



# L'autonomie des écoles en Suisse: gouvernée? gouvernable?

Monica Gather Thurler est professeure universitaire retraitée depuis 2011 et vient de quitter le comité de direction de la **FORDIF**<sup>1</sup>. Frédéric Yvon, qui y représente à son tour l'**IUFE-UNIGE**, a été nouvellement nommé comme professeur dans le domaine *Leadership* en éducation. Tous deux, lors d'un entretien, échangent leurs idées sur l'évolution de l'autonomie des écoles en Suisse, placée sous l'influence de pressions internationales, comme de nos habitudes les plus locales. Monica Gather Thurler (M.G.T.) connaît bien les écoles de Suisse. Frédéric Yvon (F.Y.) arrive du Québec et découvre le paysage helvétique.

## Quelle place occupe la question de l'autonomie des écoles aujourd'hui en Suisse?

**M.G.T.:** L'autonomie des écoles n'est aujourd'hui ni la priorité des chercheurs ni une question dans l'air du temps. Quelle place la question occupe-t-elle néanmoins en Suisse et ailleurs? Le colloque international que LIFE organisera à Genève en janvier 2013 tentera d'y voir plus clair.

## Quelles raisons ont repoussé la question de l'autonomie des écoles au second plan?

La question de l'autonomie des écoles, en lien avec celle de la professionnalisation du métier, a été fortement présente dans les débats précédant les années 2000. Depuis, elle s'est trouvée reléguée au deuxième rang par le changement global de la gouvernance des systèmes éducatifs qui a commencé à occuper tous les esprits, avec un coup d'accélérateur important depuis la publication des résultats Pisa. En Suisse, cette « reprise en main » va de pair avec un souci d'harmonisation des offres de formation sans précédent, qui mobilise actuellement de nombreux cantons et, notamment, tous les cantons romands (HarmoS).

## Digérer les chocs des changements avant de pouvoir (re)penser l'autonomie des écoles?

Dans le contexte sociopolitique national et international qui vient d'être évoqué, la question de l'autonomie des établissements persiste cependant en filigrane et s'articule avec le questionnement autour des rôles que sont censés jouer les établissements scolaires et les directeurs d'école.

Il se pourrait en même temps que la réflexion sur l'autonomie des établissements ne puisse réapparaître chez les acteurs concernés (directions et enseignants confondus) qu'au moment où les changements surve-

nus (tant au niveau des plans d'études qu'au niveau des nouvelles méthodes de gestion et de pilotage) auront pu être intégrés dans les pratiques courantes. Ce sera peut-être à ce moment-là que sera traitée cette double question:

– Savoir si une organisation scolaire (un établissement scolaire) qui s'inscrit dans un système public peut vraiment être considérée comme étant « autonome ». Avec quel profil propre? Avec quelles limites, et avec quelles contreparties indispensables pour assurer un fonctionnement démocratique?

– Clarifier l'impact que les changements de gouvernance exercent sur la professionnalité des acteurs du travail, par exemple sur les marges de manœuvre et les pouvoirs de décision des enseignants, des directeurs d'établissement, des cadres supérieurs et des dirigeants.

## Qui exerce aujourd'hui du pouvoir d'action au sein des systèmes éducatifs?

Selon son origine étymologique grecque, l'autonomie est une indépendance revendiquée et conquise face à un pouvoir déterminé. Il est aujourd'hui difficile de savoir où et à quel niveau se situe ce pouvoir. Est-ce celui des DIP, des directions d'établissements ou des enseignants, des associations d'enseignants, des lobbies de parents, du patronat, de groupuscules divers? Ou dépend-il d'une interaction, non encore réglée, entre ces différents groupes d'acteurs?

Pour le dire rapidement: si l'établissement en tant que communauté de pratiques veut pouvoir aspirer à une certaine autonomie, sa responsabilité doit être engagée et affichée. Or c'est autour du rapport à cet engagement – agir et rendre compte de son action –, que les problèmes et tensions persistent. Il est difficile pour un établissement d'articuler évaluation interne et



Monica Gather Thurler. Le colloque du LIFE est organisé en hommage à ses recherches dans le domaine de l'innovation et de la gouvernance en éducation



Frédéric Yvon. L'autonomie des écoles est encore une idée neuve

externe, de s'inscrire dans des objectifs institutionnels tout en identifiant et exploitant ses propres marges de manœuvre.

