

## « MODERNISATION » DE L'ÉCOLE ET TRANSVERSALITÉ

Par Jean Blairon et Jacqueline Fastrès

Dans les années 1970, les succès de l'analyse institutionnelle se conquièrent souvent dans le monde de l'éducation. Rémi Hess, par exemple, note dans sa synthèse sur la Socianalyse :

« Il est aujourd'hui fréquent de trouver chez des théoriciens de la pédagogie ou de la formation une utilisation systématique de l'apport de l'analyse institutionnelle. Ce n'est pas un hasard. Si tous les socianalystes ne sont pas des enseignants ou des formateurs (...), les « maîtres » sont des enseignants de longue date. »<sup>1</sup>

A l'époque, l'analyse institutionnelle se construit sur la nécessité et l'intérêt d'opérer la délicate distinction entre la dimension institutionnelle et la dimension organisationnelle. Une des visées de cette distinction est d'isoler et d'étudier les effets de la **transversalité de l'institution** :

« La transversalité de l'institution, c'est l'ensemble des institutions qui traverse l'institution en analyse et qui influe très fortement sur son fonctionnement ».<sup>2</sup>

Par exemple, dans leur célèbre recueil *0*, Fernand Oury et Jacques Pain posent la question « L'école publique contre l'école du peuple ? ». Et ils se demandent si l'institution « caserne » ne traverse pas l'institution « école » pour la transformer en « école de l'anticivisme ».

Un double argumentaire est avancé pour soutenir cette thèse.

Les véritables fonctions de l'école sont définies comme suit (par ordre décroissant) :

- « 1. Gardiennage
2. Sélection
3. Estampillage
4. Socialisation
5. Instruction
6. Education »

Cet ordre trahit pour les auteurs une transversalité : les écoles, « encore trop proches des casernes » sont accusées « de déterminer avant tout chez le jeune écolier un « anticivisme » ». Les auteurs citent le Docteur André Berge qui, dès 1957, remarque : « Dans la majorité des cas, l'écolier français ne se sent pas plus « chez lui » à l'école que le soldat à la caserne » et conclut : « Tant que l'enfant se sentira un étranger dans l'école, le citoyen se sentira un étranger dans l'Etat. » et les auteurs d'interroger : « Qui sert l'école publique ? A qui sert-elle ? »<sup>3</sup>

1 R. Hess, *La socianalyse*, Paris, Editions universitaires, 1975, p. 77.

2 *Idem*, p. 42.

3 F. Oury et J. Pain, *Chronique de l'école caserne*, Paris, Matrice, 1972, rééd. 1998, p. 345.

Le paysage a bien changé, doublement.

Aujourd'hui, la dimension institutionnelle semble niée au profit d'une approche purement organisationnelle des institutions éducatives ; cette approche est elle-même le vecteur d'une nouvelle transversalité négative, qui vise à assimiler l'institution scolaire à l'organisation marchande (et à poser que pour « s'améliorer », la première doit fonctionner comme la seconde). Dans ce cas, l'école ne produit plus de l'anticivisme, elle produit de l'intégration à un capitalisme mondial désintégrateur<sup>4</sup>. Comment expliquer ce double changement et comment le repérer ?

Plusieurs éléments nous paraissent devoir être pris en compte.

Le premier est la **production d'un « nouvel esprit du capitalisme »**<sup>5</sup> qui répond aux critiques des mouvements culturels des années soixante et les « retourne » à son profit. En particulier, nous assistons au remplacement d'un fonctionnement autoritaire classique (le pouvoir des petits chefs) par la promotion de la responsabilisation individuelle ; du contrôle, par l'« évaluation » - c'est-à-dire que les exigences de la hiérarchie sont niées par elles et reportées sur le travailleur qui doit les anticiper, les intérioriser, les exercer « de lui-même » au nom de sa liberté retrouvée.

Un triple mouvement permet ce remplacement dans les entreprises.

