

## Rezensionen / recensions / recensioni

Gather Thurler, Monica (2000). *Innovater au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF. 235 pages.

Ce livre explicite les conclusions de la longue quête de l'auteure, à la recherche d'une stratégie pour faire changer l'école. Sous-tendu par son expérience authentique de responsable dans plusieurs systèmes scolaires successifs, il est enrichi par la comparaison de nombreux autres essais patronnés par le Conseil de l'Europe. Enfin, il fait le point de la littérature scientifique anglo-saxonne, ce qui donne à l'ouvrage une assise théorique certaine, validée par le fait qu'il représente une partie de la thèse doctorale de l'intéressée.

La crise que connaissent les institutions d'enseignement est universelle. Elle représente une des facettes de la crise qui secoue notre société tout entière, projetée en avant par l'explosion technologique. Elle est reconnue par tous, enseignants, élèves, parents, entreprises [...] Comment faire pour que les écoles préparent les jeunes générations à vivre dans cette nouvelle société? Les autorités politiques tentent de trouver des réponses depuis plus d'une génération déjà.

C'est ainsi que tous les pays occidentaux ont connu des vagues de «réformes» successives, modifiant les structures scolaires, les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement, les démarches de certification, la formation des enseignants, etc. Nulle part on ne voudrait revenir en arrière, mais le constat à la suite de ces transformations est partout le même: on a changé tout ce qui était extérieur à la classe, mais à l'intérieur du groupe-classe, pratiquement rien n'a changé. Les professeurs continuent à «professer» comme auparavant. Alors que dans l'éducation des adultes, les animateurs ont appris à partir des demandes des apprenants, dans la scolarité de base on continue à considérer les élèves comme des réceptacles à remplir du contenu des programmes.

Mettre en cause la «résistance au changement» des enseignants était évidemment tentant. C'est pourquoi les responsables politiques ont multiplié les tentatives pour les influencer, maniant à la fois la carotte et le bâton, mais toujours en vain. Ce sont les psychosociologues qui, allant eux-mêmes souvent dans les classes, ont compris ce qui se passait. En même temps que la cause, ils ont pu alors présenter des solutions. Le livre de Monica Gather Thurler est la synthèse de leurs travaux.

Qui n'a pas entendu parler des expériences fondatrices de Kurt Lewin, sur l'acceptation du changement? Ce chercheur a mis en évidence l'existence de normes sociales, déterminant notre façon de réagir dans toutes les circonstances habituelles de la vie. Nous restons sourds aux arguments qui vont à l'encontre de ces normes. Si par contre, nous sommes amenés à réfléchir en groupe sur leur bien-fondé, la discussion peut nous faire découvrir d'autres aspects que nous ne considérons pas jusque-là. Et si le groupe auquel nous nous identifions prend une décision qui contredit les anciennes normes, nous acceptons de modifier

durablement nous aussi notre façon de faire.

Une transformation analogue des attitudes serait-elle réalisable dans le milieu scolaire, où dominent actuellement un certain nombre d'habitudes, représentant pour les enseignants une nécessité évidente: il faut faire des cours, donc il faut pour cela pouvoir s'adresser à une classe homogène, donc il faut faire passer des épreuves pour mettre des notes, afin de faire redoubler les élèves en retard et sauvegarder ainsi cette «indispensable» homogénéité, etc. Pourrait-on obtenir que d'autres évidences viennent déterminer leurs choix didactiques, comme par exemple le fait si connu qu'on ne retient pas ce qui ne nous intéresse pas, et que les intérêts des élèves sont eux aussi influencés par des phénomènes de groupes?

