

Jean-Pierre OBIN

AUTONOMIE ET PROJET D'ETABLISSEMENT

(Conférence à l'université d'été de Tours-Fondettes, 1990)

Le thème de cette Université d'été, qui se situe dans une continuité d'actions de formation, est **l'autonomie** de l'établissement. Je me suis interrogé sur ce terme que l'on retrouve quelquefois dans certains textes et je vais vous dire franchement ce que j'en pense.

Dans "autonomie" il y a l'idée de liberté, d'indépendance. Mais pourquoi faire ? J'ai l'impression, quand on avance ce concept, que l'on met un peu les moyens à la place des fins. Je me suis interrogé pour savoir si l'établissement scolaire était une structure autonome ou pas.

J'ai conçu cet exposé au travers de l'examen de cette question pour en déduire, vous le verrez, que l'établissement scolaire aujourd'hui est une structure qui est largement autonome, voire, parfois, indépendante. Je le dis d'emblée : aujourd'hui, il existe des établissements scolaires qui font à peu près ce qu'ils veulent, y compris l'inverse de la politique ministérielle. Curieusement, ces établissements scolaires sont ceux qui sont les mieux dotés, ceux qui - au bout du compte, à travers les mécanismes de répartition des moyens - vivent le mieux, se servent le mieux du système. Ce sont des lycées de ce type qui, par exemple, éliminent les élèves à l'entrée en seconde ou qui, à la sortie de seconde ou de première, les renvoient vers d'autres établissements moins prestigieux. Ce qui leur permet d'afficher dans certaines évaluations des résultats tout à fait remarquables. Voilà une politique qui est strictement à l'inverse des objectifs ministériels, lesquels sont d'accueillir tous les élèves, de les faire réussir. Dans les établissements dont je viens de parler, on choisit, on sélectionne, on joue la concurrence et on rejette sur d'autres la tâche de faire réussir ceux qui sont les plus en difficulté. Un sociologue, qui réalise en ce moment une série d'études pour le compte du Ministère de l'Education nationale, me disait récemment que lors des observations qu'il mène dans une dizaine de lycées, il avait trouvé un établissement qui faisait signer aux élèves (ou aux parents) un document par lequel ces derniers s'engageaient, s'ils n'obtenaient pas en fin de première une certaine moyenne, à passer le baccalauréat en candidat libre ! Voici, avec un exemple extrême ce que peut être *l'autonomie* des établissements.

Pour cette raison, ce concept ne me paraît pas pertinent et je préfère celui de **responsabilité**. Encore faut-il définir cette notion par rapport à celle d'autonomie.

Etat des recherches sur l'établissement scolaire

Qu'est-ce que l'établissement scolaire ? Quelle est la connaissance que nous en avons aujourd'hui ?

Jusqu'à présent l'établissement n'a pas fait l'objet d'un grand nombre de travaux. On a préféré traditionnellement, dans l'Education Nationale, mettre l'accent sur la classe, sur ce qui s'y passe. Pendant longtemps, la classe a été l'objet presque unique des recherches en matière éducative. On dispose sur ce thème d'un très grand nombre d'approches (psychologiques, psychosociologiques, pédagogiques...)

L'établissement émerge, en tant qu'entité, c'est-à-dire susceptible d'être un objet digne d'intérêt, au début des années 80. La première recherche, celle de Dominique Paty, élève de Michel Crozier, est bien connue maintenant. Parue sous le titre "12 collèges en France" elle date de 1979-1980. Il existe deux autres niveaux dans l'organisation de l'Education Nationale qui sont encore de véritables "boîtes noires" : le niveau académique (qu'est-ce qu'un rectorat,

une inspection académique ? Comment fonctionnent-ils ?) et le niveau national. L'administration centrale de l'Education Nationale (comme l'échelon académique) n'a fait à ce jour l'objet d'aucune recherche. Certes, Michel Crozier a réalisé des études sur la fonction publique, sur l'organisation des ministères. Spécialiste de la sociologie des organisations, il a été le premier à analyser le phénomène bureaucratique. Mais le fonctionnement du Ministère de l'Education Nationale n'a jamais fait l'objet d'une étude sociologique.

Le champ des investigations est donc énorme. On ne connaît, de l'Education Nationale, que des parties très précises alors qu'il s'agit d'une organisation complexe avec ses quatre niveaux d'organisation formelle. Seul l'un d'entre eux est véritablement connu et l'on commence à peine à explorer le second.

Je voudrais me pencher, pendant quelques instants, sur ce deuxième niveau: celui des établissements scolaires, celui qui nous intéresse aujourd'hui.

Cinq études sociologiques sont parues sur ce sujet depuis 1980. Je voudrais très rapidement examiner les principes méthodologiques et les conclusions de chacune d'entre elles.

* Dominique Paty est, comme je viens de le dire, la première qui se soit intéressée aux établissements scolaires. Son étude a évidemment contribué à préparer ce que l'on a appelé la rénovation des collèges. Ses méthodes sont celles de l'analyse sociologique: enquêtes, entretiens... Douze monographies ont ainsi été réalisées. D. Paty a utilisé les concepts de la sociologie des organisations (l'acteur, le système, le pouvoir). L'idée essentielle est que ce sont les acteurs, présents dans l'établissement qui, en fonction des objectifs et des enjeux qui leur sont propres (et qui ne se réduisent pas à leurs caractéristiques socioculturelles, extérieures à l'établissement), vont élaborer des stratégies en utilisant le pouvoir qui est le leur, c'est-à-dire leur capacité à s'opposer et innover.

Dans ces monographies, D. Paty s'est fixé deux centres d'intérêt : la socialisation des enfants et le fonctionnement du collège. Ses conclusions sont les suivantes :

- *Derrière l'uniformité formelle* qui est celle du fonctionnement des établissements (mêmes règles s'imposant uniformément, partout, à tout le monde) // *existe une très grande disparité de situations* que D. Paty relie à un objectif qui est celui de traiter les différences, lesquelles sont gommées par ce fonctionnement formel. La principale différence, que les établissements essaient chacun à leur manière de traiter, est l'hétérogénéité des élèves.

- // *existe de ce fait une marge de manoeuvre organisationnelle considérable*, qui est utilisée

par les établissements (et en particulier par les chefs d'établissement) pour traiter ces disparités. Nous sommes en 1979-1980 quelques années seulement après la mise en place du collège unique. Le problème du traitement de l'hétérogénéité se pose alors massivement. Les circulaires, l'appareil réglementaire ne disent rien là-dessus. Il y a un professeur devant des élèves. Tous les élèves sont identiques. Dans ce qu'on appelle, en sociologie, une zone d'incertitude, une zone où il n'existe pas de réglementation, où le jeu des acteurs est - de ce fait - plus libre, l'uniformité formelle des établissements vole en éclat. Face à l'hétérogénéité, on se débrouille de manière variée.

Il y a donc uniformité formelle et disparité réelle.

