



Monica Gather Thurler
Genève

Le “projet d’établissement” est en vogue

Éléments pour construire un cadre conceptuel*

Das “projet d’établissement” verhält sich zur französischen, ungefähr wie die “Schulentwicklung” zur deutschsprachigen Schultradition. Die Autorin dieses Beitrags, selbst seit Jahren in diesem Bereich aktiv, weist vorerst auf den Paradigmawechsel hin, der mit dem Ansatz verbunden ist und warnt zugleich vor den Gefahren eines modischen Trends. Der Leser findet dann ein sehr wertvolles Kondensat jener Aspekte, die zum Verständnis und zur kritischen Betrachtung von “projets d’établissement” notwendig sind. Stichwörter wie

- *die Schule ist mehr als eine administrative Einheit,*
- *die Grenzen einer Strategie, die Ziele vorgibt und Freiheit in der Mittelauswahl zugesteht,*
- *das Verhältnis zwischen Autonomie, Projekt und “contrat”,*
- *die Tücken der Evaluation,*
- *die zentrale Bedeutung der Beteiligung aller Akteure,*

werden sehr prägnant und im Hinblick auf das Erreichen einer wirklichen Autonomie der Schule diskutiert. Will die Schule nicht nur auf Effizienz in den Lernergebnissen abzielen, sondern auch für die Qualität der Arbeit und der Lebensbedingungen aller Beteiligten einstehen, dann stellen die “projets d’établissement” eine reelle Chance für den Aufbau einer neuen Schulkultur dar. (Red.)

Une rupture de paradigme
(...) la popularité des projets d’établissements peut (...) être un levier puissant pour prendre des distances avec les stratégies habituelles, autoritaires, centralisatrices et normatives du changement. Elle peut offrir l’occasion de mettre en place une série de mesures incitatives pour faire évoluer l’ensemble du système scolaire: en promouvant dans les établissements la construction d’une culture et d’une éthique communes, d’une vision partagée des objectifs et modalités efficaces de gestion de l’action pédagogique, enfin, en amenant les acteurs à tous les niveaux du système scolaire à construire **ensemble** le sens du changement (Gather Thurler, 1993). Face à ces perspectives, on peut opérer des choix divers. Le plus orthodoxe consisterait à adopter une démarche linéaire, consistant à mettre en place de nouveaux règlements, à écrire des textes sophistiqués, à former d’abord les cadres, à concevoir un système de gestion bien ficelé et permettant d’exercer un contrôle serré sur le déroulement des diverses étapes successives de mise en œuvre. Un choix plus insolite - mais plus cohérent - s’inscrit dans une approche systémique, qui fait d’avance le deuil de tout vœu de maîtrise de la complexité, qui décide de “faire avec” au jour le jour. Il s’agit d’une véritable rupture de paradigme par rapport aux attitudes gestionnaires du passé. Elle oblige à changer de perspective en ce qui concerne les relations entre les acteurs à tous les niveaux, leurs responsabilités et leurs droits les uns envers les autres.

De nombreux auteurs (Cros & Bouthors, 1990; Derouet & Dutercq,

1994; Fullan & Stiegelbauer, 1991; Gather Thurler, 1993; 1996; Hargreaves & Fullan, 1991; Huberman, 1990; Obin, 1993; Perrenoud, 1993; Strittmatter, 1992) nous offrent leurs analyses des enjeux, dilemmes et paradoxes qui sont indissociables d’une telle entreprise. Ils nous rendent attentifs aux multiples facettes du projet d’établissement qui, au-delà de ses promesses généreuses, oblige ses promoteurs à s’engager dans une course d’obstacles contre les malentendus et les mentalités.

Pour gagner cette course, il vaut mieux être averti, observer et analyser ce qui arrive et se donner les moyens de trouver les solutions aux problèmes qui se posent. Au-delà d’un premier aperçu des malentendus qui peuvent guetter les acteurs concernés et des changements de mentalité que ces derniers doivent opérer, les passages qui suivent tentent de présenter quelques composantes pour construire un cadre conceptuel.

