

Georges MASCLET

UN NOUVEL ENSEIGNEMENT POUR LES PROFESSEURS : « LA PSYCHOLOGIE DES ORGANISATIONS »

Résumé : On demande aux enseignants de changer. Il est patent qu'ils déploient des résistances. L'analyse stratégique, qui s'applique à discerner comment les incertitudes et les fragilités de l'organisation sont source de pouvoir pour les acteurs, permet de comprendre en quoi l'héritage du passé et les réformes successives mal intégrées ont créé un imbroglio dans lequel nichent les zones de pouvoir des enseignants. L'analyse systémique quant à elle permet d'appréhender les contraintes et les déterminismes qui s'imposent aux membres de l'organisation. Une combinaison des deux approches, au sein d'un enseignement de « psychologie des organisations » peut fournir aux enseignants en formation, à la fois un miroir et une analyse des comportements de résistance face à des demandes sociales et politiques qui nécessitent elles-mêmes des élucidations et des explications.

Mots-clefs : formation des maîtres, formation générale, analyse systémique, analyse stratégique, psychologie des organisations.

De plus en plus les organisations font appel à la psychologie et notamment aux psychologues des organisations pour étudier avec elles les problèmes auxquels elles sont confrontées.

La motivation, l'absentéisme, le turn-over, la communication, la formation... sont autant de questions que les industries, les organismes de distributions ou de services confient aux psychologues du travail.

Pourtant nous ne nous tromperons guère en affirmant que l'Éducation Nationale n'a pas dans ses us et coutumes de faire appel à des psychologues du travail pour faire face aux multiples problèmes organisationnels qui immanquablement se posent dans une organisation de cette dimension.

En réalité l'usage courant que cette institution fait de la psychologie concerne surtout l'enfant, parfois la relation « maître - élève » mais de toute façon ne dépasse jamais les murs de la classe. Ceci parce qu'en France « l'organisation est longtemps restée centralisée, homogène, soucieuse de la classe plus que de l'établissement et limitant l'espace scolaire à l'enseignement proprement dit » (Dubet 91).

Pourquoi une résistance de l'institution à la pénétration d'une psychologie qui aurait pour sujet d'étude l'organisation elle-même ?

Comment réaliser une telle étude ?

Pourquoi un enseignement en direction des enseignants ?

Trois questions auxquelles nous nous proposons de répondre dans cet article.

1 - L'INSTITUTION SCOLAIRE RÉSISTE À TOUTE NOUVELLE ANALYSE ET NOTAMMENT À LA PSYCHOLOGIE DES ORGANISATIONS

L'institution scolaire française vit toujours sur « le mythe de Ferry » qui lui donna ses jours de gloire sous la III^e République. Certes dans ce temps là, l'instituteur avait une place centrale dans le village, il était « la notabilité » avec le Maire et le Curé. Chargé de l'alphabétisation des masses, mais surtout de dispenser le catéchisme républicain, il gagnait peu, mais avait une place de choix dans l'échelle des valeurs de l'époque.

L'instituteur avait pour mission de placer l'homme qu'il faut à la place qu'il faut dans l'industrie et dans la société.

Quel pouvoir ! Il était celui qui jugeait de la place qu'un individu pouvait occuper dans la hiérarchie sociale. Il était courant que l'artisan, le petit industriel local, voire le cadre chargé du recrutement dans la grosse entreprise voisine, lui fasse appel pour savoir si « un tel » pouvait occuper tel emploi.

Taylorisme et béhaviorisme pour une société hiérarchisée, l'instituteur était l'homme de la situation.

Les choses se sont gâtées pour le notable dès la seconde guerre mondiale, les années quarante-soixante furent en effet placées sous le signe de la fraternité rendue nécessaire par la guerre et la reconstruction nationale. Le gouvernement provisoire issu de la résistance avait bien pressenti ce changement et le plan « Langevin-Wallon » de 1947 s'adaptait bien à cette évolution des mentalités. « La mise en œuvre d'un tel projet n'eût été possible qu'avec la vigilante détermination d'un gouvernement s'appuyant sur un consensus social » (Eon 93). Or le gouvernement rencontrait des oppositions à la fois de la part du pouvoir économique et de celui des enseignants. L'opposition de ces derniers, entre autres, conduisit à la rupture syndicale de 1946, puis à la rupture politique de 1947.