- L'étude de Marie Duru et Alain Mingat, chercheurs à l'Institut de Recherche en Economie de l'Education de Dijon (un laboratoire propre du CNRS) date des années 84-87. L'approche est ici socio-économétrique. L'objet de la recherche est d'étudier le fonctionnement des collèges de l'Académie de Dijon à travers leur comportement en matière d'orientation des élèves en fin de Sème. Le travail des deux chercheurs a été d'isoler tous les paramètres susceptibles d'intervenir dans les comportements d'orientation, de calculer leur influence respective et donc de voir, au bout du compte, si les différences entre les collèges en matière d'orientation s'expliquent à l'aide de ces paramètres, et quel est le poids de chacun d'eux.

Le constat de départ est le suivant : il y a entre les établissements des comportements extrêmes, 45 à 80% de taux de passage en 4ème de collège, 0 à 25% en 4ème préparatoire de

lycée professionnel, 1 à 14% en CPPN. Constat d'hétérogénéité qui peut éventuellement surprendre par son ampleur.

Le poids de chacun des paramètres identifiables a été ensuite évalué. Il y a des paramètres pédagogiques qui tiennent aux performances et aux antécédents des élèves (il y en a qui sont meilleurs que d'autres, qui réussissent mieux que d'autres). D'autres paramètres sont relatifs à l'environnement géographique (avec la proximité pour tel ou tel collègue d'un lycée professionnel, avec la présence de collèges ruraux et de collèges urbains...), à l'origine socioprofessionnelle, au corps professoral...

L'influence de ces paramètres a été évaluée. Les chercheurs ont ensuite essayé de définir à partir de la sélectivité brute (qui sont les chiffres que je vous ai donnés) une sélectivité nette c'est-à-dire réalisée après avoir éliminé l'influence respective de chaque paramètre. En toute logique on devrait alors aboutir à une sélectivité nette identique pour tous les collèges, puisque l'on égalise l'influence des paramètres. Or la sélectivité nette est apparue encore importante. D'un établissement à l'autre, la probabilité (toute chose étant égale par ailleurs) d'un élève de se trouver orienté en 4ème de collège peut varier de + 42 à - 31 % par rapport à la moyenne académique, c'est-à-dire que le même élève (avec les mêmes performances scolaires, les mêmes origines socioprofessionnelles... toutes les conditions étant rendues identiques) qui se trouve dans l'établissement le moins "sélectif de l'Académie a deux fois plus de chance d' avoir une scolarité en 4ème de collège, vers un enseignement long, que tel autre qui se trouve dans le plus "sélectif de l'Académie. Il y a, là, mise en évidence de ce que les chercheurs appellent un "effet établissement" qui échappe a priori à toute explication rationnelle.

- les études de Derouet s'inscrivent dans une sociologie "culturaliste" qui considère que les courants socioculturels présents dans la société déterminent largement ce qui se passe dans l'organisation, et en particulier dans l'établissement scolaire. Il n'y a donc pas de modèle de l'organisation de l'établissement scolaire : il y a un modèle social (divisé en courants civique, domestique et industriel) qui se retrouve et agit au sein de l'établissement scolaire, et au sein de l' Education Nationale d'une façon plus générale. Boltansky et Thévenot, professeurs et chercheurs à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales ont repéré 6 courants dans la société. Derouet en retrouve parmi eux trois qui sont particulièrement influents dans l'Education Nationale.

Quels sont les caractéristiques de ces modèles ? Très rapidement :

- le modèle civique est attaché à l'égalité des chances et, en matière pédagogique, au savoir disciplinaire

- le modèle domestique est plutôt centré sur l'épanouissement de l'élève et sur l'interdisciplinarité,

- le modèle industriel s'intéresse à la notion de performance des élèves et des établissements, à la notion de sélection et, en pédagogie, aux pédagogies d'alternance.

Selon Derouet tout se passe comme si - au niveau global, au sein du système éducatif -les personnes qui se réfèrent à ces modèles étaient mus par une logique de dénonciation mutuelle. Chacun essaie d'exclure les deux autres modèles et de faire prévaloir celui auquel il est attaché. Au niveau de l'établissement scolaire, en revanche, une logique inverse est à l'oeuvre. Il y a réaccord parce qu'on est confronté à certaines réalités, qui sont traduites par les sociologues de cette école par l'idée de construction d'un bien commun local, au nom d'un principe de justice. Au-delà , à côté plutôt de cette stratégie permanente de dénonciation, il y a donc des réaccords locaux qui donnent une identité à l'établissement.

*Les travaux de **François Dubet** (sociologue, professeur à l'Université de Bordeaux 2 et à l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales) font partie d'une autre tradition sociologique, celle d'Alain Touraine. Les sociologues du mouvement social s'attachent à regarder dans la société ce qui bouge et comment ça bouge. Dubet a d'abord travaillé sur la jeunesse - et en particulier sur les jeunes marginaux - avant de travailler

sur les établissements. Il a étudié puis fait une monographie de 3 collèges de l'Académie de Bordeaux. Il s'intéresse à un concept clé pour lui : la mobilisation. Il a cherché à mesurer l'état de mobilisation de ces 3 collèges et il a essayé de définir quels étaient les facteurs positifs, négatifs ou sans influence par rapport à cette mobilisation.

0 *Les éléments neutres.* Le discours syndical et l'histoire idéologique de l'établissement ne semblent pas avoir d'influence sur la mobilisation de l'établissement.

0 *Les éléments positifs.* Il y a d'abord la fierté professionnelle des enseignants et un réel plaisir à travailler ensemble qui les entraînent vers un mouvement d'unité du groupe, un désir d'avoir une image positive de l'établissement scolaire, de leur établissement.

Ensuite les stratégies des chefs d'établissement Dubet relèvent leur marge d'action très élevée (Il faut souligner qu'il arrivait avec un regard neuf)-

0 *Les éléments négatifs.* Il place ici les élèves. La culture juvénile, dit-il, est conservatrice. Les élèves n'aiment pas que ça bouge. Ils sont rarement une force de proposition.

Il replace ici aussi les enseignants à travers deux éléments de leur culture: l'individualisme et l'égalitarisme.

0 *L'individualisme.* L'enseignant est attaché à une conception du métier qui est profondément celle d'une profession libérale. Dans la classe, l'enseignant fait ce qu'il veut. On n'entre pas dans une classe. L'Inspecteur, éventuellement, passera une fois tous les 4 ou 5 ans. Ce ne sera qu'une irruption formelle. Il y a une véritable nature, une véritable identité du métier d'enseignant, où la relation pédagogique est une relation intime avec les élèves: Les enseignants y sont culturellement très attachés et peut-être ont-ils raison, peut-être cela fait-il partie de l'intérêt de leur métier.