L’établissement n’est pas une simple unité administrative

Le premier malentendu - capital - réside dans une mauvaise estimation de la dynamique de l’établissement, qui est perçue exclusivement en termes de gestion et de réglementation. Cette perception conduit les autorités à considérer les établissements scolaires comme de simples unités administratives, des “interfaces” entre le sommet et la base qui facilitent la mise en œuvre d’une série de décisions et de démarches qui sont prises au sommet et qui peuvent concerner

* Extrait de l’article paru dans PELLETIER, Guy (Dir.) (2001): *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*, Montréal, Les Éditions de l’AFIDES.

la gamme entière des changements possibles et imaginables: finalités éducatives, nouvelles approches didactiques, pédagogiques et organisationnelles, nouvelles pratiques de formation continue, mesures d'économie, etc. Or, les établissements qui sont gérés de cette manière ne peuvent pas avoir et ne peuvent pas développer un véritable projet. Pour y parvenir, il faut qu'ils soient constitués en personnes morales, autrement dit en acteurs collectifs, capables et désireux de s'engager dans une démarche qui va modifier tant leurs modalités de travail que l'identité professionnelle de chacun d'eux, prêts à payer le prix pour assumer les risques et les avantages d'une telle démarche. Il faut donc que les autorités soient prêtes à assumer qu'ils n'auront plus à faire de simples unités administratives qui peuvent être gérées selon les habituelles procédures impersonnelles et autoritaires. La démarche du projet d'établissement, par la constitution des établissements scolaires en acteurs collectifs, modifie le tissu social et relationnel tant au sein des établissements qu'entre ceux-ci et les autorités. Elle amène les uns et les autres à reconnaître, à prendre en compte et à négocier de nouvelles exigences et règles de jeux. Elle provoque, en fin du compte, une "déréglémentation" qui oblige à faire le deuil de l'uniformité des méthodes de gestion, à négocier de cas en cas l'octroi des ressources et des degrés de liberté, à développer de nouvelles méthodes pour assurer la qualité dans la diversité.

Il ne suffit pas d'imposer des objectifs identiques et d'accorder à l'établissement le choix des moyens
Une telle démarche étouffe dans l'œuf toute dynamique propre aux divers établissements. Elle ne prend pas en compte la très grande diversité qui existe entre les établissements en ce qui concerne leurs ressources - maté-

rielles et humaines - voire leurs besoins et leurs priorités. Cette diversité dépend de leur histoire, de leur réputation et de leur culture, des caractéristiques socioculturelles de leurs élèves, de la mobilité de leurs enseignants, des possibilités offertes, voire des limites imposées par leur architecture, des rapports qu'ils maintiennent avec les autorités locales, les familles, le quartier.

Il est, par conséquent, important qu'ils puissent jouir d'une certaine autonomie en ce qui concerne l'orientation de leur projet par exemple: la possibilité de ne pas travailler à la réalisation de toutes les finalités déclarées, de définir les priorités en fonction du contexte local ou de spécifier les objectifs généraux de manière diverse; mais aussi le droit de faire des propositions originales, pour autant qu'elles soient compatibles avec certains principes et quelques objectifs généraux. Il faut qu'ils puissent construire un projet qui se situe dans leur "zone proximale", compromis optimal entre les finalités visées par les autorités et leurs propres besoins et possibilités d'évolution. Obliger les établissements, voire les équipes pédagogiques, à faire le sacrifice de cette liberté de choix est tout autant une erreur que de jouer le laxisme absolu, de laisser chacun faire ce qu'il veut pourvu qu'il "bouge".

Nul n'accède à l'autonomie sans négocier franchises et ressources

L'autonomie accordée aux établissements pour définir eux-mêmes les priorités tout en se référant aux lignes de force définies par les autorités ne suffit pas à clarifier le statut du projet d'établissement. Ce statut du projet signifie-t-il que l'équipe se met en réflexion, se donne une formation centrée sur l'un ou l'autre des problèmes, ou lui accorde-t-il de droit de passer à l'acte? Jusqu'où va leur liberté de décision au sein des objectifs

