

INTRODUCTION

Quand s'entame une réflexion sur les méthodes d'organisation d'une équipe, ou sur la gestion du projet, le réflexe peut émerger de recourir à des schémas d'organisation existants. Les formations regorgent de tels modèles, qui décrivent la communication, le fonctionnement d'une équipe, les dynamiques de groupe, le suivi d'un projet etc. Le modèle par exemple peut dire : « *il faut un chef... il faut noter les décisions... il faut des profils de poste clairs...* ». Mon intervention vise à donner quelques éclairages sur l'origine de tels modèles, à questionner leurs fondements ou leurs justifications, puis à proposer, comme alternative à une application brute de ces schémas, une réflexion sur l'autogestion, telle qu'elle est pensée par un courant de l'Analyse Institutionnelle.

COMMENT SE CONSTRUISENT LES MODELES D'ORGANISATION ?

Quand je parle ici de « modèles », je parle de schémas proposés pour rendre compte de situations sociales, humaines, organisationnelles : schéma de la communication, boucle du projet, modèles de réseaux etc. Bien souvent, on recourt à ces modèles pour expliciter d'une part ce que sont ces fonctionnements humains, d'autre part pour mettre en avant des « bonnes pratiques », preuves (supposées) scientifiques à l'appui. On présentera ainsi les fameux modèles de la communication proposés par Shannon ou Wiener à la fin des années 1940 (émetteur – message – récepteur), en prescrivant ensuite une attention particulière aux possibles parasitages de la communication, aux questions d'encodage. De même on fera appel à l'analyse des réseaux faite par Leavitt pour attirer l'attention des acteurs sur le feed-back. La question que je pose ici est : d'où viennent ces modèles, comment sont-ils utilisés, quelles sont leurs limites ?

Tout modèle s'appuie, d'une manière ou d'une autre, sur une observation du réel. Cette approche empirique peut être portée par une

réflexion épistémologique sérieuse : c'est le cas quand Kurt Lewin étudie les effets de trois « climats » dans un contexte éducatif¹. Cette célèbre expérience fait l'objet d'une instrumentation scientifique qui permet à Lewin, Lippitt et White, en 1939, de décrire la « structure du comportement agressif dans des climats sociaux créés expérimentalement » : climat autoritaire, climat démocratique, climat de « laisser-faire ». Quel que soit le niveau de sophistication de l'instrumentation, l'observation donne lieu à la sélection d'un ensemble fini d'éléments, pris parmi le nombre incalculable de phénomènes, d'interrelations entre ces phénomènes, d'évènements, de déterminants qui constituent la complexité d'une situation sociale. Rappelons une évidence : le schéma produit au terme de la recherche n'est pas le réel, mais une représentation du réel, une digitalisation. Par digitalisation j'entends ce processus de sélection et de modélisation. En d'autres termes : « ceci n'est pas une pipe »...

BUREAUCRATISATION ET IDEOLOGIE

Chaque modèle est donc un construit, il est élaboré dans un contexte spécifique, s'appuie sur des concepts définis, et répond à des finalités. Ainsi certains modèles de la communication sont nés dans un contexte de tensions politiques voire de guerre, et au regard d'une finalité : favoriser la communication au sein d'une armée, rendre possible le cryptage des informations, décrypter celles qu'utilise l'ennemi. D'autres modèles d'organisation sont issus des travaux de Mayo, relus dans le souci d'assurer l'efficacité de projets économiques, d'optimiser le fonctionnement d'une entreprise : ces modèles sont ceux du management.

Chacun de ces modèles est, dans une certaine mesure, un support de réflexion potentiellement intéressant. Le problème est que de tels schémas, de telles digitalisations sont souvent diffusés, enseignés, sans que soit systématiquement explicitée leur origine. On oublie ces trois éléments qui déterminent la conception du schéma : le contexte de son émergence, les

¹ Voir Lewin (1959).

finalités que ses auteurs poursuivaient, les concepts sur lesquels ces auteurs se sont appuyés². On finit par confondre la photographie (le schéma) et le paysage qu'il représente (le réel, ou une portion de ce réel). En un mot, on finit par croire que le modèle dit la vérité. A titre d'exemple, on finit par dire : « il faut un chef » ou « chacun sait qu'il faut un chef »... ou encore : « communiquer, c'est transmettre et recevoir des informations »... Or aucune de ces propositions n'est vraie, ni aucune fautive d'ailleurs... il faudrait dire plutôt : « certains modèles prétendent qu'il faut un chef pour qu'une organisation fonctionne » ou encore « certains modèles prétendent que la communication se résume à la circulation d'informations ».

