle même d'un principe unificateur, celui du "sens ordinaire de la justice".

Au delà de ces derniers concepts, qui méritent sans doute d'être approfondis, il reste deux idées-forces : celle de "compromis local" résultant d'un travail véritable entre acteurs au sein même de l'établissement, et définissant ainsi ce qu'on pourrait considérer comme une identité de l'établissement ; et celle d'une opposition dialectique entre les modèles macro sociaux qui poussent à l'éclatement et le traitement des problèmes microsociaux qui entraîne à la cohésion.

On le voit la diversité même de ces trois approches de l'établissement scolaire interdit pour l'instant toute idée d'une synthèse conçue comme la définition de conclusions communes, et qui se révélerait appauvrissante. Il apparaît plus intéressant à ce stade de dégager quelques lignes de forces utiles à des investigations ultérieures et à la définition dynamique des évolutions qui se dessinent pour les établissements scolaires.

Sur le plan théorique tout d'abord, on peut reconnaître l'influence sur le fonctionnement de l'établissement de facteurs socioculturels généraux. L'établissement scolaire est en effet un système complexe en interaction avec l'extérieur. Ces interactions s'opèrent par le biais des groupes d'acteurs : enseignants bien entendu, mais également élèves, parents, chefs d'établissement, etc. Mais le fonctionnement de l'établissement est irréductible à ces influences ou à ces appartenances externes. Des facteurs internes -lutte pour le pouvoir, compromis ou accords autour de problèmes communs comme l'hétérogénéité, l'orientation et la poursuite des études, les modes d'apprentissage- différencient fortement les établissements. L'articulation théorique entre ces deux niveaux reste à préciser. L'approche que Renaud SAINSAULIEU développe pour l'entreprise (9) nous apparaît également pertinente pour l'établissement scolaire. Nous y reviendrons.

Sur le plan pratique ensuite, l'existence de politiques d'établissement très diversifiées, résultats le plus souvent de compromis implicites, se traduit par des disparités de fonctionnement qui se ramifient à tous les domaines où s'exerce l'activité de l'établissement, et qui ont des conséquences importantes sur la formation et le devenir des élèves. Plus précisément il nous semble pouvoir identifier au sein des établissements scolaires quatre sous-systèmes complémentaires, disposant d'une autonomie relative, en interaction les uns avec les autres, qui, dans le même mouvement, produisent et appliquent ces politiques d'établissement.

. Un système de "production" : il recouvre à la fois ce qu'il est convenu d'appeler la "carte scolaire", c'est à dire l'ouverture et la fermeture de "sections" (filière conduisant à une autre formation, à un diplôme, une option de diplôme ou une insertion professionnelle), et "l'orientation" c'est à dire la répartition des flux d'élèves entre ces sections.

. Un système pédagogique : il permet la définition des modes d'apprentissage et de leur gestion, c'est à dire des interactions entre élèves, professeurs et contenus enseignés, ainsi que la formation des enseignants qui en est le support.

. Un système de communication interne : il recouvre la vie scolaire et la discipline, mais également les procédures formelles ou informelles de circulation de l'information, de concertation et de prise de décision.

. Un système d'échange avec l'extérieur : il correspond en particulier à l'essentiel de la circulation des flux financiers : dotations de l'Etat (accordées par les autorités académiques) et de la région, ressources en provenance des entreprises et des administrations par le biais de la taxe d'apprentissage, de la formation continue et d'autres contrats ; achats en sens inverse. Il s'étend également de plus en plus à d'autres secteurs, dans le domaine pédagogique (stages, alternance) ou culturel (PAE...), ainsi que, plus généralement, à la participation au développement local.