fixés? Jusqu'où l'équipe a-t-elle les coudées franches, quelle autonomie a-t-elle pour répondre, au cours de la mise en œuvre, aux nouveaux problèmes qui se posent? Jusqu'où tel établissement dont le projet prévoit d'explorer de nouvelles approches de l'évaluation formative peut-il aller sans mettre en danger l'équité de la certification, sans entraver la mobilité des élèves? Jusqu'où tel autre établissement peut-il aller pour coopter de nouveaux collègues, quelles règles du jeu l'équipe en question devra-t-elle respecter? Quelles ressources accorder à ce troisième établissement (en termes de temps pour la concertation et la coordination) qui envisage de nouvelles formes de regroupement des élèves pour une gestion mieux adaptée de leurs parcours d'apprentissage? Ce sont des questions d'une importance centrale. Elles concernent les "franchises", la liberté d'explorer de nouvelles pistes pédagogiques, didactiques et gestionnaires, ainsi que les ressources supplémentaires que les autorités accordent aux établissements concernés pour leur faciliter le travail. Il s'avère qu'une insuffisante clarté en ce qui concerne l'attitude que les autorités comptent adopter par rapport à l'octroi des franchises et ressources produit inévitablement des tensions, des déceptions et en fin du compte des rancunes. Suite à la première phase de conception et d'élaboration du projet qui se caractérise par son climat d'excitation, d'élans généreux et de rêveries qui semblent permettre tous les espoirs, l'examen de la réalité oblige souvent à redimensionner les exigences tant des uns que des autres. Même un mandat bien pensé et très explicite laissera toujours suffisamment de flou pour que les représentations quant aux limites du possible divergent et exigera par conséquent des négociations qui n'aboutiront pas toujours à des compromis satisfaisants pour l'ensemble des partenaires, qui perçoivent des enjeux différents.



Figure in movimento 4

Face à la déception, il n'est pas toujours facile de faire acte de bonne volonté, de ne pas suivre ses sauts d'humeurs et de sortir du jeu. Il est plus facile d'accuser l'autre de mauvaise foi, de recourir à la manipulation, voire au chantage ("nous ne mettrons en œuvre notre projet qu'à la condition d'obtenir telle ou telle ressource, telle ou telle franchise..."), en l'accusant d'être figé dans ses positions.

Ne pas confondre projet et contrat

Selon les principes éducatifs de la pédagogie institutionnelle (Imbert 1994, Develay 1996), trois instances sont nécessaires pour faire vivre la loi parmi des partenaires qui sont amenés à interagir et à construire le changement:

- des instances de parole permettant de prendre de la distance vis-à-vis de ce qui est vécu entre les partenaires. Ces instances de parole sont à instaurer au sein de l'établissement, mais également avec les divers partenaires, à savoir les parents, les écoles qui leur acheminent, voire qui accueilleront, les élèves, les autorités scolaires;

- des lieux de décision et de régulation en cas de conflit. La plupart des systèmes créent ainsi des dispositifs de médiation, composés de manière à faire entendre les prises de position des partenaires concernés;
- enfin, des objets de négociation bien définis au niveau des engagements divers, parmi lesquels une place centrale est accordée au contrat.

Le contrat n'est pas identique au projet d'établissement. Il marque et ritualise la fin des négociations. Il entérine les accords trouvés et les règles du jeu définies entre les partenaires signataires, qui sont, au minimum, les autorités scolaires et les membres de l'équipe pédagogique ayant rédigé le projet. D'autres partenaires peuvent s'y joindre, par exemple: les autorités locales, l'association des parents, l'association d'enseignants, donnant de cette manière leur accord et leur soutien au projet.

Le contrat doit être signé avant le début officiel de la mise en œuvre du projet. Il peut être aménagé au rythme convenu entre les partenaires. En cas de départs ou de nouvelles arrivées dans l'équipe pédagogique, les diverses parties sont tenues de se conformer à une série de règles de jeu: les partants exposent les motifs de leur

départ et permettent ainsi à l'équipe de prendre congé d'eux et de prévoir leur remplacement; les nouveaux arrivants exposent leurs motifs de venir collaborer au projet dont ils ont pris connaissance, alors que l'équipe assume la responsabilité de leur intégration et de leur socialisation. Tout réajustement des finalités et des contenus et toute nouvelle demande, voire toute réduction de franchises et de ressources, sont négociés avec les instances concernées.

Cette étape formelle peut être perçue comme insolite, superflue, voire même comme un signe de méfiance inutile au début d'un processus de mise en œuvre, lorsque l'optimisme est de mise et lorsque les vraies contradictions ne sont pas apparues. Elle suscitera des sourires ironiques et des irritations auprès de ceux qui ne comprennent pas très bien l'utilité de telles précautions et formalismes pour une démarche qui a été souhaitée et revendiquée par tous. Ignorer cette étape produit un malentendu important, consistant à croire que le projet d'établissement n'est qu'un accord mineur que les partenaires concernés sont en droit de défaire au premier accroc. Le contrat - qui ne peut être résilié qu'avec l'accord des partenaires concernés - est une garantie supplémentaire dans une démarche nouvelle, souvent difficile et conflictuelle.

