

Texte paru dans la revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE) en 1987

DU BON USAGE DE L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

Philippe MEIRIEU, Professeur en Sciences de l'Éducation
Université LUMIÈRE - LYON 2

Même s'ils diffèrent totalement sur l'interprétation du phénomène, les observateurs du système éducatif français s'accordent à reconnaître l'existence d'une mutation importante représentée par l'émergence d'une entité jusque-là négligée, ou considérée comme secondaire : *l'établissement scolaire*. Pour les uns, il s'agit là d'un mouvement qui représente une chance considérable et qu'il convient de saisir de toute urgence en instaurant une « réelle et complète autonomie pédagogique et gestionnaire¹ » susceptible de placer les enseignants et les responsables des établissements scolaires en situation d'authentique responsabilité sociale ; pour les autres, c'est un danger particulièrement grave qui, en encourageant les attitudes consuméristes et la concurrence, risque d'inféoder l'École à la logique libérale, de subordonner l'activité des établissements à des objectifs locaux et, à court terme, de remettre en question l'indépendance des enseignants, voire de créer des situations insupportables de ghettos... « car, comment nier, interroge E. Plenel, qu'une société inégalitaire hiérarchise les volontés parentales jusqu'à forcer à l'autocensure les familles populaires² » ?

Si le débat est vif entre ces deux positions et se réfracte très largement dans des conflits syndicaux ou des oppositions entre associations de parents d'élèves, aussi bien que dans des tensions au sein de chaque syndicat et de chaque association, c'est que l'évolution de la situation est extrêmement rapide et qu'elle paraît correspondre à une lame de fond sociale assez indépendante, finalement, des vicissitudes politiques. N'est-ce pas, d'ailleurs, le courant politique traditionnellement garant de l'indépendance de l'École par rapport aux forces de pression socio-économiques qui a introduit, avec la décentralisation, les élus locaux dans les conseils d'administration des établissements ? Et n'est-ce pas le courant habituellement sensible aux exigences du marché, et donc plutôt enclin à subordonner l'activité des enseignants à celles-ci, qui parle aujourd'hui de reconstruire leur autorité et de garantir leur indépendance ? Ces paradoxes signifient,

¹ H. Hamon et P. Rotman, *Tant qu'il y aura des profs*, Le Seuil, Paris, 1984, p. 342.

² *L'Etat et L'école en France, La République inachevée*, Payot, Paris, 1985, p. 444.

sans nul doute, que le manichéisme n'est plus de mise et que le traitement purement idéologique de ces questions n'est plus tout à fait possible. Il existe une série de phénomènes irréductibles, qui résistent à l'interprétation sommaire et qu'il faut bien considérer et traiter si l'on ne veut pas, à très court terme et à tous les sens du mot, être « dépassé » par l'histoire.

Revenons un peu en arrière et souvenons-nous un instant des mots de Jules Ferry – simultanément Président du Conseil et Ministre de l'instruction publique – appelant de ses vœux un « État enseignant et surveillant », rappelons-nous le type de rapports qu'entretenaient encore, il y a une trentaine d'années, l'École et la population, et l'on ne pourra que constater la mutation considérable que nous venons de vivre : l'État-enseignant qui garantissait, d'une part, par l'exercice d'une tutelle rigide, l'indépendance absolue des maîtres par rapport aux pressions sociales et, d'autre part, directement – en tant qu'employeur – ou indirectement – par sa maîtrise du marché de l'emploi – la valeur sociale et économique des formations scolaires, cet État-éducateur ne cesse de se fragiliser. *Comment pourrait-il, en effet, continuer à imposer l'invulnérabilité sociale des maîtres puisqu'il est aujourd'hui incapable d'assurer un débouché à leur enseignement ?*

En effet, tant que l'emploi était à peu près garanti au sortir de l'école, la population ne pouvait que se tenir à distance d'une institution perçue comme à peu près efficace ; quand celui-ci devient précaire, son crédit s'effrite et la tutelle administrative ne joue plus son rôle protecteur ; elle perd sa signification sociale, elle est, en quelque sorte, démonétisée. Ceux sur qui elle pèse souffrent alors d'autant plus qu'elle ne les protège plus de l'influence des usagers ; ils en gardent les contraintes tandis que les avantages ont disparu. Le résultat est que les rapports de l'École et de sa population bénéficient de moins en moins de la médiation de l'État. Il y a quelques années encore, s'il arrivait que des parents aient à se plaindre d'un enseignant – chose rare et qui concernait le plus souvent des questions de mœurs ou de discipline, jamais ses compétences pédagogiques –, ils utilisaient la voie hiérarchique qui, elle-même, se manifestait en dépêchant un inspecteur... Aujourd'hui, on s'inquiète des résultats au Brevet des Collèges de tel professeur de mathématiques, on alerte l'Association de parents d'élèves et l'on demande une entrevue au Principal ; si l'on répugne à l'action directe, on s'agite en alertant ses amis par téléphone, en répandant des propos suspicieux, en cherchant comment faire pression pour éviter que son fils soit dans « la mauvaise classe ». Bien évidemment, de telles attitudes sont inégalement réparties dans le champ social ; et, paradoxalement, ce sont peut-être les enseignants, quand il s'agit de leurs propres enfants, qui ont ouvert la voie dans ce domaine. Or, si, comme on peut le supposer, les acteurs d'une institution, en raison de leur meilleure connaissance des rouages de celle-ci sont en mesure d'anticiper les comportements des utilisateurs, il convient, me semble-t-il, de poser clairement les problèmes soulevés par le passage d'un « circuit long », où joue, de manière déterminante la médiation de l'État, à un « circuit court » où une population est directement en prise sur son École.