Le constat d'un tel écart entre l'uniformité formelle de normes et d'instructions qui s'appliquent à chaque parcelle du fonctionnement de ces sous-systèmes, et l'autonomie réelle des établissements qui développent des politiques diversifiées, n'a

pas manqué d'inquiéter les responsables politiques. En particulier, à partir des années 1980, les ministres successifs ont été réticents à poursuivre des réformes de structure et ont préféré s'attacher davantage à agir sur les mécanismes de fonctionnement interne du système. C'est l'esprit, par exemple, de la "rénovation des collèges" entreprise par Alain SAVARY à partir de 1982. L'idée d'utiliser la notion de "projet d'établissement" est née à cette occasion, de même que celle de faire appel systématiquement à la formation des enseignants pour préparer et accompagner le changement.

LES PROJETS D'ETABLISSEMENT, ESPACE DU CHANGEMENT ?

L'analyse précédente introduit donc une première approche des projets d'établissement. Précisons ici notre problématique. Nous avons, dans deux publications précédentes, tenté de clarifier la notion même de projet d'établissement. D'abord pour les collèges en rénovation (11), puis de manière plus générale (6). Depuis, sous l'impulsion de Lionel JOSPIN et de Robert CHAPUIS, la démarche de projet d'établissement a pris une toute autre dimension. Hier précaire, controversée, expérimentale, la démarche de projet est en effet devenue obligatoire ! L'article 18 de la loi du 10 juillet 1989 et le rapport annexé précisent ce qu'on doit entendre par projets d'établissement, ainsi que les conditions dans lesquelles ils doivent être conçus, mis en oeuvre et évalués dans toutes les écoles, collèges et lycées.

C'est pourquoi, après nous être penchés sur les fondements théoriques, les présupposés idéologiques et les balbutiements des pratiques des projets d'établissement, il nous semble important de nous intéresser aujourd'hui aux différentes dimensions du dispositif des projets d'établissement, appréhendé lui-même comme un système, c'est à dire un ensemble organisé de projets singuliers.

L'obligation de "faire des projets", leur multiplication, de même que celle des séminaires d'information et des stages de formation s'y rapportant, leur prise en charge par les différents niveaux d'organisation du système éducatif, va sans doute avoir des effets notables sur le paysage de l'éducation nationale. Mais dans quel sens va se produire ce changement ? Selon quels mécanismes ? Et au fait, pourquoi faire ?

Plusieurs voies apparaissent ouvertes par les termes de la loi, qui ne s'excluent pas forcément. Certes, l'accent peut être mis sur telle dimension au détriment de telle autre... Mais les choses ne sont pas figées, loin de là. Certaines "lectures" de la loi, sans doute, seront privilégiées. Des choix, peut-être, seront faits. Nous voici donc devant ce que les sociologues des organisations nomment une "zone d'incertitude".

La loi et son rapport annexé donnent en effet un nombre limité d'indications, que nous restituons ici. Pour le législateur, le projet d'établissement s'inscrit dans le cadre des objectifs nationaux. Il comporte un volet pédagogique élaboré avec la participation des "équipes pédagogiques" (enseignants, chefs d'établissement et leurs collaborateurs, conseillers d'éducation). Il comporte également d'autres éléments (relations avec l'environnement, rythmes scolaires, vie scolaire, activités périscolaires). Il

peut faire l'objet d'un contrat avec l'autorité académique et justifier l'attribution de moyens complémentaires. Il est évalué.

Mais comment, concrètement ces injonctions et ces recommandations vont-elles tendre à se traduire dans les faits? Voici trois possibilités, trois lectures possibles pour mieux cerner cette nouvelle zone d'incertitude majeure du système éducatif.

Une lecture "technocratique"

Rien de péjoratif, ici, derrière ce qualificatif. L'Education nationale a autant besoin de bons gestionnaires que de bons pédagogues. Le maître mot de cette approche est COHERENCE. Le projet d'établissement est ici appréhendé comme le moyen privilégié d'introduire de la cohérence à l'intérieur des établissements scolaires et entre les établissements scolaires.