L'obligation de rendre compte n'est pas une tentative de prise de pouvoir des autorités scolaires

L'orientation des systèmes vers une gestion qui accorde davantage d'autonomie aux établissements fait émerger un nouveau problème qui préoccupe aussi bien les enseignants dans les établissements concernés que tous ceux qui les observent de l'extérieur: comment va-t-on, comment peut-on gérer la complexité? jusqu'où sommes-nous responsables de la réussite, voire de l'échec, des actions entrepri-

ses? jusqu'où ne sommes-nous pas que les jouets d'un système qui nous dépasse? Ces questions ne sont guère nouvelles. Les enseignants se les sont jusqu'à présent posées seuls dans leur salle de classe. Elles deviennent centrales lorsque la démarche du projet confronte les divers partenaires avec l'indispensable contrôle de la qualité et les oblige par conséquent à se poser le problème de la coordination, de la gestion de la diversité et à vivre avec les inévitables dilemmes que cela comporte.

Nous l'avons vu plus haut: une politique basée sur les projets d'établissement doit permettre une grande latitude de choix quant aux façons de remplir le mandat. L'expérience des systèmes scolaires qui assument le rôle de pionniers nous montre que le droit à la différence se confirme et même s'accroît à la faveur des contrats qui ont été conclus avec les écoles partantes. Les systèmes scolaires qui adoptent la voie des projets d'établissement ne peuvent plus rêver de clonages centralisés, ne peuvent plus viser à produire quelques modèles, quelques carcans dans lesquels les autres écoles seraient obligées de s'enfermer. Ils doivent encourager chaque école à développer son propre modèle, fondé sur les acquis communs au sein de l'équipe pédagogique et tenant compte des particularités et des priorités de l'établissement et de son environnement.

Un des grands malentendus qui guette les établissements consiste cependant à croire que l'autonomie accordée leur permettra d'échapper à toute responsabilité de rendre compte et d'interpréter toutes demandes dans ce sens comme une tentative de prise de pouvoir de la part des autorités scolaires. Davantage d'autonomie impose également davantage de responsabilités. Pour que la diversité ne dégénère pas en une anarchie, pour que le système scolaire reste gérable et crédible, ce dernier est amené à mettre en place des garde-fous aptes à garantir la cohé-

rence de l'action pédagogique, tant à l'intérieur des écoles qu'au sein du système scolaire dans sa totalité, à assurer un contrôle des écoles, selon la maxime "*profils différents, qualité égale*". Les écoles pour leur part doivent justifier leurs choix, rendre visibles et lisibles leurs manières d'agir, décrire les efforts investis et les effets obtenus, mener une auto-évaluation continue, accepter la remise en question, rendre compte des choix opérés face aux marges de manœuvre accordées par l'institution, apprendre les unes des autres pour aller vers toujours plus d'efficacité.

Il ne s'agit pas de mettre en place des procédures sophistiquées de mesure: l'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit (Gather Thurler, 1994 a). Il ne s'agit pas non plus de distribuer de bons ou de mauvais points, ni de céder à la dernière mode des "*labels de qualité*". L'objectif principal reste la mise en place d'un système qui permette une réflexion permanente sur l'efficacité des pratiques entre tous les partenaires concernés, leur construction collective et interactive des finalités, des stratégies, des modalités d'évaluation et de régulation.

L'institution ne fera réellement confiance à l'auto-évaluation des enseignants qu'à la condition que leur lucidité soit au-dessus de tout soupçon. Pour y parvenir, il faut créer les conditions de confiance et de dialogue, offrir des marges de manœuvre à court terme et de vérification des effets à moyen et à long terme, substituer l'analyse à la justification. Il faut, en fin du compte, éviter les démarches collectives d'autosatisfaction ou d'auto-dénigrement au sein des établissements.

Plus globalement, la professionnalisation passe par une rupture avec l'individualisme qui caractérise encore largement la culture enseignante (Gather Thurler, 1994 b). Ne plus se sentir "combattant solitaire", mais

membre d'une équipe solidaire, c'est inventer d'autres relations professionnelles, de nouveaux contrats, de nouveaux liens entre gens de métier. Donc, aller vers une autre gestion des établissements, qui reconnaisse une véritable autonomie aux écoles, assortie de responsabilités réelles.

