

## DÉCIDEURS EN QUÊTE DE RATIONALITÉ

Jean-Pierre Garel

Cnefei

Les dirigeants des organisations sont parfois désignés sous le terme de "décideurs". L'usage de ce qualificatif concernant les chefs d'établissement scolaire traduit, de la part du système éducatif, la référence actuellement très présente au monde de l'entreprise. En témoigne aussi le fait que l'on parle de management à la place de direction. Or "manager" et "diriger" ont pour le moins des connotations différentes : le premier terme évoque davantage des techniques, propres à l'entreprise, utilisées pour accroître la rentabilité : marketing, gestion des ressources humaines... Pourtant, le management (ou gestion) ne concerne pas que des organisations qui cherchent à maximiser le profit. Son objet est plus large. On peut le définir comme étant la conduite des organisations<sup>1</sup> selon une stratégie déterminée pour atteindre un but plus ou moins lointain. Manager n'implique donc pas *a priori* d'utiliser les méthodes de gestion des entreprises à but lucratif, mais il faut bien convenir que c'est souvent le cas. Certaines de ces méthodes, critiquables notamment d'un point de vue économique, politique et éthique, ne peuvent pas être transposées aux organisations dont les missions sont d'une nature différente sans questionnement.

L'attrait qu'exerce une approche de la direction d'établissement selon un modèle managérial inspiré de l'entreprise privée est en partie motivé par l'espoir d'y trouver des méthodes efficaces, supposées introduire, dans le secteur public, la rigueur d'un monde concurrentiel dont les lois du marché sanctionnent l'absence de résultats. De cette rigueur sont attendues des décisions plus rationnelles, c'est-à-dire qui suivent une logique gouvernée par le raisonnement et l'efficacité<sup>2</sup>... Mais n'est-il pas illusoire d'espérer la parfaite rationalité des décisions ? L'utilisation des outils de management peut-elle garantir l'adéquation des moyens aux fins poursuivies ?

Cette recherche d'une maîtrise totale s'inscrit dans la croyance à un management scientifique, dont le problème se pose de façon récurrente. Dans les années vingt, déjà, Taylor pensait qu'une organisation scientifique du travail permettrait de substituer l'administration des choses à celle des hommes.

Pour éclairer les processus décisionnels et juger de leur caractère plus ou moins rationnel, nous présenterons quelques-uns des principaux modèles explicatifs qui en rendent compte. Nous les illustrerons souvent, dans le cadre d'une étude des établissements scolaires, en nous référant à l'étude du fonctionnement de trois lycées, réalisée pour le Ministère de l'Education nationale<sup>3</sup>. Le souci de mieux comprendre les mécanismes de la prise de décision nous amènera ensuite à repérer, parmi les facteurs de son efficacité les plus couramment avancés, ceux qui nous paraissent déterminants.

---

<sup>1</sup>Cf. Cohen Elie, "Epistémologie de la gestion", *Encyclopédie de la gestion*, tome 1, Paris, 1989, p. 1055-1074 et Thietart R. A., *Le management*, Paris, PUF, collection Que sais-je, 1980, p. 5.

<sup>2</sup>Un comportement n'est pas rationnel en soi, mais en fonction d'un point de vue donné : vivre de façon religieuse est irrationnel pour une personne athée. Max Weber distingue, dans son ouvrage *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (Presse-pocket, Agora, 1985), l'activité rationnelle liée à des valeurs et l'activité rationnelle par finalité. Nous envisageons ici la rationalité dans cette seconde acception.

<sup>3</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P, *Le fonctionnement des lycées : étude de cas*, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1991.

## LA RATIONALITE RELATIVE DE LA PRISE DE DECISION

On peut se demander dans quelle mesure la décision est le fait d'un acteur unique ou le produit d'acteurs aux intérêts divergents, car, dès lors qu'elle résulte d'un jeu de pouvoirs, les facteurs humains risquent de venir brouiller l'exercice de la raison.

Le processus cognitif qui conduit à la prise de décision méritera aussi d'être considéré, pour tenter de déceler quelque faille dans la perfection du raisonnement.

### La décision : produit d'un acteur unique ou d'un jeu de pouvoirs ?

#### *La "monorationalité" du décideur*

Selon le modèle de l'acteur unique<sup>4</sup>, la décision est assimilée au "raisonnement d'un acteur unique, individuel ou collectif, réel ou fictif, dont la conduite est rationnelle en ce sens qu'il cherche à maximiser la réalisation de certaines fins, en utilisant les moyens dont il dispose... Il s'agit d'une monorationalité qui exclut tout conflit sur les objectifs et sur la façon de décider".

Ce modèle caractérise "l'homo oeconomicus", acteur parfaitement rationnel de la micro-économie. Ce management relève d'un rationalisme mécanique très présent dans la pensée occidentale (les animaux-machines de Descartes, la mécanique rationnelle des faits économiques de Cournot...).

La parfaite rationalité du décideur s'exerce ici à toutes les étapes du raisonnement : diagnostic, recensement des actions possibles, choix, mise en oeuvre. L'entreprise ainsi conçue s'apparente à un ensemble mécanique dépourvu de subjectivité et traduit imparfaitement une réalité dont la complexité ne se laisse pas réduire à une représentation aussi schématique : "le manager omniscient de la rationalité parfaite, celui pour qui ses collaborateurs et les ressources dont ils disposent jouissent d'une absolue transparence, n'existe pas"<sup>5</sup>. Par ailleurs, cette conception exclut l'existence de stratégies individuelles et collectives et des conflits qui en résultent.

#### *Conceptions stratégiques de la décision*

Dans la perspective de l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg<sup>6</sup>, la décision est le produit d'un jeu de pouvoirs. Chaque individu a, dans le cadre de son travail, une marge de manoeuvre, une "zone de pouvoir", qui lui permet d'infléchir les contraintes en fonction de sa représentation de la situation, de ses intérêts, de sa propre logique. Il peut mettre à profit sa marge de liberté en exerçant un pouvoir susceptible d'accroître ses "gains" à l'occasion de stratégies "offensives", ou de préserver ses acquis à travers des stratégies "défensives".

Selon le modèle dit politique<sup>7</sup>, la décision est également le produit d'un jeu de pouvoirs entre les acteurs de l'organisation. Le changement qui en résulte peut être lent et progressif, ne remettant pas fondamentalement en cause les rapports de pouvoir, ou

<sup>4</sup>Detrie J. P. (sous la direction de), *Strategor*, Paris, Interéditions, 1988, p. 342.

<sup>5</sup>Lorino P., *L'économiste et le manager*, Paris, La Découverte, 1991, p.116.

<sup>6</sup>Crozier M. et Friedberg E., *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977.

<sup>7</sup>Detrie J. P. (sous la direction de), opus cité, p. 353.

bien radical. Les objectifs de l'organisation sont définis en fonction des intérêts et des conceptions des personnes ou des groupes les plus influents.