Méfions-nous d'une réponse trop facile, comme: «Oui: Nyaka faire discuter les enseignants pour les faire bouger!» On ne joue pas ainsi avec la dynamique de groupe, et le responsable scolaire qui se risquerait à ce genre de manipulation, espérant amener les professeurs à adopter inconsciemment son point de vue, risquerait fort de voir tout le corps enseignant se dresser contre lui. C'est justement de cette frontière délicate entre facilitation du changement et pression extérieure que Monica Gather Thurler traite tout au long de son ouvrage. Elle explicite bien la contradiction fondamentale entre l'approche bureaucratique, qui veut prévoir, donc s'assurer du résultat, donc tenir sous contrôle, donc asservir, et l'approche psychosociale, qui suppose l'existence de groupes ayant des décisions à prendre, donc relativement autonomes, répondant aux besoins ressentis par leurs membres, donc aussi en perpétuelle évolution, et par là imprédictibles et à la limite, incontrôlables.

Devant ce dilemme, le choix de l'auteure est clair. L'expérience de toutes les réformes scolaires imposées depuis en haut montre à l'évidence leurs limites. Par contre, un certain nombre d'exemples réussis prouvent que des groupes d'enseignants peuvent prendre en charge collectivement leur tâche éducative et la mener à bien, même dans des circonstances difficiles.

Mais Monica Gather Thurler ne cache pas la difficulté de l'entreprise. Tout l'ouvrage tourne autour de la question: «A quelles conditions un tel fonctionnement peut-il réussir et se maintenir durablement?» Ces conditions sont à la fois multiples et sévères. Ce sont tous les déterminants d'une dynamique de groupe orientée vers la résolution de problème.

La première condition est naturellement qu'un groupe existe. Ceci n'est banal qu'en apparence. L'administration scolaire a longtemps considéré qu'elle pouvait s'adresser directement et sans intermédiaire à tous les instituteurs, pour qu'ils appliquent dans leur classe les directives qu'elle formulait. Mais si l'on veut que les maîtres se rencontrent, comme la communication n'est possible que dans des groupes restreints et n'a de sens qu'entre personnes qui partagent les mêmes préoccupations, on est presque fatalement conduit à choisir l'établissement scolaire comme base de regroupement. S'il s'agit de collègues importants, réunissant plusieurs dizaines de professeurs, il faut même les subdiviser en groupes plus réduits encore. Le titre de l'ouvrage de Monica Gather Thurler «Innover au

cœur de l'établissement scolaire» se justifie ainsi par cette raison simple qu'il est préférable, pour se parler, d'être face à face. Encore faut-il que l'administration scolaire crée le cadre institutionnel rendant possible des rencontres, par ex. en les prévoyant dans le cahier des charges et dans l'horaire des professeurs.

La seconde condition pour la constitution d'un groupe est qu'il partage le même objectif, ou au minimum qu'il s'en cherche un au départ. Là aussi, la banalité n'est qu'apparente. Une administration centrale ne peut pas imposer un objectif à un groupe: elle ne ferait que lui imposer une contrainte, à laquelle il s'opposerait fatalement. L'objectif d'un groupe ne se constitue comme tel que s'il résulte de la prise de conscience collective d'un manque, ou d'un problème, auquel le groupe croît devoir et pouvoir porter remède. Toute la dynamique de l'innovation vient de là: le sens de l'action commune repose sur ce déficit perçu par les membres, qui les amène à définir un projet et à s'engager concrètement dans une action gérée en commun.

Monica Gather Thurler évoque les multiples problèmes qui peuvent surgir à cette phase initiale, particulièrement délicate, du projet. En particulier, la solution de presque tous les problèmes locaux que perçoivent les professeurs ne dépend pas seulement d'eux, mais d'une démarche commune, impliquant les parents d'élèves et les élèves, les autorités communales, parfois les entreprises du lieu, etc. Des rencontres doivent donc être organisées entre toutes ces instances, dans le but de négocier leur projet commun. Un leadership coopératif est requis ensuite pour assurer la poursuite de leur collaboration.