Ne pas croire que la qualité d'un projet garantisse de fait sa réussite

Ce dernier malentendu est largement partagé par l'ensemble des acteurs. Chacun tend à croire qu'une fois le projet déposé, le contrat signé, les établissements pourront se suffire à eux-mêmes, qu'il sera possible de faire l'économie de dispositifs d'accompagnement. Cette tendance est d'autant plus forte en période de restriction budgétaire, mais elle est aussi renforcée par le souci que de tels dispositifs pourraient progressivement évoluer vers des forces de contre-pouvoir. Les enseignants eux-mêmes ont une attitude très ambivalente. Tout en réclamant de l'aide, ils résistent à la perspective de s'encombrer d'un nouveau "sur-moi externe" alors qu'ils viennent à peine d'accéder à un peu plus d'autonomie. Les chefs d'établissement ou les inspecteurs préfèrent les tâches plus "nobles" du suivi et de l'animation des projets d'établissement aux tâches de contrôle et d'administration; ils ne voient donc pas d'un bon œil la mise en place d'un dispositif qui les obligerait à redéfinir leur métier et leur fonction. La collusion entre les représentations très diverses des uns et des autres, le manque d'analyse des enjeux et l'amateurisme renforcé par l'enthousiasme des débuts amènent à croire qu'on peut très bien se débrouiller seuls, qu'on a bien dépassé les maladies infantiles, qu'on sait mieux aujourd'hui quelles erreurs éviter.

L'établissement: un lieu pour construire le sens du changement

La définition de l'établissement comme lieu du changement repose implicitement sur un ensemble de postulats qui datent du début des années 80:

1. aucun changement ne se produit si l'on ne tient pas compte des caractéristiques particulières de l'école et du milieu qui l'entoure;
2. les enseignants ne prendront aucun intérêt personnel au changement (y compris l'évaluation) s'ils ne sont pas associés aux décisions qui concernent les objectifs et les démarches adoptées;
3. un projet d'établissement efficace se caractérise par le fait que le mouvement est commun à l'établissement tout entier, qu'il existe **un ensemble d'objectifs unanimement partagés et une méthode d'enseignement unifiée**;
4. dès qu'un effort de planification (projet d'établissement) incite le corps enseignant à prendre conscience de la situation et à y réfléchir, les chances sont beaucoup plus grandes que le personnel modifie son comportement et ses attitudes (David, 1982).

Une dizaine d'années plus tard, Fullan & Stiegelbauer introduisent leur livre "The new meaning of educational change" en écrivant:

"... Il peut parfois être plus progressiste de résister à certains changements que de les adopter. Mais comment savoir quelle est la bonne attitude? La clé pour comprendre la valeur de certains changements, voire pour parvenir à mettre en œuvre ses projets de changement, est ce que j'appelle "le sens du changement". Un des problèmes les plus importants de nos systèmes d'éducation provient du fait que les gens ne savent pas à quoi servent, en quoi consistent et comment s'inscrivent les changements en éducation. Cela produit un climat général composé d'attitudes lunatiques, de superficialité, de confusion et de

fatalisme, d'échec, de résistance diffuse, voire même de mauvaise foi face à toute tentative de changement. Nous avons un urgent besoin de démarches qui permettent aux gens engagés dans les changements éducationnels de percevoir le sens de leurs propres actions ainsi que des actions d'autrui..." (Fullan & Stiegelbauer, 1991, p. 4, traduit par Gather Thurler).

Peu de temps après, Perrenoud (1994) formule trois thèses sur le sens du travail scolaire des élèves qui, appliquées au projet d'établissement, gardent toute leur pertinence: *1. le sens se construit; il n'est pas donné d'avance; 2. il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations; 3. il se construit en situation, dans une interaction et une relation.*

Construire le sens du changement au sein d'un établissement, c'est construire un ensemble de représentations, c'est se fixer un ensemble de valeurs qui permettent de mettre le monde en ordre, de partager sa vision avec celle d'autrui. Le sens se construit dans l'action consciente d'une équipe qui s'implique et qui parvient à observer cette implication, à y réfléchir ensemble et à l'analyser. Le sens se construit au cours d'un projet commun, dans le cadre d'un contrat clair, qui est constamment négocié et renégocié entre les partenaires. Le sens se construit en multipliant les entrées et les moteurs, en se donnant le droit à l'erreur, en développant une culture du partage, de la confrontation et de la solidarité. Il est investissement dans un projet et prise de distance. Le sens est dans le lien qu'une équipe établit entre l'implication dans son projet et l'explication qu'elle construit de ses actions. Donner un sens à son action, à la démarche collective, c'est se donner un dessein, une fin, c'est se construire une identité.

