



L'éducation est à réinventer

**PAR MICHEL
CROZIER**

*Sociologue, directeur de recherche émérite
au CNRS, fondateur et président honoraire
au Centre de sociologie des organisations.
Conseiller scientifique chez SMG.*

Le monde de l'enseignement est en désarroi partout dans le monde. L'enseignement français n'est pas le seul enseignement en crise ni même celui qui va le plus mal. Les 750 000 enseignants qui ont la tâche, chez nous, de scolariser l'ensemble de la population d'âge scolaire travaillent généralement avec conscience. Leurs résultats ne sont pas mauvais. Certains observateurs peuvent même déclarer que nous sommes, dans le peloton, en tête des pays occidentaux et, à partir des données statistiques, que le niveau monte.

Le problème, malheureusement, n'est ni dans les statistiques comparatives ni dans une appréciation quantitative des connaissances emmagasinées par les enfants. Ce qui compte, ce qui produit désarroi, découragement, anxiété, c'est l'inadéquation qu'à tort ou à raison parents et enseignants eux-mêmes sentent confusément entre le monde de l'école et le monde de la société active et même de la société tout court.

L'école dit-on ne garantit pas un emploi, ce qui va de soi, mais ne prépare pas non plus correctement aux emplois possibles. Ces formules trop rapides cachent un sen-

timent confus mais très fort qu'il faut prendre en considération.

L'école est une cause de désarroi, d'abord parce qu'elle a été l'objet d'un surinvestissement affectif énorme, qu'elle paraissait pouvoir justifier dans la dernière période de développement continu de la société industrielle. Au début du siècle, elle était instrument de sélection pour des élites peu nombreuses et instrument de formation des capacités minimales indispensables à la vie active de la grande masse de la population. Dans les trente dernières années, elle est devenue instrument de promotion générale pour toutes les catégories sociales et le moyen et la garantie de l'égalisation de toutes les conditions par l'accès ouvert à toutes les sélections. Tâche surhumaine, certes, mais que les illusions des trente glorieuses et la rhétorique générale que l'Unesco exprimait très bien ont permis de maintenir comme idéal absolu, jusqu'aux années 80. Ni la révolte de Ivan Illich contre l'école intouchable ni la crise de 1968 n'avaient pu l'ébranler.

Si la crise apparaît maintenant, c'est que le système social de tous nos pays était en train de changer sans que les éducateurs s'en soient aperçus et que ce changement en s'accéléralant devient une véritable révolution qui fait éclater les mythes sur lesquels nous vivions. Pour comprendre la crise de l'école, il faut donc comprendre la signification de la révolution postindustrielle que nous subissons.

La révolution industrielle qui a commencé à la fin du XVIII^e siècle et s'est poursuivie tout au long du XIX^e siècle a chassé les paysans de la terre pour créer les grandes agglomérations urbaines, et a remplacé le travail familial de l'agriculture et de l'artisanat par le travail en usine. Cette révolution a transformé profondément les