Dans les lycées étudiés, les origines des pouvoirs qui pèsent sur les décisions sont diverses : "chaque catégorie (administrateurs, enseignants, élèves et familles), chaque secteur (général et technologique), chaque réseau (par matière, par idéologie) met en avant son point de vue, ses difficultés et s'installe dans une position revendicative"<sup>8</sup>.

Le partage du pouvoir peut être plus ou moins étendu. Dans un des lycées étudiés, par exemple, il est circonscrit à une minorité : le chef d'établissement et quelques enseignants, syndiqués. Dans ce cas, la légitimité du pouvoir est double : institutionnelle, par le statut, et fonctionnelle, par la qualité d'expert. On retrouve la dyarchie "proviseur-syndicat" identifiée par R. Laurent<sup>9</sup>.

Le mode de la décision décrit par le politologue C. Lindblom sous le terme d'incrémentalisme<sup>10</sup> se caractérise par des ajustements marginaux, qui n'impliquent pas un accord sur les objectifs poursuivis. L'objet des discussions porte sur les actions à entreprendre, et non sur les fins poursuivies, parce qu'elles sont trop divergentes. Ainsi, "une mesure concrète d'aide fiscale à l'investissement pourra recevoir l'approbation des patrons (parce qu'elle améliore la rentabilité de l'investissement) et des syndicats (parce qu'elle favorise l'emploi), sans nécessiter pour autant un accord entre eux sur la politique générale du gouvernement".

A défaut d'un projet explicite, les décisions n'auront guère de chance de remplir leur fonction : ajuster les moyens aux fins poursuivies. Il arrive ainsi, comme l'ont montré L. Boltanski et L. Thévenot<sup>11</sup>, que les décisions soient moins motivées par une fin clairement définie que par la recherche du consensus ou l'évitement du conflit.

## **Un processus cognitif imparfait**

### ***Des décisions biaisées***

Les décisions peuvent se révéler tout à fait inadéquates en raison de biais cognitifs, qui sont des "écarts de la pensée par rapport au modèle rationnel"<sup>12</sup>. Parmi les exemples qu'en présentent H. Laroche et J. P. Nioche, on peut citer :

- l'ancrage : le décideur est attaché à son jugement initial et peu sensible à l'information divergente ;
- l'engagement et l'escalade : il poursuit l'action engagée d'autant plus qu'elle ne produit pas les effets attendus ;
- le raisonnement par analogie : il transpose des cas simples connus aux cas complexes ;
- l'illusion de contrôle : il surestime son degré de contrôle sur le cours des choses.

### ***Des décisions fondées sur une représentation partielle de la réalité***

<sup>8</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 101.

<sup>9</sup>Laurent R., *Un lycée d'entreprise : le lycée de Charny (1967-1985)*, Groupe d'études sociologiques, INRP, 1986.

<sup>10</sup>Detrie J. P. (sous la direction de), opus cité, p. 354.

<sup>11</sup>Boltanski L., Thévenot L., "Les économies de la grandeur", *Cahiers de Protée*, (1), Paris, PUF, 1987.

<sup>12</sup>Laroche H., Nioche J. P., "L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise", *Revue française de Gestion*, juin-juillet-août 1994.

Les jugements du décideur portent sur des valeurs et des faits dont les critères d'appréciation sont sommaires et peu nombreux ; ce sont, selon M. Berry, les "abrégés du bien et du vrai"<sup>13</sup> ; les premiers concernent les objectifs de l'organisation et les seconds l'état de l'organisation et de son environnement, notamment ses performances. Pour déterminer les choix économiques, par exemple, les abrégés sur lesquels se fondent les dirigeants politiques se résument essentiellement à quatre chiffres concernant le PNB, l'inflation, le chômage et la balance commerciale, excluant ainsi de nombreuses données qualitatives.

Au sein du système éducatif, la réussite peut être mesurée par le taux de succès aux examens. Dans ce cas, un des lycées étudiés apparaît performant<sup>14</sup>. Mais si on prend pour indicateur le taux de redoublement, cet établissement se signale par des résultats négatifs. Et si on considère des informations qualitatives pour apprécier la socialisation des élèves, qui est aussi une finalité du système éducatif, on constate que les redoublants jouent un rôle très actif dans l'intégration des nouveaux arrivants en seconde et qu'ils sont à l'origine d'une vie scolaire très active (clubs, fêtes...), d'autant plus qu'ils ont le temps de s'y "installer" durablement. On voit là que, selon les critères choisis et les indicateurs qui en rendent compte, l'appréciation de la réussite diffère sensiblement.

Le concept de carte cognitive<sup>15</sup> rend également compte d'une représentation partielle. Constituée des éléments fondamentaux de la réalité tels que se les représente le décideur, la carte est à la fois un instrument d'interprétation et de transformation de cette réalité. Elle a, en particulier dans le cas des cartes causales<sup>16</sup>, pour fonction de guider le processus de décision. La carte n'est pas une traduction fidèle du territoire ; elle en réduit la complexité de manière à ne retenir que les éléments pertinents pour l'action, comme un croquis destiné à expliquer un chemin à suivre. Mais la réalité peut être tellement déformée que la représentation qui en est faite perd toute utilité fonctionnelle.

La fonction de la carte peut d'ailleurs être moins de traduire la réalité pour résoudre un problème que de "reproduire la représentation du monde qu'elle propose", c'est-à-dire de vérifier la conformité de la réalité à l'idée que l'on s'en fait. Elle peut alors alimenter chez les managers " un processus de sauvegarde de leurs croyances"<sup>17</sup> : plutôt que de remettre en cause leurs principes et/ou leurs pratiques, ils attribueront la cause d'un dysfonctionnement à un facteur dont ils ne sont pas responsables.

La volonté de vérifier l'adéquation de la réalité à sa représentation peut avoir des effets pervers qu'illustre le phénomène de prophétie auto-réalisatrice : attribuer aux élèves une attitude irresponsable induit, de la part de l'administration et des enseignants, des décisions (ou non-décisions) et des attitudes qui ont toute chance d'amener les élèves à se comporter conformément à la représentation dont ils sont l'objet.

### ***Des décisions "à tâtons"***

H. Simon, prix Nobel d'économie en 1978, a particulièrement étudié les processus décisionnels. Il y voyait la clé d'une meilleure compréhension des mécanismes de la gestion des organisations. Selon le modèle de la "rationalité

---

<sup>13</sup>Berry M., *Une technologie invisible*, Centre de Recherche en Gestion de l'école polytechnique, Paris, 1983.

<sup>14</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 168.

<sup>15</sup>Laroche H., Nioche J. P., opus cité, p. 67.

<sup>16</sup>Les cartes causales établissent des relations de cause à effet entre des phénomènes.