Selon Develay (1996), un projet d'établissement doit pouvoir jouer avec deux dimensions. La première con-

cerne la **capacité de l'équipe et de chacun de ses membres de se projeter dans un futur incertain.**

Le choix qu'ils font pour développer leurs compétences et leurs désirs dans un domaine déterminé (si nous souhaitons travailler sur l'individualisation des parcours, c'est parce que nous souhaitons accorder de l'importance à la pédagogie différenciée, parce que nous pensons qu'elle est un moyen pour lutter efficacement contre l'échec scolaire; nous réunissons nos forces pour travailler ensemble sur de nouvelles modalités d'évaluation des élèves, mieux à même de valoriser leur progression...). La deuxième dimension concerne plus particulièrement **l'identité professionnelle** des signataires du projet: faire partie du dispositif, c'est être des professionnels qui ont négocié tel contrat, qui ont obtenu telles ressources et telles franchises, qui sont d'accord de s'exposer en tant que pionniers, avec tous les avantages et désavantages que cela suppose... Donner du sens au changement, c'est s'interroger sur le plan personnel et collectif et sur le plan professionnel (qu'est-ce qu'apprendre dans un projet commun peut nous apporter quant à l'orientation de notre métier et dans la formation qui l'accompagne?). C'est interroger le présent et l'avenir, c'est se fixer des buts et se donner les moyens d'action utiles pour atteindre ce but. Dans l'écriture et la mise en œuvre du projet, les désirs se concrétisent dans des objets de recherche et d'action commune, des conduites, des démarches, dans des représentations de soi et de l'autre (mes collègues), dans l'anticipation de l'évolution, dans la prise en compte des différents facteurs qui influencent l'action. Le projet s'ancre par conséquent dans:

- une réalité passée constitutive des représentations que l'équipe pédagogique se fait de son histoire et de son environnement, mais aussi des finalités éducationnelles;
- l'analyse que l'équipe fait de son présent: dans la perception qu'elle a

du contexte socio-politique (la volonté des autorités de soutenir le processus en cours, le climat plus ou moins favorable au changement), de son environnement social (ses rapports avec les parents, avec le quartier...), dans la prise en compte des systèmes de valeurs de son propre groupe d'appartenance (le soutien voire le refus auquel elle peut s'attendre de la part de l'association professionnelle);

- le sentiment de sa continuité, de sa permanence, ce qui renvoie à l'idée d'une construction identitaire de l'équipe que l'élaboration du projet faciliterait.

Penser l'établissement en tant que lieu de construction du sens du changement amène donc forcément à le situer dans sa complexité sociologique, psychologique et anthropologique et oblige à faire le deuil de l'idée qu'il pourrait s'agir d'une stratégie simple, pouvant se passer de moyens matériels, d'élaboration conceptuelle et de réflexion.

Construire de véritables partenariats entre acteurs

Dans un processus qui conduit les acteurs à construire collectivement le sens du changement, les rapports de force entre eux changent. Il n'est pas possible de persister dans les anciens schémas, dans des fonctionnements hiérarchiques dépassés, dans de fausses images d'autrui qui produisent souvent résistances, agressivités et même régressions inutiles. Il est vrai qu'un système scolaire ne peut être géré sans répartition claire des tâches et des fonctions. Il est aussi vrai qu'un système scolaire doit composer avec des compétences très diverses, doit admettre des leaderships variés.

Mais cela ne signifie pas que le système scolaire doit persister dans une guerre des tranchées, entre ceux qui souhaitent changer et ceux qui refusent, entre ceux qui savent et ceux qui

souhaitent rester ignares, entre ceux qui assument des responsabilités et ceux qui se croisent indéfiniment les bras. Il n'est certes pas facile de dépasser ces polarisations. Cela n'est possible qu'au prix d'une mise en

lumière des représentations qui les fondent, qu'en travaillant sur les fantasmes de manipulation, qu'en verbalisant les conditions auxquelles les uns et les autres sont d'accord de s'impliquer.



Figure in movimento 5

Dès que les gens réussissent à faire ce premier pas, les portes s'ouvrent pour l'étape suivante qui consiste à construire un véritable partenariat entre les groupes d'acteurs, à mettre en place les lieux de concertation et les procédures de négociation qui permettent de parvenir aux accords nécessaires. Il est important de savoir qu'en fin de compte, ces accords sont moins importants que l'instauration des rapports de confiance et la prise de conscience de l'engagement mutuel. Ceci amène les partenaires concernés à accepter la confrontation, à s'initier à la pratique de la méta-communication et de la méta-analyse, à tenir bon par rapport aux multiples occasions où la rupture semble être le seul moyen de sauver la face.
(...)