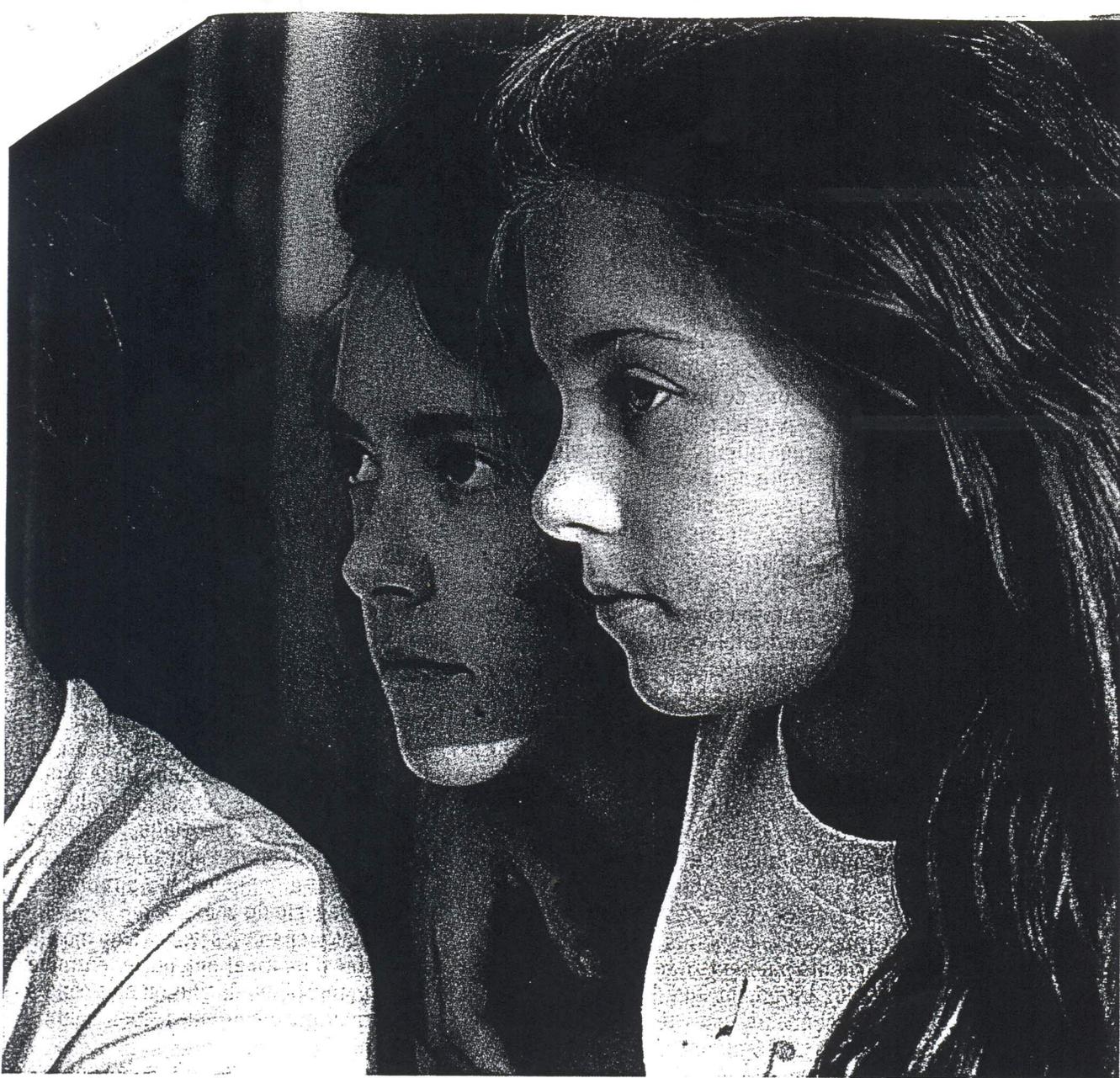
activités humaines, mais en même temps les rapports sociaux et la manière de raisonner elle-même.

De la même façon mais beaucoup plus rapidement, la révolution post-industrielle bouleverse nos activités. Les ouvriers d'usine disparaissent et surtout, si difficile qu'il soit de le comprendre, le jeu des rapports sociaux devient très différent. Les raisonnements anciens s'avèrent inopérants. Les institutions sont en crise, particulièrement celles qui traitent plus spécifiquement de tout ce qui est social, culturel ou intellectuel.

Regardons de plus près. Le cycle production de masse, consommation de masse dont le moteur était la rationalisation et sa traduction administrative, la bureaucratie, est en train de s'épuiser. Le développement majeur de nos sociétés s'organise de plus en plus autour du cycle : haute technologie-services qui a pour moteur l'innovation. Dans cette nouvelle phase de l'évolution, la ressource humaine devient la ressource rare, le qualificatif prend le pas sur le quantitatif et le relationnel sur le fonctionnel.

CLAIRE SANTROT





“ Les écoles françaises ne vont pas si qu'on le dit, mais elles sont incapables de répondre à l'attente passionnée de jeunes qui se confusément qu'ils doivent se préparer à un avenir différent

Michel Cro

Les éducateurs devraient trouver là de quoi se réjouir puisque ce sont eux qui ont la tâche de former la ressource la plus rare. Mais cette responsabilité est trop écrasante ; ils n'y sont absolument pas préparés et n'ont ni les instruments d'action ni la philosophie ni même la logique qui leur permettraient de devenir efficaces dans ce nouveau contexte.