Entre établissements tout d'abord : on a vu plus haut l'importance de l'"effet établissement", l'incohérence, par exemple en matière d'orientation, de politiques d'établissements le plus souvent implicites. D'autres exemples de manque de cohérence pourraient être fournis : entre gestion et formation continue des enseignants, entre recrutement, gestion des enseignants et ouverture des sections, etc. L'obligation de rédiger, dans chaque établissement, un projet est ainsi l'occasion d'exposer, d'explicitier la politique de l'établissement. Et partant, c'est la possibilité d'en vérifier la conformité aux "objectifs nationaux", d'en pouvoir évaluer l'impact, les effets, de dégager les principaux "indicateurs" qui en permettront le suivi, de contrôler l'utilisation des moyens, d'évaluer l'efficacité et l'efficience des établissements, et donc, plus globalement, de l'éducation nationale.

Rien de scandaleux à cela, d'illégitime à ces préoccupations de transparence et d'évaluation. Aujourd'hui par exemple, il reste tout à fait possible de mener dans un lycée une politique d'exclusion des élèves les moins brillants vers d'autres établissements, en fin de seconde ou de première, avec pour effet, tout en facilitant le travail des professeurs, d'afficher des résultats au baccalauréat très supérieurs à la moyenne ; ce qui contribue au prestige de l'établissement, et à améliorer encore son recrutement. Comme il deviendra impossible demain de revendiquer une telle politique dans un projet, on peut espérer qu'il sera plus difficile de la poursuivre.

Cohérence à l'intérieur d'un même établissement ensuite. Par son caractère participatif, grâce aux méthodologies qu'il met en oeuvre, le projet d'établissement peut également être le moyen de "mettre de l'ordre" dans un ensemble de projets particuliers, d'initiatives parcellaires et d'innovations limitées à l'horizon d'une classe, d'un niveau, d'une discipline. Pour reprendre l'analyse menée plus haut, il est le moyen de fixer des objectifs communs aux systèmes internes à l'établissement, de provoquer des concertations entre groupes d'acteurs, d'introduire des régulations transversales, et en définitive, de transformer la "mosaïque de projets" dénoncée par un rapport de l'inspection générale, en un unique projet d'ensemble pour l'établissement.

Une lecture politique

Si dans la galère "éducation nationale" chacun parvient ainsi à ramer dans le même sens, encore convient-il de savoir lequel. C'est la préoccupation de ceux qui privilégient dans le "système-projet" sa capacité à améliorer la vie démocratique. DEMOCRATIE est donc ici le mot clé.

Les tenants de cette approche se reconnaissent globalement pour références communes, même si l'histoire récente les a quelque peu dissimulées sous des vernis divers, les valeurs du socialisme utopique et du christianisme social. Deux courants peuvent d'ailleurs y être distingués, selon que l'on privilégie plutôt la vie interne de l'établissement ou bien que l'on porte intérêt au système éducatif dans son ensemble.

Pour le premier courant, le projet est d'abord le moyen privilégié d'approfondir la démocratie à l'intérieur de l'établissement. On met alors l'accent sur la constitution d'équipes, sur leur "autonomie" (c'est à dire leur capacité de proposition et leur responsabilité de mise en oeuvre), sur l'innovation pédagogique, sur la mise au point de procédures formelles de concertation, de dialogue, de prise de décision collective. L'évaluation du projet est perçue davantage comme une autoévaluation ou, si l'on veut, une évaluation "formative", que comme un contrôle externe, souvent frappé de suspicion.

Pour le second courant, la généralisation des projets d'établissement est plutôt conçue comme un premier pas vers la nécessaire décentralisation du système éducatif, et donc vers une meilleure répartition des pouvoirs dans la nation. Pour ses tenants, les régulations nationales ont fait la preuve de leur inefficacité, non seulement pour imposer leurs propres normes, mais surtout pour prendre en charge les difficultés concrètes, qui le plus souvent ne peuvent être diagnostiquées et traitées qu'au niveau local. Il convient donc de donner aux acteurs locaux, collectivités, élus, chefs d'établissement, la responsabilité et les moyens de s'attaquer aux vrais problèmes: les inégalités et l'échec scolaire, le recrutement et la formation des enseignants, l'adéquation formation-emploi et l'insertion professionnelle des jeunes, l'intégration des enfants de migrants, etc.