Créer les conditions pour une véritable conquête de l'autonomie des établissements

Il y a vingt ans encore, l'approche principale pour introduire les innovations scolaires consistait à développer en situation de laboratoire un modèle unique qui serait ensuite diffusé à grande échelle. Cela a suscité des négociations souvent âpres, en ce qui concerne le choix du modèle susceptible de satisfaire une majorité de partenaires intéressés. Le modèle unique ne pouvait guère satisfaire toutes les parties engagées et ne tenait pas compte des besoins et des spécificités du terrain: les petites ou les grandes écoles, le milieu campagnard ou urbain, les quartiers bourgeois ou populaires... Le fait d'envisager des solutions plutôt développées sur mesure n'est pas le résultat d'une politique du compromis "new look", d'une recherche de facilité, mais au contraire, le résultat d'un changement de perspectives: dans tous les secteurs, la politique de gestion tant des entreprises que des administrations tend à accorder une plus grande autonomie aux peti-

tes unités organisationnelles pour adapter les résultats provenant de la recherche à leur contexte.

Pour l'école, la question-clé est la suivante: quelle organisation de l'apprentissage est la plus adéquate pour offrir aux élèves les meilleures chances d'atteindre les objectifs fixés par le plan d'études? Face à la grande diversité des réalités et des besoins du terrain, l'attitude prédominante consiste à ne plus investir d'énergie pour produire un semblant d'homogénéité mais, au contraire, à accepter d'emblée des modalités organisationnelles très différentes. Nous l'avons déjà dit plus haut: l'autonomie ainsi accordée n'est pas une forme d'autarcie. Il s'agit d'une **autogestion limitée par une série de droits et d'obligations librement consentis et formulés dans un mandat**. L'autonomie des écoles est, par conséquent, à concevoir comme un équilibre entre les règlements et les initiatives locales.

La notion d'autonomie est assez confuse:

"... elle est trop à la mode, trop répandue, trop utilisée et réclamée pour être véritablement significative. L'autonomie, tout le monde la revendique, personne n'est contre. La formation à l'autonomie, on la trouve exaltée dans tous les projets d'établissement, l'autonomie des établissements, on la voit prônée dans beaucoup de réformes ... sans que l'on voie bien, le plus souvent, par quoi elle s'incarne et comment elle se concrétise." (Meirieu, 1996)

En fin de compte, aucune personne, aucune institution n'est jamais complètement autonome. L'autonomie des enseignants dans la salle de classe - ils dépendront toujours des élèves, du concierge, des collègues - est toujours aussi invraisemblable que la complète autosuffisance des établissements, qui voudrait dire que ces derniers n'auraient plus besoin de moyens d'enseignement, d'un soutien financier, etc. Pour cette raison, il est donc impor-

tant de préciser très clairement le domaine d'autonomie que l'on cherche à développer, le niveau d'autonomie que l'on veut que les établissements atteignent dans le cadre de leur projet et les moyens qu'ils se donnent pour y parvenir.

Le niveau d'autonomie doit en outre être défini à partir du niveau déjà atteint par l'établissement. Il doit représenter un niveau supérieur et pourtant accessible, un palier de développement qui manifeste un réel progrès. Prétendre conduire des établissements scolaires à un niveau d'autonomie très supérieur à celui auquel ils se trouvent et le faire brutalement équivalait à programmer l'échec, à condamner les écoles à la régression et, dans la plupart des cas, à préparer un retour à une situation de contrainte forte que l'on justifiera par le fait que "les enseignants, on l'a bien vu, ne sont absolument pas capables"!

Une nouvelle culture pour garantir la qualité

Le contrôle de qualité, l'évaluation continue de la manière dont les uns et les autres assument leurs responsabilités, est sans doute un des problèmes les plus délicats auxquels les systèmes scolaires actuels se trouvent confrontés. Le défi consiste à amener les enseignants concernés à accepter de leur plein gré de rendre compte de la manière de laquelle ils ont géré les ressources et les libertés accordées, de donner accès aux efforts investis, de se donner les moyens de vérifier les effets obtenus, voir d'analyser les difficultés rencontrées.

Ceci amène aux questions suivantes: dans quelle mesure l'évaluation de la progression de la mise en œuvre peut et doit-elle être imposée, voire au contraire dans quelle mesure peut et doit-elle être concertée et déléguée aux acteurs concernés? Quelles en sont les conséquences pour le nouveau rôle et les nouveaux profils de

compétences des cadres? Quels nouveaux instruments d'évaluation et d'auto-évaluation faut-il mettre à disposition des uns et des autres?

