

Jean-Pierre Obin

LE MANAGEMENT DEMOCRATIQUE

(Revue *Education et Management*, juillet 1991)

Dans le précédent numéro d'*Education et Management*, Maurice Berrard nous invite à réfléchir à la ligne éditoriale de la revue. Lançant cette réflexion, et comme point d'appui d'un débat, il propose une solution alternative au mode de management actuel des établissements de l'Education nationale. Cette alternative, qui a fait l'objet d'une récente étude approfondie(1), se veut à la fois satisfaisante sur le plan éthique et crédible sur le plan de la mise en œuvre. Elle s'appuie sur les travaux du philosophe allemand Habermas et en particulier sur les concepts d'"éthique de la communication" et d'"action communicative".

Dans cette courte contribution à la discussion à laquelle nous invite Maurice Berrard, j'avancerai successivement trois points d'accord avec sa démarche, puis trois doutes par rapport à l'orientation qu'il envisage, enfin une proposition qui me semble présenter trois avantages.

DES POINTS D'ACCORD

Premier point d'accord, la ligne éditoriale d'une revue comme "E. et M." doit être clairement identifiable et donc correctement présentée, avec le souci permanent de rassembler. Ceci implique tout d'abord la recherche d'un ensemble d'attitudes, de savoir-faire et de comportements professionnels autour desquels peut se retrouver le plus grand nombre de lecteurs potentiels.

Ainsi, les thèmes développés dans les premiers numéros de la revue - projets d'établissements, démarches qualité, renouveau du service public, par exemple - témoignent d'une volonté éditoriale de clarifier les enjeux managériaux les plus actuels, d'unifier les représentations et les conceptions des fonctions de responsabilité, de proposer des techniques et des méthodes utilisables dans la direction des établissements ou même d'ensembles plus larges : départements, académies, directions ministérielles.

Mais cette préoccupation d'adaptation et d'efficacité professionnelles doit être éclairée par une recherche plus fondamentale, d'ordre éthique. C'est là le second point d'accord avec le texte de Maurice Berrard, ainsi qu'avec sa politique éditoriale, qui a permis notamment de traiter, dès le numéro 2 de la revue, de "la morale". La plus grande incertitude semble en effet prévaloir aujourd'hui quant aux références qui peuvent permettre d'étayer les attitudes ou de justifier les comportements professionnels dans l'Education nationale. En fait, avec la "mort" des idéologies, dont une des vertus était d'être porteuses de préceptes moraux (dire le "bien" et le "mal"), chacun semble renvoyé à sa propre subjectivité. Installé sur ces ruines, le relativisme culturel (tout se vaut...), ou encore l'adoption de morales personnelles ou extérieures à notre héritage, jouent le rôle de substituts moraux et servent parfois d'auto-justificatifs au désengagement éducatif. On

observe également le succès d'approches pseudo scientifiques (qui souhaiteraient séparer le "vrai" du "faux"), ou technicistes, certes rassurantes, mais le plus souvent dépourvues de sens.

Parallèlement, le desserrement du corset jacobin, l'élargissement de l'autonomie des acteurs dans le cadre des projets d'établissement et d'école, achèvent d'invalider un système clos de normes et d'instructions, largement bureaucratisé, chargé de définir en toutes circonstances ce qu'il convient de faire (le "permis" et l'"interdit").

Dans ce contexte, une approche éthique consiste à repérer si les attitudes professionnelles, en particulier dans l'action éducative vis à vis des élèves, peuvent s'inscrire dans la recherche de ce qui apparaît, en dernière analyse, comme "bon" ou "mauvais", dans une situation particulière(2). Mais "bon" ou "mauvais" pour qui ? et pour quoi ? Dans notre société, les réponses éventuelles à ces questions ne peuvent être trouvées, selon moi, qu'en cherchant des références dans les fondements axiologiques, politiques et sociaux de l'Ecole, c'est à dire dans les finalités du système éducatif, démocratiquement débattues et élaborées.

Troisième point d'accord, les systèmes de pensée et d'organisation du travail imaginés au début du siècle par Weber et Taylor appartiennent désormais au passé. En effet, ils se révèlent, de fait, doublement inadaptés, économiquement et culturellement. Dans l'Education nationale, par exemple, certaines études ont montré récemment comment une administration fondée sur le formalisme des règles et l'uniformité des normes était productrice de disparités, source d'incohérence, et en définitive responsable de gaspillage économique et, surtout, d'un fantastique déficit de démocratie. Qui décide en effet des politiques d'accueil, d'orientation, de redoublement des élèves, ou même de leurs apprentissages ? Le ministre, membre d'un gouvernement contrôlé par le parlement ? Ou bien les établissements eux-mêmes, en dehors de tout contrôle réel ? La vérité se situe, semble-t-il, quelque part entre les deux !(3)

Comment, par ailleurs, une culture fondée sur l'apprentissage du libre-arbitre peut-elle se conjuguer avec des modes de direction caractérisés par la division du travail entre ceux qui conçoivent et contrôlent les programmes et ceux qui les exécutent, ou entre ceux qui édictent les normes et les instructions, pour enseigner ou administrer, et ceux qui doivent les appliquer ?