<sup>17</sup>Laroche H., Nioche J. P., opus cité, p. 69.

limitée"<sup>18</sup>, le décideur est loin de toujours choisir la solution optimale. Il se borne souvent à retenir la première solution jugée satisfaisante, car il peut d'autant moins concevoir toutes les solutions possibles que les informations dont il dispose sont incomplètes. En effet, les décisions seront toujours fondées sur la base d'une information plus ou moins certaine. Dans ces conditions, la procédure-type de résolution d'un problème ne sera pas l'algorithme, c'est-à-dire une suite de règles à appliquer, mais une heuristique, qui procède par évaluations successives et hypothèses provisoires, et dont la capacité de résolution n'est pas démontrée a priori : "on ne peut affirmer avec certitude qu'elle conduira à une solution"<sup>19</sup> remarque P. Lorino, qui insiste sur le caractère limité de la rationalité inhérente au processus décisionnel : "il y a heuristique d'une bonne décision, et non algorithme de la meilleure décision".

Considérant l'inadéquation d'une rationalité mécanique, calquée sur le modèle de la mécanique rationnelle, H. Simon propose d'y substituer un autre type de rationalité, qu'il qualifie de procédurale. Dans cette perspective, le jugement d'un acteur devant effectuer un choix aboutit à établir une relation d'ordre entre les décisions possibles, en fonction de leur pertinence supposée. Alors que la rationalité "parfaite" focalise son choix sur une décision précise, la rationalité limitée détermine le sous-ensemble satisfaisant des décisions parmi l'ensemble de celles qui sont envisagées. La réduction du sous-ensemble et la précision de son contour sont obtenus par tâtonnement, comme pour le réglage d'une image. Le décideur sélectionne les "règles de choix" ; il les teste pour ne retenir que celles qui se sont révélées pertinentes dans des situations voisines. Son expertise s'accroît donc avec l'apprentissage qui résulte des expériences antérieures, mais la pertinence d'un jugement semble condamnée à demeurer plus ou moins précaire et perfectible, car il correspond à "un certain état d'information, approximatif et sans doute temporaire"<sup>20</sup>.

Ce modèle, qui invite à considérer la complexité et la singularité de chaque situation, fournit un cadre d'analyse intéressant pour rendre compte des décisions prises dans des situations d'un type relativement nouveau, mais il reste limité pour celles qui visent un changement radical.

### ***Des décisions sans projet réalisable***

Une bonne stratégie implique *a priori* de savoir anticiper et d'en avoir le temps. En fait, la réalité n'est pas toujours aussi favorable. Dans le cas des "décisions émergentes"<sup>21</sup>, le temps manque ou n'est pas utilisé pour élaborer un projet traduisant des objectifs fondamentaux qui soient partagés par la majorité des acteurs.

A défaut de projet explicite et/ou de moyens pour le poursuivre, les décisions, comme au lycée de F., "se prennent au coup par coup, sans réflexion pédagogique, sans évaluation ultérieure"<sup>22</sup>. L'incohérence est d'autant plus grande que l'équipe de direction "est écrasée par le poids de la gestion de l'établissement, par l'urgence des problèmes à résoudre, par l'émiettement des sollicitations".

### ***Des décisions qui n'en sont pas***

---

<sup>18</sup>March J., Simon H., *Les organisations*, Paris, Dunod, deuxième édition, 1974.

<sup>19</sup>Lorino P., opus cité, p. 118.

<sup>20</sup>Lorino P., opus cité, p. 189.

<sup>21</sup>Mintzberg H., *Grandeur et décadence de la planification*, Paris, Dunod, 1994, p. 40.

<sup>22</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 148.

La rationalité du processus décisionnel a été contestée par J. March, M. Cohen, et J. Olsen. Selon le "modèle de la poubelle"<sup>23</sup>, dont ils sont les auteurs, la décision résulte de "la rencontre fortuite, lors d'une circonstance particulière, (opportunité de choix), de problèmes (en suspens), de solutions (toutes prêtes) et de décideurs plus ou moins concernés (participants)"<sup>24</sup>. La décision présente donc un caractère aléatoire et n'offre pas au problème posé une solution optimale ni même satisfaisante. Ce modèle est intéressant en ce qu'il "suggère des explications pour des phénomènes somme toute fréquents tels que des décisions ne résolvant pas les problèmes visés et qui réapparaissent plus tard ou ailleurs, l'adoption de solutions (par exemple, solutions à la mode) alors que la solution n'était pas problématique ; la persistance de problèmes non résolus (serpents de mer) ; ou l'incapacité d'attribuer une décision (décision prise sans que personne ne l'ait vraiment voulue)".

Le point de vue de L. Sfez est pour sa part radical : "la décision, ça n'existe pas"<sup>25</sup>, car elle est davantage le résultat d'évènements que le produit d'une délibération rationnelle.

L'analyse de la décision sous un angle dominant de nature cognitive montre qu'elle est loin de relever d'une parfaite rationalité linéaire. L'étudier à la lumière de la psychologie psychanalytique nous conduirait *a fortiori* à contester la pureté de la raison qui s'y exerce. En effet, les actions ne sont pas déterminées exclusivement par des représentations conscientes. Au sein d'une organisation, les pulsions sont largement sollicitées, qu'elles soient agressives (pour dominer, "se défoncer"... ) ou libinales (pour investir le travail, le leader, les autres...), et le sens des décisions pourrait être envisagé à partir de l'imaginaire individuel et organisationnel.

Si une décision peut être questionnée, quant à sa rationalité, en considérant le processus décisionnel, elle peut aussi être appréciée en fonction du gain d'efficacité qu'elle apporte, c'est-à-dire selon les effets produits et mesurés à l'aune des missions et des objectifs de l'organisation<sup>26</sup>.

## POUR DES DECISIONS PLUS EFFICACES

L'établissement scolaire a été comparé à une fabrique pré-industrielle, "regroupant sur le même site une collection d'artisans, oeuvrant, chacun de leur côté, avec un minimum de relations fonctionnelles entre eux"<sup>27</sup>. Après avoir repéré les caractéristiques de cette parcellisation, nous considérerons, parmi les facteurs déterminants d'une décision efficace, quelques uns de ceux qui sont susceptibles de contribuer à une meilleure cohérence des objectifs et des démarches entreprises pour les atteindre : l'identité de l'établissement, un sentiment de confiance réciproque entre les acteurs, la nécessité d'un "patron" et un fonctionnement démocratique.

<sup>23</sup>March J., Cohen M., Olsen J., "A Cabbage can Model of Organization Choice", *Administrative Science Quarterly*, vol. 17, 1972, p.1-25.

<sup>24</sup>Detrie J. P. (sous la direction de), opus cité, p. 366.

<sup>25</sup>Sfez L., "Qu'est-ce que la décision ?", *Education et Management*, n° 3, CRDP Créteil, janv. 1990, p. 10.

<sup>26</sup>L'efficacité ne peut pas être définie en fonction de l'adéquation entre le résultat obtenu et le but visé par le décideur, car ce but peut être en contradiction avec les missions et les objectifs de l'organisation.

<sup>27</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 171.