Il faut toujours se prémunir des phénomènes de cristallisation qui se jouent dans la bureaucratisation... bureaucratisation qui se résume à ceci : une organisation émerge, forte des finalités qu'elle poursuit, et qui font sa raison d'être³. Progressivement, l'organisation grandit, se complexifie, et elle recourt à des règles et à des procédures qui garantissent la poursuite de ses finalités. Une part de l'organisation est progressivement dédiée à ce travail d'organisation de l'organisation. Peu à peu cette part de l'organisation se focalise sur les procédures de gestion élaborées. Avec le temps, les procédures elles-mêmes se complexifient, les règles se précisent, se multiplient, tandis que les finalités s'effacent. Les règles et les procédures s'auto-entretiennent et on oublie les raisons qui sont à l'origine de ces procédures. Finalement l'organisation est tout entière tendue vers le maintien de l'organisation, et plus sur la poursuite de ses objectifs. Typiquement, la bureaucratisation a tendance à cristalliser les schémas et les modèles, sans plus se soucier de leur signification et de leur capacité à servir le projet. Ainsi ce n'est pas du modèle qu'il faudrait se méfier, mais de ce que la bureaucratisation peut en faire. E.T. Hall (1979) parle ainsi d'institutions qui sont devenues folles.

² Vous remarquerez, si vous lisez le titre donné par Lewin, Lippitt et White à leur article, qu'une partie de ces informations sont données d'entrée !

³ Je m'appuie ici sur les travaux de Lapassade (1970, 1978), commentés par d'autres auteurs : Lobrot (1966), Ardoino (1977).

Pourquoi s'attarder sur ces détails d'ordre épistémologique ? Pour attirer notre attention sur deux phénomènes très fréquents lorsqu'on oublie ces nuances, et que l'on « colle » au modèle, sans le mettre à distance : on risque d'appliquer des schémas d'organisation qui ne répondent pas à nos objectifs ; on risque d'importer, en même temps qu'un modèle, l'idéologie qui le sous-tend.

Sur le premier risque, voici un exemple : dans notre association, on sent un fort désinvestissement des bénévoles, qui par ailleurs se plaignent de n'être jamais au courant de rien. Forts de notre connaissance des phénomènes de communication, que nous pouvons d'ailleurs prouver en dessinant sur le paper-board les jolis schémas de Shannon ou Wiener, nous analysons ainsi la situation : nous ne diffusons pas assez d'informations (nous multiplierons donc les feuilles de chou, les mails, et alimenterons régulièrement le blog de l'association) ; le canal est perturbé (notre fichier d'adresses est truffé d'erreurs, nous devons le mettre à jour pour que les informations arrivent à destination) ; la communication est perturbée (notre nouvelle secrétaire rédige la feuille de chou en langage Texto, les bénévoles n'y comprennent rien). L'association, sur la base de cette expertise, opère les changements... mais finalement ces changements n'ont aucun effet bénéfique, et les critiques des bénévoles restent les mêmes. Quelques mois plus tard, l'équipe engage un chantier sur la question, en interrogeant directement les bénévoles sur leurs attentes. On perçoit finalement deux éléments que le modèle nous avait empêchés de saisir : d'abord, c'est non pas la communication qui posait problème, mais le type d'informations lui-même... effectivement, les informations (par ailleurs parfaitement acheminées) ne portaient que sur le bilan des actions. Les bénévoles ne recevant que des informations sur les actions passées, trouvaient frustrant de n'être jamais invités à s'engager sur des actions à venir, et étaient amenés à se démobiliser. Deuxième constat : il apparaît que les informations transmises ne sont pas investies par les bénévoles, parce qu'elles ne sont pas portées, valorisées par une relation. Les informations sont sans valeur, parce qu'elles échappent à la relation. Ce que ne nous disait pas le modèle de Shannon, c'est que la communication ne se limite pas à la circulation d'informations, mais inclut des phénomènes intersubjectifs qui donnent sens et valeur aux

contenus qui circulent. L'information ne me sert à rien, si je n'ai rien envie d'en faire !

Sur le second risque, quelques « informations » : plusieurs chercheurs se sont interrogé, durant ces dernières années, sur les raisons pour lesquelles la notion de « compétence » se répandait à une telle vitesse dans tous les pans de la société. A la surprise des chercheurs eux-mêmes, cette notion, qui donne lieu à des pratiques d'éducation et de formation, qui est commentée par les plus sérieuses institutions, qui « commande » l'éducation nationale, ne repose sur aucun travail de fondation épistémologique⁴. En d'autres termes, on reprend le modèle de la compétence sans jamais s'interroger sur ce qu'il signifie, ce qu'il dit de la réalité, sur sa légitimité scientifique. En creusant, on s'aperçoit que compétences et référentiels associés ont été élaborés par le management, poursuivant des finalités d'optimisation de la rentabilité, d'efficacité économique, de contrôle et de validation de la formation. Le risque, selon certains auteurs du moins, est de se ruer sur le modèle de la compétence et d'importer avec lui une idéologie managériale qui, même si on n'a rien à lui reprocher (il faut des théories du management pour manager !) ne correspond peut-être aux finalités de notre institution (fait-on ici du management, ou de l'éducation populaire ?).