Car, comme le souligne justement Guy Berger, dans ce « circuit court », l'élément essentiel c'est l'établissement³. Pendant très longtemps, affirme-t-il, le système éducatif français n'a connu que deux instances déterminantes : le bureau du Ministre et la classe. Entre l'une et l'autre n'existaient que des instances de transmission verticales chargées d'assurer l'homogénéité du système. Mais, avec l'émergence de la notion d'établissement, apparaît la possibilité d'une double régulation horizontale : la régulation interne entre les enseignants qui travaillent avec un « objet » commun, l'élève, et la régulation externe entre un établissement et son environnement géographique, économique, social, culturel. Or, ce qui fait problème, précisément, c'est l'existence de ces deux niveaux et leur articulation. Sans doute, cette articulation peut-elle se concrétiser par l'élaboration d'un projet d'établissement, » mais l'invocation du mot n'a pas – contrairement à ce que l'on croit parfois – le pouvoir miraculeux de résoudre les difficultés soulevées par la chose. Qui et quoi va être, dans cette opération, « déterminant en dernière instance », comme on disait jadis ? Quels devront être les rôles respectifs des directives nationales, du chef d'établissement, des enseignants, des parents, des élèves, des partenaires socio-économiques ? Comment éviter que des groupes de pression maîtrisant efficacement la parole et la conduite des réunions ne s'emparent du pouvoir et l'utilisent à leur profit ? Comment concilier les choix et les options requis par tout projet et qui, en lui conférant une spécificité, conditionnent sa perception et sa mise en œuvre, avec l'ouverture et la diversité qui permettent à chacun de trouver sa place ? Comment associer le dynamisme d'un projet, conçu localement de manière autonome, avec l'existence d'une nécessaire cohérence régionale et nationale ? Comment faire en sorte que, « en circuit court », en associant enseignants, parents, élèves, s'élaborent des projets qui garantissent un meilleur service pour chaque élève, tout en donnant à tous les référents culturels communs qui leur permettent de se comprendre et de communiquer ? La question n'est pas simple et trop souvent résolue superficiellement par des incantations ; quelques textes se sont courageusement attaqués au problème⁴, mais le travail à faire reste immense. Je voudrais, pour ma part, ouvrir ici modestement quelques pistes dans deux domaines : celui des **garanties institutionnelles** qui me paraissent requises pour que l'émergence de l'établissement ne se solde pas par l'atomisation du système éducatif français, et celui des **garanties méthodologiques** pour que l'élaboration de projets d'établissements ne se réduise pas à offrir le pouvoir à quelques groupes de pression particulièrement habiles.

1. De quelles garanties institutionnelles doit-on accompagner l'émergence de « l'instance-établissement » dans le système scolaire ?

En ouverture de son ouvrage, *L'État et l'école en France*, E. Plenel indique que, tout « en appelant de ses vœux une socialisation de l'Éducation », il ne « conteste pas, cependant, la nécessité d'obtenir de l'État des garanties, des règles et des droits

³ Cf. « Du contrôle des apprentissages à l'évaluation des pratiques et des institutions éducatives », in *Didactique, Pédagogie générale* ? C.R.D.P. de Nancy, 1987, pp. 75 à 87, en part. p. 79.

⁴ Cf. en particulier : *Les amis de Sèvres*, « Le projet d'établissement ». No 4, décembre 1983.

nationaux »⁵. Certes, l'ouvrage en reste essentiellement à la phase critique et échappe mal à certaines caricatures, mais il n'en a pas moins le mérite de poser la bonne question. Le rapport Soubré, dans ce domaine, était allé plus loin et de manière plus constructive. Je voudrais simplement, quant à moi, signaler trois « garanties » que l'État me paraît devoir absolument assurer. J'en évoquerai ensuite, très rapidement, quelques autres qui me paraissent faire l'objet d'un large consensus avant de souligner que l'introduction de ces contraintes devrait permettre, en réalité, un meilleur et un plus grand exercice de la liberté d'initiative des établissements.