## **Une parcellisation à surmonter**

### ***Des rationalités locales***

Le gain d'efficacité d'une organisation peut être nul parce que les fonctions assurées par les différents acteurs ne sont pas coordonnées. Dans un établissement scolaire, la cohérence des orientations et des décisions est entravée par le fait que les enseignants "ne se sentent pas tenus à appliquer une décision qui ne les agrée pas, que cette décision soit d'origine hiérarchique ou qu'elle découle du poids de sa majorité"<sup>28</sup>.

Le cloisonnement existant entre les différents niveaux de classe est parfois considérable : "le cursus (mener les élèves de la seconde au baccalauréat) n'est qu'une donnée abstraite qui n'a pas fonction de schème organisateur. Chaque niveau de division est fortement autonomisé...Il est, par exemple, significatif que les innovations mises en oeuvre sont toujours inscrites dans le cadre d'un niveau et jamais structurées sur plusieurs années". La difficulté d'élaborer une politique cohérente pour un établissement provient largement de ces visions et rationalités différentes qu'ont les acteurs intégrés dans les sous-unités de l'établissement".

Le manque de rationalité de l'ensemble peut coexister avec des rationalités locales, qui correspondent, dans les lycées étudiés, aux grands secteurs de l'enseignement (général, industriel et tertiaire et, à un degré moindre, à des sous-secteurs (par exemple les différentes voies de l'enseignement général) : "la conscience même des acteurs, leur perception des problèmes et des moyens d'action, les solutions qu'ils préconisent, sont fortement conditionnées par la place qu'ils occupent dans l'organisation, et donc par les structures qui définissent ces places"<sup>29</sup>.

### ***Des représentations contradictoires***

Un autre facteur d'incohérence de la politique d'établissement peut tenir à la diversité des représentations dont les élèves sont l'objet. Ainsi, au lycée de Ch., le droit à l'autonomie des élèves était fortement affirmé dans le premier projet pédagogique du lycée. Ce principe fondamental obligeait à devoir les traiter en personnes responsables. Maintenant, leur comportement est jugé irresponsable. En conséquence, les enseignants voudraient un système disciplinaire plus contraignant et, de la part de l'administration, "des décisions qui tranchent". Mais le censeur refuse de "porter le chapeau", rétorquant que tout le monde doit être coercitif, l'autorité étant l'affaire de tous. Il faut dire que, si l'administration n'offre guère une autorité sur laquelle s'appuyer, les enseignants sont sujets à des représentations contradictoires. Ils voudraient des décisions fermes, mais, comme le dit l'un d'entre eux, "on préférerait ne pas avoir à utiliser la répression. La décision d'intervenir est toujours difficile à prendre"<sup>30</sup>.

### ***Des finalités différentes***

---

<sup>28</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 161.

<sup>29</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 224.

<sup>30</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 147.

L'importance accordée aux finalités du système éducatif est variable selon les auteurs et les acteurs. Il peut, par exemple, y avoir tension entre deux fonctions que doit assurer l'école : permettre une certification et favoriser l'épanouissement de la personne. J. P. Obin, par exemple, critique l'affirmation de M. Berrard selon laquelle la finalité de l'école est de poursuivre "la culture de la part la plus irréductible de l'être humain, la conscience de sa liberté". J. P. Obin s'étonne : "Pourquoi privilégier une seule des finalités de l'école ? Former l'homme, certes, mais également former le travailleur et le citoyen : voilà bien les missions indissociables assignées au système éducatif, et qui définissent la "formation" - en deçà de la quête d'une utopie - tensions entre les exigences de la société et celles de l'individu, entre les nécessités de la production et celles de la création, entre l'inscription dans une tradition et l'aspiration au changement"<sup>31</sup>.

Selon que l'on attribue prioritairement à l'école une finalité au détriment d'une autre, les choix qui sont opérés dans la gestion des ressources pourront différer. C'est ainsi qu'on décidera d'accorder à telle discipline d'éveil un temps réduit, si, dans une perspective de certification ultérieure, on estime plus important d'enseigner le français et les mathématiques. L'affectation de moyens pourra aussi différer selon que l'on juge que l'école doit avant tout assurer la réussite optimale de tous ou dégager une élite.

Ces rationalités différentes font obstacle à l'intégration du plus grand nombre des personnels de l'établissement dans une action commune. Pour s'opposer aux forces centrifuges qui risquent de briser l'unité ou de l'empêcher de se construire, le sentiment d'une identité organisationnelle marquée est un facteur important.

### **Une identité forte**

L'identité d'une organisation, c'est la logique cohérente et durable qui marque son action collective et qui la distingue de toute autre. Impliquant de la part des membres de la collectivité une représentation semblable des buts à atteindre, elle constitue une communauté d'intérêts sur laquelle pourront se fonder des démarches convergentes.

### ***Le sens d'une mission à accomplir***

Le sentiment d'appartenir à une communauté peut être si fort qu'il constitue un facteur de réussite des organisations philanthropiques : "aujourd'hui les bonnes pratiques managériales, les méthodes de gestion les plus innovatrices proviennent des Girls Scouts of America et de l'armée du salut". Ces propos vantant l'excellence managériale d'un secteur qui n'est pas habituellement cité comme modèle de bonne gestion sont tenus par Peter F. Drucker dans la Harvard business Review<sup>32</sup>. Sans incitation financière et avec des moyens réduits, les organisations philanthropiques semblent trouver dans la mission qui les guide la motivation et l'engagement collectif nécessaires pour développer des méthodes de gestion performantes, au point de constituer une référence pour les entreprises à but lucratif.

---

<sup>31</sup>Obin J. P., "Communication ou démocratie ?", *Education et Management*, n° 8, nov. 1991, p. 12.

<sup>32</sup>Drucker P., "What business can learn from non profits", *Harvard Business Review*, juillet-août 1989, pp.83-93, Soldiers Field, boston, Middenex, Mass.02 163.



Au sein d'un établissement scolaire, une identité forte contribue à éviter les divergences d'orientation et à favoriser le rassemblement des énergies pour tendre vers des objectifs communs. R. Baillon remarque que les établissements qui s'engagent dans une action collective dynamique se réfèrent d'une manière explicite à une histoire et à une culture<sup>33</sup>. Selon lui, l'accord n'a pu, au lycée de Ch., "s'établir et se maintenir, pendant toute la période d'activisme, que par la fonction de médiateur idéologique tenue par la notion de « lycée de pointe ». L'image d'un établissement se donnant pour objectif opérationnel de produire une excellence idéologiquement justifiée, excellence pédagogique et excellence technologique, les deux au profit des enfants issus des couches économiques et sociales défavorisées, permettait de définir un « bien commun » dans lequel tout le monde pouvait se reconnaître et chacun pouvait oeuvrer, tout en gardant sa conception de ce que devait être l'école"<sup>34</sup>. L'obligation de prendre en charge la nouvelle population scolaire est présentée comme un défi à relever.