0 *L'égalitarisme formel.* Les enseignants tiennent à ce que tout le monde soit traité de la même manière. On a encore à l'esprit les problèmes posés par la notion de mérite, quand on a cherché à revaloriser les fonctions d'enseignant. Il y a des blocages statutaires forts qui s'opposent à tout système de sanction - gratification qui prendrait en compte la réalité du travail assuré et en particulier les résultats obtenus. L'idée qu'un professeur puisse travailler mieux qu'un autre n'est pas rejetée *a priori* mais rejetée quant aux conséquences que cela peut avoir sur le système de sanction-gratification.

Ces deux obstacles majeurs à la mobilisation des établissements scolaires seront aussi des obstacles aux performances. Dubet, en effet, a mis en place des indicateurs de performances et une de ses conclusions est qu'il y a congruence entre performances et mobilisation (en particulier performance des élèves).

- Robert Ballion est sociologue au laboratoire de gestion de l'Ecole Polytechnique. Il se réclame de la sociologie des organisations. Il met l'accent sur le système, plus que sur l'acteur, et a étudié 3 lycées de l'Académie de Créteil. Alors que Dubet s'intéresse à la mobilisation Ballion lui, s'intéresse aux structures, à *l'intégration* des établissements, n'y a, là encore, congruence parfaite: tous les indicateurs d'intégration qu'il met au point, toutes les variables qu'il a utilisées s'ordonnent, pour les 3 établissements, strictement de la même manière, par rapport à cette intégration. Le degré d'intégration des établissements scolaires est une caractéristique de l'identité de chaque établissement.

On est en train, selon Ballion, de passer d'un établissement conçu comme une organisation segmentée à un établissement qui, progressivement, devient une organisation intégrée. L'établissement, au départ, est un lieu d'accueil (pour une série de classes, de divisions, de sections) qui assure seulement la logistique commune (aux niveaux administratif, de l'espace, des équipements, de l'emploi du temps...) pour ses différents segments, lesquels sont relativement indépendants les uns des autres. Il est en train de s'organiser de manière intégrée, c'est-à-dire d'une manière qui fait communiquer entre eux un certain nombre de sous-systèmes (dont le sous-système pédagogique) avec une logique qui devient progressivement une logique d'ensemble.

Se référant aux travaux de Mintzberg sur la typologie des organisations, Ballion identifie ainsi l'établissement scolaire (comme l'hôpital) à une "bureaucratie

professionnelle". Il constate que les deux lieux se ressemblent beaucoup du point de vue de l'organisation.

Deux éléments caractérisent la bureaucratie professionnelle :

- *L'indépendance des opérateurs*. Les enseignants comme les médecins sont indépendants de la structure administrative. Il n'y a pas, contrairement aux autres organisations (usine, bureau, entreprise tertiaire, armée...), de hiérarchies intermédiaires. Ce n'était pas vrai autrefois. Dans les collèges de l'Ancien Régime, il pouvait y avoir une hiérarchie (avec par exemple le préfet des études) entre la direction et ceux qui avaient la responsabilité de faire les opérations.

- *L'absence d'expertise*. Il n'y a pas à l'intérieur de l'établissement une catégorie de personnes capable de contrôler et de conseiller, de dire ce qui marche ou ne marche pas et ce qu'il faut faire pour améliorer les choses.

Quelles sont les conclusions que je tire de ces recherches ? *1ère conclusion* : il est clair qu'il existe un effet établissement, qui n'est que l'effet d'une politique d'établissement. Il existe des politiques d'établissement. J'irai même plus loin en disant que ce sont les chefs d'établissement qui, pour moi, sont responsables le plus souvent des politiques d'établissement. Celles-ci ne sont pas toujours explicites, mais elles existent. Comment comprendre les disparités que l'on rencontre entre les établissements sinon en renvoyant aux politiques d'établissement. D'autres études, auxquelles je n'ai pas fait référence précédemment vont dans ce sens. Ce sont par exemple les recherches de Robert Erin, directeur de l'Institut de Géographie de l'Université de Caen, qui portent sur le premier degré et qui montrent que la réussite scolaire des élèves présente des fluctuations qui ne peuvent parfois s'expliquer que par des changements d'hommes (des IDEN, dans les cas analysés).

2e conclusion : on ne pilote pas un système complexe uniquement par des réformes de structures. Comme le dit Crozier, on ne change pas la société par décret. Il y a de formidables écarts entre les normes officielles uniformes et la réalité contrastée des établissements qui ne peuvent pas ne pas poser de problèmes aux décideurs. Qu'est-ce que piloter un système si ce qui se passe sur le terrain n'a qu'un lointain rapport avec les normes, avec les instructions; si, au bout du compte, chacun fait un peu ce qu'il veut. Qu'est-ce que la politique de l'Education Nationale ? l'agrégation de politiques d'établissement ?

Le système conception- transmission- exécution qui est le système hiérarchique pyramidal traditionnel de la fonction publique et en particulier de l'Education Nationale est tout bonnement, aujourd'hui, impuissant à piloter le changement. Par quoi le remplacer ? Comment maîtriser le changement ? Le projet d'établissement en est-il le moyen ? Voilà, à la suite de ces constats, les questions qui se posent. Il est à noter cependant que ces constats ne sont pas spécifiques à l'Education Nationale. Ils procèdent d'un mouvement général qui affecte la fonction publique dans son ensemble, mais aussi les entreprises. La mise en place de projets d'entreprise et plus récemment de projets de services dans la fonction publique nous fait penser que les problèmes que nous avons à résoudre en matière d'organisation ne sont peut-être pas tout à fait spécifiques, et que les outils qui sont à notre disposition comme le projet peuvent être communs à l'ensemble des organisations.

La question qui peut se poser à propos des projets d'établissement - qui sont depuis quelques mois devenus obligatoires - est de savoir s'il s'agit d'une mode passagère, ou s'il s'agit d'un mouvement profond qui va perdurer, marquer profondément une époque.

Le projet d'établissement

Cette notion apparaît, modestement, en 1983 dans les circulaires ministérielles relatives à la rénovation des collèges. Elle disparaît ensuite pendant quelques années pour revenir en force en 1988 et en 1989 jusqu'à prendre aujourd'hui force de loi.

Son origine

Six facteurs ont pu contribuer à l'émergence des projets.

1) le premier est sans doute la nécessité dans laquelle se trouvait l'Education Nationale, avec quelques années de décalage par rapport au secteur économique, à gérer la crise économique. Celle-ci ne s'est pas répercutée immédiatement, comme ce fut le cas dans les entreprises, sur la fonction publique. A la fin des années 70, dans les premières années de la décennie 80, on a pu observer des budgets de l'Education Nationale en baisse, des emplois supprimés. D'où cette nécessité; très répandue dans les entreprises et beaucoup moins dans la fonction publique, de *gérer* et non plus d'administrer. Gérer, c'est utiliser au mieux les moyens à disposition, c'est raisonner non plus en termes de conformité mais d'efficacité (par rapport aux objectifs) et d'efficience (par rapport aux moyens). Cette idée nouvelle dans la fonction publique s'est développée en même temps que celle d'*évaluation*. Il s'agit non plus de contrôler des normes mais d'évaluer des politiques, non plus de vérifier la conformité mais d'évaluer les effets.