Ces deux courants, souvent en accord, se séparent néanmoins lorsqu'il s'agit de définir le rôle du chef d'établissement. Les premiers le présentent souvent de manière négative, comme un obstacle aux initiatives, un représentant de la bureaucratie administrative ou encore un "technocrate" incapable de saisir et de soutenir les initiatives pédagogiques. Certains proposent, qu'à l'imitation de l'Espagne et du Portugal, il soit élu par les enseignants. Pour les seconds, à l'inverse, il s'agit de renforcer et de préciser son rôle : le renforcer pour en faire un vrai "manager", véritable partenaire des collectivités et des autres acteurs de la vie locale ; le préciser en séparant la fonction de direction de celle de président du Conseil d'Administration, comme pour les établissements sous tutelle du Ministère de l'Agriculture. Cela nous conduit ainsi à aborder une troisième dimension du "système-projets".

Une lecture managériale

Cohérence et démocratie. Certes, mais comment ? La préoccupation managériale s'attache à fournir des réponses -théoriques et pratiques- à cette question. Le centre d'intérêt majeur est donc ici la STRATEGIE DU CHANGEMENT.

Nous avons décrit précédemment (7) un exemple de méthodologie de conduite du changement dans un établissement public. Il serait également intéressant d'analyser globalement les réponses méthodologiques actuellement développées par les établissements scolaires qui réalisent des projets, ainsi que le rôle des structures, encore embryonnaires, mises en place pour les aider (réseaux de consultants, d'intervenants, de conseils,...) le plus souvent par les M.A.F.P.E.N. Mais notre objectif est ici plutôt de dégager un schéma d'analyse permettant d'éclairer la manière dont se produit ou dont on conduit le changement.

La sociologie des organisations nous en fournit le cadre théorique général. C'est l'analyse stratégique. Nous en avons déjà précisé et utilisé plus haut les principaux concepts qui sont dus à Michel CROZIER, en particulier ceux de système, d'acteur, de pouvoir. Nous compléterons ceux-ci par celui d'identité (des acteurs) dû à Renaud SAINSAULIEU (9), et qui nous apparaît nécessaire pour mieux appréhender le mécanisme du changement. Pour cet auteur, les groupes d'acteurs, au sein d'une organisation, se distinguent certes par leur communauté d'objectifs et d'enjeux, mais également par une communauté d'identité culturelle : partage de valeurs, normes et représentations communes, vision de l'avenir identique, etc.

Le changement ne se réduit donc pas à une simple alliance permettant de faire triompher des objectifs communs et de faire progresser des enjeux convergents. Il est d'abord et principalement l'avènement de nouvelles catégories d'acteurs par production de nouvelles identités : "Les structures ne peuvent aller d'un état vers un autre, et traverser une expérience d'innovation, qu'en passant par le niveau des interactions complexes définies par un système social de rapports stratégiques de relations de pouvoir ; c'est alors la dimension culturelle des rapports humains qui introduit au coeur du jeu social toute la profondeur et la pesanteur de ses identités, normes, valeurs et représentations collectives sous la forme de cultures professionnelles, sociétales ou d'entreprise. Les projets de structures différents ne sont alors mis en oeuvre que par une conjonction particulière de forces capables d'agir sur toute la complexité de cette réalité sociale et culturelle de l'entreprise".

Pour tenter d'éclairer et de préciser ces propos de Renaud SAINSAULIEU, on peut se reporter au schéma ci-dessous qui tente d'illustrer ce qu'on pourrait appeler le détour stratégique de la conduite du changement.