DES DOUTES

Il n'empêche que le texte de Maurice Berrard suscite pour moi certaines interrogations.

D'abord, en suivant l'argumentation de l'auteur, on ne pourrait diriger un collège ou un lycée comme une usine ou une compagnie d'assurances, pour la raison que l'Ecole poursuit une finalité supérieure à celle des entreprises : "la culture de la part la plus irréductible de l'être humain, la conscience de sa liberté". Examinons cette proposition d'un double point de vue : celui du salarié, puis celui de l'usager de l'institution.

Premier point de vue, pourquoi la "malchance" d'appartenir à une organisation poursuivant des finalités "domestiques" de production ou de service marchand condamnerait-elle les hommes qui y travaillent à être dirigés d'une façon moins "humaine" ? L'humanisme ne se divise pas, et les principes de direction qui apparaissent humainement adaptés à des professeurs de philosophie devraient l'être pour des ouvriers agricoles ou des chauffeurs routiers.

Second point de vue, pourquoi privilégier une seule des finalités de l'Ecole ? Former l'homme, certes, mais également former le travailleur et le citoyen : voilà bien les missions indissociables assignées au système éducatif, et qui définissent la "formation", en deçà de la quête d'une utopie, comme la recherche d'un point d'équilibre entre différentes tensions : tensions entre les exigences de la société et celles de l'individu, entre les nécessités de la production et celles de la création, entre l'inscription dans une tradition et l'aspiration au changement(4).

Ensuite, pour Habermas, l'éthique de la communication est fondée "sur l'universalisation des normes et des valeurs, sur leur libre reconnaissance par tous après discussion". On peut craindre que, dans un tel cadre, une opinion puisse en valoir une autre, et qu'à une valeur puisse en être opposé une autre. On sait trop bien alors que triomphe le plus souvent l'argumentation la mieux étayée, ou bien la conviction la mieux chevillée, ou encore la présentation la plus séduisante, sans parler de l'effet des rapports de force dans lesquels excellent les groupes de pression. Or, dans notre société démocratique, le "bien commun" est défini par le jeu de procédures plus complexes, et acceptées par tous : ce n'est pas à tel collègue de décider, par exemple, s'il va accueillir tous les enfants du voisinage, et quels enseignements ils vont suivre, mais au Parlement, élu démocratiquement au suffrage universel. On peut le regretter et vouloir changer les règles du jeu. Cela ne relève pas de libres discussions au sein du collège, mais d'un débat concernant la nation tout entière.

Enfin, la notion même de communication semble devenue aujourd'hui un "concept mou", un "fourre-tout", idéologique et médiatique, où Habermas aurait sans doute bien du mal à reconnaître ses enfants. Un nécessaire retour aux valeurs et aux finalités en matière éducative m'apparaîtrait bien mal servi par un tel "support", en des temps où l'on semble davantage se soucier de "communiquer" que de savoir pourquoi et au nom de quoi on le fait, et où, aussi, on "communique" de plus en plus en se parlant de moins en moins. Ici encore la notion de démocratie m'apparaît plus appropriée et plus efficace, pour peu qu'on accepte d'y voir, au delà des procédures du gouvernement collectif, une exigence fondamentale dont l'aire tend à s'étendre progressivement hors du champ politique, à la sphère de la vie publique et professionnelle, et même à la sphère familiale et privée(5).

DES PISTES POUR LE "MANAGEMENT DEMOCRATIQUE"

A ce stade de la discussion, il ne peut bien entendu s'agir de définir ce que pourrait être ce nouveau mode de direction des organisations, et en particulier de la nôtre. Mais sans doute est-il possible de tracer quelques pistes de réflexion qui constituent à mes yeux autant d'avantages pour une notion à construire et qu'on pourrait désigner par le terme de "management démocratique".

