

Le paysage institutionnel des établissements différents

Séminaire de recherche du 19 mai 2015

dirigé par Marie-Anne Hugon et Marie-Laure Viaud

Essai de synthèse de la journée « Ouvrir, fermer, durer, essayer » par Francine BEST

Il est important de souligner d'emblée l'importance de la présente recherche pour assurer la pérennité des établissements différents.

Une recherche apporte les vérifications des faits et des idées qui président à la création, puis à l'évolution des établissements nés de la volonté de quelques-uns, qu'ils soient enseignants, administrateurs du système éducatif, élus. La lucidité des décisions collectives est garantie par une recherche solide et durable, oeuvrant à la distanciation nécessaire dès qu'il s'agit d'une innovation pédagogique institutionnelle.

La valeur intellectuelle et praxéologique donnée par cette recherche est accrue par la coopération entre chercheurs et acteurs, par la forme collaborative dont témoigne ce séminaire. L'intention que se donne une recherche en éducation POUR améliorer le devenir des élèves autant que le système éducatif lui-même préconise l'alliance entre acteurs et chercheurs, entre analyse et action.

La synthèse qui suit n'est pas composée selon le plan du programme de cette journée de séminaire : elle s'efforce de mettre en valeur les concepts et les objets saillants apparus au cours des discussions. Ce faisant nous nous efforcerons de répondre à la ou les questions posées : ouvrir, fermer, durer, essayer ?

EQUIPE ET PROJET ... « FAIRE EQUIPE »

La création d'établissements différents a, jusqu'à une période récente, été réalisée par une équipe dont les membres se sont choisis et qui voulaient innover à l'intérieur du système « Education Nationale ».

Une équipe concevant et écrivant un PROJET d'établissement, collège ou lycée ou les deux, c'est à la fois la cohésion de l'équipe et la cohérence du projet qui ont emporté la décision des autorités académiques, des Recteurs ou du Ministère, de mettre en place administrativement ces établissements.

Aujourd'hui des recteurs, des chefs d'établissement peuvent vouloir qu'un micro-lycée, qu'un collège « expérimental », qu'une école de la deuxième chance (cf. Eric de Saint-Denis ; Philippe Goeme).

Cependant quelle que soit la nature administrative de la source du projet, ce dernier ne peut exister, être mis en place et réalisé que par et avec une EQUIPE voulant ou acceptant la responsabilité de l'établissement différent.

C'est bien d'une injonction paradoxale qu'il s'agit lorsque la hiérarchie du système Education nationale décide de constituer un établissement différent et donc de « trouver » une équipe qui accepte d'assumer une autonomie certaine dans l'élaboration et la conduite d'un établissement scolaire différent. « Dans ce contexte, écrit Bastien Sueur, le plus difficile n'a pas été de « *trouver une équipe*, mais de *travailler en équipe*, et surtout de *faire équipe* ».

Même lorsque le projet d'établissement vient d'une équipe se construisant dans et par l'élaboration et l'écriture de ce projet, il est difficile de faire équipe. Ce sont généralement des personnalités fortes, militantes, capables de s'engager qui discutent entre elles devant les obstacles qu'offre la réalité des élèves, des bâtiments, de l'administration « de tutelle » ou dans la charge affective que représente tout travail en équipe et en coopération.

Ces fortes personnalités peuvent s'entre-déchirer ou se lasser des contraintes du travail collectif. Qui plus est, tout départ d'un membre de l'équipe, toute nouvelle nomination engendrent un risque de perte de cohésion, parfois de cohérence. C'est pourquoi il est nécessaire de présenter, d'expliquer, voire de modifier le projet initial à chaque « nouveau venu » dans l'équipe. Il est non moins nécessaire d'instituer des temps de concertation où l'équipe non seulement discute mais avance des solutions et décide de les mettre en oeuvre.

La durée, la pérennité d'un établissement différent dépendent étroitement, selon l'expérience et les observations faites, de la cohésion, de la solidité de l'équipe plus que de tout autre facteur.

C'est la raison pour laquelle un accompagnement réalisé par une personne extérieure à l'équipe mais reconnaissant « LE » projet et le bien-fondé des différences qui caractérisent l'établissement est éminemment souhaitable. Ce peut être un chercheur, un psycho-sociologue, un enseignant d'un autre établissement, voire un IPR que l'avenir d'un établissement « différent » dans son académie intéresse.

Il est non moins important de rattacher les intentions de l'équipe à la lutte nationale contre l'échec scolaire ou POUR la réussite scolaire, éducative de chacun et de chacune sur le sol français.