Il est vrai que passer d'un statut de notable local à celui d'artisan de la démocratie avec un pouvoir de parole équivalent à 1/N n'était pas chose facile. Les résistances au changement conduisirent à une alliance objective des capitalistes et des enseignants, les uns ayant des intérêts économiques à défendre, les autres un statut dans la société.

Hélas, pour les uns et pour les autres, mais surtout pour les instituteurs, les valeurs ont toujours raison des pouvoirs quels qu'ils soient. En 1968, les jeunes descendent dans la rue pour dénoncer la société industrielle et les dangers de la société de consommation. (Mermet 1993). Dès 1965, les rapports des Français avec les institutions commencèrent à se détériorer. L'Église, l'Armée, l'Entreprise, l'État, les Syndicats connaissent tour à tour la contestation. Celle qui touche l'École atteint son point culminant en 1968.

Les réformes de l'enseignement vont alors se succéder de gouvernement en gouvernement. La dernière en date s'appuie sur la loi d'orientation de 1989 et la prochaine, orchestrée par Messieurs Balladur et Bayrou, est en chantier notamment pour ce qui concerne les collègues.

La constante de ces réformes c'est qu'elles restent particulièrement inopérantes pour ce qui est du rendement scolaire : 3 300 000 analphabètes.

En toute légitimité nous pouvons nous demander pourquoi ?

Nous avons deux réponses à cette interrogation. La première concerne les réformes elles mêmes. Pour cela il est impératif de constater qu'elles présentent toutes un point commun : elles répondent à des changements de société. Hélas, ceux-ci sont toujours perçus avec plus ou moins de bonheur parce qu'entaché de parti pris politique d'une autre époque. Ce n'est donc pas sur le fond que ces réformes soient vraiment discutables mais plutôt sur la forme de leur application. Toutes veulent ménager trois intérêts divergents : la formation du futur citoyen, les intérêts économiques immédiats et les enseignants. Ces derniers restant en définitive les véritables acteurs du changement, les résistances qu'ils déploient sous diverses formes, constituent le véritable frein à toute évolution.

La seconde réponse explique peut-être les raisons de cette résistance. Depuis 1968 les analyses dominantes du fonctionnement de l'École sont des analyses exclusivement sociologiques.

Les théories ainsi développées, même si parfois elles s'opposent, mettent l'accent sur les inégalités scolaires (F. Dubet 91).

La plus connue d'entre elles est inspirée des travaux de P. Bourdieu (1970). Celle ci considère que la reproduction des inégalités dans l'école tient au modèle culturel scolaire. C'est parce que les élèves issus des milieux socialement et culturellement privilégiés bénéficient d'une compétence culturelle leur permettant de maîtriser les jeux de la culture scolaire, parce qu'ils ont aussi un niveau d'ambition élevé, qu'ils finissent par occuper les positions scolairement élevées.

Pour R. Boudon (1973) l'inégalité devant l'École procède de la succession de choix rationnels effectués par les acteurs aux divers moments cruciaux de la sélection. Si l'on admet, d'une part, que l'objectif de chacun est d'égaliser ou de dépasser un peu le niveau social de ses parents, et si l'on pense, d'autre part, que la poursuite des études entraîne un coût pour l'acteur, à chaque moment de choix scolaire le sujet évalue les coûts et les bénéfices escomptés. Plus l'origine sociale est basse, plus la poursuite des études apporte des bénéfices de mobilité incertains et plus le prix est élevé.

E.-M. Lemert (1951) en Grande Bretagne insiste sur les mécanismes sélectifs internes à l'École. Selon cet auteur les inégalités pro-

viendraient de l'inégalité des attentes et des attitudes de l'École à l'égard des différentes catégories d'élèves. Ses recherches mettent en évidence un effet d'étiquetage des élèves issus des groupes défavorisés, ceux dont l'école n'attend pas le succès.

Le point commun de ces théories c'est qu'elles originent l'échec scolaire dans les inégalités sociales de départ. Depuis leur diffusion dès 1968, elles ont affolé les enseignants en les mettant dans un « double bind ».

Ceux d'entre eux qui acceptent ce déterminisme, en acceptant l'idée de ne pas être responsables des effets de la ségrégation, se sentent particulièrement mal à l'aise dans un groupe social qui se réfère toujours au mythe de « l'École Libératrice ». Quant à ceux qui refusent les inégalités de départ, ils acceptent de fait la culpabilité des effets de l'École. C'est particulièrement déstabilisant quand on a eu des prédécesseurs sous la III^e République qui avaient l'honneur d'alphabétiser les masses. Se sentir impuissant à continuer cette oeuvre est particulièrement insoutenable.