- La mise en place d'une contrainte externe à laquelle « tout le monde » est déclaré soumis (les exigences du client, les comparaisons internationales, les attentes d'une série infinie de « parties prenantes » qu'on peut faire parler à l'envi, comme tous les dieux du monde, dont le silence est traduit de façon très bruyante par une série de prêtres). Cette contrainte externe impose un « consensus de survie » à « l'organisation » et requalifie toute velléité de conflit en imprudence suicidaire ; la défense des acquis pourra ainsi être retraduite en défense de privilèges, mettant en péril le « sauvetage » de l'organisation...
- La promotion de la « réalisation individuelle » qui est promise au travailleur. Elle tarde cependant le plus souvent à se manifester, mais l'essentiel est de voir qu'elle s'exerce au détriment du collectif et du contre-pouvoir ; par exemple la négociation individualisée des salaires affaiblit le pouvoir de négociation des syndicats.
- La diffusion de « modèles » (et souvent leur imposition) « modernes » qui permettent cet auto-contrôle qui ne dit pas non nom : gestion par objectifs, entretiens d'« évaluation » individualisés, plans individualisés de « développement » - c'est-à-dire de mise en conformité avec les attentes d'une hiérarchie qui est devenue « accompagnatrice » et « facilitatrice » et qui n'intervient plus que pour « regretter » l'échec de l'individu à se conformer à son plan d'amélioration censé librement décidé par lui... et se voit alors contrainte de prendre les mesures qui s'imposent...

Le second élément concerne des **logiques sociales et idéologiques « libérées »** par le premier et qui, en retour, le renforcent.

La **production d'un marché** de « formateurs », « intervenants », « spécialistes en audit » en tous genres mais qui s'inscrivent dans le courant dominant est à prendre en compte.

Le management recourt en effet à une deuxième externalité : des « experts » extérieurs sont requis pour « accompagner le changement » ; ils visent à construire les conditions d'un consensus obligé et intériorisé individuellement ; la subjectivité tout entière des travailleurs est sollicitée et « mobilisée » (il faut y croire, s'engager, se mobiliser, tout donner... selon les voies et moyens définis par les experts). Comme le remarque Jean-Pierre Le Goff<sup>6</sup>, ces pratiques « modernisatrices » produisent à la fois du

4 Désintégrateur des collectifs, des droits, des acquis et, plus globalement, du sens du travail si ce n'est de l'existence.

5 L. Boltanski et E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

6 Cf. par exemple J.-P. Le Goff, « Malaise dans le travail et les rapports sociaux », in *La France morcelée*, Paris, 2008, pp. 235 et sq.

désarroi<sup>7</sup> et de la crainte<sup>8</sup> dans le chef des travailleurs.

Dès les années 80, le **modèle d'organisation** capitaliste sera diffusé par des think tanks qui vont réussir à diffuser l'idée qu'il est le seul à pouvoir assurer une **efficacité**, qu'on apprendra à mesurer en ayant auparavant réduit l'activité à ses éléments observables. Des dominés culturels n'auront de cesse que de s'inspirer de la nouvelle vulgate, des convertis, de la faire adopter y compris politiquement, des missionnaires, de la répandre sur les terres éloignées qui résisteraient à la voie du salut.

Cette conversion entraînera les « organisations » scolaires dans son tourbillon (mais aussi les services publics et bien des associations). Une formidable nouvelle transversalité<sup>9</sup> pourra ainsi s'imposer dans les institutions éducatives, d'autant plus facilement que les forces capables de la mettre au jour auront été affaiblies ou auront disparu.

Son succès est tel que les nouveaux experts sont maintenant en mesure d'imposer les « modernisations » dans les **pratiques pédagogiques** elles-mêmes : on passe **du niveau de la gestion au niveau de l'exercice de la mission**.