L'observation précédente montre le rôle moteur et structurant que peut jouer la permanence d'un attachement à des valeurs partagées, qui fondent une représentation non discordante des missions de l'établissement. Mais l'émergence d'une identité s'inscrivant en rupture avec le passé peut aussi faire converger les décisions dans la direction souhaitée. Ainsi, à F., "l'établissement ne veut plus être le lycée fourre-tout des années 60, l'équipement alibi implanté dans la périphérie populaire de la ville, qui dessert 140 communes et a le privilège de voir son internat servir de cadre d'accueil aux cas sociaux de la DASS. Il veut devenir un vrai lycée, à égale dignité avec les autres lycées"<sup>35</sup>.

### ***Un projet commun***

Le sens d'une mission à accomplir doit se traduire dans "un projet clair", qui est une caractéristique des lycées performants : "ils ont réussi à surmonter les segmentations qui font qu'un établissement scolaire risque de n'être qu'une juxtaposition de professionnels et d'usagers et non pas un collectif"<sup>36</sup>.

Pour orienter les décisions de façon efficace, les intentions formulées dans le projet ne doivent pas rester générales et vagues ni se perdre dans une somme d'objectifs opérationnels dont la cohérence ne serait pas assurée par des lignes directrices explicites.

### **Une confiance réciproque**

Le sentiment de confiance représente, selon R. Boudon, "la composante fondamentale de toute organisation efficace"<sup>37</sup>. C'est une condition essentielle d'un changement réel et durable. H. Vacquin, inspecteur général, lui accorde un rôle fondamental : "la clé du changement dans l'Education Nationale passe par un management différent, instituant des rapports d'un type différent ; francs, directs, confiants, lucides, constructifs"<sup>38</sup>. Les décisions, qui visent une rupture ou un

<sup>33</sup>Baillon R. , "Les chefs d'établissement efficaces", *Education et Management*, n° 12, CRDP Créteil, oct. 1993, p. 59.

<sup>34</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P, opus cité, p. 143.

<sup>35</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P, opus cité, p. 101.

<sup>36</sup>Baillon R., opus cité, p. 59.

<sup>37</sup>Boudon R. , "Quelques angles d'attaque", *Education et Management*, n° 9, CRDP Créteil, avr. 1992, p. 37.

<sup>38</sup>Vacquin H., "La délinquance organisationnelle", *Education et Management*, n° 9, CRDP Créteil, avr. 1992, p. 53.

glissement progressif vers un fonctionnement nouveau, seront prises plus facilement et auront plus de chance d'être suivies d'effet dans un climat qui favorise l'adhésion de chacun.

### ***Le "management éducatif", ou "comment diriger par la confiance"***

La ligne éditoriale de la revue "Education et Management" accorde à la nécessité d'une confiance réciproque une place de choix. M. Berrard, directeur de la rédaction, en fait l'axe central du mode de management qu'il préconise au sein du système éducatif. Il décrit trois grands types de management : le responsable qui est confronté à un problème peut choisir d'agir "selon une dominante instrumentale, une dominante stratégique ou une dominante communicative"<sup>39</sup>.

Selon les deux premières modalités, c'est celui qui détient le pouvoir qui fixe le but et les procédures à mettre en oeuvre pour l'atteindre ; mais, dans le cas du management stratégique, le dirigeant exerce son pouvoir en utilisant la persuasion, voire la manipulation, pour amener en douceur ses subordonnés à réaliser ce qu'il a décidé seul. Rompant radicalement avec le pouvoir sans partage qui caractérise ces deux modes de management, la "direction communicationnelle" se traduit par la construction concertée de la solution. Selon Maurice Berrard, ce type de management est aujourd'hui le seul qui soit pertinent, pour des motifs éthiques : "compte tenu de la finalité humaniste de l'école, fondée sur la formation de l'individu comme être moral et conscient de sa liberté, il n'apparaît pas souhaitable que le management en milieu éducatif vise à obtenir des victoires et des défaites, que ce soit par la rigueur instrumentale ou par l'habileté stratégique. Ce management doit plutôt se fonder sur le respect de chaque individu, élèves comme personnels". A ce motif d'ordre éthique s'ajoutent des raisons d'efficacité, car, "à un certain degré de complexité et d'incertitude des situations, la réponse ne réside plus dans la sophistication des structures et des procédures, mais dans l'esprit de synthèse et la capacité d'innovation de chaque personne".

Le management éducatif exprime ce que le philosophe Habermas appelle l'action communicative, qui "s'applique à une discussion publique, ayant comme finalité l'entente, comme base une définition claire de la situation, comme principe la compréhension mutuelle, comme stratégie la lutte contre les dominations, comme moyen l'échange d'arguments rationnels et comme loi la reconnaissance du meilleur des arguments présentés"<sup>40</sup>.

Les auteurs de l'étude sur les lycées témoignent de l'importance de la confiance. Ils soulignent que, au lycée de Co., l'administration a su instaurer des relations cordiales et favoriser l'autonomie des professeurs et des élèves. Réciproquement, les enseignants expriment leur confiance à l'égard de l'administration : ils lui sont gré d'être soucieuse des intérêts de l'établissement et des leurs propres.

Le règlement intérieur n'énonce pas des interdictions, mais cinq principes dont le respect permettra à "la communauté de se créer en foyer vivant"<sup>41</sup>. Les élèves sont sensibles à la qualité de l'établissement, qu'ils attribuent à "l'humeur de l'administration, qui est très accessible".

---

<sup>39</sup>Berrard M., "Diriger par la communication", *Education et Management*, n° 2, CRDP Créteil, oct. 1989, p. 34-44.

<sup>40</sup>Berrard M., opus cité.

<sup>41</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 169.

### ***Des limites aux vertus de la confiance***

On ne peut qu'adhérer au projet de M. Berrard, car il est emprunt d'humanisme. Mais, parmi les interrogations qu'il peut susciter, nous retiendrons celle exprimée par J. P. Obin<sup>42</sup>. Elle porte sur le postulat selon lequel, pour Habermas, l'éthique de la communication est fondée sur l'universalisation des normes et des valeurs et sur leur libre reconnaissance par tous après discussion : "on peut craindre que, dans un tel cadre, une opinion puisse en valoir une autre, et qu'à une valeur puisse en être opposée une autre. On sait trop bien alors que triomphe le plus souvent l'argumentation la mieux étayée, ou bien la conviction la mieux chevillée, ou encore la présentation la plus séduisante, sans parler des effets de rapports de force dans lesquels excellent les groupes de pression". Et J. P. Obin de noter que ce modèle procède d'un acte de foi quant aux vertus de rationalité et d'honnêteté de l'âme humaine.

### ***Compatibilité de la confiance avec les rapports de pouvoir***

L'accent mis sur la confiance peut être tel que le consensus risque de devenir une fin excessivement valorisée. Or, considérer la recherche d'un accord comme une démarche qui doit toujours être tentée n'implique pas de juger les rapports de pouvoirs comme une manifestation négative. L'expression d'une divergence doit pouvoir être entendue sans crispation, et non comme une agression personnelle ou une grossièreté inconvenante. Le pouvoir constitue en effet "un phénomène quotidien et normal de l'interaction humaine, une dimension irréductible de toute relation de travail, qu'elle soit coopérative ou conflictuelle. Le pouvoir n'est pas une pathologie de la coopération, c'est sa contre-partie inévitable, qui naît à la fois de l'interdépendance existant entre les individus, relativement autonomes mais liés par et pour l'accomplissement d'une tâche commune, et de l'inégale maîtrise par eux des ressources nécessaires à cet accomplissement"<sup>43</sup>. Le pouvoir constitue "cet échange négocié de comportements, à travers lequel se construit, en dernière analyse, la capacité d'action de tous les participants".