Pour conclure sur ce point, la réponse à notre première interrogation a donc sa consistance dans trois faits, le premier c'est que le « Mythe Ferry » a la vie dure. Le deuxième c'est que par rapport au problème soulevé, les volontés politiques restent très molles. Et enfin le troisième, c'est que les analyses sociologiques de la situation, pour intéressantes qu'elles soient, sont impuissantes à indiquer une véritable voie au changement. Qui plus est, les conséquences qu'elles repèrent finissent par devenir des causes qui mettent les enseignants dans un « double bind ». Ce qui les rend moroses. Ce n'est pas le moyen de motiver un groupe social qui se réclame d'un passé glorieux.

On comprend alors les résistances que l'institution dresse devant toute nouvelle forme d'étude.

2 - UNE APPROCHE « ORGANISATIONNELLE » DE L'ÉCOLE

L'observateur rigoureux et impartial sait que depuis 1968 rien n'a changé dans l'École Française, les réformes se sont succédées, l'une instituant les groupes de niveaux, l'autre les cycles, une troisième la pédagogie différenciée, une quatrième la pédagogie du projet... mais sur le terrain le modèle Lasallien de la relation « maître-élève » reste dominant. Certes, ce modèle a été largement infiltré des nouvelles conceptions. A notre sens cette « bâtardisation » n'a eu que des effets pervers, d'abord en rendant le modèle initial de plus en plus inopérant, ensuite en empêchant les nouvelles conceptions de s'épanouir.

La permissivité de l'organisation dans l'accommodement des modèles a alimenté les stratégies de résistances au changement des enseignants.

Souvenons nous que sous la III^e République, Jules Ferry ayant à choisir entre l'enseignement mutuel et la pédagogie Lasallienne a tranché autoritairement en faveur de la seconde solution.

Dans l'état actuel des choses toute solution autoritaire est à exclure, le coût pour la démocratie serait trop élevé. Par contre une étude organisationnelle menée avec parcimonie et dont les résultats seraient analysés et travaillés avec les acteurs de l'École devrait permettre de lever les résistances au changement des enseignants. C'est la seule voie d'évolution possible parce qu'elle est la seule qui puisse avoir une chance d'emporter le consensus des enseignants.

Une telle étude ne peut être que locale. Le diagnostic n'est pas à faire au niveau de l'Éducation Nationale en général comme avait tendance à le faire les analyses sociologiques, mais école par école. Les solutions à Roubaix sont inapplicables à « Sophie Germain » à Lille.

La démarche que nous proposons comprend deux temps :

- une approche systémique,
- une analyse stratégique.

1. Une approche systémique comment et pourquoi ?

La théorie générale des systèmes dont L. Von Bertalanffi (1950 trd. franç. 1973) fut le fondateur, permet d'appliquer aux organisations, comme aux organismes vivants ou aux machines, le modèle théorique du système ouvert.

Concevoir l'organisation comme un système d'abord, signifie qu'on peut la repérer en tant qu'entité distincte d'un environnement donné. Celle-ci comprend des éléments différenciés et structurés - matériels et humains - qui fonctionnent en interdépendance en vue d'atteindre un but commun, soit, de manière générale, la production d'un bien ou d'un service.

Mais l'organisation est aussi un système ouvert car elle est en interaction constante avec un environnement multidimensionnel - physique, technologique, économique, culturel, etc.

Dans le cas d'une école nous sommes bien en présence d'un système ouvert.

Voyons comment les échanges entre l'organisation, l'école et son environnement s'opèrent.

a) L'organisation reçoit de l'environnement des apports (ou inputs)

- certains sont relativement planifiables par exemple dans le cas d'une école : les crédits, les équipements divers, le nombre d'élèves, les enseignants...

- d'autres sont plus difficiles voire incertains par exemple : la demande des parents, le nombre de classes qui peut varier d'une année à l'autre, les contrats, l'intervention de spécialistes en tout genre, les informations de toutes sortes...

b) L'organisation transforme ces apports grâce à ses activités essentielles

(Argyris, 1964, trd. franç. 1970).