Pour repérer cette nouvelle transversalité (qui tend à imposer la nouvelle culture capitaliste comme seule culture possible *pour les élèves*), il faut être attentif à la face cachée des nouvelles pratiques : responsabilisation individuelle, « auto-évaluation », promotion du consensus obligé (grâce à un vocabulaire sirupeux), recherche de « qualité totale », satisfaction de besoins définis de l'extérieur et rien moins qu'établis, « contrats » imposés, « plans personnels d'amélioration », ... Une fois rapportées aux « techniques d'assujettissement » désormais en vigueur dans les entreprises, ces **pratiques pédagogiques nouvelles** laissent bien vite apercevoir quel effacement de la dimension institutionnelle elles cherchent à produire, quel exercice du pouvoir elles permettent de masquer derrière l'affirmation officielle du « plaisir d'apprendre partagé ».

Voici un exemple édifiant tiré d'un manuel *Ma classe qualité – Des outils pratiques de gestion de classe inspirés de la théorie du choix*<sup>10</sup> destiné à des enseignants du fondamental. Il est écrit par Francine Bélair, en même temps intervenante en entreprise et dans l'enseignement.<sup>11</sup>

Il s'agit d'un modèle de lettre écrite aux parents par l'enseignant qui se serait converti aux vertus des méthodes managériales proposées par l'auteur. Nous indiquons des commentaires en caractères italiques dans le cours des citations.

« Bonjour,

en vue d'établir une Classe-Qualité, les élèves et moi (*sic*) croyons qu'il est important que chacun respecte les règles de vie établies dans la classe. Il arrive malheureusement qu'un élève ne les respecte pas, malgré sa bonne volonté (*qui ne peut être mise en doute, le consensus étant avéré ou à tout le moins proclamé*). Aussi nous (*bien sûr*) avons établi en classe une démarche à suivre dans de tels cas. (...) »

L'enseignant énonce les croyances qui ont présidé à la démarche choisie. Les deux premières ne laissent pas d'étonner.

« . Les règles de base doivent permettre à chacun de satisfaire adéquatement ses besoins.  
 . Les élèves qui choisissent de ne pas suivre les règles le font parce qu'ils sont incapables

7 Bouleversement répété des modes d'organisation, imposition de nouveaux repères, emploi d'un vocabulaire déstabilisant, mobilités contraintes...

8 De ne pas être à la hauteur, de ne pas être à l'optimum, d'être remplacé...

9 L'ouvrage de Jean-Pierre Le Goff *La barbarie douce, La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*, Paris, La Découverte, 2002, rééd. 2006.

10 Montréal, Editions Chenelière Education, 2007.

11 Francine Bélair vit et travaille au Québec, mais se produit régulièrement en Europe, notamment en Belgique.

de répondre à leurs besoins d'Appartenance, de Pouvoir, de Plaisir, de Liberté ou de Survie/ Sécurité ou de les satisfaire adéquatement. »

*Outre qu'on peut douter de la compréhension qu'auront les parents de ces « besoins », leur sens confus se prête à toutes les torsions, dont la moindre n'est pas de mêler une « compréhension » des difficultés de l'élève à répondre à ses supposés besoins propres et des démarches de « responsabilisation » qui, se présentant comme une réponse aux « véritables » besoins de l'élève, ne peuvent qu'être adoptées par lui (sauf à ce qu'il se nuise à lui-même et n'oblige l'autorité à intervenir pour le « protéger » ?)...*

Une gradation d'interventions est expliquée aux parents. En voici des extraits, qui parlent d'eux-mêmes...

1. Afin d'aider l'élève à prendre conscience de son comportement et à y mettre fin s'il est nuisible, je lui demande de s'arrêter, de réfléchir, de s'autoévaluer et de se questionner.
  - . Que fais-tu ?
  - . Peux-tu cesser ce comportement, s'il te plaît ?
 Il ne sera pas nécessaire de poursuivre si l'élève se conforme bien à la demande.

Si ce n'est pas le cas, d'autres « étapes » sont mises en place. La troisième s'énonce comme suit.