SOCIOLOGIE ET PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLES

Le XX^{ème} siècle a donné lieu à de nombreuses réflexions critiques, visant à remettre en question les modes d'organisation des institutions. Ce que René Barbier notamment nomme « sociologie institutionnelle »⁵ se propose ainsi de débusquer les significations cachées derrière les modes d'organisation de l'Institution. Les travaux de Bourdieu et Passeron (1964, 1970) sur l'école sont bien connus : tant que l'on n'observe que l'organisation, d'un point de vue technique, pratique, et tant que l'on se contente d'écouter le discours que tient l'Institution scolaire sur ses propres objectifs, voilà ce que l'on peut dire de l'école : l'école poursuit des finalités d'instruction, selon un idéal démocratique qui suppose à la fois de garantir l'égalité des chances

et de former des citoyens éclairés. En allant y voir de plus près, Bourdieu et Passeron identifient un certain nombre de significations qui traversent l'institution, éclairent des formes de « domination symbolique » et des « rites d'institution » qui permettent à l'Institution scolaire de reproduire les structures sociales. Ainsi une nouvelle définition de l'école émerge : selon Bourdieu, « l'école assure la reproduction de la société qui l'institue »⁶. C'est notamment sur la base de telles idées que se construit après la seconde guerre mondiale le courant de la Pédagogie Institutionnelle et celui de l'Analyse Institutionnelle⁷. Tandis que la notion d'institution est largement rejetée à l'époque (l'institution, c'est cette méta-organisation qui nous commande et nous étouffe), certains auteurs redéfinissent et réhabilitent la notion : il s'agit de reposer la question de l'institution pour n'en être plus les victimes passives, mais aussi de remplacer l'institution établie et figée par des institutions vivantes, dynamiques, à échelle humaine, et sur lesquelles nous exerçons un contrôle. Ces auteurs dénoncent un abus de langage : la société parle d'institution pour désigner des organisations dont on devrait dire qu'elles sont de l'institué (elles sont figées, établies). La véritable institution suppose un processus créatif permanent. Il faut remplacer ainsi l'institué par l'institution, et favoriser des collectifs *instituant*s, qui instituent, qui créent.

Le détour historique est peut-être intéressant pour mieux comprendre l'origine de ce courant. En 1939, Fernand Oury devient instituteur et, devant les difficultés que lui posent ses classes de la banlieue parisienne, il se tourne vers les techniques Freinet. Parallèlement se développe une critique de la psychiatrie, aux Etats-Unis et en Europe. Le frère de Fernand Oury, Jean, est psychiatre et développe des pratiques qui visent à se défaire du modèle psychiatrique traditionnel. Les deux frères collaborent autour de ce projet... Fernand Oury, peu à peu, émet deux critiques à l'égard des techniques Freinet, dont il reste cependant le défenseur, puisqu'il est à la tête, avec Raymond Fonvieille, de l'IPEM, la branche parisienne du mouvement Freinet : le « modèle »

⁴ C'était du moins encore le cas il y a une dizaine d'années, mais les choses ont évolué depuis.

⁵ Cité par Ardoino (1977 : 168).

⁶ C'est la formulation proposée par Ardoino dans *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, publié en 2000 aux PUF.

⁷ Bourdieu et Passeron n'ont pas encore écrit lorsque naît la PI, mais des réflexions du même ordre sont déjà présentes chez les fondateurs de l'AI et de la PI.

Freinet est adapté aux classes rurales dans lesquelles il a été développé, mais n'est plus entièrement adapté à la réalité difficile des classes de banlieue ; par ailleurs les pratiques du mouvement pourraient être améliorées si les enseignants collaboraient avec les éducateurs, les travailleurs sociaux, la psychiatrie... Mais les propositions de Fernand Oury sont difficilement entendues par une partie du mouvement Freinet. Autour de 1960 s'opère une « scission », et naît le courant de la pédagogie institutionnelle. Autour d'une histoire complexe du mouvement, et après des scissions opérées à divers niveaux, deux courants se développent : un courant centré sur la classe et d'inspiration psychanalytique (Oury) ; un courant autogestionnaire (Lourau, Lobrot, Lapassade). Par ailleurs la Pédagogie Institutionnelle sort peu à peu de la classe, pour s'ouvrir à d'autres contextes, avec notamment l'essor de l'Analyse Institutionnelle.

ANALYSE INSTITUTIONNELLE ET AUTOGESTION

Ainsi donc, et après ce détour historique, voici l'idée que je défends ici : ne diabolisons pas les modèles, mais sachons les utiliser avec parcimonie... en d'autres termes, et en nous inspirant notamment des apports de l'analyse institutionnelle, ne nous privons pas d'interroger le sens de ces modèles, et si possible conservons un esprit critique qui nous permettra de les mettre éventuellement partiellement en œuvre au sein de collectifs qui pratiquent l'autogestion.