L'école est en crise de mutation particulièrement difficile parce qu'elle est atteinte doublement. D'une part sa mission doit changer : **il lui faudra désormais former les enfants qui lui sont confiés pour qu'ils soient capables d'être actifs dans un monde différent, beaucoup plus complexe, offrant plus de liberté et d'opportunités ;** mais plus difficile, plus dangereux et même angoissant. D'autre part, elle doit changer radicalement de logique de fonctionnement car cette logique de fonctionnement bureaucratique l'empêche de remplir cette nouvelle mission et, plus généralement, de s'adapter au monde de demain et déjà à celui d'aujourd'hui.

Le premier défi qu'impose la société nouvelle à l'école, c'est celui de l'apprentis-

sage de la liberté et de la capacité relationnelle. Dans un monde où l'on exige de plus en plus de mobilité et de flexibilité, la reproduction du savoir existant n'est plus suffisante. Dans un environnement incertain, la capacité d'affirmation de la personne humaine devient décisive.

L'individu a effectivement de plus en plus de liberté. Mais cette liberté qu'il revendiquait, il a du mal à l'assumer parce que sa capacité de choix et sa capacité relationnelle n'ont pas été formées et ont été tout au contraire affaiblies. D'où, le désarroi des plus faibles. Nous constatons chez les jeunes les désastres que provoquent l'absence de règles et d'armature socio-affective. L'école, premier lieu de la vie collective, offre la première opportunité d'un apprentissage de l'affirmation personnelle, de la relation de coopération et du choix responsable.

Qu'exige de l'école la société post-industrielle en gestation ? Qu'elle forme des êtres humains capables de comprendre et de maîtriser à leur niveau la complexité des activités humaines à laquelle ils seront confrontés ; capables d'assumer la li-

berté de choix qui sera la leur, avec ses opportunités mais aussi les responsabilités et l'instabilité que cette liberté impose ; capables de tirer parti de l'explosion des communications qui nous entraîne dans un tourbillon d'informations et de connaissances, supprime nos références et brouille tous nos repères.

L'apprentissage de la liberté de choix est peut-être le problème le plus difficile. C'est en tout cas celui qui conditionne maintenant les autres apprentissages. Il ne faut pas confondre liberté de choix avec la liberté-valeur morale et politique que nous inscrivons sur les frontons de la République. L'école a toujours transmis cette valeur essentielle dans notre culture, consciemment à travers l'étude de la littérature, de la philosophie et de la morale classique ; inconsciemment, par la place toujours donnée à la personne et aux relations humaines dans le modèle culturel véhiculé par la communauté scolaire. Mais parallèlement et contradictoirement, le système social de l'école française, le rôle que l'enfant joue dans la classe tendent à le maintenir passif. lui



rendent très difficile de faire des choix significatifs et constituent pour lui une sorte d'apprentissage des contraintes plutôt que de la liberté d'agir et de la responsabilité de ses choix. La valeur de liberté qui est inculquée est celle de la pensée, de l'expression et du droit au for intérieur plutôt que celle du choix, et de la révolte plutôt que la réalisation de ses désirs.

Cette formation culturelle de l'école secondaire, de ce lycée classique qui reste notre modèle, était en accord avec le monde stable et élitiste du XIX^e siècle au sein duquel la connexion était faible entre l'apprentissage scolaire et la destinée professionnelle, beaucoup plus déterminée par la famille et le contexte social. Les vocations suffisamment fortes pouvaient s'épanouir et les personnalités s'affirmer dans le cadre libéral du respect de la personne.

Dans notre monde actuel où la connexion est devenue très forte entre la réussite scolaire et les premières opportunités de la vie professionnelle et où tout le monde en exagère encore la portée, le système scolaire est devenu parfaitement contre-productif pour l'apprentissage d'une vie active qui exige de plus en plus de choix d'expérimentation, de reconsidération.