3. Si l'élève éprouve de la difficulté à se conformer à la demande ou s'il semble trop agité pour réfléchir, il pourrait être utile de limiter ses choix, ou de l'encadrer un peu plus.
  - . Je te demande de te retirer dans le coin ensoleillé tant et aussi longtemps que tu n'auras pas démontré un peu de volonté à apprendre et à adopter un nouveau comportement plus approprié pour la classe. Tu pourras continuer tes apprentissages sans aucune difficulté, et demander de l'aide si tu en éprouves le besoin (*et sinon ?*).
  - . Es-tu prêt à adopter un nouveau comportement ?
  - . Ensemble, nous pouvons faire un plan qui te permettra de mieux suivre les règlements.
  - . Quand en reparlons-nous ?

Si le plan élaboré très collégialement, n'en doutons pas, ne fonctionne pas ou est refusé, la mesure suivante est prise.

4. A ce stade-ci, il est important pour moi, l'adulte, d'aider l'enfant à mieux satisfaire ses besoins en classe. (Amour/aimer et être aimé. Pouvoir/se sentir important. Plaisir/satisfaction personnelle. Liberté/faire des choix et en assumer les conséquences. Survie/Sécurité).

Nous ne saurons malheureusement pas comment cette « aide » à la meilleure satisfaction des besoins de l'enfant, mesure ultime, sera mise en œuvre. Nous apprenons seulement qu'une autoévaluation (*de plus*) sera par la suite imposée à l'élève...

Cette « fiche 4.8 » proposée par la spécialiste aux enseignants montre bien les stratégies de report sur l'individu des exigences organisationnelles qui lui sont « proposées » au nom de la satisfaction de « ses » besoins, définis (et imposés) comme un consensus adopté à partir et au nom de l'amour, de la liberté, du plaisir et d'un pouvoir reformulé en besoin de reconnaissance...

## CONCLUSION

Si nous sommes loin aujourd'hui de l'« école-caserne » et de sa « domination simple », pour parler comme Luc Boltanski, nous avons affaire dans bien trop d'institutions éducatives, à une nouvelle transversalité massive, qui exprime une domination complexe ; elle s'apparente à la préparation des enfants à subir un pouvoir total qui les mobilisera tout entiers et s'exercera au nom même de « leurs »

« besoins » formulés à partir du point de vue du pouvoir. Ils pourront dès lors « se réaliser » et « être reconnus ».

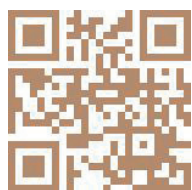
La transversalité concerne moins dès lors un anti-civisme qu'une anti-production.

Félix Guattari en avait eu l'intuition dès 1972.

Il définissait l'anti-production comme suit : une « planification par le sommet », qui véhicule « une certaine conception de l'institution, que j'appellerais a-subjective, (qui) implique que le système et ses ajustements soient faits en fonction d'une finalité extérieure d'un système téléologique »<sup>12</sup>.

L'école « modernisée » est anti-productive dans sa manipulation des subjectivités qui, « libérées » permettent une « réalisation de soi » définie de l'extérieur quoi qu'elle en dise.

Cette anti-production prépare les travailleurs à accepter la confiscation du sens qu'ils peuvent donner à leur travail, l'abandon de la question de son utilité sociale, la mise au pas des manières autonomes qu'ils pourraient avoir de s'organiser, le remplacement d'une socialité libre par une socialité mobilisée à sens unique.



*Pour citer cette analyse*

Jean Blairon et Jacqueline Fastrès, « « Modernisation » de l'école et transversalité », *Intermag.be*, [en ligne], Analyses et études RTA asbl, avril 2016, URL : [www.intermag.be/555](http://www.intermag.be/555).

12 F. Guattari, *Psychanalyse et transversalité*, Paris, la Découverte, 1972, réédition 2003, p. 157.