L'état initial A est par définition un état d'équilibre, fruit d'un accord ou d'un compromis entre acteurs. Toute volonté affichée d'aller vers l'état souhaité B est donc vécue comme une tentative de déstabiliser une situation à laquelle chacun trouve des avantages, ou dont il tire des bénéfices. On place ainsi les acteurs dans une situation

d'insécurité, on provoque une convergence de réactions d'opposition et de "freinage", ouvertes ou feutrées, communément dénommée "résistance au changement". Le détour stratégique consiste à emprunter une autre voie, qui évite de s'attaquer aux structures du système, à son équilibre, et donc aux acteurs. Elle passe par l'introduction d'innovations et la production de nouvelles identités.

Ainsi par exemple dans un collège (5), le principal propose d'évaluer la politique de l'établissement, met en place un groupe de travail composé d'enseignants et de parents volontaires, qui organise des formations, fait appel à des consultants extérieurs, dresse des statistiques, s'enquiert des opinions des "usagers", etc. Le bilan, "l'audit", ainsi effectué, est ensuite largement diffusé, analysé, débattu. La mise en perspective signifiante de faits connus ou méconnus modifie alors, parfois profondément, les représentations que les acteurs avaient du collège et de son fonctionnement. Le groupe ne s'arrête pas de travailler avec la production de ce constat. Il souhaite traiter les questions ainsi découvertes, les problèmes répertoriés, y remédier, apporter des réponses aux difficultés mises à jour. Il produit alors des projets. Capable de s'opposer et de proposer, doté de nouvelles références et représentations communes, ce groupe de travail, simple rassemblement de personnes au départ, est devenu un acteur du changement de l'établissement.

Ainsi on s'achemine vers un état final B', différent de l'état B imaginé au départ puisque nourri des projets des acteurs, nouvel état d'équilibre pour l'établissement, résultat d'un nouvel accord, celui-là explicite. Cet accord peut ainsi devenir la base d'un contrat, interne à l'établissement dans un premier temps, puis externe dans un second, avec les autorités de tutelle.

* *

Cohérence, démocratie, stratégie du changement. C'est dans le repère délimité par ces trois axes que se trouve inscrit l'espace des projets d'établissement, zone d'incertitude, espace relativement vierge ou aucune règle ne détermine trop, pour l'instant, le jeu des acteurs. Les préoccupations technocratiques, démocratiques et managériales coexistent, sont présentes sur le terrain au travers des logiques d'acteurs qui en sont plus précisément porteuses. Mais tout apparaît encore en friche dans cette "nouvelle frontière".

Dans cette situation les préoccupations majeures devraient être de maintenir cet espace de jeu ouvert et de lui donner du sens.

Faire en sorte que l'espace reste ouvert sur ces trois dimensions, c'est s'opposer à ceux qui pourront être tentés par une lecture mono ou bidimensionnelle, forcément réductrice et appauvrissante, comme on le constate souvent dans certains "projets d'entreprise" caractérisés par une approche managériale principalement préoccupée de "mobilisation des ressources humaines".

Donner un sens à cet espace, c'est utiliser pour le parcourir une 4e dimension, celle de l'élève. Dans l'univers la 4e dimension, celle du temps, introduit dans

l'espace le mouvement, et donc la vie. Pour les projets d'établissement la 4e dimension est la dimension pédagogique, c'est celle des apprentissages, de la formation et de l'éducation des élèves. Elle doit permettre d'explorer, et de faire vivre, parce qu'elle doit les traverser de part en part, des projets d'établissements inscrits dans l'espace de la stratégie du changement, de la cohérence et de la démocratie.

* *

Arrivé au terme de cette réflexion, nous pouvons revenir sur notre question titre : l'établissement scolaire est-il le lieu pertinent du changement ?