Ce sont les activités orientées vers l'atteinte des objectifs (production de biens et de services), celles assurant le maintien du sys-

tème interne (par exemple les mécanismes de coordination et de concertation) et celles permettant l'adaptation à l'environnement (par exemple la carte scolaire).

c) L'organisation envoie dans l'environnement des résultats (outputs)

Pour l'organisation scolaire il s'agira :

- des enfants formés,
- des salaires versés,
- de l'insatisfaction ou de la satisfaction éprouvée par les parents et les enfants,
- des informations diverses...

Pour le professionnel il apparaît évident qu'une telle analyse paraît aller de soi. Prenons quelques exemples. Une école qui réussit globalement sa mission (une certaine attente des parents par ex.) envoie dans le public une image (outputs) qui va faire évoluer la demande des consommateurs (parents). De la même façon la satisfaction ou l'insatisfaction éprouvée par les enfants, résultats du processus de transformation, peut retentir sur leur développement personnel, et revenir ainsi comme feed-back dynamisant à l'organisation. Sur ces exemples somme toute banaux, on aperçoit le rôle important que peut jouer le contrôle et la maîtrise des inputs et de leur transformation.

En effet, le type d'élève qui rentre dans l'école, les enseignants, les spécialistes en tout genre, les stagiaires de toutes sortes, les savoirs, les informations et la forme avec lesquelles elles sont données, les crédits, le nombre de classes, le type de classes... influent fatalement sur le rendement scolaire et on le comprend aisément.

Certes, chaque année les directeurs d'écoles sont chargés de mettre en place par exemple des évaluations (CE2, CM2, 6e), de faire des statistiques de flux d'entrée, d'orientation... Ces éléments sont souvent repris par l'administration centrale qui en fait une étude globale. Une analyse telle que nous la proposons ne peut être menée que localement et de façon dynamique avec les partenaires. Cette étude doit obligatoirement être conduite par un tiers extérieur au système et

indépendant de toute hiérarchie car c'est le seul moyen de renvoyer une image constructive au système.

2. Une analyse stratégique, pourquoi et comment ?

Les théories classiques et même certaines théories du courant des relations humaines préconisent que pour déclencher les comportements désirés en vue d'atteindre les objectifs de l'organisation, il faut des stimuli de type financier, relationnel ou motivationnel. L'analyse stratégique part d'un postulat radicalement différent. Les individus, et par extension les groupes sont considérés comme des acteurs, des sujets capables de se comporter dans l'organisation avec liberté et rationalité, en vue d'atteindre des objectifs propres. Dans l'organisation chaque acteur poursuit ainsi une stratégie.

Même si les objectifs de l'acteur sont souvent confus, incohérents, changeants ou latents, son comportement a un sens et sa stratégie est rationnelle. Il ne s'agit pas de Rationalité mais de ce que J. G. March et H. A. Simon (1958 trd. franç. 1971) appellent une rationalité limitée. Ce concept signifie que l'acteur ne peut adopter de solution optimale pour atteindre ses objectifs mais seulement des solutions satisfaisantes. En situation organisationnelle, l'acteur n'évolue pas dans un univers de totale liberté. Sa stratégie est tributaire à la fois de ses propres capacités et limites cognitives, relationnelles, culturelles et sociales etc. et de contraintes organisationnelles : par exemple des instructions officielles de la hiérarchie, de la division du travail, des réseaux de communication... mais tributaire aussi des règles du jeu qui structurent les relations entre les acteurs. Tenant compte de ces contraintes et de ses capacités, l'acteur peut faire des choix : Il peut agir ou ne pas agir. C'est ici qu'analyse systémique et stratégique se complètent. Il faut en effet rappeler que les comportements de l'acteur s'insèrent toujours dans un contexte d'interdépendance. Pour développer une stratégie qui lui permettra de venir à ses fins, l'acteur a besoin d'autres acteurs, et réciproquement. Tandis que l'organisation requiert pour l'atteinte de ses objectifs, la collaboration de tous ses membres. Entre l'organisation et ses acteurs, et même entre ceux-ci,

se nouent ainsi de relations dont le principe et la finalité sont le pouvoir.

L'analyse stratégique (M. Crozier et E. Friedberg 1977) ne considère pas le pouvoir comme l'attribut d'un individu, d'un groupe ou d'une fonction mais comme une relation d'échange et de négociation entre les acteurs dépendants les uns des autres pour l'accomplissement de leurs fonctions et le déploiement de leurs stratégies. Chacun, suivant la marge de liberté dont il dispose, peut refuser ou tout au moins marchander ce que son partenaire veut obtenir de lui. Cette marge de liberté est donc au centre de la relation de pouvoir.