Par autogestion, l'AI entend ceci :

- c'est au collectif de prendre en charge les problématiques qui le concernent ; en d'autres termes, je n'ai pas besoin, en tant qu'enseignant, d'une circulaire qui m'autorise à laisser entrer des stylos à billes dans ma classe⁸... c'est moi qui décide, et si possible avec les élèves... en tant que bénévole ou salarié d'une association, je n'ai pas besoin qu'un expert décide comment fonctionne une organisation, et quelles sont les missions du « chef » : c'est moi qui décide avec mes coreligionnaires.

- il faut se prémunir du « psychologisme »... c'est-à-dire d'une lecture du monde social qui, selon des analogies douteuses, considère que les apports de la psychologie me permettent de comprendre le fonctionnement d'un groupe. Il ne s'agit pas de critiquer la psychologie, mais

d'insister sur le fait que les groupes fonctionnent selon des dynamiques propres, que les théories psychologiques ne suffisent pas à décrire. Le collectif doit donc s'interroger sur son propre fonctionnement, et mener sa propre analyse.

- l'AI rejette également des approches exclusivement fonctionnalistes. Oui, l'association « sert » à fabriquer des activités. Oui, la réunion « sert » à faire circuler des informations ou à prendre des décisions. Oui, il faut un budget prévisionnel et un compte d'exploitation qui « servent » à se projeter dans l'avenir, à rendre viables nos actions, à satisfaire aux exigences de la société. Mais dans tout cela il y a aussi de l'humain, des principes, des valeurs, et surtout des significations traversent ces divers espaces fonctionnels. La réunion est peut-être un espace privilégié de la mise en œuvre de nos valeurs coopératives ; le budget prévisionnel est un outil au service de finalités éducatives, pas nécessairement le Maître qui guide, détermine et contraint nos actions. En bref, tous ces éléments sont dotés d'une dimension symbolique, disent quelque chose de qui nous sommes, parlent de nos valeurs, et parlent aux autres de notre *projet* au sens large (pas de notre seul *programme*).

- l'AI privilégie l'analyse des processus, pas seulement de faits bruts et stables. Par exemple, un compte d'exploitation équilibré est une information intéressante... voici une donnée brute et stable qui nous dit que la gestion a été bonne cette année... mais selon quels processus en est-on arrivé là ? A-t-il fallu que les salariés travaillent 60 heures par semaine pour y parvenir ? Les bénévoles ont-ils dû animer des activités « alimentaires », ennuyeuses pour eux et éloignées du projet éducatif pour « tenir » le budget ?.. La réunion a permis de prendre des décisions, un compte-rendu a été produit... voilà une donnée stable, claire, mais insuffisante. Quels processus ont permis d'aboutir à ces décisions ? Quelles places sont prises dans la réunion, quels y sont les statuts ? Les décisions sont-elles le fruit d'un travail coopératif, ou le résultat du terrorisme intellectuel d'un vilain directeur qui, sous couvert de son expérience, a fait passer ses idées en s'appuyant sur des arguments d'autorité et des artifices rhétoriques ?

OUI, MAIS COMMENT FAIRE ?

L'analyse institutionnelle nous propose une démarche... Les modèles et les schémas d'organisation sont traditionnellement élaborés à des échelles variables selon les analyses : la

⁸ C'est l'exemple donné par Lobrot (1966 ; 3)

personne ; l'interpersonnel ; le groupe ; l'organisation ; l'institution.⁹

Or bien souvent, les modèles dont nous disposons s'arrêtent au niveau organisationnel (incluant les niveaux « inférieurs »), et questionnent les dimensions politiques, économiques et sociales de l'organisation. Il est difficile de voir analysée la dimension institutionnelle de l'organisation. Ce que défendent les tenants de l'AI, c'est la chose suivante : il faut observer les éléments constitutifs de *l'organisation*, et les analyser d'un point de vue *institutionnel*. On ne « voit » pas l'institution, mais on la perçoit dans l'organisation. Nous avons des tas d'indices quant à la dimension institutionnelle qui préside à la vie du collectif dans son organisation : les règles d'utilisation du matériel, les horaires de travail, le déroulement de la réunion, la répartition des salariés dans les locaux, les modes de circulation, les affichages. Pour reprendre un exemple bien connu : on considère généralement que la présence d'une estrade dans une classe ou le fait que les tables des élèves soient placées en cercle, en groupes de travail ou en rangées successives, tout cela dit quelque chose de l'institution.