En premier lieu, on peut noter que c'est la même aspiration à l'universalité qui anime l'utopie habermassienne et l'idéal démocratique. Mais ce qui chez le philosophe apparaît comme procédant d'un acte de foi quant aux vertus de rationalité et d'honnêteté de l'âme humaine, figure, du côté de l'institution démocratique, aux chapitres des équilibres à trouver, des contradictions à surmonter, des conflits à arbitrer, des nouveaux "totalitarismes" à combattre (technocratie, bureaucratie), des savoirs à enseigner. Angélisme d'un côté, réalisme incarné de l'autre ? Ne vaut-il pas mieux miser sur le réalisme ?

En second lieu, on peut remarquer que les conceptions d'Habermas sont marquées culturellement (par la tradition allemande décentralisatrice) et historiquement (par le rejet de l'autoritarisme nazi) . C'est ce qui fait leur valeur. Cependant, dans un contexte national différent, le nôtre, la tradition républicaine démocratique conduit à rechercher à articuler intérêt général et bien commun local, à associer discussion et arbitrage, ou encore comme l'indique la lettre ministérielle préparant la rentrée de 1991, à conjuguer objectifs nationaux et projets locaux(6). Ancré dans une tradition, le "management démocratique" s'actualise en effet dans de multiples recherches et expériences, notamment dans le cadre du "renouveau de la fonction publique" : projets de service et d'établissement, centres de responsabilité, etc. N'est-il pas préférable de nous fonder sur notre expérience et sur ces expériences ?

En dernier lieu, on trouve chez Cornélius Castoriadis, philosophe, sociologue et psychanalyste, une définition de la démocratie opératoire, me semble t-il, tant au niveau d'une société que d'un individu : *"Il s'agit d'instaurer une société capable de s'auto-instituer de manière réfléchie et lucide, de se donner elle-même ses lois, une société qui crée les conditions permettant à tous la participation effective à la direction des affaires communes, c'est-à-dire l'auto-gouvernement véritable. Tout cela implique des individus autonomes, des individus réfléchis et responsables - en un mot des individus démocratiques au sens vrai du terme (...). Cette nouvelle signification imaginaire, l'autonomie, s'incarne dans l'institution démocratique, où les lois sont votées par le demos, le peuple (...). Une société démocratique sait qu'elle est la source de ses institutions et qu'elle peut les remettre en question. Elle éduque les individus de sorte qu'ils puissent être les acteurs conscients et réfléchis d'une telle remise en question"*. Pour Castoriadis, l'autonomie "réel espace de liberté inscrit dans un contexte collectif organisé", est un concept qui s'applique aux organisations, aux groupes, comme aux individus et qui se traduit dans l'exercice institutionnel de la démocratie(7). Ne convient-il pas de nous appuyer, dans l'éducation nationale, sur cette aspiration à l'autonomie des individus, des groupes et des organisations ?

Ainsi, et pour conclure d'une manière un peu schématique, le "manager démocratique" serait soucieux non seulement de communiquer, c'est-à-dire d'écouter, de discuter, d'expliquer, mais également de définir et d'animer des procédures formalisées d'exercice de l'autonomie des acteurs, au sein de l'établissement (élèves par rapport aux méthodes pédagogiques, personnels par rapport aux conditions de travail et au cadre de vie, etc.). C'est à la formalisation et à l'expérimentation de telles procédures que s'attache par exemple certaines recherches(8). Par ailleurs, il serait également capable de dégager des traductions concrètes de l'autonomie de l'établissement vis à vis de son environnement institutionnel (Etat, Région ou Département, entreprises...). Enfin, conscient de participer à une très longue tradition de recherche et d'amélioration des conditions d'exercice de la liberté dans une société, il puiserait une part de sa force dans son sentiment d'appartenance à un mouvement universel, porté par le dynamisme actuel de l'idéal démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

- (1) BERRARD (M), "Le management éducatif", thèse de doctorat ès lettres, *Université de la Réunion*, 1990.
- (2) COMTE-SPONVILLE (A), "Morale ou éthique", *Lettre internationale*, Paris, printemps 1991.
- (3) OBIN (JP), "Le projet d'établissement", *Hachette éducation, Pédagogies pour demain*, Paris, 1991
- (4) OBIN (JP), "A quoi sert l'école ?", *Le Monde*, Paris, 26 septembre 1991.
- (5) FIZE (M), "La démocratie familiale", *Presses de la renaissance*, Paris, 1990.
- (6) JOSPIN (L) et CHAPUIS (R), "Lettre aux recteurs relative à la rentrée de 1991", *BOEN n°* .
- (7) CASTORIADIS (C), "L'institution imaginaire de la société", *Le seuil*, Paris, 1975.
- (8) RUEFF-ESCOUBES (C) et MOREAU (JF), "La démocratie dans l'école", *Syros-alternative*, Paris, 1987.