On a souvent souligné la fonction homogénéisante du système éducatif, soit pour en marquer la nécessité, soit pour en contester l'arbitraire. De vertu essentielle du système scolaire, celle-ci est devenue, en effet, l'un de ses principaux objets de critique. Certains y voient plutôt un moyen de sélection qui, sous couvert de communiquer au peuple les outils de son émancipation, l'en prive délibérément en négligeant les handicaps socioculturels qui empêchent leur véritable appropriation⁶. D'autres y voient une mécanique pathogène qui, en imposant à tous les mêmes contenus d'apprentissage, en négligeant les disparités psychologiques, fait de l'école un milieu générateur d'angoisse et de névrose⁷. D'autres, enfin, y voient une forme d'exclusion des cultures minoritaires, voire un moyen raffiné d'organiser leur éradication... Tout ceci est, évidemment, fondé, mais il ne faudrait pas oublier, pour autant, qu'un individu ne peut se construire une identité qu'en référence à une collectivité, à sa culture, à l'acte même de sa transmission qui, tout autant que la chose transmise, est fondateur de socialité réciproque, c'est-à-dire d'humanité. Certes, on a souvent tendance à assimiler l'identité avec l'identification à une histoire et à une communauté. Or, l'identité est tout autant projection dans un futur que référence à un passé ; elle est ce mouvement même, par lequel l'être prenant appui sur ce qui lui a été transmis, se l'approprie et le dépasse en même temps. Que l'un des deux termes vienne à manquer et l'identité se réduit à une crispation sur « les origines » ou à une invention solipsiste, au primat totalitaire de l'appartenance ou à la folie solitaire du demiurge. C'est pourquoi *on ne saurait envisager d'éducation qui ne prenne appui sur le partage d'une culture, qui ne prenne en compte les référents historiques sans lesquels le sujet ne pourra même pas donner une forme à sa différence.*

Le rôle de l'État, dans ce sens, est donc de garantir que le système joue bien ce rôle. Cette garantie doit se manifester naturellement par l'élaboration de programmes nationaux et par le contrôle de leur mise en œuvre. Le danger du contraire n'est certes pas à nos portes... mais il y a toutefois un point sur lequel il faut être, me semble-t-il, attentif : la mise en place de référentiels de formation, formulés en termes de capacités ou de noyaux conceptuels⁸, si elle permet à la fois l'accès à une gestion différenciée des groupes, une meilleure organisation de l'activité didactique, une communication entre les spécialistes des différentes disciplines pourrait, si l'on n'y prenait garde, reléguer au

⁵ *Op. cit.* p. 31.

⁶ C'est la thèse, on s'en souvient, développée par Bourdieu et Passeron puis par Baudelot et Establet.

⁷ Cf. parmi beaucoup d'autres textes, J. Levine et G. Vermeil, *Les difficultés scolaires*, Doin, 1981.

⁸ Cf. L. Legrand *La différenciation pédagogique*, Scarabée-Cemea, Paris, 1986, pp. 97 à 113 et Ph. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, E.S.F. Paris 1987, pp. 119 à 122.

second plan les « contenus » de savoirs et aboutir à la dilution presque totale de tout « patrimoine culturel ». Au lieu de cela, et selon la proposition de Jean-Pierre Astolfi⁹, il convient d'inventorier les compétences sans pour autant sacrifier les contenus et de « croiser de façon raisonnée » les deux exigences : fournir la maîtrise de compétences disciplinaires et interdisciplinaires essentielles pour l'avenir scolaire et professionnel des élèves et leur donner un patrimoine de connaissances commun à tous. Un tel « croisement » et la poursuite simultanée de ces deux exigences seraient sans doute bien plus profitables que les alternances stratégiques qui font sacrifier régulièrement l'une ou l'autre.

Si la première garantie, qui doit être impérativement assortie à la promotion de l'autonomie des établissements, consiste à maintenir l'homogénéité de « contenus culturels » – et cela même dans l'hypothèse où un « projet d'établissement » se donne des objectifs spécifiques en termes de compétences – la deuxième garantie, apparemment inverse de la première et qui en est pourtant le corollaire immédiat, consiste à maintenir dans l'établissement un maximum de diversité et à y promouvoir, autant que faire se peut, l'hétérogénéité à tous les niveaux. Rien ne serait plus néfaste, en effet, que d'accentuer encore les inévitables clivages géographiques par la constitution de ghettos sociologiques, ou même simplement d'écoles inféodées à des groupes de pression qui pourraient en exclure, implicitement ou explicitement, certains enfants jugés trop « différents ». Sans entrer ici dans le débat complexe sur la sectorisation et les mesures techniques qui doivent l'accompagner, il me paraît important de souligner à quel point toute éducation authentique requiert le contact avec les différences... différences d'origines sociales et professionnelles, de sensibilités idéologiques, différences, aussi, d'histoires personnelles et culturelles. Aussi provocatrice que puisse paraître aujourd'hui cette mesure, je crois *qu'il conviendra, un jour, que l'État impose aux établissements, selon des modalités appropriées, de maintenir une diversité dans leur recrutement*, sur le plan social, professionnel, culturel comme sur le plan de la proportion d'enfants handicapés susceptibles de suivre une scolarité « normale ». Sans cette diversité leur fonction sociale et éducative serait, à terme, gravement compromise.