2) La prise de conscience, parmi les décideurs, de l'incohérence du fonctionnement du système. C'est en particulier le résultat des études des sociologues. Incohérence, par exemple, comme le remarquent Duru et Mingat, des orientations en fin de 5e. Cette prise de conscience conduit à abandonner le système uniforme pour essayer de gérer au mieux les disparités, les différences, et prendre en compte la réalité du terrain. Les établissements ne sont pas identiques. Les élèves ne sont pas identiques. Au niveau national, on ne peut pas prendre en compte ces disparités. Il est donc nécessaire de mettre en place, au niveau local, des outils qui permettent d'organiser plus finement les choses.

3) l'affaiblissement du centralisme jacobin (et, pour ce qui est de l'Education Nationale, du centralisme ferriste). Ce centralisme, qui a marqué profondément notre société est en train de s'atténuer. La décentralisation a fait que les collèges et les lycées relèvent désormais d'une compétence partagée. Une autre responsabilité émerge, celle des collectivités territoriales, dont certains pensent qu'elle ne va pas s'arrêter durablement aux seuls bâtiments.

4) l'affaiblissement des courants sociologiques d'inspiration culturaliste. Pendant très longtemps (20 ans), l'Education Nationale a été profondément dominée par une idéologie culturaliste. Pour ces courants sociologiques ce qui se passe dans l'Education Nationale ne s'explique que par ce qui se passe dans la société. Il n'y a pas d'autonomie de l'organisation par rapport à la société et par rapport aux courants socioculturels qui la traversent. Pour ces sociologues, très souvent marxistes, c'est donc la division en classes qui détermine la manière de fonctionner de l'Education Nationale. L'Ecole ne fait que reproduire les inégalités sociales et la division en classes de la société. En reproduisant cette division, elle assure sa pérennité. Cette pensée a donné naissance, dans l'Education Nationale, à deux courants qui ont eu une influence, importante pour le premier, plus limitée pour le second.

* Le premier est celui de *la résignation pédagogique* fondé sur le déterminisme des analyses sociologiques précédentes : puisque nous sommes (nous les enseignants) les jouets, les rouages d'une machine qui nous dépasse, puisque nous sommes impuissants, à quoi bon nous investir, nous mobiliser dans le travail pédagogique puisque, de toute façon, nous ne faisons que reproduire la société en classes.

* Le deuxième courant, plus actif (notamment dans les années 70) mais plus marginal, a été celui de *l'activisme pédagogique*: puisque l'Ecole reproduit la société, il faut changer, voire détruire, l'Ecole pour changer la société.

Ces courants sont certes encore actifs dans l'Education Nationale mais ils sont en voie d'affaiblissement Progressivement d'autres courants sociologiques émergent. Celui de Crozier (la sociologie des organisations), celui de Touraine... qui font une large

place à l'autonomie des acteurs, c'est-à-dire à la capacité, pour les membres d'une organisation de changer les choses, n y a, pour ces sociologues, du jeu, au sens mécanique du terme (c'est-à-dire qu'il y a toujours un mouvement possible). Les acteurs ont une capacité à utiliser le pouvoir qui est le leur pour s'opposer ou pour innover. Cette conception sociologique est cohérente avec la démarche de projet. C'est en passant par le jeu des acteurs, en faisant que le projet d'établissement soit conçu par les acteurs eux-mêmes que ces derniers se mobiliseront et feront bouger les choses au lieu de s'opposer au changement.

5) l'essoufflement du modèle taylorien de l'organisation du travail, conception responsable d'une division entre la conception et l'exécution du travail : le bureau des méthodes conçoit et l'atelier exécute. Dans l'Education Nationale, il y a aussi d'une certaine manière ceux qui pensent et ceux qui exécutent, encore aujourd'hui. En France, ce ne sont pas les enseignants qui font les programmes. Ils sont préparés par un Comité National (et avant lui par l'Inspection Générale). Mais, d'une façon comme d'une autre, ce sont les mêmes pour tous, ils s'imposent à tous. A l'inverse, en Grande-Bretagne, par exemple, les contenus sont élaborés par les maîtres eux-mêmes. Ce n'est pas tout à fait le même métier. L'enseignant, chez nous est davantage exécutant. Cènes, il a la liberté pédagogique, la liberté de choisir la manière de faire, mais pas ce qu'il va faire. Il n'a pas non plus la responsabilité du contrôle. Ou alors, quand il l'a, ce n'est pas pour ses élèves, c'est anonymement, dans un jury. Dans la chaîne, qui va de l'élaboration du programme jusqu'au contrôle de la qualité du "produit fini", il se situe dans une tranche d'exécution précise, qui lui est propre. Ce modèle s'oppose à d'autres, étrangers mais aussi français. La formation des adultes, par exemple, ne fonctionne pas selon cette division taylorienne. Le formateur d'adultes peut avoir en responsabilité la négociation avec l'entreprise, la gestion de son budget, l'analyse des besoins du public, la définition des moyens pédagogiques qu'il met en oeuvre et du dispositif de formation, le choix des intervenants. Enfin, il participe, bien sûr, à l'évaluation de la formation.

Autre aspect de la conception taylorienne: la parcellisation et la répétitivité des tâches. Le fonctionnement d'un établissement scolaire du 2e degré s'inscrit parfaitement dans cette parcellisation et cette répétitivité, dans un morcellement total du temps et de l'espace pédagogique.

Cette conception de l'organisation s'essouffle, pas seulement dans l'Education Nationale, mais aussi et d'abord dans l'entreprise. Depuis Taylor (en 1911) il y a eu une évolution dans l'organisation scientifique du travail. Je vois 4 facteurs qui ont fait évoluer le modèle taylorien.

+ *L'influence des psychologues du travail.* Elton Mayo, dans les années 25-30 aux USA, a (le premier) fait admettre que l'homme n'était pas simplement un mécanisme qui s'adapte à la machine (ce qui était la conception taylorienne) mais qu'il est doté, au travail, d'une psychologie collective. L'idée qu'il peut y avoir des facteurs psychologiques qui influencent la productivité date de ces années-là.

+ II y eut ensuite, juste après la guerre, les *psychosociologues* (et en particulier Lewin, fondateur de la psychosociologie) qui ont introduit la dimension affective. Ce fut l'époque de la dynamique des groupes et de l'influence des aspects psychosociologiques dans la formation, en particulier pour les cadres. Dans l'Education Nationale, les équipes académiques de la Vie Scolaire ont été assez largement marquées, pour certaines d'entre elles, par cette polarisation sur ce qui se passe dans les groupes et en particulier sur la dimension des affects dans les relations humaines.