Mais il ne faut pas se cacher que laisser jouer les rapports de pouvoirs, c'est courir le risque de voir se développer des conflits dont on peut craindre qu'ils viennent briser une unité toujours fragile.

### ***Le conflit, un risque majeur pour la confiance ?***

Les décisions sont notamment une source de conflit quand elles portent sur la répartition des ressources de l'établissement dans le cadre d'un jeu à somme nulle, c'est-à-dire dont la solution retenue apporte aux uns ce qu'elle retire aux autres. Ainsi, à partir d'une même dotation globale d'heures d'enseignement, il peut être décidé d'aider les élèves de seconde en difficulté, en dédoublant des classes, ou d'accorder un soutien en mathématiques aux élèves de première S.

Le conflit est davantage perçu comme un mal à prévenir ou à guérir que comme un facteur de progrès. Pourtant, "les conflits à l'intérieur d'un groupe peuvent servir à établir ou rétablir l'unité et la cohésion au cas où celles-ci ont été menacées par des sentiments d'hostilité et de contestation parmi les membres"<sup>44</sup>. Cependant, ce bénéfice

---

<sup>42</sup>Obin J. P., opus cité.

<sup>43</sup>Friedberg E., "Un point de vue d'ingénieur sur la gestion des organisations", *Annales des Mines*, déc. 1991.

<sup>44</sup>Coser L. A., "Les fonctions des conflits sociaux", *Théories de l'organisation, personnes, groupes, systèmes et environnements*, tome 3, (sous la direction de Tessier R. et Tellier I.), Presses Universitaires du Québec, 1991, p.127-132.

ne peut être atteint dans tous les cas : si les conflits "concernent les objectifs, les valeurs ou des intérêts qui n'entrent pas en contradiction avec les hypothèses de base sur lesquelles se fonde l'association, (ils) ont tendance à jouer un rôle positif". Par contre, un conflit qui exprime une divergence sur les valeurs qui fondent la légitimité de l'organisation peut rompre l'unité.

Paradoxalement, les conflits sont d'autant plus intenses que le groupe est plus lié. Coser remarque que des "groupes très cohésifs, dans lesquels on trouve un haut degré d'interaction et un fort engagement personnel des membres, affirment une tendance à la suppression des conflits." Dans ces groupes, l'expression d'une opposition, voire d'une divergence mineure, peut être ressentie comme une manifestation d'hostilité dangereuse. Si les insatisfactions s'accumulent sans pouvoir s'exprimer, le conflit risque de surgir tardivement avec une violence susceptible de mettre en péril l'unité de l'organisation. *A contrario*, si on " permet aux conflits de se produire chaque fois que la résolution d'une tension semble indiquée, des conflits de ce genre resteront probablement centrés en priorité sur les circonstances qui les auront amenés et ne feront pas surgir de l'hostilité réprimée ; de cette manière, les conflits se limiteront aux faits. On pourrait aller jusqu'à dire que le nombre de conflits variera en raison inverse de leur intensité". Paradoxalement, on peut donc dire que, pour éviter un conflit aux conséquences importantes, il faut accepter et institutionnaliser les conflits.

On voit là que le souci de créer une communauté unie, rassemblée autour d'une identité forte, ne doit pas se traduire par une volonté excessive d'homogénéiser. La recherche de l'uniformité, souvent obtenue en éliminant les éléments non conformes, risque de déclencher un processus d'hétérogénéisation. En effet, les différences individuelles risquent d'autant plus d'émerger que l'on aura voulu les abolir.

### ***Des obstacles ordinaires à l'établissement de la confiance***

L'action communicative repose sur un sentiment de confiance collective et une volonté mutuelle de mieux se comprendre. Mais la confiance ne peut pas s'épanouir dans certaines conditions. C'est ainsi que, du côté des responsables d'un établissement, l'opacité des décisions n'y contribue guère. L'illustration en est donnée au lycée de Ch., concernant le choix des travaux réalisés : ce sont les locaux administratifs qui ont bénéficié en priorité d'une amélioration, sans justification préalable. Par ailleurs, il n'y a pas de transparence dans l'affectation des crédits, par exemple concernant la taxe d'apprentissage, la négociation de gré à gré étant la norme.

L'opacité des décisions se trouve renforcée par l'absence de structure de concertation. Toujours à Ch., selon les interlocuteurs des chercheurs, l'ancien proviseur divisait pour régner ; non qu'il opposait les personnes ou les groupes. Au contraire, pour éviter le conflit, aucune instance n'avait été prévue pour favoriser la réflexion, la communication, la coordination. En conséquence, l'absence de règle explicite risque de susciter une méfiance qui ne concourt pas à favoriser une solidarité propice à l'unité fonctionnelle.

Au mieux, l'opacité des décisions relève, de la part du responsable, d'un souci d'efficacité mal compris : il peut juger plus économique, en temps et en énergie, de ne s'en remettre à personne d'autre qu'à soi-même, d'où le refus de déléguer certaines tâches. Cette démarche solitaire peut aussi traduire une méfiance à l'égard du personnel. Au pire, elle est l'expression d'un mépris qui constitue un obstacle majeur au bon fonctionnement des organisations et dont les manifestations au sein du système éducatif sont dénoncées par H. Vacquin : "le pouvoir hiérarchique présente parfois certains aspects formels et méprisants qui sont tout simplement insupportables. Il faut apprendre

à travailler ensemble selon d'autres rapports humains. Et, à défaut, il faut savoir se rebeller"<sup>45</sup>.

La pauvreté de la communication peut tenir à ce mépris, mais aussi à une personnalité mal assurée qui craint le contact<sup>46</sup>. Un climat de confiance suppose que le chef d'établissement soit à l'écoute des personnels, mais aussi des élèves et des parents, sans réduire les échanges aux interlocuteurs institutionnels dans un cadre formel (élus au conseil d'administration, syndicats...).

### **La nécessité d'un "patron"**

Les qualités humaines d'un chef d'établissement sont nécessaires mais insuffisantes<sup>47</sup>. Les études portant sur les facteurs déterminants de son efficacité insistent sur le rôle de "locomotive" qu'il doit jouer. Sans son engagement actif, les décisions risquent de ne pas être prises ou de ne pas être suivies d'effet.

### ***Un engagement personnel***

La non-directivité aboutit, face à des groupes minoritaires mais pugnaces, à laisser prendre une décision non conforme à l'intérêt général. C'est ce qui est arrivé à Co., où, faute d'une opposition organisée et d'une prise de position du chef d'établissement, des délégués de parents ont réussi à faire échouer la mise en place d'un module de géométrie contre l'avis des élèves, des professeurs, et même de la majorité des parents concernés.