Mais les garanties ne peuvent s'arrêter là, car nous avons appris que la simple démocratisation des structures scolaires n'entraîne pas, *de facto*, la démocratisation de la fonction de l'école. Au contraire, comme A. Prost l'a parfaitement montré, les fusions institutionnelles arrêtées depuis vingt ans au nom d'un idéal de justice sociale et qui ont entraîné la suppression successive des filières, ont eu, en réalité, un effet sélectif¹⁰. Certes, il convient, plus que jamais, d'assurer l'accès à tous à la même école ; mais, dans cette « école unique », il faut, impérativement, démocratiser les pratiques, c'est-à-dire les différencier en fonction des besoins. Car, quand l'accès est égal pour tous, ce qui sélectionne, c'est la plus ou moins grande adaptation des méthodes à chacun. En l'absence de celle-ci, quand un seul modèle pédagogique s'impose à tous – comme c'est souvent le cas aujourd'hui –, seuls les « plus adaptés » déjà formés dans leur environnement socioculturel, parviennent à apprendre. Dès lors que tout le monde est à

⁹ « Deux sortes de savoir », in *Différencier la pédagogie, Cahiers Pédagogiques*, Paris, 1987, pp. 132 et 133.

¹⁰ *L'enseignement s'est-il démocratisé?*, Paris, 1986.

l'école, ce qui permet la réussite du plus grand nombre, c'est l'effort pour différencier les itinéraires d'accès en fonction des acquis et des stratégies individuelles d'apprentissage. En ce sens, la différenciation pédagogique n'est pas une nouvelle « mode » qui succéderait à la non-directivité et à la pédagogie par objectifs, elle est l'expression même des principes de la République, accordés aux exigences d'une société elle-même différenciée. Elle incarne la volonté de prendre en compte les différences, non pour hiérarchiser les objectifs, mais pour inventer des « chemins multiples » permettant de se les approprier tous.

Sur quoi un tel projet peut-il s'appuyer sur le plan institutionnel et quelle mesure est-elle susceptible d'en faciliter la réalisation ? La question est, de toute évidence, difficile. J'aurais tendance à penser, pour ma part, que les solutions se trouvent, au moins partiellement, dans les modalités de recrutement et de mutation des maîtres. Quelle que soit la formule administrative que l'on adopte, *il conviendrait, là encore, de prendre des garanties concernant la diversité des personnes amenées à constituer une équipe* : diversité dans l'âge, le sexe, la formation, la sensibilité culturelle, le type de relations aux élèves, les méthodes pédagogiques les mieux maîtrisées. C'est sur cette diversité que pourra s'appuyer la différenciation pédagogique, dans une solidarité exigeante qui encourage chacun à manifester ses compétences spécifiques et non à se conformer au modèle dominant. Une telle proposition n'est d'ailleurs pas vraiment utopique au regard de nombreuses expériences vécues ici ou là, en collège et en lycée, quand existent des équipes disciplinaires où les différences sont mises sous tension pour stimuler la recherche didactique, élaborer des procédures diversifiées que chacun peut réinvestir dans sa classe ou qui peuvent être proposées aux élèves, indépendamment de leur appartenance à une classe considérée, sous forme de « groupe de besoin ». Il ne serait pas absurde – même si cela contredit très largement les pratiques et les attentes actuelles de beaucoup – de confier aux équipes existantes, plus de responsabilité dans ce domaine, de leur permettre de manifester leurs *desiderata* et de disposer, autant que faire se peut, de groupes d'enseignants diversifiés susceptibles de mettre en œuvre des pédagogies différenciées. On associerait ainsi, utilement, plus d'initiative et de garantie, plus de liberté et de laïcité authentique.

Si les deux premières garanties que nous venons d'évoquer – maintenir l'homogénéité des contenus culturels et promouvoir l'hétérogénéité des publics ainsi que des traitements pédagogiques – suscitent des débats passionnés, voire de vives polémiques, chez les spécialistes, ces thèmes sont, en revanche, à peu près ignorés du grand public. Celui-ci ne s'intéresse en effet, le plus souvent, à la question de l'établissement qu'à travers la seule question de son évaluation. Il y est, il faut dire, très régulièrement encouragé par la publication de résultats aux examens et par l'audience médiatique de plus en plus grande de celle-ci. Là, pense-t-on, les choses sont simples : on peut se faire une opinion facilement, sur des critères objectifs et rigoureux qui ne prêtent pas à contestation. Or, cette « simplicité » est tout à fait superficielle : elle camoufle, me semble-t-il, une série d'ambiguïtés très graves que l'État, pour être fidèle à sa mission, devrait contribuer à lever. Nous sommes là sur un terrain où il doit absolument apporter les garanties nécessaires pour ne pas laisser se développer un consumérisme exacerbant les rivalités entre établissements, encourageant à des pratiques sélectives, esquivant toute véritable responsabilité éducative. L'analyse, ici, mériterait d'être longuement développée ; je la limiterai, faute de place, à deux points, le

premier, bien connu, concerne les critères d'évaluation, le second, moins évoqué, la question de la responsabilité en éducation.