Mais qu'est-ce dont que l'institution ? Pour Ardoino¹⁰, elle se décrit à trois niveaux :

« a/ des groupes sociaux officiels ou tendant précisément à s'officialiser de quelque manière que ce soit dans la société moderne : entreprise, école, syndicat etc. ;

b/ des systèmes de règles qui déterminent formellement et explicitement la vie de ces groupes (...) ;

c/ des significations sous-jacentes, moins manifestes, plus latentes, informelles (...) »

L'idée essentielle à retenir est peut-être la suivante : l'organisation est traversée par un ensemble de « significations symboliques sociales »¹¹, de représentations, de préjugés, de convictions. L'organisation permet de mettre en avant ces significations, ou bien de les étouffer, ou encore de les réguler... Pour le dire autrement, en reprenant les mots d'un sociologue américain : les gens agissent envers les choses au

regard de la signification que ces choses ont pour eux¹²... Ainsi : je ne m'investis pas à fond dans un projet parce que la « fiche de projet » est bien écrite et la procédure de mise en œuvre est claire... je m'investis parce que ce projet a du sens pour moi... Autre exemple : nous pensons tous dans notre équipe que les décisions supposent une véritable coopération ; cependant la réunion est organisée selon un ordre du jour énorme, offre à chaque sujet six minutes de débat au maximum, et cette procédure rend impossible toute négociation effective.

QUELQUES PISTES DE TRAVAIL POUR FINIR

Ce qui est toujours très compliqué dans une conférence, c'est qu'elle constitue bien une forme de digitalisation. Conférer, c'est mettre en mots (donc digitaliser, schématiser) une part infime du réel, en procédant à des abstractions, des simplifications, des généralisations. Bref, il n'y a peut-être aucune différence d'essence entre le schéma de Shannon et les mots d'une conférence ! Contradiction donc lorsqu'il s'agit de donner des pistes de travail : on risque de figer des modèles.

Voici cependant quelques exemples de pratiques (qui relèvent de la personne, du groupe, de l'organisation etc.) qui ne doivent pas être lus comme des modèles. J'essaie plutôt de montrer ici comment une pratique, une forme d'organisation, peut être mise en œuvre pour un temps (le cadre doit être évolutif, disait l'un des groupes lors des ateliers des rencontres), au regard d'une « analyse institutionnelle ».

Attention encore : un outil créé sur la base d'une considération institutionnelle de l'organisation ne suppose pas une correspondance terme à terme entre significations symboliques et technique concrète. Qu'est-ce que cela signifie ? Qu'on ne peut pas dire : « cette salle de classe dispose d'une estrade, *donc* ce professeur privilégie une pédagogie frontale traditionnelle et des méthodes magistrales ». Il est très possible que cet enseignant mette en œuvre des pratiques coopératives, mais attribue une signification particulière à cette estrade : l'estrade signifie la différence des statuts (les enfants et l'adulte n'ont pas les mêmes fonctions dans l'institution,

⁹ selon Ardoino (1972 : xiii).

¹⁰ 1972, p. xxv.

¹¹ Ardoino (1977 ; 165).

¹² « (...) human beings act toward things on the basis of the meanings that the things have for them » (Blumer, 1969 ; 2).

et le professeur est investi d'une responsabilité)... en revanche, dans cette même classe, chacun peut à tout moment donner son point de vue, les apprentissages se construisent dans des petits groupes ou grâce à des plans de travail négociés par chaque enfant. J'insiste ainsi : les gens agissent envers les choses en fonction des significations qu'ils attribuent à ces choses. Nous ne sommes pas des devins, et l'« institutionnel » n'est pas un langage conventionnel, établi...

Chacun a le droit à son silence...

Dans une école, une des réunions permet à tout un collectif de prendre la parole, sur un sujet donné. Généralement, les plus jeunes hésitent à prendre la parole. Les plus grands des élèves la monopolisent... Cela pourrait ressembler dans certaines organisations, si on n'y prend garde, à la caricature, ou au syndrome du « y'a plus de questions ? » : au lieu de dire « y a-t-il des questions ? », l'animateur pose une fausse question, (« il n'y a plus de questions ? ») en disant déjà non de la tête, puis passe à la suite sans laisser d'espace pour que la parole émerge.

Voici la stratégie mise en place dans cette école : un temps est dédié à la prise de parole des plus jeunes. Ce temps est incompressible, et il est effectivement mesuré grâce à un sablier. Si les jeunes n'ont rien à dire, alors ils disposent d'un temps de silence... Cependant assez vite, l'espace ainsi ouvert va être rempli par la parole des enfants qu'il devait en effet accueillir.

Dans la même institution, on s'inquiète d'un phénomène fréquent : dans une équipe d'enseignants hétérogènes, les plus aguerris risquent de monopoliser la parole. On décide alors que chaque réunion, dans les premières semaines de l'année, débute par un tour de parole réservé aux nouveaux enseignants. Seuls eux ont alors le droit de parler.