### ***Des moyens à organiser***

Etre à l'écoute n'implique pas de la part du chef d'établissement une attitude constamment non directive, comme c'est le cas dans un lycée étudié. A chaque fois que les élèves émettent un souhait de changement au sein de la commission de vie scolaire, il leur est répondu que c'est à eux de mettre en place les mesures qu'ils jugent nécessaires.

Il ne suffit pas de faire confiance et de favoriser l'autonomie des personnels pour aboutir à des décisions cohérentes. Ainsi, à Ch., le nouveau proviseur a cherché à introduire plus de transparence dans le fonctionnement de l'établissement, par exemple concernant la répartition de la taxe professionnelle. Dans l'espoir de créer un élan au sein de l'établissement, "il a encouragé la formation de projets au niveau des différentes équipes, les laissant exprimer leurs tendances propres... Mais ce processus de décentralisation a en même temps fait se manifester les forces centrifuges au sein de l'établissement, provoquant chez les enseignants des interrogations sur le sens de l'évolution de l'ensemble, et la nostalgie de la grande époque de Ch., où l'ancien proviseur, certainement habile manipulateur, guidait d'une main ferme, mais sans véritable concertation, le destin de la maison"<sup>48</sup>.

Il est important d'inciter à l'action, de susciter l'initiative, de favoriser la communication. Mais la mobilisation des enseignants doit être relayée par une

---

<sup>45</sup>Vacquin H., opus cité.

<sup>46</sup>Dans des cas extrêmes, la rencontre spontanée et cordiale avec des subordonnés est évitée, une réunion avec les membres du personnel est une épreuve redoutée et donc exceptionnelle, et la transmission de toutes les informations par note de service est la règle.

<sup>47</sup>Baillon R., opus cité.

<sup>48</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 82.

administration qui prend la responsabilité de l'organiser. Il appartient au chef d'établissement "d'aider la collectivité à faire des choix, en ne la créditant pas d'une capacité à trouver, par son fonctionnement autonome, le moyen d'y parvenir"<sup>49</sup>. C'est faire en sorte, par exemple, que "les interventions des conseillers d'orientation ne soient pas strictement dépendantes de la demande ou du rejet des professeurs mais relèvent d'un plan concerté."

A défaut d'un engagement du chef d'établissement, qui se traduit par l'affectation des ressources nécessaires, on risque d'aboutir au repli sur soi des acteurs nourris de belles paroles et lassés de ne pas avoir les moyens des ambitions proclamées. Ainsi, au lycée de Ch., le proviseur n'a accordé qu'une demi-journée banalisée pour l'élaboration collective du projet pédagogique (alors que les instructions ministérielles en permettaient deux) et "sa courte allocution aux 150 enseignants réunis s'est terminée par : "je vous laisse travailler"<sup>50</sup>.

A contrario, au lycée de Co., l'administration fournit les salles et les heures nécessaires ; elle propose les modifications de structure qui s'imposent. L'emploi du temps de mathématiques et de physique, par exemple, a été aligné sur plusieurs classes de seconde pour constituer des groupes de niveau.

### ***Une régulation permanente***

Outre les décisions importantes, qui entraînent des changements structurels, le chef d'établissement a souvent l'occasion d'intervenir pour maintenir, à travers des décisions de moindre ampleur, le cap d'une logique cohérente et durable. Dans une démarche "à petits pas", la stratégie est "le résultat des effets cumulés d'une série de micro-décisions"<sup>51</sup>. C'est ce qui se passe au lycée de Co., où "la régulation se manifeste aussi par des coups de pouce, les mini-décisions qui, régulièrement, évitent à la machine de dévier de sa route. C'est l'intervention (du chef d'établissement) auprès de professeurs qui donnent trop d'avertissements, celle auprès d'un professeur nouvellement arrivé qui avait des difficultés... son comportement en conseil de classe..."<sup>52</sup>.

Se comporter en "patron" de façon excessive peut aboutir à un fonctionnement autocratique : si le chef d'établissement ne tient pas suffisamment compte de ses partenaires, l'adhésion aux décisions qu'il aura prises risque d'être modérée et la confiance qu'il espère fera défaut. C'est pourquoi un fonctionnement démocratique est avancé par certains auteurs comme un impératif d'efficacité, d'autant plus que, s'il est en partie conditionné par une confiance réciproque, il peut en retour contribuer à la nourrir.

## **Un fonctionnement démocratique**

### ***La participation aux décisions***

---

<sup>49</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 148.

<sup>50</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 145.

<sup>51</sup>Detrie J. P. (sous la direction de), opus cité, p. 381.

<sup>52</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 158.

Que les membres d'une organisation participent aux décisions est un principe souvent énoncé, dans un souci éthique et fonctionnel ; par exemple par G. Delaire : "la direction nous semble être de moins en moins le fait d'une personne seule, qui décide parce qu'elle sait et qu'elle doit, mais apparaît au contraire comme le résultat (ou la résultante) d'un ensemble de possibles qui tout autant que d'elle-même, proviennent du milieu humain dans lequel elle agit"<sup>53</sup>.

Reste à déterminer le degré de participation. Pour P. Morin, "toute décision ne peut être que participative"<sup>54</sup>. Mais la participation peut être "minimale, implicite : le décideur s'est contenté d'introduire une hypothèse de consentement avant d'édicter sa décision. Participation maximale, positive : implication par le décideur de ses subordonnés, dans la préparation et l'application".

Toutes les décisions ne sont pas si importantes qu'elles nécessitent une large participation. Toutefois, dans la mesure où la réussite de leur application dépend de l'adhésion des personnels, les responsables devront pour le moins s'attacher à en éclairer les tenants et les aboutissants : "les décideurs passent toujours trop vite aux mesures techniques sans en expliquer la nécessité. Comment l'esprit qui anime ces mesures pourrait-il susciter une large adhésion?"<sup>55</sup>

### ***Participation ou manipulation ?***

L'implication des membres de l'organisation dans l'élaboration et la mise en oeuvre de la décision est d'autant plus indispensable que ses enjeux sont importants. Si des désavantages risquent d'en résulter, "faire passer une décision"<sup>56</sup>, selon la formule de P. Morin, exige de "trouver des contre-parties qui la rendent acceptable." Il est clair qu'il s'agit là moins d'associer le personnel à toutes les étapes du processus décisionnel, dans un souci démocratique, que d'obtenir le consentement à des décisions déjà arrêtées. Dans cette perspective, les responsables, se référant à la gestion des ressources humaines, risquent d'utiliser, pour convaincre et faire appliquer au mieux la décision, des techniques de manipulation que dénoncent J. P. Le Goff : "Derrière les apparences humanistes de l'idéologie managériale peuvent se cacher des techniques de manipulation des individus. Dans ces appels à la mobilisation et à la modernisation, l'esprit critique est relégué au second plan... Les managers décrètent l'autonomie et la responsabilité pour mieux ramener (les comportements) dans les normes de comportements contrôlés"<sup>57</sup>.