Évoquons brièvement la question des critères : comment peut-on accepter de laisser publier des résultats aux examens sans que l'on fasse ressortir, pour chaque établissement, le pourcentage d'élèves qui ont quitté l'établissement en cours de cursus, le taux de redoublement, l'écart entre le niveau d'entrée dans l'établissement et le niveau moyen national de la même classe ? Certes, ces éléments – en particulier le troisième – sont difficiles à calculer de manière rigoureuse ; mais, aujourd'hui, il faut faire de leur calcul une priorité absolue... c'est un gage d'honnêteté minimale vis-à-vis des familles, c'est une garantie essentielle pour ne pas laisser se développer des pratiques inacceptables. Tant que l'on ne fera pas ressortir ce que les statisticiens italiens nomment le taux de « mortalité scolaire »¹¹, on ne pourra pas assainir une situation qui est actuellement fort préoccupante... Allons plus loin : peut-on laisser penser et se développer l'idée que les résultats aux examens sont le seul critère valide d'évaluation d'un établissement ? Certes, il a le mérite d'une certaine objectivité mais l'on pourrait légitimement proposer de prendre en compte le nombre de documents sortis du C.D.I., l'existence d'exposés et de projets d'élèves, la présence de réunions régulières des délégués de classe, l'importance des déprédations dans les locaux, le fait que les élèves gèrent efficacement le foyer socio-éducatif... car ce sont des indicateurs d'évaluation qui peuvent venir compléter très opportunément les résultats scolaires bruts. Mais, évidemment, tous ces indicateurs ne sont pas également pertinents dans tous les cas ; leur pertinence dépend de la nature du projet de l'établissement et de l'entrée prioritaire choisie par l'équipe au travail. C'est pourquoi *il conviendrait que chaque établissement soit amené à élaborer des indicateurs d'évaluation congruents avec ses projets et à diffuser régulièrement, auprès de tous les membres de la communauté scolaire et de tous les partenaires locaux, les résultats obtenus.* [...] ¹²

Car, plus largement, si l'on veut éviter que l'établissement scolaire ne devienne le champ clos d'un ping-pong idéologique où chacun renvoie sur autrui les responsabilités des difficultés auxquelles il se trouve confronté, *il convient de susciter en son sein des structures de concertation pédagogique où puisse être véritablement régulée l'organisation de l'apprentissage.* C'est à proportion de cette capacité à mettre en place des espaces contractuels où, sans renoncer à ses objectifs, les éducateurs s'interrogent avec l'élève sur les meilleurs, « moyens de les atteindre »... c'est à proportion de leur capacité à instaurer une véritable coopération didactique où la détermination des uns nourrira celle des autres et donnera les moyens de sa mise en œuvre... que l'évaluation sera occasion d'engager des dynamismes nouveaux plutôt que de susciter des polémiques sans fin. Parce que l'on aura élaboré – souvent difficilement – des décisions ensemble, parce que l'on aura recherché des solutions dans le respect mutuel, parce

¹¹ Cf. A. Canevaro, « Apprendre des périphéries pédagogiques » in *Perspectives*, n° 51, 1984, pp. 335 à 356.

¹² Cet article a été coupé afin de pouvoir être publié dans ce numéro. Ce signe (...) indique la place des coupes.

que l'on aura examiné en commun les résultats obtenus et les moyens pris pour les atteindre... l'évaluation stimulera la collaboration plutôt que d'entretenir la rivalité¹³.

En résumé, il m'apparaît que l'émergence de « l'instance-établissement » dans le système scolaire doit être assortie d'un certain nombre de garanties pour ne pas conduire à l'atomisation de ce dernier : j'ai souligné l'importance de garanties concernant *l'homogénéité des contenus culturels, l'hétérogénéité des publics et des pratiques ainsi que l'existence de structures d'évaluation et de régulation*. Il faudrait y ajouter, bien sûr, la garantie d'égalité d'accès – en s'efforçant de bannir toute forme de discrimination financière –, la garantie de qualification des personnels – par la mise en place de dispositifs de formation continue internes au plus près des besoins –, et la garantie de l'indépendance des maîtres et administrateurs dans l'exercice de leurs compétences propres – qui ne sera établie réellement à terme, que par la reconnaissance sociale de leur compétence et de leur spécificité professionnelle. Ces garanties étant acquises et le cadre juridique de l'établissement étant défini, rien ne pourrait alors s'opposer à une beaucoup plus grande autonomie des établissements, en particulier par une dotation globale des heures et moyens, par la liberté d'organiser les emplois du temps sans être assujettis à la reproduction d'un horaire hebdomadaire, par la possibilité de casser le carcan de la classe pour adopter des modes de regroupement adaptés aux exigences des disciplines et aux méthodologies qu'elles requièrent, par une liberté beaucoup plus grande dans la gestion des moyens, par la prise en compte, de manière décisive, dans l'évolution de la carrière des maîtres, de leur investissement personnel dans le fonctionnement de l'établissement, par l'assouplissement, au vu du projet d'établissement et en maintenant l'exigence d'hétérogénéité sur laquelle j'ai insisté, des procédures de recrutement des maîtres et des élèves. [...]