Des choix déterminants sont imposés et pris trop tôt dans l'anxiété d'un possible irréversible. Aucun apprentissage ne les a préparés. Les voies rationnelles sont celles de la prudence telle que conseillée par des parents eux-mêmes suranxieux. L'enfant n'apprend ni à tester ses capacités ni à reconnaître ses qualités et ses désirs, ni à expérimenter des voies nouvelles. Surtout, il n'apprend pas à assumer des responsabilités, à découvrir lui-même ses erreurs et donc à se forger une identité active. Il développe des capacités intellectuelles mais a du mal à les relier à sa vie affective et à en envisager l'utilité pratique pour lui dans sa future vie professionnelle.

Il est bien évident que la plupart des enfants ne savent pas ce qu'ils veulent, et il faut bien que les adultes les initient, donc leur imposent un curriculum. La pédagogie

libertaire dont l'Occident rêve depuis Rabelais est impossible. Mais l'éducation qui s'accomplit à travers des choix limités, rendus possibles par la variété des menus offerts, doit conduire graduellement à la possibilité de choix et d'expérimentations de plus en plus significatifs. Pour y parvenir, il est indispensable de casser les filières dans lesquelles les enfants sont enfermés, d'ouvrir les curriculum en acceptant qu'il y ait moins de cohérence et moins de logique dans les séquences pédagogiques. **Il faut que chaque élève en fin de parcours ait pu se faire un menu correspondant à la mesure qu'il a prise lui-même de ses capacités et de ses aspirations.**

Cet objectif est beaucoup plus difficile à réaliser qu'il peut paraître car il implique une véritable révolution dans l'organisation interne des collèges et des lycées. Le colloque singulier des élèves et du maître dans la classe ne doit pas demeurer le modèle unique de la relation enfant-adulte ; les enseignants doivent apprendre à travailler en coopération ; il faut que demande des enfants et offre des enseignants puissent se rencontrer de plus en plus librement, que l'activité de conseil devienne une activité pédagogique fondamentale et qu'une direction active non bureaucratique puisse animer un ensemble tout d'un coup beaucoup plus complexe. Il faut enfin qu'une recherche active puisse inspirer enseignants conseillers et responsables d'école, à partir d'une connaissance plus précise des capacités de choix, en fonction de l'âge et du mûrissement affectif et intellectuel des enfants.

Il est intéressant de considérer l'acquisition des connaissances et le développement des capacités de raisonnement comme des moyens de maîtriser la complexité des sciences et techniques, mais aussi des problèmes de la vie en société. Dans cette perspective, on découvre que l'école française actuelle prépare très mal à cet avenir de complexité déroutant pour l'homme moyen. Elle est partagée entre le fondamentalisme de la logique traditionnelle et la pression irrésistible visant à accumuler plus de connaissances pour suivre le progrès des sciences, des techniques et de tous les savoirs. Le fondamentalisme cartésien est dépassé. Il était trop linéaire et causal. Il empêche de comprendre les déterminants systémiques et donc de raisonner dans le complexe. Il ne permet pas non plus d'ordon-

ner les connaissances que l'on doit mémoriser, donc d'en réduire la confusion. D'où l'absurdité vécue des programmes que l'on disait "démentiels" et qui le sont restés.

L'apprentissage de la maîtrise de la complexité, donc de la capacité à la réduire, ne peut s'accomplir que par une nouvelle pédagogie de l'apprentissage des connaissances et des savoirs. Ce qui exige en fait une repensée beaucoup plus profonde, non pas des contenus en soi mais de leur utilité et de la progression de la capacité à raisonner et à apprendre. C'est d'une capacité à comprendre, c'est à dire à **découvrir la logique de ce qui est connu, à en réduire la complexité pour pouvoir s'en servir, en vue de la relier à d'autres connaissances et à d'autres logiques.**

Cette recherche va demander beaucoup de temps mais elle est inéluctable. Nous avons besoin d'une véritable révolution dans la réflexion pédagogique, fondée sur le développement des nouvelles sciences cognitives et directement liée aux progrès de la pédagogie du choix.

Comment préparer les jeunes à un monde encombré d'informations, qui les entraîne dans un tourbillon de plus en plus confus d'informations chaotiques sinon contradictoires ?