Voici donc deux exemples d'une même démarche : plutôt que de constater ou d'imaginer des défaillances individuelles (« ah ! ces jeunes enfants et ces nouveaux adultes ne savent pas causer... mais ça viendra »... ou encore « ah, ce vieux routard de l'association, il ne sait pas tenir sa langue, c'est lui parle tout le temps ») on réorganise l'institution pour qu'elle poursuive effectivement des finalités élaborées au regard de principes (les jeunes doivent apprendre à

parler, il faut profiter de l'expérience de ce « vieux routard » sans que cette expérience étouffe les plus jeunes)...

La bonne décision n'est pas forcément la plus rationnelle...

La réunion, dans une association, est organisée depuis des années selon un même modèle : 45 minutes chaque lundi matin, un ordre du jour fixé par la directrice sur la base des indications portées sur un cahier dans la semaine par les salariés et les demandes faites par les bénévoles, des décisions prises systématiquement et reportées dans un cahier. Le système ne marche pas mal, mais la réunion s'endort un peu. Un jour, l'un des salariés fait une proposition, au retour d'une formation « Management déconstructionniste et entrepreneuriat du désir » proposée par le cabinet « Flower Power Consulting » : on conservera une réunion selon la forme connue, pendant 30 minutes chaque semaine, mais on ajoutera un temps d'échange libre de 30 minutes, le vendredi matin, sans ordre du jour, sans objectifs décisionnels, et sans notes. Personne ne perçoit, d'un point de vue purement rationnel, la justification d'un tel espace. En revanche, on a plutôt confiance dans ce salarié très investi, et on sait que la « Flower Power Consulting » propose souvent des pistes intéressantes. Surtout, tout le monde est un peu las de la réunion du lundi, et a envie de tester de nouvelles voies.

La réunion du vendredi est créée, et elle est très positivement investie par des salariés. Peu à peu émergent des sujets qu'on n'avait jusque là jamais le temps de traiter. Le climat ainsi créé débarrasse la réunion du lundi de certains conflits qui l'alourdissaient et réduisaient son efficacité. La réunion du vendredi permet d'explicitier certains principes de l'association, cette conscientisation amenant l'équipe à modifier peu à peu la forme de la réunion du lundi. Celle-ci remplit des fonctions nouvelles, plus en phase avec les finalités de la structure.

Au bilan, la démarche proposée par la « Flower Power Consulting » semblait moins rationnelle que le dispositif qui était en place jusque là... Mais avec l'expérience, cette solution s'est révélée meilleure que la statu quo... du fait probablement de la signification que les acteurs lui accordaient, et de la manière dont cette

signification leur a permis d'agir envers cet « objet »¹³.

Experts = décideurs = acteurs

On pourrait probablement, au regard des objectifs d'institutionnalisation tels qu'ils sont entendus ici, se donner le principe suivant : experts, décideurs et acteurs constituent un seul et même groupe.

Autrement dit : confier à un groupe la définition du projet, à un autre l'analyse experte des principes qui définissent le projet, et à un autre encore la mise en œuvre du projet, c'est prendre le risque de favoriser la bureaucratisation. Est-ce que cela signifie qu'il faut supprimer, dans une association, la vie associative, l'articulation entre le bureau, le CA et l'équipe ? Même si cette formule existe parfois (le CA et le bureau sont fantoches, et n'existent que dans les statuts), elle est aussi dangereuse, notamment parce que l'exercice par des instances spécifiques d'une responsabilité au regard de la société est une garantie pour la survie de l'association.

Pourtant, tout en profitant de la richesse que représente l'articulation entre les diverses instances de l'association, on peut négocier et redéfinir cette articulation, pour que les espaces d'expertise, de décision et d'action se rencontrent et négocient. Ainsi ces exemples donnés lors des rencontres : des comités, rassemblés autour du suivi d'un projet, et constitués de salarié(es), de membre(s) du CA et de bénévole(s) non élu(es) ; autre exemple : des réunions CA/équipe ou des CA dans lesquels sont invités des salariés.

Formation ou transmission ?

La formation de nouveaux arrivants, bénévoles ou salariés, suppose un apprentissage au cours duquel les nouveaux en question découvrent puis mettent en œuvre les pratiques, les outils, les procédures existantes.

Pourtant, la continuation du projet d'une association qui garantirait la poursuite des finalités suppose, en sus de la formation, des formes de transmission. L'association ne vit pas de ses procédures. Elle repose sur une culture, et

recourt accessoirement à des procédures. La culture est constitutive de l'identité d'une association, tandis que les procédures ne sont potentiellement vertueuses et utiles qu'aussi longtemps qu'on les considère comme jetables. La transmission n'évacue pas la formation (technique) mais suppose aussi un travail d'appropriation, de traduction, de digestion des idées et des pratiques.