2. Quelle méthodologie peut faciliter le travail en commun dans l'« instance-établissement » ?

Analysant les difficultés auxquelles se heurtent les établissements dans l'élaboration de leurs projets et cherchant comment y faire face, A. Lafond souligne qu'« il convient de mettre au point une stratégie de l'interrogation qui prendra le temps nécessaire, associera progressivement toutes les parties, prendra en compte le climat de l'établissement et tendra vers un but précis »¹⁴. Pour mettre en œuvre une telle démarche, les formateurs, les intervenants en établissement, les responsables institutionnels suggèrent, le plus souvent, de procéder à une « analyse de situation » et emploient, selon les cas, pour en préciser la nature, les termes de « besoins », d'« attentes » ou de « demandes »... toutes choses qu'il s'agirait de « recueillir ».

Il n'est pas certain que de telles formulations soient, toujours bien comprises des personnels ; elles suscitent même parfois chez eux – et de plus en plus, semble-t-il –

¹³ J'ai évoqué ce type de concertation dans *L'École, mode d'emploi* (E.S.F. Paris, 1985, pp. 162 à 167) et proposé des outils pour aider à sa réalisation (*Apprendre... oui, mais comment*, E.S.F. Paris, 1987, en part. pp. 149 à 152).

¹⁴ « La démarche d'auto-analyse », in *Les Amis de Sèvres*, n° 4, déc. 83 pp. 19 à 27 {p. 26}.

des réactions de rejet : non que les acteurs de l'établissement ne souhaitent pas être écoutés et compris, mais parce qu'ils craignent ces assemblées générales où l'on ressasse une nouvelle fois les mêmes plaintes, où chacun s'attache d'abord à être « à la hauteur de son personnage », où l'animateur enjoint au groupe de « s'exprimer librement », en cachant mal – dans le pire des cas – à quel point il souhaite que l'on dise ce qui lui paraît conforme à l'idée qu'il se fait du problème... La distance annoncée (« Je suis là pour vous aider, je n'ai pas d'idée préconçue... ») se mue en une grossière manipulation qui ne trompe plus guère quiconque. Quoi qu'on en dise, les personnes sont de plus en plus lucides sur tout cela et comprennent parfaitement que l'implication claire (« Voilà ce que je crois, mais vous n'êtes pas obligés de le croire... ») garantit mieux leur liberté que le retrait affecté et l'indifférence feinte. Elles sont ainsi de plus en plus rétives à ces « animateurs » qui se dénie eux-mêmes toute compétence autre que psychologique – que, précisément, ils n'ont pas souvent –, tandis qu'elles sont, en revanche, plus sensibles à celles qui leur apportent une méthodologie rigoureuse, des points de vue argumentés, des expériences précises : qu'elles acquiescent ou refusent, elles parviennent au moins, en face d'elles, à se situer clairement. C'est pourquoi j'ai la conviction, très largement étayée par de nombreux témoignages, que l'on ne pourra plus mobiliser les enseignants en les exhortant simplement à s'exprimer et s'écouter au nom de la nécessité – indiscutable – « d'analyser la situation ». Il faudra leur dire, plus précisément, ce que l'on attend d'eux. Pour aider à cette clarification, je propose de reprendre les termes les plus usités de « besoin », d'« attente » et de « demande » de montrer leur ambiguïté et de leur substituer une autre entrée.

La notion de « besoin » est, en effet, d'une extrême confusion. À l'image de la notion « d'intérêt », souvent mobilisée en pédagogie, elle donne lieu à un nombre considérable de manipulations théoriques¹⁵ : car il est facile, on le sait bien, de distinguer les « besoins superficiels » émanant, dit-on, des sollicitations ou des conditionnements extérieurs, imposés par des groupes de pression minoritaires, des « besoins profonds », accordés miraculeusement au projet de l'institution ou à celui du formateur (ou à celui que l'institution ou bien le formateur veulent mettre en relief parce qu'il est plus facile à récuser). Ainsi rejettera-t-on dans le domaine des conditionnements, selon les interlocuteurs, les « besoins » matériels (« l'alibi naturel de l'immobilisme ») ou les « besoins » pédagogiques (« camouflages idéologiques de la pénurie »). Le paradoxe est que l'une et l'autre des deux interprétations sont, à bien des égards, légitimes et peuvent être argumentées longuement... aussi longuement que l'on s'obstinera à utiliser une notion dont la fonction est d'entretenir des polémiques sur l'interprétation du réel plutôt que d'offrir les moyens de le transformer.

Assez curieusement, la notion d'« attente » paraît liée, chez ses utilisateurs, au qualificatif « implicite » : alors que l'on analyse « les besoins », on décode les « attentes », c'est-à-dire que l'on travaille au niveau du symptôme et de l'interprétation. Le plus souvent, le référent est, ici, le sujet dans sa dimension personnelle, tout questionnement professionnel étant récusé comme superficiel, ou lu au deuxième degré... Outre la difficulté à tenir cette position, en raison du « piège du miroir », par lequel ses victimes ne manquent pas d'attraper les chasseurs (« Vous interprétez ainsi

¹⁵ Cf. G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'institution scolaire*, Privat, Toulouse, 1975, p. 59.