L'équipe doit se sentir « épaulée » « par trois composantes au moins : par les autorités académiques administrant l'ensemble des établissements (recteur, DASEN, IPR-IA) d'une part ; par les élus ; le président de la région, le maire de la commune où est implanté l'établissement d'autre part, par les parents des élèves enfin.

Ces trois composantes permettent une « triangulation » de relations sociales et intellectuelles qui aide l'équipe pédagogique à durer, à se pérenniser malgré ou avec les changements de personnels. Il est étonnant qu'aucun chercheur n'ait pensé aux élus alors que la construction et l'entretien des lycées,

voire les plans de formation professionnelle dépendent des conseils régionaux, que les collèges sont entretenus, édifiés par les conseils départementaux ! Peut-on instituer sans édifices, sans penser aux lieux, à l'architecture ? En tout cas le CLE d'Hérouville n'aurait pas existé sans la volonté et l'entregent du maire de l'époque (François Geindre) et l'avis de son adjointe !

L'évaluation formative de l'équipe pourrait aussi devenir un soutien à sa pérennité et à celle de l'établissement « différent ». Mais souvent cette évaluation intervient trop tôt, trop vite comme le montre le propos d'Ingrid Duplaquet. Ne jamais oublier que ces nouvelles institutions répondent au besoin de créer des structures ou des dispositifs pour lutter contre l'échec scolaire, aider les « refuzniks », les décrocheurs à retrouver les voies de leur réussite scolaire et personnelle. Sans cet « idéal » commun, la diversité des institutions déjà créées ou à créer ne peut avoir de sens aux yeux de « la grande institution » qu'est l'Education Nationale.

Le paysage institutionnel a changé depuis 1981, époque d'Alain Savary où les innovations institutionnelles et pédagogiques étaient encouragées, dans le sillage des « grands rapports » de Louis Legrand et de Antoine Prost, tout en dépendant étroitement de la volonté toute-puissante du Cabinet du Ministre : désormais, déconcentration oblige, ce sont les Recteurs qui autorisent, favorisent ou non l'ouverture et la pérennité des établissements « différents » - même si la mission ministérielle mise en place continue à analyser les situations, éclairer et faciliter les décisions positives, comme le montre Eric de Saint-Denis.

Toutefois la durée et la pérennité de ces établissements restent en grande partie liées à la pérennité et à la stabilité des équipes initiales ayant conçu, écrit projeté de nouvelles structures susceptibles d'aider des adolescents à trouver leur chemin vers la réussite scolaire et personnelle.

HISTOIRE, LONGEVITE, ESSAIMAGE

L'histoire d'établissements reconnus comme innovants au XXème siècle peut-elle aider à mieux comprendre les évolutions récentes ?

Il est certain qu'une historiographie de chaque établissement ayant existé depuis la fin de la seconde guerre mondiale serait très éclairante.

Mais elle reste à faire et à écrire dans la plupart des cas.

Un exemple déjà connu mais bien intéressant est celui de *La Source* qui a accueilli de nombreux orphelins juifs après la seconde guerre mondiale et qui se réclamait clairement des principes de L'Education Nouvelle, mis en œuvre très officiellement dans *les classes nouvelles* voulues par Gustave Monod et Louis Cros. Isabelle Pawlotski en montre l'exceptionnelle longévité et aussi le lien très (trop ?) fort entre une institution et une personnalité reconnue.

Le plus intéressant est de percevoir et d'analyser les influences de ces institutions différentes sur la « Grande Institution » que constitue l'ensemble Education Nationale. Henri Peyronie met en avant l'influence de la pédagogie

Freinet et de l'ICEM sur la genèse des instructions et programmes officiels des Classes de transition dans les années 1960. On pourrait faire de même pour les textes concernant la « rénovation de l'enseignement du Français à l'école élémentaire » de 1965 à 1978. Le « plan Rouchette » doit beaucoup au travail de recherche conduit par l'IPN puis par l'INRDP avec des enseignants pratiquant la pédagogie Freinet. L'essaimage peut être partiel tout en étant essentiel !

Les innovations pédagogiques en tout genre ont un impact bien réel quoique souvent peu visible sur tout ou partie de l'ensemble du système éducatif. Cet impact est plus sensible lors des périodes politiques où des gouvernements réclament ou font advenir des changements dans et pour l'école (cf Louis Legrand *L'école unique, à quelles conditions ?* éditions du scarabée ; et la communication de Marie-Charlotte Allam).