### ***La démocratie : un facteur d'innovation***

La démocratie n'a rien à voir avec ces méthodes et ne se réduit pas à la participation. Selon P. Lorino, pour que s'établisse une véritable démocratisation de l'entreprise, "le management doit créer les conditions d'une adhésion non manipulatoire des salariés à des objectifs communs et, à cette fin, organiser un échange clair d'informations"<sup>58</sup>. Il insiste sur le fait que la démocratie n'est pas seulement un "acquis social", mais qu'elle répond à un "impératif d'efficacité", et donne pour exemple les

<sup>53</sup>Delaire G., "Diriger, est-ce commander ?", *Education et Management*, n° 3, CRDP Créteil, janv. 1990, p. 23.

<sup>54</sup>Morin P., "Participer à la décision", *Education et Management*, n° 3, CRDP Créteil, janv. 1990, p. 26.

<sup>55</sup>Vacquin H., opus cité.

<sup>56</sup>Morin P., opus cité, p. 28.

<sup>57</sup>Le Goff J. P., "Le mythe de l'entreprise", *Education et Management*, n° 13, CRDP Créteil, avril 1994, p. 10.

<sup>58</sup>Lorino P., "La démocratisation de l'entreprise répond aussi à un impératif d'efficacité", *Le monde*, 19 janvier 1990.

résultats souvent peu encourageants de l'introduction des cercles de qualité en France ; ils s'expliquent, selon lui, par des facteurs multiples : incitation permanente à l'innovation au Japon, différences de contexte social et culturel, mais aussi par un mode de pouvoir inadéquat. Il note que "si l'on transpose le cercle de qualité dans un environnement qui demeure autoritaire et cloisonné, il se heurtera à tous les coins de la réalité : monopole managérial, irréversibilité des décisions, manque d'information, source de frustrations, et il déperira rapidement".

L'innovation est conditionnée par un environnement démocratique. Elle ne peut survenir "sans une certaine forme d'anticonformisme, de déviance utile, qui elle-même ne peut apparaître sans le pouvoir d'initiative et la liberté de parole".

### ***Le partage du pouvoir ou l'ouverture à la critique***

Le partage du pouvoir qu'implique un fonctionnement démocratique n'est pas toujours volontiers concédé par les personnels de direction, parce qu'il expose à la critique. Et la lecture de L. Sfez risque de conforter les craintes : "on nous construit, à coups de médias, un homme standard, dans une société affligée d'un immense "déficit" de critique ou, pour reprendre le langage qui a cours "actuellement", d'un consensus (...). Si nous avons un message à transmettre aux enfants, ce serait d'abord que la démocratie est une contestation permanente"<sup>59</sup>. La formule est provocante ; les membres d'une organisation peuvent l'entendre moins comme un appel à la révolte que comme une invitation à ne pas subir les décisions sans prendre une part active à la vie collective, et en particulier sans faire valoir leur point de vue.

## **CONCLUSION**

La singularité de chaque établissement et de chaque situation invite à la prudence quand on veut se risquer à quelques prescriptions. Le résultat d'innovations, introduites dans les établissements scolaires avec la croyance qu'elles seraient source d'amélioration, nous rappelle que ce qui réussit là peut échouer ailleurs, "comme si chaque établissement fonctionnait selon son propre métabolisme, ce qui l'amène à rejeter, à modifier ou à assimiler les éléments externes qui lui sont proposés"<sup>60</sup>.

Les situations appelant à prendre des décisions sont trop diverses, complexes et souvent contradictoires pour que l'on puisse prétendre préciser les facteurs de réussite au-delà de principes généraux. Encore les principes doivent-ils être mis en oeuvre avec nuance, sous peine d'induire des effets négatifs. En effet, toute stratégie et les décisions qui l'expriment relèvent d'une logique paradoxale, opposée à une logique linéaire qui fait du principe de non-contradiction un critère de rationalité. Ainsi, vouloir maintenir une identité forte ne doit pas aboutir à perpétuer une culture d'entreprise monolithique, excluant l'émergence d'une altérité qui pourrait pourtant se révéler féconde. De même, la décentralisation des décisions, qui accompagne un fonctionnement démocratique, ne saurait exclure toute centralisation.

La réflexion doit donc intégrer la coexistence de couples antagonistes : homogénéité/hétérogénéité, identité/altérité, centralisation/décentralisation. Non pour s'en tenir à un "juste milieu", mais pour mettre l'accent sur l'un ou l'autre pôle en fonction des circonstances : "le management stratégique est l'organisateur, sur la durée, des pôles en tension, en lutte-coopération (...). On est donc condamné à apprendre à

---

<sup>59</sup>Sfez L., opus cité, p. 10.

<sup>60</sup>Baillon R., Bayart D., Mayer P., opus cité, p. 37.



penser, concevoir et faire agir simultanément les contraires, leur équilibration au sens de Piaget et non leur équilibre au sens commun. Le système-entreprise peut fonctionner de façon satisfaisante "loin de l'équilibre" - pour reprendre l'expression de Prigogine - pourvu précisément qu'il oscille entre les pôles sous tension sans jamais en éliminer un"<sup>61</sup>.

Pour un chef d'établissement, croire que ses décisions peuvent être tout à fait rationnelles, du fait qu'il applique des méthodes univoques, est susceptible de le rassurer. Le faire croire à ses subordonnés peut lui permettre de mieux asseoir la légitimité de son pouvoir. En effet, lorsqu'un dirigeant justifie sa décision en invoquant les "faits", dont les contraintes "objectives" échapperaient aux personnels, et en avançant sa parfaite connaissance des solutions possibles, il témoigne d'une clairvoyance et d'une expertise qui confèrent un caractère incontournable à sa décision et qui contribuent à renforcer son autorité.

Mais quand la pertinence de son action n'est pas avérée, le désenchantement succède à l'illusion. Si la réflexion des spécialistes de la gestion peut, dans certains cas, fournir d'utiles repères à celui qui dirige<sup>62</sup>, il est vain d'en espérer des règles formelles dont on pourrait à coup sûr déduire la "bonne" décision.

---

<sup>61</sup>Martinet A. C., "Epistémologie de la stratégie", *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Economica, Paris, p.211-236.

<sup>62</sup>Les spécialistes de la gestion sont aussi parfois très critiques à l'égard de méthodes de management dont l'efficacité n'est pas aussi assurée que certains cabinets de conseil le prétendent. Concernant par exemple la planification stratégique, lire les propos de H. Mintzberg, professeur à l'université Mac Gill, au Canada, et à l'INSEAD, en France, dans son dernier ouvrage (opus cité). On peut lire aussi l'article de M. B. Baudet, "Beaucoup de promesses, mais peu de résultats : 800 entreprises du monde entier jugent sévèrement les principaux outils de management", *Le Monde*, supplément *Initiatives*, 31 octobre 1995).