**Alors que vous arrivez du Québec pour travailler maintenant en Suisse, que pensez-vous, Frédéric Yvon, de cette mise sous la loupe par Monica Gather Thurler de la situation helvétique?**

**F. Y.:** Cette analyse m'est très utile pour mieux comprendre le contexte dans lequel je me plonge actuellement. Ainsi il me semble nécessaire, et c'est le cas partout, de bien préciser ce qu'on entend par «autonomie» des écoles. J'aurais tendance à insister sur le besoin que nous avons de désolidariser les termes «autonomie» et «indépendance» dans nos discours et nos analyses. L'école, dépendant d'un système éducatif public, ne peut être indépendante. Nous sommes d'accord sur ce plan. Une fois cette définition clarifiée — être *auto-nomos*, selon l'étymologie grecque, c'est se donner, dans un cadre défini, ses propres règles de fonctionnement —, reste à traiter cette question: quelles sont les possibilités réelles offertes par ce cadre pour qu'une école parvienne à définir ses propres règles de fonctionnement?

Comment les enseignants peuvent-ils commencer ce travail, s'emparer du fonctionnement des écoles, l'investir pour en faire des organisations apprenantes, des communautés d'apprentissages professionnels qui mettent au centre les pratiques pédagogiques? Quelles conditions pour amorcer ce travail, quand, partout, les établissements semblent confrontés à ce mouvement de balancier: dès que les équipes développent des projets en fonction d'un diagnostic bien posé et se lancent dans une entreprise lui correspondant, très vite elles se retrouvent face à cette réaction de leurs supérieurs hiérarchiques surpris: «Oups! Ne perd-on pas l'unité du système?!». Et c'est la reprise en main du projet par l'institution.

De plus, si les formations d'enseignants en Suisse cherchent à développer la compétence à collaborer au sein des équipes éducatives, cette professionnalisation reste inachevée, comme le souligne Philippe Per-

renoud. Ainsi sont peu traitées encore des questions de ce type: a-t-on des codes semblables à respecter d'un établissement à l'autre?

**Sommes-nous dans un double discours de l'institution sur la question de l'autonomie des établissements?**

**F. Y.:** Quand je compare l'élaboration d'un projet d'établissement à Genève et au Québec, la logique pourrait paraître semblable. Au Québec, on réalise un diagnostic de l'environnement local dans lequel sont impliqués tous les acteurs. Une fois cette «couleur locale» définie, se pose alors la question de planifier le projet, de manière à respecter les priorités du Gouvernement pour le faire rentrer dans les cadres préétablis.

En 2012, à Genève, on demande aux établissements de formaliser les pratiques qui ont cours dans leur milieu et de les valoriser. C'est la véritable autonomie. Mais, en même temps, on demande aux acteurs: «Que faites-vous pour le PER et les autres priorités institutionnelles? Peut-on parler dans ce cas d'un double discours sur l'autonomie? Genève ou Montréal, est-ce finalement très différent?

**Comme des écureuils en cage**

**M.G.T.:** Personnellement, pour expliquer ce qui se joue avec l'autonomie de l'école et ses acteurs, je me réfère souvent à Crozier et Friedberg (1977), qui montrent très bien comment l'interaction forte, bien qu'involontaire, entre logique bureaucratique et professionnelle entraîne tant les autorités scolaires que les divers acteurs du terrain dans un étrange ballet, qui passe d'une surréglementation à une déréglementation, suivie d'une nouvelle réglementation qui, au bout du compte, ne peut qu'aboutir à l'enfermement et au nonsens. Selon ces auteurs, la volonté de changement, «... comme un écureuil en cage, continue par ses efforts à faire tourner le système auquel elle apporte son énergie sans pouvoir le changer» (Crozier et Friedberg, 1977, p. 384).

Ainsi sommes-nous pris dans ce filet très étroitement

maillé de règles très strictes, que l'on ouvre et referme. Le jeu consiste actuellement à imposer aux établissements un filet de prescriptions toujours plus serré tout en leur disant «Prenez vos responsabilités, trouvez vos propres marques, vos marges de manœuvre!». «Marché de dupes!» rétorquent les directions et les enseignants les plus lucides.

**F. Y.:** Monica, vous qui avez œuvré en faveur de l'autonomie des écoles, n'êtes vous pas déçue de l'état de situation actuelle? A-t-on manqué un rendez-vous?

**M.G.T.:** Il m'est difficile de répondre dans la mesure où je me rends bien compte de la complexité de tout cela. Disons-le autrement: je pense que la professionnalisation des métiers de l'éducation n'est pas encore suffisamment avancée pour pouvoir agir sur tous les fronts – et l'autonomie en ouvre plusieurs.