C'est par le contrôle de zones d'incertitudes pertinentes de l'organisation, c'est à dire là où la structure formelle de l'organisation n'a pu rendre prévisibles les comportements que l'acteur peut augmenter sa marge de liberté et orienter la relation de pouvoir en sa faveur. Crozier et Friedberg (1977) distinguent quatre types de zones d'incertitudes, sources de pouvoir pour les acteurs qui les contrôlent :

- celles où une compétence ou une spécialisation fonctionnelle difficilement remplaçable exerce une influence sur le fonctionnement de l'organisation,
- les relations « organisation-environnement » : par exemple les acteurs qui par leur réseau de relations sont capables d'orienter l'adaptation de l'organisation,
- la circulation des informations,
- l'utilisation des règles organisationnelles.

Comme on le voit l'organisation ne peut pas déterminer totalement les relations des acteurs. Au contraire l'analyse stratégique prétend que l'organisation n'est pas un phénomène naturel qui s'imposerait de l'extérieur aux hommes, en vertu de lois générales. L'organisation n'existe pas indépendamment des acteurs qui la construisent à travers leurs stratégies et leurs relations de pouvoir faites de conflits et de négociations.

Pour Crozier et Friedberg (1977) il ne peut y avoir de modèle idéal d'organisation mais des systèmes d'action concrets par lesquels les acteurs gèrent leur coopération.

En fonction de ce que nous venons d'exposer et de ce que nous avançons dans le chapitre I de cet article, nous voyons pourquoi une analyse stratégique s'impose au sein des écoles. Il est évident que l'héritage du passé et des réformes successives mal intégrées ont créé un imbroglio dans lequel les zones d'incertitudes sources du pouvoir des enseignants sont multiples. C'est là que réside toute résistance au changement et comment faire pour que les choses évoluent ?

Ici encore examinons la démarche que Crozier et Friedberg préconisent dans les organisations industrielles (1977). Ceux-ci incluent une perspective systémique dans l'analyse stratégique. Cette démarche n'est pas sans leur poser quelques problèmes.

En effet, à partir d'un raisonnement inductif, l'analyse stratégique part du comportement des acteurs pour essayer de comprendre comment s'ajustent leurs stratégies respectives. L'analyse systémique, à partir d'un raisonnement déductif, étudie comment les objectifs et les interdépendances du système s'imposent de façon déterministe, aux membres de l'organisation. Les acteurs réconcilient ces deux logiques autour du concept de jeu. Celui-ci est « l'instrument essentiel de l'action organisée ». Le jeu concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais doit, s'il veut gagner adopter une stratégie rationnelle en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci. Cela veut dire qu'il doit accepter pour l'avancement de ses intérêts les contraintes qui lui sont imposées » (Crozier et Friedberg 1977).

C'est pourquoi les auteurs proposent ce qu'ils appellent une analyse stratégique des systèmes d'action. Cette analyse se déroule en trois temps :

1. cerner les différentes stratégies en présence,
2. les confronter aux contraintes qui s'imposent aux acteurs pour en comprendre la rationalité,
3. reconstituer, à partir des stratégies ainsi situées, les mécanismes des jeux qui régulent la coopération conflictuelle des acteurs, c'est-à-dire dégager les caractéristiques contingentes du construit social que constituent les systèmes d'action concrets sous-tendant les comportements et les relations des acteurs.

3 - POURQUOI ENSEIGNER « L'ORGANISATION » AUX ENSEIGNANTS ?

Avant que vouloir demander aux enseignants de changer ne faut-il pas d'abord leur donner les raisons du changement ?

Jusqu'alors on a surtout affirmé aux enseignants qu'il fallait changer parce qu'il fallait des hommes nouveaux pour demain. Entre l'homme qui doit s'adapter aux nouvelles données économiques et le citoyen européen, les choses n'ont jamais été claires quant à cet homme nouveau. Et puis d'ailleurs le modèle classique de l'École était-il si inadapté pour forger cet homme nouveau ? Le fond du problème en réalité c'est qu'il n'y a pas comme sous Jules Ferry, de consensus national quant à l'homme que la Nation veut fabriquer. Et si l'on analysait impartialement ce qui se passe dans notre pays, on verrait que l'École ne faillit pas à sa mission autant qu'on le laisse entendre.