Concrètement, la verbalisation d'une telle préoccupation en réunion peut avoir des effets essentiels sur les postures, les comportements, et la manière dont les salariés plus anciens vont accueillir les nouveaux. On peut considérer, si l'on suit une approche systémique, que l'association est un système en équilibre plus ou moins stable. Un évènement quelconque, et plus encore un évènement important comme l'accueil d'un nouveau salarié ou d'un bénévole, remet en question cet équilibre, et suppose un réajustement du système. On peut considérer qu'un changement dans l'équipe est une situation « critique », non pas au sens de « problématique » ou « dangereuse », mais dans le sens d'un moment spécifique de rééquilibrage... l'accueil n'est pas le moment de la *reproduction* des procédures, mais de leur remise en question.

A titre d'exemple, et pour reprendre une notion proposée par les sociologues de l'école de Chicago, il y a plusieurs manières de « définir la situation » lorsqu'un nouveau salarié déclare : « c'est bizarre cette obligation de soumettre nos projets d'animation 3 mois avant la manipe au CA pour validation, on n'a pas rencontré les enseignants, comment tu veux faire du coopératif ?! » :

- première définition de la situation : « ah ah ah !!! les petits jeunes... celui-là n'a rien compris, je vais lui *expliquer*, avec beaucoup de *pédagogie*, et il va *comprendre* pourquoi il faut faire comme ça »

- deuxième définition de la situation : « mais mon Dieu c'est vrai ! Ô rage, Ô désespoir, que n'ai-je tant coopéré : que pour cette infamie bureaucratique qui sous couvert d'optimisation des procédures de validation évacue les fondements même de mon action associative, ces fondements qui d'ailleurs je le remarque en passant font que j'anime un projet associatif et non une PME spécialisée dans la commercialisation de roulements à bille !!!!!!!!!!! Nous allons vite réaménager cette procédure en

¹³ Ceci est un exemple fictif... La « Flower Power Consulting » n'existe pas encore...

profitant des bonnes questions que pose ce petit nouveau... »

Dans le second cas, je questionne effectivement les significations symboliques qui traversent le travail technique de la formation, et je soumetts l'organisation (les procédures) à l'institution, ou encore l'action au sens.

POUR CONCLURE

Ainsi donc, la remise en question de l'organisation et des schémas d'organisation au regard des questions que pose l'institution n'est pas évidente. Parce que cette *institution* permanente de l'organisation, comme travail créatif, est soumise à des jeux de significations propres à un collectif, elle échappe à la modélisation.

Insistons cependant sur une idée : une autogestion telle qu'elle est présentée ici ne doit pas être confondue avec une démarche *libertaire*, si une telle démarche suppose la suppression des cadres et l'anarchie... L'autogestion invite à une négociation constante

entre : les désirs des membres du collectif ; les finalités de la structure ; les contraintes sociales, les exigences portées par ce que les institutionnalistes nomment les « institutions externes » (la Loi, les commanditaires ou les financeurs, la société en général).

Par ailleurs, il ne s'agit pas de réfuter l'utilité de modèles ou de schémas d'organisation, mais de les relativiser, au regard de leurs origines (encore une fois concepts d'arrière-plan, contexte de l'élaboration, finalités poursuivies). En un mot, ils doivent être soumis au sens, négociés, interprétés et aménagés : ils doivent faire l'objet d'un travail critique d'analyse et d'appropriation.

Pour finir, si une telle démarche peut inspirer une structure, alors cette structure ne s'appuiera pas sur les modèles que l'AI propose (elle n'en propose pas !) mais sur des récits, des travaux de problématisation, sur des « monographies », c'est-à-dire des récits d'expérience problématisés, qui donnent à sentir l'esprit du travail qui a été fait, plutôt que leur simple dimension mécanique. La bibliographie indicative qui suit est là pour ça !

LES OUVRAGES CITES DANS LE TEXTE

ARDOINO, J., 1972, Préface à l'ouvrage de M. LOBROT, *La Pédagogie Institutionnelle, l'école vers l'Autogestion* (3^{ème} édition), Paris, Gauthiers-Villars, pp. vii-xxx

ARDOINO, J., 1977, *Education et Politique, pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste (Propos actuels sur l'éducation II)*, Paris, Gauthiers-Villars.

BLUMER, H., 1969, *Symbolic Interactionism, perspective and method*, NYC : Prentice-Hall. [reed. University of California Press, 1998]

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C., 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C., 1970, *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

HALL, E.T., 1979, *Au-delà de la culture*, Paris, Seuil.

LAPASSADE, G., 1970, *Recherches Institutionnelles I : Groupes, Organisations, Institutions*, Paris, Gauthiers-Villars.

LAPASSADE, G., 1978, « Bureaucratie, bureaucratisme, bureaucratisation », in revue *Arguments*, Vol. 1, « La bureaucratie » (textes réunis par Christian Biegalski), collection 10/18, Editions de Minuit, février 1978.