nos attentes, mais, nous-mêmes, comment pourrions-nous interpréter votre interprétation, voire votre désir de nous interpréter ? » etc.), une telle démarche ne peut guère être utilisée en dehors d'un contrat librement consenti entre deux parties, fondé sur un choix explicite de l'« analyste » par les « analysés », une reconnaissance de sa compétence, la certitude que celui-ci est aussi, ailleurs, analysé, et l'acceptation de règles du jeu draconiennes dont la cure psychanalytique donne d'assez bons exemples¹⁶. Or, l'établissement scolaire, on le voit, est loin de réunir toutes ces conditions et il vaudrait mieux, de toute évidence, éviter d'y jouer à l'apprenti sorcier. Certes, je comprends bien ce qui peut pousser certains formateurs à se situer sur ce terrain : on y trouve des jouissances personnelles indéniables, on y a le sentiment de travailler sur l'« essentiel », « au niveau des véritables enjeux », là où surviennent les changements profonds qui ont des « conséquences à long terme »...

Faut-il donc abandonner toute velléité de transformation des personnalités, au risque de demeurer résolument à la surface des choses et de compromettre toute efficacité à long terme ? Certes, non... mais, en l'absence des conditions requises à un traitement analytique, il convient sans doute mieux de ne toucher aux « personnalités » que par la médiation de la tâche, la rigueur d'une méthodologie et l'effort pour que les individus comprennent et maîtrisent les problèmes professionnels auxquels ils sont confrontés. D'autant plus que l'on sait bien distinguer aujourd'hui, en psychologie, *la démarche thérapeutique* et *l'effet thérapeutique* ; l'on sait que l'acquisition de compétences techniques, l'apprentissage réussi, ont des effets thérapeutiques à proportion de la qualité pédagogique qui les autorise, bien plus que de maladroitesses tentatives psychothérapeutiques émanant d'un éducateur qui n'a, pour cela, ni la compétence ni les conditions matérielles requises.

C'est, souvent, pour réagir contre une conception « analytique » perçue comme peu respectueuse d'autrui, que l'on introduit la notion de « demande ». Dans cette perspective, l'on s'astreint à s'interdire toute discrimination entre « vraies » et fausses » demandes, à éviter toute interprétation au second degré de ce que disent les sujets et on se met à leur service. En ce sens, le travail sur la demande m'apparaît plus sain et ouvre à une formation plus responsable de partenaires respectueux de leur spécificité. Toutefois, dans le domaine de la formation, comme pour toute offre culturelle, le respect scrupuleux de la demande renvoie à l'inégalité et à la distribution sociale ou conjoncturelle des rencontres antérieures. Nul ne peut demander ce qu'il ignore et l'abstention de propositions à laquelle s'astreint le formateur, ou le responsable institutionnel, peut faire perdre inutilement un temps précieux, voire éviter des solutions que chacun saluerait peut-être comme pertinentes mais qui n'émergent pas toujours « naturellement ». Le danger est alors, pour éviter ce risque, d'imposer ces solutions sans que la maturation requise à leur adoption et à leur mise en place ait été respectée. C'est pour éviter le basculement entre ces deux dérives que je propose d'utiliser la méthodologie dite par « résolution de problème ».

Le terme « problème » a, j'en conviens, des connotations négatives. Malgré cela et faute de mieux, j'y vois le moyen d'engager une démarche féconde. Partir de problèmes professionnels des enseignants et personnels éducatifs, c'est d'abord les

¹⁶ Cf. R. Kaës, *Désir de former et formation du savoir*, Dunod, Paris, 1976, pp. 164 et sq.

reconnaître dans leur identité et promouvoir celle-ci. C'est, ensuite, assumer le déjà-là sans, pour autant, s'interdire de lui articuler des apports. C'est situer ces apports dans une perspective dynamique, les subordonner à une « situation-problème », qui les finalise, en fait percevoir le sens et l'utilité. C'est clarifier la position du formateur ou du responsable, lui offrant à la fois une méthodologie pour « respecter » le groupe et la possibilité d'y être une « personne-ressource ». C'est, enfin rapprocher la formation du concret des pratiques et la mettre en congruence avec ce que nous proposons pour la formation des élèves¹⁷.

Je suis, très souvent, moi-même, intervenu en établissement dans cette perspective, attentif à saisir les problèmes concrets que les gens s'y posent et à les aider à les résoudre. Ce fut, par exemple, ce collège d'un quartier populaire où les enseignants se plaignaient que les élèves n'aient jamais leurs affaires pour travailler... Bien sûr, pensaient-ils, ce n'est pas un problème sérieux, un « vrai » problème pédagogique, mais c'est notre problème aujourd'hui... À l'analyse pourtant, la chose apparaît bien plus « sérieuse » qu'il n'y paraît : elle renvoie, à la fois, aux « exigences » des enseignants face aux élèves (Quel matériel scolaire faut-il exiger ? Est-on capable de tenir ces exigences ?), à la question de la communication entre maîtres (Que savons-nous des exigences d'autrui ?), à celle de la possibilité d'un travail d'équipe (Pouvons-nous nous mettre d'accord sur des exigences communes ?), à la question de l'attitude à avoir face aux élèves qui n'ont pas leurs affaires (Quelles sanctions prendre ?), au problème du rôle du conseiller d'éducation, du chef d'établissement (Faut-il leur envoyer les élèves qui « n'ont pas leurs affaires » ?), aux relations avec les parents (Pourront-ils « payer » ? Qui va les informer, négocier avec eux ?), à la précision dans l'énoncé des consignes (Les élèves savent-ils vraiment quel est le matériel demandé ?), mais aussi à un problème pédagogique essentiel : comment former les élèves à identifier et à utiliser le matériel requis pour effectuer une tâche précise ?... Et l'on pourrait bien sûr, allonger encore la liste ! En réalité, le « problème » posé par les enseignants de ce collège n'était pas, comme ils le croyaient, un « trop petit problème », mais bien un trop grand problème ; il fallut donc s'interroger sur ces différentes composantes, se demander sur lesquelles on pouvait espérer agir, par quelles voies on pouvait attendre des résultats, etc. Il fallut faire des hypothèses, élaborer une stratégie et un échéancier, prendre des décisions et envisager les modalités d'application.