+ Dans les années 70, via les USA et le Japon, émergent les *cercles de qualité*, et plus généralement les démarches qualité qui ont introduit une nouvelle dimension collective de l'homme au travail : son intelligence, sa capacité à résoudre des problèmes, parfois complexes. Dans cette perspective, les bureaux des méthodes ne sont plus les mieux armés pour résoudre les problèmes, ce sont les travailleurs eux-mêmes, pour peu qu'on leur donne les moyens et en particulier les outils méthodologiques, qui sont susceptibles de trouver les solutions les plus pertinentes.

+ La dimension du *projet d'entreprise ou d'établissement* introduit une nouvelle dimension : la dimension culturelle. L'idée nouvelle est qu'il existe une identité collective des hommes au travail qu'il faut prendre en compte si l'on veut pouvoir les mobiliser.

Les valeurs sont à l'oeuvre et sont influentes. Nous sommes, dans l'Education Nationale, dans un type d'organisation qui a ses valeurs, où les identités professionnelles (en particulier celle des enseignants) sont fortes. On ne peut rien faire en s'opposant à ce qui fonde l'identité professionnelle des enseignants. On a parlé de l'égalitarisme et de l'individualisme. Voilà des caractéristiques de la culture enseignante qu'on peut reconnaître et utiliser de manière positive. Ce qui n'empêche pas d'essayer d'introduire dans l'Education Nationale des valeurs issues de l'entreprise (je pense à l'efficacité et à l'efficience).

Ainsi, le mouvement d'affaiblissement du taylorisme, loin d'être terminé, est jalonné de conceptions nouvelles qui ont progressivement réintroduit l'homme au travail, dans l'ensemble de ses dimensions.

A partir d'un homme-mécanique, ont été réintroduits une psychologie, des affects, une intelligence, enfin une dimension culturelle.

6) l'idée de projet n'est pas inconnue dans le système éducatif. Nous avons une tradition (déjà très ancienne) marquée par le projet pédagogique, la pédagogie du projet, le projet d'action éducative. Dans la première moitié du XXe siècle, Dewey et Makarenko sont les théoriciens de ces pédagogies de projet. Des mouvements pédagogiques, en France, ont pris le relais : Freinet autour de l'imprimerie scolaire, mais aussi l'AROEVEN... Tous ont été

- dans l'Education nationale - des vecteurs des pédagogies de projet. Les méthodologies générales de ces pédagogies ne sont pas différentes de celle du projet d'établissement. Ainsi, dans nombre d'établissements, des personnes sont déjà formées à la méthodologie. Elles sont porteuses d'innovations, par transfert d'une utilisation propre à la classe à une utilisation plus globale, dont l'objet est l'établissement scolaire.

Qu'est-ce qu'un projet d'établissement ? comment le définir ?

On peut l'approcher à partir de six définitions.

- Une définition philosophique, donnée au début des années 80 par Jacques Ardoino, professeur en Sciences de l'Education à Paris VII. Pour lui, la notion de projet est duale.

Elle comporte toujours deux aspects indissociables : le projet-visée et le projet-programme.

Le projet-visée. C'est ce qui donne le sens, ce qui indique le but, ce qui procède d'un désir.

Le projet-programme. C'est le projet de l'architecte. Il se préoccupe de cohérence, de réalisation concrète et des moyens. Après avoir eu une idée de conception architecturale, il s'agit que le bâtiment tienne debout, qu'il y ait possibilité d'une réalisation concrète, qu'il y ait mise en relation avec des possibilités techniques et financières.

Il ne peut y avoir de projet d'établissement sans le "et". Il faut un projet visé et un projet programme.

Ardoino a fait une analyse de la rénovation des collèges dans les années 84. Pour lui, en l'absence de projet-visée (puisque c'est le reproche principal qu'il fait à la politique d'Alain Savary : ne pas avoir de projet politique) on induit des projets d'établissement inconsistants.

On observe des projets programmes qui, comme le disait l'Inspection Générale à l'époque, sont une mosaïque de projets particuliers mais sans cohérence d'ensemble. Ce ne sont pas des projets d'établissement.

A l'opposé, s'il n'y a que le projet politique, ce n'est plus l'inconsistance, mais l'inexistence dans le rêve, la fuite dans l'irréel revendicatif. On se condamne à l'impuissance. On se fait pour un moment plaisir.

* une définition politique. C'est celle que donne en 1984 Antoine Prost. Pour lui, le projet d'établissement est la première étape vers la décentralisation du système éducatif.

C'est la première étape pour résoudre, au niveau local, les problèmes qui se posent au système éducatif. Pour Antoine Prost, le niveau national a fait la preuve de son inefficacité à résoudre des problèmes concrets. Selon lui, c'est au niveau local que ces problèmes peuvent être le mieux diagnostiqués, et que des solutions peuvent être recherchées.

* une définition méthodologique. On reconnaît dans toutes les méthodologies de démarches de projet (pédagogie de projet, projet pédagogique, projet d'action éducative, projet d'établissement...) un certain nombre de phases communes. On trouve :

* *une analyse de la situation* comportant deux aspects (spatial et temporel). Il faut connaître l'établissement, ce qu'il est, son environnement... de façon à analyser ses atouts, ses contraintes, ses difficultés, mais aussi l'histoire de l'établissement et de ses élèves (analyse des cohortes, etc.).

* *la définition des objectifs*, des grandes orientations qui seront fixées au projet d'établissement. C'est-à-dire : comment vont se traduire, au niveau de l'établissement, les grands objectifs nationaux ?

* *l'élaboration des programmes d'action*. Comment va-t-on faire pour essayer d'atteindre ces objectifs ? Quelles sont les actions qui vont être mises en œuvre prioritairement ?

* *la mise en œuvre du projet*. Curieusement, cette phase n'apparaît pas dans la circulaire ministérielle (lapsus ?).

* *l'évaluation*. Grâce aux indicateurs que l'on a mis en place pour chaque programme d'actions, on est en mesure de suivre et d'évaluer périodiquement le projet. La mécanique du projet ne doit pas être considérée comme linéaire mais comme circulaire. A partir de cette évaluation (qui permet de modifier la situation initiale) on peut, éventuellement, redéfinir, améliorer certains d'objectifs et proposer de nouvelles actions.

* une définition issue de la sociologie des organisations. Pour "l'analyse stratégique", un projet est un système d'action. C'est l'ensemble des stratégies des acteurs. Les acteurs, en effet, sont multiples. Dans les collèges au moment de la rénovation, par exemple, il y avait les PEGC d'un côté, les certifiés de l'autre, chaque groupe avait ses objectifs, ses enjeux, son identité culturelle acquise à l'Ecole Normale ou à l'Université. Chacun des groupes d'acteurs met en place des stratégies. Celles-ci ne sont pas forcément convergentes, mais pas forcément contradictoires. L'analyse stratégique constate qu'il y a des stratégies différentes, qu'elles sont fortement déterminées par les objectifs, les enjeux et les cultures mais elle ne dit pas qu'elles doivent forcément s'opposer ou s'aligner. Le jeu est possible dans l'établissement Les alliances peuvent se nouer et se dénouer. Les identités culturelles constituent dans ce jeu les éléments stables, invariants.