Les travaux les plus prometteurs sont centrés sur l'élaboration et l'adaptation d'un modèle de développement scolaire basé sur la stimulation et le soutien dans une combinaison subtile entre auto- et hétéro-évaluation des établissements.

Malgré la diversité des approches, on observe une attitude partagée - tant des autorités que des enseignants - en matière de contrôle de la qualité et du développement au sein des établissements. Il s'agit d'instaurer une gestion participative afin de pouvoir négocier les modalités pour que le projet d'établissement ne soit pas perçu comme une obligation - et donc immédiatement vidé de son sens - mais devienne un droit, une source d'identité, de plaisir professionnel, de courage pour les acteurs concernés.

Bibliographie

BONAMI, M. / GARANT, M. (Eds.) (1996): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck.

BOUTINET, (1995): *Anthropologie du projet*. Paris, Seuil.

CROS, F. / BOUTHORS, M. (1990): *Les collègues*, in: Repères bibliographiques, Perspectives documentaires en éducation, n° 19, 1990.

DEROUET, J.L. / DUTERCQ, Y. (1994): *L'émergence de l'établissement scolaire dans l'administration de l'éducation en France (1968 - 1989)*. Miméo. Paris, Institut National de Recherche pédagogique.

DEVELAY, M. (1996): *Donner du sens à l'école*. Collection pratiques & enjeux pédagogiques. Paris, ESF éditeur.

FULLAN, M.G. / STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Change*, Second Edition. Teachers College Press, Columbia University, New York and London. (à paraître)

GATHER THURLER, M. (1993): *Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation*, in: Education & Recherche, n° 2, pp. 218-235.

GATHER THURLER, M. (1994 a): *L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*, in: CRAHAY, M. (éd.): *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 203-224.

GATHER THURLER, M. (1994 b): *Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?* in: Revue française de pédagogie, n° 109, pp. 19-39.

GATHER THURLER, M. (1996): *Innovation et coopération: liens et limites*, in: BONAMI, M. / GARANT, M. (Eds.): *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation: émergence et implantation du changement.*, Bruxelles, De Boeck, pp. 145-168.

GATHER THURLER, M. / PERRENOUD, Ph. (1991): *L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!*, in: Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), "L'institution scolaire, est-elle capable d'apprendre?", Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzern.

HARGREAVES, A. / FULLAN, M. (ed) (1991): *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press.

HUBERMAN, M. (1990): *The Social Context of Instruction in School*, Article présenté au symposium "Tensions in Teachers' Culture, Career and Context", aux American Educational Research Association Annual Meetings, Boston. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

HUBERMAN, M. (1991): *Teacher development and instructional mastery*, in: HARGREAVES, A. / FULLAN, M. (Eds.): *Understanding teacher development*. London, Cassell.

IMBERT, F. (1994): *Médiations, institutions et loi dans la classe*. Paris, ESF.

MEIRIEU, Ph. (1996): *Frankenstein pédagogique*. Collection pratiques & enjeux pédagogiques. Paris, ESF éditeur.

OBIN, J.-P. (1993): *La crise de l'organisation scolaire*. Paris, Hachette.

PELLETIER, G. (1993): *Piloter une innovation ou... l'art de gérer l'inutile*.

PELLETIER, G. (1996): *Chefs d'établissement, innovation et formation: de la complexité aux savoirs d'action*, in: BONAMI, M. / GARANT, M. (éd.): *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boeck, pp. 87-113.

PERRENOUD, Ph. (1993): *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique*, in: *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp. 5-16.

PERRENOUD, Ph. (1993): *Travailler en équipe pédagogique: résistances et enjeux*, Genève, Service de la recherche sociologique & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, Ph. (1994): *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF éditeur.

PERRIN, J. (1991): *Une autorité négociée: sauve-qui-peut ou aventure concertée?* Texte d'une conférence présentée dans le cadre du colloque international de l'AFIDES "Le directeur d'établissement scolaire, les jeunes et leur environnement", Montpellier, 28-31 octobre 1991.

REBOUL, O. (1989): *Les valeurs de l'éducation*, in: *Encyclopédie universelle*, tome 1:

L'univers philosophique, sous la direction d'André Jacob, Paris, PUF.

STRITTMATTER, A. (1992): *Die Schule von morgen ist eine teilautonome, geleitete Schule*, in: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10. Jhrg., Heft 1. pp. 5-19.

Monica Gather Thurler

Université de Genève