Bien évidemment, j'ai pris, ici, l'exemple où le point de départ apparaissait comme le plus dérisoire, afin d'en montrer la variété de traitements possibles ; je pourrais évoquer d'autres établissements où les questions furent d'un tout autre ordre : comment améliorer l'efficacité des redoublements ? Comment permettre le transfert des apprentissages méthodologiques d'une discipline à l'autre ? Comment prendre contact avec les parents des enfants immigrés pour des questions d'orientation ? Comment améliorer l'orthographe dans d'autres disciplines que le français ? Comment rendre efficaces les corrections des devoirs en classe ? Comment tenir compte des acquisitions antérieures des élèves ? Comment former tout le monde à la prise de parole dans les conditions de la classe ? etc. Je pourrais évoquer aussi des questions à caractère plus

¹⁷ Cf. Ph. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, E.S.F. Paris, 1987, pp. 58 et sq.

didactique, liée à telle ou telle discipline... Dans tous les cas, me semble-t-il y eut la même volonté d'identifier le problème professionnel dominant, de passer de la description d'une difficulté à la formulation d'hypothèses sur ses origines, de discriminer, parmi ces origines, celles sur lesquelles on peut avoir du pouvoir, d'envisager toutes les décisions possibles (en apportant, quand il le faut, des exemples de ce qui a été fait ailleurs), de s'interroger, pour chaque décision possible, sur les conditions à remplir et les résultats à attendre afin de choisir de manière lucide et réaliste les décisions à prendre, de répartir les tâches et d'envisager l'évaluation. Dans tous les cas, me semble-t-il, il y eut, lentement, l'émergence d'une dynamique qui emporta progressivement les acteurs vers la conviction du possible et, si la solution ne fut jamais miraculeuse, on parvint souvent à faire vaciller la fatalité.

Conclusion : finalités et modalités

Au terme de cette description, j'aperçois bien les réserves qui ne peuvent manquer de surgir : tant sur le plan des conditions institutionnelles que des propositions méthodologiques que j'ai été amené à faire. N'ai-je pas écarté la question des finalités ? Peut-on évoquer l'accès à l'autonomie des établissements scolaires sans s'interroger sur la manière dont chacun d'eux définit un projet d'homme et de société ? En mettant l'accent sur les procédures, n'est-on pas guetté par l'empirisme systématique, par une bureaucratisation stérile ? Ne va-t-on pas dévitaliser les établissements, faire taire les enthousiasmes, décourager les militants ? La question mériterait de longs débats. [...]

Pour avancer un peu, peut-être faudrait-il distinguer systématiquement le discours sur les finalités de l'expression authentique, en actes, de celles-ci ? En effet, les professions de foi générales et généreuses ne sont, le plus souvent, ni discriminatoires, ni opérationnelles. À peu de chose près, tout le monde est d'accord et le consensus s'effectue à bon compte d'autant plus que chacun sait que les véritables clivages sont ailleurs. Qui ne veut pas « concourir à une meilleure réussite scolaire et humaine des élèves » ? Qui ose refuser la perspective d'une « société plus fraternelle » ? On sait bien que les voix qui se porteraient en faux contre de telles assertions feraient aussitôt l'objet d'une marginalisation radicale ? La difficulté n'est pas d'annoncer ce que l'on va faire, mais bien de le faire... Ceux qui, d'ailleurs, s'y risquent, provoquent parfois la surprise autour d'eux : « Ces choses-là ne sont pas à faire... Pourquoi vous compliquez-vous ainsi la vie ? » Ainsi, entretient-on le fossé entre le registre des finalités et celui des pratiques. Ainsi cultive-t-on la velléité qui semble presque constitutive de l'entreprise éducative. Ainsi fait-on perdre tout crédit social aux enseignants. Ce qui est, en revanche, véritablement « subversif », aujourd'hui comme à l'époque de Socrate, c'est l'interpellation faussement naïve : « Pourquoi ne faites-vous donc pas ce que vous annoncez ? » C'est cette question, posée sereinement et inlassablement, qui permet de faire véritablement évoluer le système éducatif. C'est grâce à elle que nous inventerons des moyens assortis à nos fins.