Le projet d'établissement peut-il être la manière de faire converger les stratégies des différents acteurs vers un but commun. La réponse n'est pas évidente. Mais elle n'est pas *a priori* négative. Elle se détermine dans la manière même dont le projet d'établissement est élaboré et se construit.

- une définition "manageriale". C'est l'idée que le projet d'établissement est tout simplement un mode de direction, une manière de diriger l'établissement, un outil au service du *manager*, c'est-à-dire du chef d'établissement, pour diriger. C'est l'outil du *management participatif*. C'est également un mode de direction qui n'est plus fondé sur des instructions, des normes mais sur la gestion permanente du changement. C'est un outil de pilotage adapté à un contexte de changement constant. C'est un mode de direction non plus fondé sur une conception autoritaire mais sur la reconnaissance

profonde de l'autonomie des acteurs.

- une définition légale. C'est celle de la loi du 10 juillet 1989 qui donne, dans son rapport annexé et dans son article 18, une définition "officielle" du projet d'établissement que chacun connaît ou à laquelle il peut facilement se référer.

L'avenir des projets d'établissement

En partant de la loi et de l'observation de ce qui se passe dans les établissements, je vois trois lectures possibles de l'évolution des projets réels. Ce sont trois dimensions complémentaires qui sont autant de réponses à des dysfonctionnements de l'établissement scolaire, lesquels peuvent se traduire par 3 formules :

- le système éducatif est caractérisé par un manque de cohérence entre établissements. Dans cette optique, le projet d'établissement peut se lire en termes d'effort de cohérence générale du système éducatif.

- les établissements scolaires ne sont pas des lieux démocratiques, où les acteurs seraient associés aux décisions dans l'exercice de leur profession. Il y a là un besoin politique, éthique, lié au projet d'établissement.

- **le changement n'est pas piloté** dans l'Education Nationale. Les disparités sont nombreuses. C'est le cas par exemple dans les lycées professionnels. Certains ont su s'adapter aux évolutions technologiques, aux évolutions des professions mieux que d'autres qui font figure de véritables dinosaures. La lecture se fait ici en termes de maîtrise, de pilotage du changement.

*La première **lecture** est **gestionnaire**, au sens large du terme. Il s'agit pour l'Education Nationale d'introduire de la cohérence dans un système où il n'y en a que peu. Pour s'attacher à parvenir aux objectifs de 80% d'une classe d'âge au niveau du bac, et de 100% au niveau 5, il faut que tous les établissements scolaires participent à ces objectifs nationaux. On ne peut plus se satisfaire d'établissements qui tirent à "hue et à dia", qui ont chacun leur politique d'orientation, leur politique pédagogique de prise en charge pédagogique des élèves...

Le premier effet d'un projet est de rendre explicite la politique de l'établissement. Ces politiques existent mais elles sont parfois cachées. Si on demande à un chef d'établissement de montrer un document définissant la politique de l'établissement, il risque d'être étonné. Il aura bien un organigramme tout prêt, divers documents mais pas quelque chose qui expliciterait la politique de l'établissement, laquelle existe néanmoins.

Cette politique doit devenir transparente. Il doit afficher ses objectifs, ses programmes d'actions, avec des calendriers. On ne peut plus se satisfaire, me semble-t-il, de politiques d'établissement qui vont à l'opposé de la politique ministérielle. S'il faut prendre en charge l'ensemble des élèves, il n'est pas possible d'afficher une politique qui vise à les exclure. Une telle éventualité était possible lorsque la politique était implicite. Elle ne l'est plus lorsqu'elle devient explicite. Tout au moins on peut - peut-être naïvement - l'espérer.

Cette évolution permet donc une validation et un contrôle qui n'étaient pas possibles tant que les politiques étaient dissimulées.

* **une lecture politique.** Rendre plus démocratique le fonctionnement des établissements mais aussi toute l'Education Nationale. C'est la lecture que fait Antoine Prost. La décentralisation est un moyen d'améliorer la vie démocratique. C'est donner davantage de contrôle à la Nation elle-même par le biais d'élus plus proches des problèmes et des acteurs que les "technocrates" parisiens.

C'est aussi favoriser la démocratie interne aux établissements, en faisant participer les acteurs et les usagers (élèves, familles, enseignants, non enseignants, et éventuellement partenaires de l'environnement culturel et socio-économique) au projet d'établissement, à la préparation d'un certain nombre de décisions importantes, c'est-à-dire à la définition de cette politique d'établissement. Bien entendu seule l'élaboration des décisions est en cause, le chef d'établissement est toujours celui qui arrête la politique, qui en est responsable en dernier ressort. Un projet participatif (c'est-à-dire qui permet que les décisions soient préparées par les acteurs eux-mêmes), demande évidemment beaucoup de temps. Cette dimension démocratique est présente dans la loi, dans la mesure où il y est

précisé que le projet pédagogique ne peut être élaboré qu'avec la participation des enseignants et, pour le projet d'établissement dans sa globalité, avec l'ensemble des personnels et des usagers.

* **une lecture "manageriale"**. Il s'agit de mettre en oeuvre une stratégie de maîtrise et de pilotage du changement.

Tout concourt à ce que la situation reste à l'état initial : les élèves, les enseignants, l'ensemble des acteurs internes à l'établissement ne souhaitent pas en général que les choses bougent. On est dans un état d'équilibre et personne ne recherche le déséquilibre. Cependant, un certain nombre d'injonctions et de contraintes (en particulier l'obligation de faire un projet, les contraintes de l'environnement, les souhaits des parents, les demandes des employeurs, les exigences de formation de la société...) font que le chef d'établissement peut être amené à souhaiter un autre état. Il a une idée de la direction dans laquelle pourrait aller son établissement pour répondre à la fois à ces contraintes et à ces injonctions. C'est le "projet idéal" (du point de vue du chef d'établissement). Mais sa concrétisation se révèle toujours impossible car elle déstabilise les acteurs. Quelle que puisse être la manière dont on s'y prend, on provoque toujours une "résistance au changement", soit une opposition ouverte face à un comportement autocratique, soit une résistance plus feutrée ("le freinage"). De toute façon, l'échec est au bout d'une telle démarche.

Il existe un détour, c'est celui du management participatif. Il passe par une phase d'innovation. Dans un collège, par exemple, une commission a été mise en place avec des parents et des enseignants volontaires. Elle a été chargée de l'analyse de la situation d'une façon précise, en commençant par l'étude des cohortes d'élèves. Un suivi sur plusieurs années a ainsi pu être fait. Il a permis de voir comment les élèves avaient "traversé" l'établissement et ce qu'ils étaient devenus à la sortie.