### Comment les directeurs réagissent-ils face à ces injonctions paradoxales freinant l'autonomie des établissements?

**M.G.T.:** Les directeurs sont particulièrement mal placés, car dans une logique d'interface. Censés incarner la politique du Gouvernement dans leur établissement, ils doivent le faire dans une posture de direction de proximité, exercer le pouvoir d'autorité sur le corps enseignant et travailler avec lui dans sa zone proche de développement.

**F. Y.:** En effet, leur travail est de mobiliser les équipes, mais sur des priorités prédéfinies à l'avance. Ils doivent rendre responsable toute l'équipe, mais c'est eux qui sont imputables en cas d'échec.

**M.G.T.:** Toute l'idée d'autonomie qui présidait la conception des premiers projets d'établissement, s'appuyant sur l'idée d'une très grande liberté dans la détermination des objectifs de développement et des moyens de mise en œuvre de ces objectifs, a aujourd'hui changé de sens. Tout le monde le sait. Il existe une certaine tendance à «encarcanner» les projets qui peut être vécue comme démotivante par de nombreuses équipes scolaires.

**F. Y.:** L'idée d'autonomie des écoles se trouve en quelque sorte pervertie par ce qu'on a fait du projet d'établissement. Mais sachant que l'autonomie de l'école réclame une pédagogie inhabituelle, quelle est la part de responsabilité d'une professionnalisation du métier non encore achevée? Comment parvenir à ce que le corps enseignant se dise «Le fonctionnement de l'école, cela m'appartient aussi»?

**M.G.T.:** Et comment passer à une autre idée de l'organisation du travail scolaire, la faire sortir de la radicalisation bureaucratique en cours à laquelle personne n'ose toucher? Comment mettre fin à l'habitude d'empilement des nouveautés sans oser réorganiser le tout, éliminer des pratiques devenues superflues et obsolètes?

### Comment la FORDIF se positionne-t-elle par rapport à l'autonomie des établissements?

**F. Y.:** Notre questionnement montre que la thématique de l'autonomie de l'école est très liée à ce qu'on

nomme le projet d'établissement. C'est pour ça qu'on ne parle plus d'autonomie. Elle est complètement gérée par cet outil, qui a des faiblesses, mais surtout qui s'est transformé est un instrument de contrôle. Il nous faut replacer la question de l'autonomie dans le travail sur le projet d'établissement

**M.G.T.:** Nous avons besoin pour cela de revisiter le projet d'établissement. Retravailler ces points à honorer successivement: 1) faire, collectivement, un état de situation des points forts et faibles de l'établissement scolaire; 2) une fois ce travail réalisé, faire une lecture de l'orientation du système pour identifier les points de rencontre avec ce bilan; 3) à partir de là, définir les objectifs de développement possibles. C'est aussi simple et aussi complexe que cela.

**F. Y.:** Faisons aussi attention au déplacement du terme «autonomie». L'autonomie professionnelle des directeurs est à différencier de l'autonomie de l'établissement. Comment les directeurs arrivent-ils à créer un espace pour travailler à l'autonomie de l'établissement?

Cette fonction de directeur, à laquelle Monica a cru, qui a toute une histoire et qui pourrait être très très belle, finalement est-elle aujourd'hui au service de l'institution — le directeur étant celui qui relaie les ordres, le messenger — ou est-elle au service de l'équipe pédagogique?

Une autonomie véritable d'un établissement passe, pour moi, par un directeur qui est le porte-parole de son école, qui réussit à obtenir des ressources, qui sait faire valoir les besoins de l'école. Actuellement, cette marge de manœuvre des directeurs au service de l'autonomie de l'établissement me semble complètement étouffée par le poids des demandes institutionnelles. Cela les conduit à transmettre de l'information, dans l'urgence, à l'équipe pédagogique au lieu de rester à l'écoute de l'établissement.

Pour la FORDIF, c'est un bel enjeu: sachant qu'il y a une structure qui pèse de tout son poids, offrir aux directeurs la possibilité de s'outiller pour (re)trouver un peu d'espace pour aider, soutenir, accompagner leurs équipes pédagogiques dans leurs projets qui aient du sens pour chacun et pour tous et développer les apprentissages.

**M.G.T.:** Je suis d'accord. A condition que cette marge de manœuvre retrouvée ne signifie pas faire cavalier seul. En Suisse alémanique, on emploie actuellement l'expression «*Selbstverantwortung*» (assumer la responsabilité de ses ambitions). Il s'agit de travailler la question de ce type de responsabilité par rapport au développement du système dont elle fait partie.

**F. Y.:** Définie en ces termes, l'autonomie des écoles est, finalement, encore une idée neuve. ●

<sup>1</sup> Formation en direction d'institutions de formation. [www.fordif.ch](http://www.fordif.ch)  
Ouvrage cité: Crozier et Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris, Seuil.