L'essaimage international des pédagogies nouvelles prend parfois des détours inattendus comme le montre Olivier Francomme pour la pédagogie Freinet en Chine. Les analyses comparatives complètent les analyses historiques en ce sens qu'elles avancent ou décrivent des actions d'essaimage ou de contamination géographique non prévues : par définition un avenir « tout tracé » est impossible pour les établissements différents : nés sous le signe de la nouveauté, ils ne peuvent être reproduits à l'identique, surtout si de telles institutions participent d'une culture étrangère. Ni l'éternité ni l'universalité n'existent pour l'Ecole encore moins pour des écoles différentes et innovantes ! Le terme d'essaimage est donc bien choisi : un essaim se déplace un peu « à l'aventure » et assure un renouvellement plus qu'une continuité.

L'évolution qui a fait passer des quatre établissements dits « expérimentaux » de 1981 aux microlycées et autres établissements différents en 2015 (nombre ? ? ? ?) montre bien que le désir et la volonté d'instituer des lieux réparant les lacunes des « écoles ordinaires » et luttant contre l'échec scolaire résistent aux obstacles rencontrés et sont plus qu'acceptés par l'administration centrale et régionale. L'existence de la FESPI est elle aussi gage de pérennité pour les collèges et lycées qu'elle fédère. Ce souhait de coopérer était apparu dès le colloque de Grenoble organisé en 1984 par l'INRP. L'article 34 de la loi de 2005 joue aussi un rôle non négligeable (cf. Eric de Saint Denis) en reconnaissant la légitimité et la légalité des innovations et expérimentations pédagogiques.

Il est important pour les équipes responsables de ces structures que ces dernières soient reconnues comme des institutions scolaires différentes des autres -avec une autonomie plus forte que dans les établissements « ordinaires »- par la « grande » institution Education nationale alias le ministère et les recteurs d'académie.

En retour et simultanément il est important que le système éducatif tout entier puisse bénéficier de l'influence de ces innovations, même si ces retombées sont peu visibles ou si les influences apparaissent ou disparaissent,

selon la conjoncture politique, dans les textes officiels. Ainsi une histoire serait-elle à écrire des essais d'organisation du tutorat réalisés dans ces institutions, marquant un aller-retour entre les textes du rapport Legrand sur les collèges (1982) et les réalisations dans les institutions « différentes » qui constituent l'objet de la présente recherche.

Le paysage institutionnel global change lentement, mais il change ! Et c'est sans doute pour une part -qui reste à étudier- grâce aux innovations venues de ces « établissements différents » au sein même de l'Education nationale et de l'Ecole publique.

QUESTIONS ADJACENTES MAIS ESSENTIELLES.

Privé ou public ? Contrat ou liberté totale ?

Lors de plusieurs discussions, ces distinctions sont apparues comme fondamentales pour définir la place des établissements différents dans le système scolaire. Cette question est d'importance pour des équipes ou des personnalités qui veulent la plus large autonomie pour agir efficacement et critiquent les lourdeurs et la réglementation trop contraignante du système scolaire, le Ministère de l'Education Nationale étant le symbole de cette rigidité hiérarchique qui empêcherait l'autonomie souhaitée par les équipes pédagogiques.

Le paradoxe est évident : on souhaite une large autonomie et en même temps, on désire une totale reconnaissance par le système centralisé et hiérarchisé qu'est l'Education nationale.

Ainsi l'expérience de la communauté parentale que constitue « l'école dynamique » (Ramin Farhangi et Bernadette Nozarian) est-elle une non-école puisque tout contrat avec l'organisation de l'Ecole mise en place par la République et l'Etat Français y est refusé. Le biais qu'offre une recherche pour être cependant reconnu est effectivement un biais difficile à admettre au regard de l'Institution-Ecole fondée par la Troisième République, qui dépasse et de loin un simple service public privatisable. En France ce sont les lois Jules Ferry qui instituent l'Ecole, les écoles, y compris les écoles privées sous contrat ; et c'est l'Etat qui doit contrôler la qualité de l'éducation dans les établissements hors contrat, rappellent Philippe Goéme et Francine Best.

Le cas de Transapi (Françoise Serrero ; association loi 1901) est différent. Nombre d'associations « loi 1901 » sont agréées dûment après étude des rapports d'activités et des bilans financiers. Encore faut-il travailler à faire reconnaître le caractère éducatif et laïque des associations à vocation éducative. Les mouvements pédagogiques reconnus ne manquent pas de plates-formes sur le numérique !

Dans la situation française où l'emboîtement des institutions scolaires est fondée sur la loi, on voit mal comment pourrait se développer des « free

schools » comme en témoignent, dans une approche comparative avec la Grande-Bretagne, Shirley Lawes et Marie-Anne Hugon. A chaque nation les formes de ou des institutions scolaires. Ces formes sont inscrites dans l'Histoire et la culture des Etats-Nations... L'ultra-libéralisme dont fait preuve cette expérience britannique est-elle une voie pour lutter contre l'échec scolaire ? On peut en douter.