LEWIN, K., 1959, *Psychologie Dynamique*, Paris, PUF.

LOBROT, M., 1966, *La Pédagogie Institutionnelle, l'école vers l'Autogestion*, Paris, Gauthiers-Villars. [3^{ème} édition 1972]

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES DIVERSES

L'ouvrage de Lapassade (*Groupes, organisations, institutions*) est la source principale de la réflexion de l'AI sur la bureaucratisation, et sa lecture peut être complétée par celle d'un article paru en 1978 dans la revue *Arguments*.

LAPASSADE, G., 1970, *Recherches Institutionnelles I : Groupes, Organisations, Institutions*, Paris, Gauthiers-Villars.

LAPASSADE, G., 1978, « Bureaucratie, bureaucratisme, bureaucratisation », in revue *Arguments*, Vol. 1, « La bureaucratie » (textes réunis par Christian Biegalski), collection 10/18, Editions de Minuit, février 1978.

Sur le modèle de la pédagogie institutionnelle, on peut commencer... par le début... c'est-à-dire les deux ouvrages qui posent les bases des deux courants de la « PI » : celui de Lobrot (en 1966, pour le courant autogestionnaire) et celui d'Oury et Vasquez (en 1967, pour le courant d'inspiration psychanalytique).

LOBROT, M., 1966, *La Pédagogie Institutionnelle, l'école vers l'Autogestion*, Paris, Gauthiers-Villars. [3^{ème} édition 1972]

OURY, F., & VASQUEZ A., 1967, *Vers la Pédagogie Institutionnelle ?*, Paris, Maspéro.

Bien sûr, il ne faut pas se priver des synthèses. Par exemple celle publiée aux PUF par Ardoino et Lourau en 1994, celle de Daniel Laurent en 1982 chez Privat et, pour les plus pressés, le très court ouvrage proposé par Meirieu en 2001, aux éditions PEMF, qui dit l'essentiel sur le courant initié par Fernand Oury.

ARDOINO, J. & LOURAU, R., 1994, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF, Collection pédagogues et pédagogies.

LAURENT, D., 1982, *La pédagogie institutionnelle*, Toulouse, Privat.

MEIRIEU, Ph., 2001, *Fernand Oury, y a-t-il une autre loi possible dans la classe ?*, Paris, PEMF.

Les plus motivés, après avoir lu tout ça, peuvent aller chercher plus précisément dans les ouvrages d'Ardoino ou de Lourau... Ardoino a publié des « Propos actuels sur l'éducation » en plusieurs tomes, dont je recommande, sur la question qui nous intéresse, le Tome 2. Il donne en 2000 dans *Les avatars de l'éducation* quelques éléments sur la PI, mais l'ouvrage traite bien d'autres questions très actuelles. Lourau, dans *Sociologue à plein temps*, décrit son propre parcours, et donne des clés sur l'histoire de la PI et de l'AI, et sur le rôle de la « sociologie institutionnelle » et de la « contre-sociologie » dans ce mouvement. Ces ouvrages suivent plutôt le fil du courant autogestionnaire de la PI.

ARDOINO, J., 1977, *Education et Politique, pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste (Propos actuels sur l'éducation II)*, Paris, Gauthiers-Villars.

ARDOINO, J., 2000, *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, Paris, PUF.

LOURAU, R., 1976, *Sociologue à plein temps. Analyse institutionnelle et Pédagogie*, Paris, EPI.

On peut aussi se reporter à des récits d'expériences, les fameuses monographies de la PI. Voici quelques-uns parmi les nombreux titres, ici plutôt du côté du courant psychanalytique :

KEMPF, F. (coord.), 1979, *Maintenant la Pédagogie Institutionnelle*, Paris, L'échappée Belle/Hachette Littérature.

LAFFITTE, R., & le groupe VPI, 2006, *Essais de Pédagogie Institutionnelle : l'école, un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*, Nîmes, Champ Social Editions.

D'ORTOLI, F., & AMRAM, M., 2001, *La Neuville, l'école avec Françoise Dolto suivi de Dix ans après*, Paris, ESF.

Pour finir, deux ouvrages qui posent plus particulièrement la question de l'importation dans le domaine éducatif des théories du management et du modèle libéral.

LAVAL, C., 2003, *L'école n'est pas une entreprise, le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.

LE GOFF, J.-P., 1999, *La barbarie douce, la modernisation aveugle de l'école et de l'entreprise*, Paris, La Découverte.

SUR INTERNET

Le site de l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (Freinet) :

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/>

Le site des Amis de Freinet :

<http://www.amisdefreinet.org/index.htm>

Le site du CEPI (Collectif des équipes de Pédagogie Institutionnelle) :

<http://cepi.org/>