Pour les sociologues des organisations les deux conditions nécessaires au changement sont l'existence de tensions et la capacité d'innovation. Nul doute que ces deux ingrédients coexistent dans les établissements scolaires ! Les développements précédents nous permettent, également et sans conteste, d'affirmer que ce sont bien là des lieux pertinents du changement. Mais sont-ils les seuls ? Répondre par l'affirmative serait imprudent et vraisemblablement erroné. Car il reste à réinterroger la classe, et à explorer les niveaux méconnus des administrations académiques et nationale. Faisons l'hypothèse que ce sont - également, sur des modes et avec des modèles qu'il faudrait définir ou préciser - des lieux pertinents pour le changement dans le système éducatif.

Le niveau de l'établissement scolaire, sans prétendre à l'exclusivité des processus de changement, possède néanmoins de fortes spécificités qui lui donnent un intérêt particulier. Contrairement à la classe, c'est un niveau où la plupart des acteurs sont "physiquement" présents. Elèves, familles, enseignants, représentants de l'Etat et des collectivités s'y rencontrent, communiquent, peuvent travailler directement en commun. Le projet d'établissement leur en donne l'occasion, voire les y invite. L'établissement reste un niveau où cette communication est plus "réelle", moins formelle qu'au niveau académique ou national, où les problèmes sont appréhendés au travers de filtres comme la représentation associative et syndicale, et dont les élèves sont par ailleurs largement absents.

Les projets élaborés par les établissements dans les prochaines années portent également un espoir, celui de contribuer à l'évolution des conceptions de l'homme au travail et de la place de l'homme dans les organisations. Depuis Taylor - toujours présent, y compris dans l'éducation nationale - l'homme au travail s'est vu successivement reconnaître une psyché (par la psychologie sociale), une affectivité (par le mouvement des relations humaines) et une intelligence (par le courant de la "qualité"). Aujourd'hui les démarches de projet peuvent être l'occasion de poursuivre cette nouvelle genèse. Pour peu qu'elles restent ouvertes et soucieuses de sens, attentives aux identités culturelles des groupes d'acteurs, qu'elles s'attachent à l'émergence de valeurs nouvelles, tournées vers l'avenir, tout en acceptant la légitimité des valeurs héritées du passé, ces démarches nous invitent à prendre en considération une dimension socio éthique de l'homme au travail, à nous préoccuper d'une morale de la conduite des organisations.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) Michel CROZIER "Le Phénomène bureaucratique, Le Seuil, Paris, 1963
- (2) Michel CROZIER et autres "Où va l'administration française" Editions d'organisation, Paris, 1974.
- (3) Jean-Louis DEROUET et autres "Cohérence et dynamique des établissements scolaires". Actes du Colloque, CDDP de Tours, 1989
- (4) Marie DURU et Alain MINGAT "De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège"
Cahiers de l'IREDU n° 42 et 45, Dijon, 1985 et 1988
- (5) Jean-Claude EXCOFFIER, "Elaborer, suivre et évaluer un projet d'établissement",
Administration et éducation n° 41, revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation, Paris, 1989
- (6) Jean-Pierre OBIN "Projets d'établissements scolaires et d'entreprises", Education et management n° 1, CRDP de Créteil, 1989
- (7) Jean-Pierre OBIN "Un projet participatif global dans un établissement public de l'éducation nationale", Actes du colloque sur l'établissement d'enseignement général et professionnel, Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, Paris, octobre 1989 (à paraître en 1990)
- (8) Dominique PATY "12 collèges en France", La documentation française, Paris, 1981
- (9) Renaud SAINSAULIEU "Sociologie de l'organisation et de l'entreprise", Presses de la fondation nationale des sciences politiques, Dalloz, Paris, 1987
- (10) Michel TARDY "Considérations épistémologiques" Revue des sciences de l'éducation n° 2, CRDP de Strasbourg, 1984.
- (11) Anita WEBER et Jean-Pierre OBIN "Le projet d'établissement scolaire : de l'imaginaire à la réalité", Education Permanente n° 87, Paris, 1987.