L'apprentissage de l'écoute et de l'analyse qui enrichit l'écoute et la rend fascinante est peut-être ce qui manque le plus. Nous réagissons au problème de la communication en croyant qu'il importe d'abord d'apprendre à parler alors qu'il faut d'abord apprendre à écouter. **Seul celui qui sait écouter pourra faire de sa parole un acte de communication. L'écoute est le premier acte du respect et de la tolérance** qui rend possible le débat démocratique.

“ Les élèves ont une écoute passive et hiérarchique parce qu'ils n'écourent que le maître et n'apprennent pas à s'écouter les uns les autres, donc à débattre avec tolérance. ”

Michel Crozier

L'école française actuelle force à écouter mais n'apprend pas la discipline de l'écoute. Les élèves ont une écoute passive et hiérarchique parce qu'ils n'écoutent que le maître et n'apprennent pas à s'écouter les uns les autres, donc à débattre avec tolérance.

Un tel apprentissage est beaucoup plus important que la connaissance des mécanismes institutionnels à quoi on limite habituellement l'instruction civique. Il est facile à organiser et gratifiant si on lui donne la priorité qu'il mérite.

C'est à partir de cet apprentissage que l'on pourra fonder le développement de la capacité d'utiliser les informations et les images et à tirer parti du tourbillon médiatique, en réduisant la complexité à ce qui nous est utile.

Tous les pays développés sont confrontés à ces mêmes problèmes de transformation des missions de leur système d'éducation. Aucun n'a encore réussi à y répondre de façon satisfaisante. Certains tout de même ont fait des progrès. La France, qui a réussi à maintenir un niveau plus qu'honorable en matière d'acquisition de connaissances, a pris un retard considérable en ce qui concerne le renouvellement des missions.

La formation des maîtres a été bouleversée mais n'a pas été repensée. Des efforts désordonnés ont contribué à dégrader les

modèles anciens de l'instituteur et du professeur, privilégiant tantôt la psychosociologie de l'éducation tantôt le niveau des contenus.

Très peu d'investissements ont été faits sur la reconceptualisation des contenus et des pédagogies.

La logique scolaire de l'institution, enfin, n'a fait que s'alourdir. Tout le monde reste prisonnier d'un système archaïque et étouffant qui paralyse l'innovation chez les enseignants et chez les chefs d'établissements, tandis qu'au sommet personne n'a le temps ni les moyens de penser. Ce qui compte c'est la réglementation et la cohérence interne.

Or l'innovation dans le système scolaire, encore plus qu'ailleurs, ne peut se réaliser qu'à la base. On n'imposera pas de nouvelles missions d'en haut en rédigeant des circulaires. On pourra changer dix fois les programmes sans que leur logique s'améliore. Pour que la relation pédagogique change, il faut que les enseignants le veuillent, c'est-à-dire qu'ils deviennent d'actifs réformateurs. Ils ne le seront que s'ils sont soutenus par un système d'organisation et un modèle managérial qui les rendent réellement autonomes, capables de s'adapter et d'innover.

D'où la nécessité d'une véritable révolution du management qui les fasse bénéficier eux aussi de "l'empowerment" (1)

que l'on réclame pour les employés et les cadres des entreprises.