Les enseignants se sont alors aperçus, avec stupéfaction, que le collège fonctionnait non pas comme un système de réussite mais comme un système d'exclusion. De tous les élèves qui avaient redoublé en fin de 6e, aucun (sans exception) n'était arrivé en fin de 3e : l'élimination pouvant se faire avec des mécanismes différents (redoublements successifs, sorties prématurées...). Il y avait là un comportement du collège qui lui donnait véritablement une nouvelle identité. Identité qui se trouvait donc en opposition avec les objectifs nationaux. La comparaison avec les autres collèges de l'Académie confirmait que ce comportement n'était pas général.

Ce constat a été à l'origine d'un changement de représentations qui s'est d'abord observé dans le groupe de travail. Celui-ci s'est forgé une identité nouvelle. Collection d'individus ayant des représentations différentes, au départ, il s'est mis à exister en tant qu'acteur collectif ayant des représentations communes de l'établissement. Une nouvelle identité et donc, un nouvel acteur était né et il a commencé à agir.

/ Il a d'abord produit de l'information : tous les résultats ont été largement diffusés, communiqués aux parents, aux enseignants ... ce qui a contribué à changer, progressivement, les représentations de l'ensemble des acteurs.

/ Il a demandé de l'information (sur ce qui pouvait être fait à partir de là) et de la formation.

/ Il a poursuivi l'analyse de la situation à d'autres objets que le suivi des cohortes.

/ Il a produit des projets.

On a ainsi abouti à un projet d'établissement qui fédérait l'ensemble des productions de projets. Cet état final n'était évidemment pas celui qui avait été imaginé dans le schéma théorique initial, par le chef d'établissement. Ce dernier a dû renoncer à son "projet idéal". En passant par le jeu des acteurs, le projet final ne peut pas être le projet idéal. Sans doute faut-il, parce que le chef d'établissement est le représentant de l'Etat dans l'établissement, donc de l'intérêt général, que le projet réel n'en soit pas trop éloigné. C'est pourquoi, d'ailleurs, il ne reste pas inactif tout au long de la procédure. C'est lui qui indique le cap, qui est le dépositaire du projet-visé, du projet politique, des

objectifs académiques et nationaux.

Par exemple, certains parents d'élèves peuvent avoir la tentation de produire des projets contradictoires avec les objectifs nationaux. Dans un milieu urbain favorisé l'éventuel désir élitiste des parents peut avoir un effet important sur la politique de l'établissement. Il peut se traduire par l'exclusion des élèves en difficulté. Le chef d'établissement doit intervenir pour indiquer la direction à prendre.

Le chef d'établissement ne fait pas le projet, il le rend possible, il veille à son animation, il maintient le cap des grands objectifs.

En conclusion, le projet d'établissement prend, selon moi, tout son sens autour d'une l'idée-force, celle de *responsabilité*. C'est ce que recouvrent les 3 axes qui visent à maîtriser le changement, à aller vers davantage de démocratie et davantage de cohérence. L'important n'est pas de disposer de davantage d'autonomie, c'est-à-dire de **licence**, mais d'exercer davantage de responsabilités c'est-à-dire de possibilités de **maîtrise**.

On se dirige avec le projet vers une conception globale de l'établissement scolaire, qui ne séparerait plus la sphère pédagogique de la sphère administrative, qui ne séparerait plus les grands domaines de fonctionnement de l'établissement que sont : / le domaine pédagogique (ce qui se passe dans la classe),

/ le domaine de l'organisation interne de l'établissement (qui intègre notamment la vie scolaire),

/ le domaine des relations extérieures et de la communication,

/ le domaine de la "production" (par référence à la production des entreprises), le plus important peut-être. D recouvre à la fois l'orientation et la carte scolaire. C'est le système de transformation des élèves, entre le moment où ils rentrent et celui où ils sortent de l'établissement.

Ces quatre domaines relèvent de services qui sont encore fragmentés (lorsque je fais allusion à la carte scolaire, on pense à tel service du Rectorat, il en va de même lorsque je parle d'orientation, de vie scolaire). Pourtant, l'ensemble doit être cohérent et le projet d'établissement doit être une avancée vers une conception globale.

Il y a aujourd'hui deux manières de voir le projet d'établissement. Il peut être considéré comme un nouveau dispositif académique venant s'ajouter à une série d'autres dispositifs existants (ZEP, Fonds d'Aide à l'Innovation...). Dans cette conception, on va demander des moyens supplémentaires puisque l'on va faire quelque chose en plus. Le projet est alors conçu comme un élément en marge du fonctionnement de rétablissement.

L'autre façon de concevoir le projet est celle que j'ai essayée de développer tout au long

de mon intervention. C'est une conception globale de l'établissement, qui va dans le sens de l'intégration (pour reprendre le mot de Ballion), de la mobilisation (pour reprendre la préoccupation de Dubet). Si c'est une conception globale de l'établissement que veut promouvoir

la notion de projet, il faut qu'il y ait en face une conception globale de la relation à l'établissement scolaire. Dans cette optique, il est bien clair que c'est l'ensemble des moyens dont dispose l'établissement qui doit être mis au service du projet et non pas moins de 1% d'entre eux. *Le projet c'est l'utilisation nouvelle, différente, de l'ensemble des moyens de l'établissement.* *

Faut-il lier la validation d'un projet à l'obtention de nouveaux moyens ? Peut-être dans une phase d'étude, de conception, au cours de laquelle les gens travaillent davantage, faut-il davantage de moyens, afin de rétribuer un effort supplémentaire. Mais en période de "croisière", le projet est simplement une nouvelle manière de mettre en oeuvre une politique d'établissement (qui peut d'ailleurs conduire - au contraire - à faire des économies). Prenons le cas d'un collège 600 dans lequel il y a un taux de redoublement de 20% (cela fait 120 redoublants dans l'établissement). Si on met en oeuvre un projet

d'établissement efficace qui, en 5 ans, fait tomber le taux de 20 à 10 % (60 élèves -en moins). Combien de postes gagnés ? 6 environ.

Ce qui est pervers dans cet exemple c'est que l'on retire les postes, c'est-à-dire que la mécanique de gestion des moyens va à l'encontre de ce qui est proclamé : on pénalise le projet efficace.

Il y a d'un côté un discours qui demande de diminuer le nombre des redoublants et de l'autre une organisation qui sanctionnera l'établissement dont le nombre des redoublants baisse.

Il faut donc envisager à un autre mode d'organisation des services académiques. Il ne peut y avoir de bonne politique d'établissement avec cette double contrainte imposée aux établissements. Mais le système n'évolue que progressivement. De ce fait, l'étape ultérieure sera sans doute une évolution nécessaire des services académiques. C'est sans doute pourquoi le Ministre de l'Education Nationale a retenu parmi les 7 thèmes d'évaluation du système éducatif confiés l'an prochain à l'IGEN, l'étude des dispositifs académiques et départementaux concernant l'aide à la conception, à la mise en oeuvre et à l'évaluation des projets d'établissement

C'est là, me semble-t-il, qu'il faut maintenant faire porter l'attention. La cohérence entre ce qui est demandé aux établissements et la manière dont la tutelle agit sur l'établissement est primordiale pour voir naître de "bons projets".