Une telle conception ne peut que heurter une organisation gérée «de haut en bas» dans une optique bureaucratique. Elle s'accorde bien, par contre, avec les nouvelles philosophies du «management» décentralisé, qui laissent le maximum de liberté d'action à la base, dans l'esprit d'une direction par objectifs. Mais accepter une telle autonomie locale (au moins dans la formulation de projets) demandera souvent à l'administration scolaire un changement de ses règles de fonctionnement traditionnelles, voire légales, qu'on ne peut espérer obtenir en un jour.

Du côté des enseignants aussi d'ailleurs, cette autonomie représente une révolution, car il ne peut y avoir de délégation de responsabilité de la part de l'administration centrale sans que cela crée de même coup une responsabilité pour le groupe à qui l'on fait confiance. Certains systèmes scolaires assortissent cette responsabilité de sanctions positives et négatives, attribuées en fonction du degré d'atteinte des objectifs. De toute façon, chaque groupe va devoir rendre compte de sa gestion et des résultats obtenus, ne serait-ce qu'aux personnes avec qui les objectifs avaient été choisis au départ. Cette obligation est nouvelle en milieu scolaire.

Une troisième condition pour que le fonctionnement d'un établissement soit authentiquement pris en charge par une équipe d'enseignants est donc que des moyens d'évaluation soient associés à la définition des objectifs, et qu'une évaluation non biaisée soit réalisée à l'échéance prévue. Sur la base des résultats

obtenus et des raisons expliquant la situation observée, de nouveaux objectifs devront alors, tout naturellement, être redéfinis en commun.

Avec cette troisième condition, on entre dans un processus continu de régulation systémique, qu'il ne faut pas limiter d'ailleurs au système fermé, type thermostat. En effet, à partir des effets observés et de leur interprétation, ce sont aussi bien les objectifs que les moyens qui doivent être remis en cause et redéfinis, en commun avec toutes les instances concernées.

L'établissement scolaire acquiert alors le statut d'une organisation à la fois permanente et en perpétuel changement, qui s'autoévalue et progresse, apprenant par l'expérience, à la fois au niveau individuel de ses membres actuels, mais aussi au niveau collectif du groupe, dont l'histoire se constitue et s'enrichit progressivement, même si les participants se renouvellent. Il devient, dit l'auteure, une «organisation apprenante» .

Le compte rendu qui vient d'être donné de cet ouvrage visait surtout à en montrer la cohérence d'ensemble, et à prouver le caractère inéluctable des conditions posées. Mais il a laissé dans l'ombre la richesse de ses descriptions du «métier d'enseignant» . Or pour beaucoup de lecteurs, le texte paraîtra plus convaincant lorsqu'il fait appel à l'expérience vécue des professeurs, que lorsqu'il s'appuie sur des expériences de psychosociologie. Mais son mérite est de faire justement le pont entre les deux mondes, de la pratique et de la recherche.

L'ouvrage est courageux de deux points de vue: dans sa défense d'une gestion du système scolaire réalisée, (au moins partiellement et avec les garde-fous indispensables), d'abord au niveau local; mais aussi dans la mise en évidence du caractère fluctuant, (comme dans un mobile toujours en équilibre instable), du fonctionnement des équipes d'enseignants, soumises à des influences multiples qui menacent constamment leur efficacité.

Ce n'était pourtant pas le désir de Monica Gather Thurler de donner l'impression au lecteur qu'il faut être acrobate pour se lancer dans un tel exercice d'équilibre, en évitant tour à tour les déviations individualistes, bureaucratiques, élitistes et autres. Elle a elle-même assez mené d'expériences pédagogiques fructueuses pour être sûre que l'essai vaut toujours la peine d'être tenté et est enrichissant, sur le plan professionnel et personnel, pour les équipes qui s'y risquent. Ses mises en garde détaillées, comme ses conseils avisés, devraient effectivement les aider à réussir.

*Jean Cardinet, anciennement à l'IRDP, Neuchâtel*