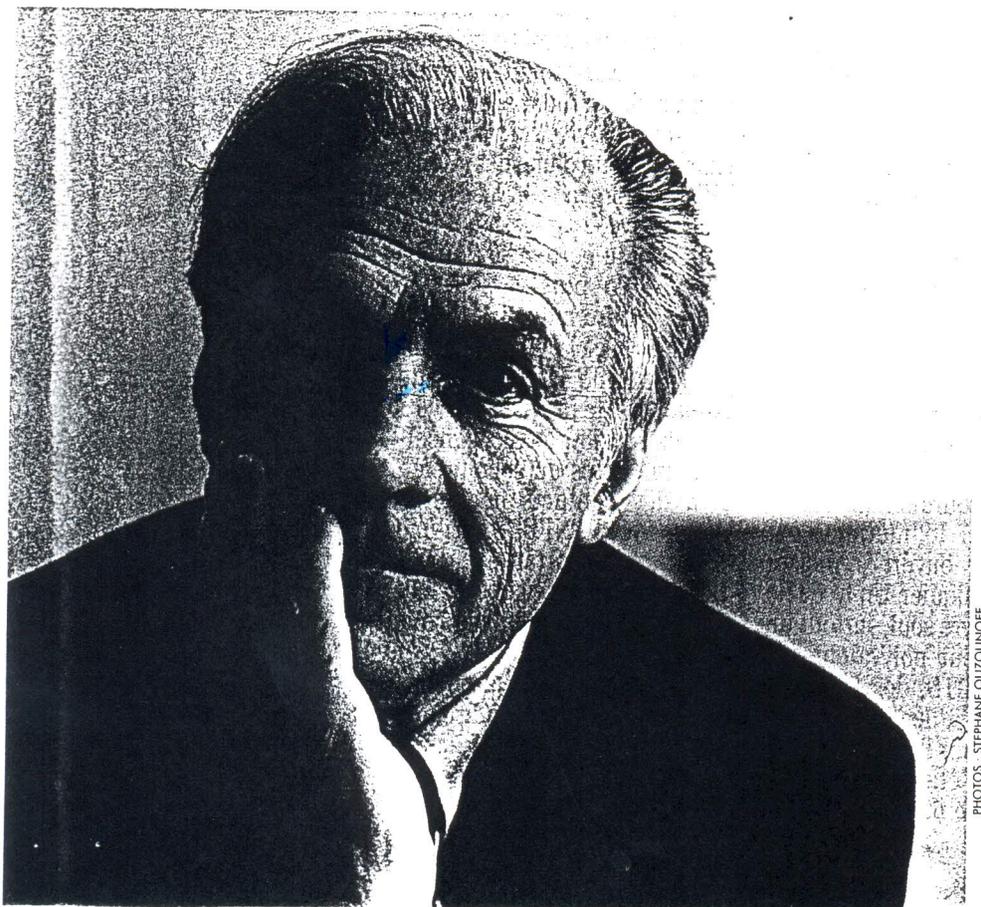
Deux séries de réformes préalables sont nécessaires :

D'une part, une réforme radicale du sommet, l'administration centrale de l'Éducation nationale. Le gouvernement par circulaires a vécu. Il n'est pas possible de croire pouvoir diriger un million de personnes à partir de règles rédigées par des bureaux au sommet de la pyramide. Les règles sont détournées de leurs objectifs. Elles sont contradictoires et elles obligent les cadres intermédiaires à des arrangements multiples, coûteux et qui les empêchent d'expérimenter, d'évaluer et donc forcément de penser.

D'autre part, il faut résolument placer un moteur de changement au niveau opérationnel. Les enseignants tout seuls sont incapables de coopérer activement, ils sont paralysés par le désir et la peur de l'auto-gestion et paralysent à leur tour les chefs d'établissements par leur refus du "petit chef". **Il faut absolument les aider en créant dans chaque petit bassin local d'emploi et de formation des cellules de rencontre, de recherche, de formation et d'échange d'expériences qui puissent diffuser les idées, les expériences, les nouveaux modèles.** Une recherche toute simple sur les pratiques et l'évaluation de leurs résultats peut être à ce niveau extrêmement efficace. C'est sur ces cellules que peuvent agir les institutions nationales et régionales collationnant les résultats et préparant des modèles nouveaux.

Énoncée d'une certaine façon, cette tâche de réforme apparaît tout aussi impossible qu'indispensable. Les ressources nécessaires pourtant existent. Des trésors de bonne volonté et de capacité d'innovation sont gaspillés. Il y a eu quantité d'exemples d'innovation isolés et ne diffusant pas. Ce qui manque, c'est le moyen de les utiliser. Moyens intellectuels : il faut reconceptualiser la relation pédagogique, l'apprentissage de l'écoute, les logiques des contenus ; pouvoir former à la maîtrise de la nécessaire complexité. Moyens organisationnels et humains : nous devons élaborer une stratégie pour mobiliser les ressources existantes ; d'abord les connaître, les révéler à elles-mêmes, les former et enfin, les suivre et les aider. L'éducation est à réinventer. ■

(1) "Empowerment" : Michel Crozier définit ainsi le fait de "donner aux gens la possibilité de réaliser des choses".



PHOTOS : STÉPHANE OUZOUNOFF