Compléments d'informations apportés au cours de la discussion.

0 Durée d'un projet. Ce dernier ne doit pas être limité dans le temps. Chaque programme d'actions a sa logique et sa durée (de quelques semaines pour la rénovation de locaux, par exemple, à plusieurs années si l'on vise à changer des comportements, à assurer la reconversion d'enseignants).

0 Des moyens en plus. En utilisant mieux les moyens, un établissement peut fonctionner différemment. On peut changer de politique à moyens constants.

Qu'il faille des moyens supplémentaires pour mettre en place une action spécifique ? Sans doute. Mais cette logique des moyens supplémentaires n'est pas une logique générale. Telle autre action pourra au contraire procurer des moyens. On en revient à l'idée d'autonomie et je serais d'accord avec elle si elle est entendue comme la meilleure capacité de l'établissement à utiliser des moyens, au service d'objectifs validés par l'autorité de tutelle.

0 Le projet est un facteur de changement. Il donne aux enseignants une perception de la réalité qui leur permet d'innover. Parce que les représentations ont changé, les gens, les attitudes vont changer et donc l'action des personnes.

On ne peut pas forcer les gens à bouger mais on peut enclencher un mécanisme qui va les conduire à le faire. Dans cette démarche, le chef d'établissement sera celui qui permettra ce mouvement. Il est à la fois le catalyseur et celui qui indique le cap.

0 L'Ecole sait-elle où elle va ? Il y a un consensus sur l'Ecole et sur la vocation de l'appareil de formation, il a permis le vote d'une Loi d'Orientation. Son article 1er, qui donne 3 grandes missions au système éducatif, fait consensus, n prend en compte :

- *l'homme*, avec la transmission des connaissances et du patrimoine culturel,

- *le travailleur* dans la mesure où l'Ecole doit former des gens qui seront capables d'acquérir

un métier et de s'insérer dans une profession,

- *le citoyen* avec la transmission des valeurs et des comportements qui permettent la socialisation et la vie démocratique.

Des réformes de contenu font aussi l'objet de consensus. Ainsi, quand Alain Savary, en 1984, a réformé les programmes d'histoire, il y a eu accord général, de même

lorsque Jean-Pierre Chevènement a réintroduit l'éducation civique.

Quant à la demande sociale, on la voit de plus en plus s'exprimer. L'Ecole mobilise. Elle peut faire descendre les gens dans la rue. De même, l'objectif des 80% d'une classe d'âge au niveau du bac a été complètement et rapidement intégré par les familles. Cet objectif paraissait encore irréalisable il y a deux ans. Aujourd'hui, on peut dire qu'il sera atteint avant même l'an 2000. Nous sommes déjà passés en deux ans de 42 à 50 % . Dans deux ans nous serons sans doute à 60%.

0 Sur le contenu du projet. D'une manière générale, la conception du projet d'établissement inclut, en particulier dans l'enseignement technique, la carte scolaire, c'est-à-dire l'ouverture et la fermeture de sections. Que serait un projet d'établissement en LP ou en LT si l'ouverture et la fermeture des sections étaient laissées de côté ? C'est la préoccupation majeure des chefs d'établissement du technique de savoir quand ils pourront ouvrir un bac professionnel, un BTS... C'est l'épine dorsale d'un projet d'établissement du technique. Il faut l'inclure dans le projet. Même si demander n'est pas obligatoirement obtenir.

Si l'ouverture d'un BTS correspond plus à une logique académique qu'à une logique d'établissement, il paraît normal que ces ouvertures se fassent en tenant compte notamment de la motivation des établissements. C'est un gage de réussite. Le projet d'établissement apparaît alors comme un outil de dialogue entre les établissements et l'administration de tutelle, y compris avec la Région.

0 Les rapports avec l'environnement. Doivent-ils être pris en compte dans les projets?

En collège, le problème se pose en termes de poursuites d'études. Pour ce type d'établissement, l'environnement c'est d'abord les lycées et les lycées professionnels vers lesquels sont orientés la grande majorité des flux d'élèves. La logique territoriale est ici une logique d'articulation entre le 1er et le 2ème cycle.

0 A quel niveau agir ? Nous avons déjà 4 niveaux d'organisation. N'en ajoutons pas un autre. Il ne faut pas que le district, le bassin de formation deviennent un niveau d'organisation avec un projet qui aurait la même force que le projet d'établissement ou le projet académique. Il faut qu'il reste un niveau de travail, un niveau de cohérence entre les projets d'établissement. Aujourd'hui, l'entité qui émerge (en tout cas d'après les études sociologiques) c'est l'établissement scolaire. C'est le seul endroit où se rencontrent tous les acteurs et non leurs représentants: élèves, parents, enseignants.

0 La phase décisive est celle de l'analyse de la situation. C'est par là que tout commence dans le projet. C'est par là que l'on peut changer les représentations et donc faire naître des facteurs favorisant la constitution de projets.

Il y a deux manières pour faire évoluer les représentations. Il y a celle que j'ai indiquée et qui consiste à confronter une expérience personnelle à une connaissance objectivée. C'est une étude de type rigoureuse, quasi-scientifique. On est passé, grâce à elle, de la représentation subjective, individuelle, à une connaissance objective et collective.

Il y a une autre manière, plus couramment utilisée dans les entreprises. C'est la démarche-client. Elle consiste à confronter les acteurs internes à la réalité de la demande. Il est évident que l'entreprise ne peut pas fonctionner si elle ne peut pas répondre aux besoins de la clientèle. D faut donc réactiver le processus de production à la lumière des besoins de la clientèle, il permet de changer un certain nombre de représentations et donc de faire bouger les choses.

Nous sommes tout à fait dans cette logique dans l'Education Nationale. Lorsque j'étais responsable du projet d'établissement du CNDP, nous avons demandé à un certain nombre de personnes des CRDP-CDDP (comme analyse de la situation pour le projet d'établissement) de faire des interviews, des enquêtes auprès des enseignants (qui sont les usagers du CNDP) afin que ces derniers précisent leur utilisation de l'établissement et leurs besoins. On s'est aperçu qu'il y avait souvent une fracture entre la perception que les

gens du réseau CNDP avaient de leur travail à l'intérieur de l'institution, et celle que leur renvoyaient les usagers. C'est ce qui a permis, en partie, de faire bouger les choses à l'intérieur de tel ou tel CRDP.

Je crois que si des groupes se mettent en place dans des établissements pour se confronter (de manière appropriée, avec des méthodes) à une demande sociale, aux opinions et aux perceptions des usagers (élèves, familles), leur travail facilitera l'évolution des représentations que les enseignants ont de ce qu'ils font. C'est un facteur puissant d'évolution des représentations et donc de production de projets.