L'évaluation, autre thème récurrent

Les autorités ayant accepté ou décidé de la création d'établissements différents ont besoin de les évaluer, mais cette évaluation vient souvent beaucoup trop tôt, alors même que les institutions internes à l'établissement (tutorat, contrats, modes de coopération, liens avec les parents...) ne sont pas rôdées. Cette impatience est redoutable car elle peut décourager les équipes pédagogiques en voie de constitution (cf. la communication d'Ingrid Duplaquet). Pourtant sans ces évaluations, pas de longévité ou de reconnaissance institutionnelle possible ! Des « évaluateurs » mandatés par le recteur et ayant une compréhension réelle du projet mis en place existent à l'université ou dans les rangs des diverses inspections statutaires. A charge des autorités académiques de les chercher et de les trouver.

C'est à propos de l'école maternelle et des entretiens conduits par Ghislain Leroy auprès d'une professeur des écoles pratiquant la pédagogie Freinet que l'évaluation permanente des enfants sévissant actuellement fait l'objet de critiques précises et acerbes. En effet l'évaluation « partout et tout le temps » est une caractéristique du paysage institutionnel actuel, qui peut bloquer les initiatives des enseignants et, pour les élèves, décourager tout effort de « raccrochage » au système scolaire.

Le constat est lourd : alors que l'école maternelle s'inspirait officiellement des principes de l'éducation nouvelle, des méthodes Montessori, des méthodes actives, voire de la pédagogie Freinet, le recours obligatoire à une évaluation des comportements et des compétences des enfants a conduit à une « primarisation » de cette école. Cette évaluation permanente peut faire perdre la confiance en soi des enfants, perte qui prélude parfois à l'échec scolaire.

En conclusion, et pour revenir au paysage institutionnel d'aujourd'hui, si les établissements différents sont mieux acceptés par les autorités administratives depuis 1981, 2005, 2013, leur nombre reste faible alors que l'appel à aider les élèves « décrocheurs » est dans tout discours officiel.

Certes, il y a eu un effort de déconcentration qui donne plus de pouvoir de décision aux recteurs d'académie, mais pas de réelle décentralisation alors

même que la gestion architecturale et matérielle des lycées a été confiée aux régions et à leurs présidents.

Les établissements qui sont « emboîtés » administrativement dans des lycées ou collèges existants tout en ayant une autonomie pédagogique certaine représentent une solution évitant le poids des règles habituelles régissant les nominations et allégeant la gestion administrative. Mais il faut alors une entente forte entre le proviseur du lycée de rattachement ou le principal du collège et les équipes organisant, gérant ces « établissements différents ».

Dans un système aussi centralisé que l'Education nationale, est-il possible de faire reposer l'autonomie d'un établissement sur une entente interpersonnelle et d'en assurer la longévité ? Pour autant, ériger les établissements dits « expérimentaux » en institutions autonomes pose le problème de la reconnaissance d'une équipe cohérente s'inscrivant dans l'Ecole publique avec ses lois et ses règles. Où est alors la liberté d'innover et d'expérimenter de nouvelles structures ou de nouveaux dispositifs ?

L'injonction à innover, une double contrainte ? se demande à juste titre Bastien Sueur qui explicite cette injonction paradoxale : comment fait-on pour « ne laisser personne au bord du chemin et respecter les programmes, pour évoluer vers une évaluation formative et répondre à la demande sociale et institutionnelle d'évaluation sommative et sélective, ou encore pour assurer un accompagnement personnalisé et traiter tous les élèves à égalité ? Toute la question est de savoir si ces contradictions sont sources d'empêchement, de frustration ou au contraire source de richesse et de création ».

Les établissements « différents » sont source de diversité dans le système monolithique et hiérarchisé de l'Education Nationale. On devrait se réjouir de leur existence et voir une richesse dans la diversité des institutions qu'ils génèrent. Mais comment un système aussi centralisé pourrait-il faire cet acte de confiance et ne pas préférer l'unité, voire l'uniformité à la diversité et à la variété institutionnelle ? François Dubet, dans une interview récente à un journaliste du *Monde*, déclare que « la longue sédimentation des traditions scolaires napoléoniennes et républicaines ne pousse guère à l'innovation, perçue comme une rupture de l'unité de l'école ».

Unité et diversité des institutions, longévité, perennité, ces thèmes philosophiques classiques enrichiront la réflexion des acteurs de l'éducation qui veulent diversifier les institutions scolaires pour mieux lutter contre l'échec scolaire ; mieux aider les élèves « décrocheurs » ; assurer un mieux-être des adolescents sans céder en rien sur l'exigence des apprentissages et du savoir.