L'assertion la plus répandue est que l'École ne fournit pas les sujets qui seraient capables de s'adapter dès leur sortie de l'école au marché de l'emploi. Il faut en finir avec un raisonnement aussi manichéen qui ne correspond pas du tout à la réalité. Regardons les chiffres fournis par l'ANPE.

En septembre 1993 il y avait 3 300 000 demandeurs d'emplois et 112 500 offres d'emplois non satisfaites (contrats sous toutes formes compris). Pour le peu, et cela reste à démontrer, que la non satisfaction de ces offres incombe à l'inadaptation de l'École, cela ne fait que 3 % de spécifications qui ne trouvent pas preneurs. Par ailleurs, si l'on ôtait de ces propositions d'emplois, les stages en tout genre qui ne sont pas de vrais travaux, ce chiffre tombe pour septembre 1993 à 0,8 %.

Quand des politiques, relayés en cela par une partie de la population disent que l'École est inadaptée à notre société, on peut dire que c'est faux s'il s'agit d'un passé très récent, on peut dire que c'est vrai s'il s'agit de demain. Le problème, c'est qu'il n'y a pas de solution pour demain, car il n'y a ni consensus politique, ni consensus social sur l'homme de demain.

Ce que l'on sait c'est qu'il est urgent de maintenir la paix sociale. Pour cela les politiques ne proposent que deux voies :

- L'emploi,
- L'école.

C'est une vision classique qui reprend en gros celle de la troisième république où les emplois fournis par l'industrie ont contribué largement à maintenir la paix sociale. Car, bien que le fustigeât Nietzsche, « le travail c'est la meilleure des polices ».

Cette politique était relayée par l'École qui était organisée en deux cursus : l'École laïque et le lycée bourgeois. La première avait pour mission l'intégration des Français dans la République, le second de fournir à la France ses cadres politiques et sociaux. Le problème est venu de ce qu'une partie de plus en plus importante des individus formés à la « laïque » eurent très vite des capacités de devenir aussi des cadres politiques et sociaux. Ils devinrent alors des opposants à l'École à deux vitesses dont ils finirent par avoir raison après la deuxième guerre.

L'immigration nombreuse que nous avons connue ces 20 dernières années rend de nouveau nécessaire une politique d'intégration. Le constat c'est que l'École unique, dans son fonctionnement actuel, ne semble pas avoir les moyens de répondre à ce projet. A notre sens parce qu'elle n'y est pas préparée.

Doit-on revenir à l'École à deux vitesses ?

C'est la tentation de beaucoup de monde. Le nouveau débat « École Laïque, École Privée » en est le symptôme. Et il y a fort à croire que, s'il ne s'agissait pas de l'École catholique qui est trop connotée dans l'échelle des valeurs pour une majorité de la population, le projet rencontrerait un large consensus.

A notre sens, si nous ne voulons pas une guerre sociale dans un avenir proche, il est urgent de constater que l'emploi ne peut remplir les mêmes fonctions que le travail industriel au début du XIX^e siècle.

Constater aussi que l'École à deux vitesses, surtout si elle se réfère à une confession quelconque, n'est pas une voie qui aura un consensus majoritaire. Admettre toutefois que séparer, n'est pas for-

G. MASCLET

cément faire de la ségrégation, il faut parfois un temps de séparation pour pouvoir intégrer, s'intégrer. L'intégration et la fusion sont deux comportements très différents et c'est le second qui est aliénant. C'est peut-être cette confusion qui est faite depuis trop longtemps.

Si nous voulons un consensus National, l'École doit contribuer :

- à faire des individus, des citoyens Français et Européens.

Pour cela les préparer à un travail d'intérêt collectif et non à un emploi occupationnel,

- à faire que les individus sachent occuper leur temps libre qui devrait être de plus en plus important à l'avenir. Ce temps doit être utilisé à la construction de l'être et non à la destruction de l'autre,

- à faire que les individus s'intègrent dans notre société par la construction de leur identité. Ce projet passe fatalement par l'évitement des dogmes.

Ce projet étant, le travail n'est pas pour autant terminé. Ce n'est pas parce qu'on aura dit aux enseignants voilà le but auquel il faut parvenir qu'ils y parviendront.

Pour cela il faut une organisation, comme au football.

Les résistances au changement des personnes en place risquent d'être massives tant il est humain de vouloir préserver son confort quand on ne sait pas ce qu'on gagne à la place.

L'enseignement de « l'organisation » doit donc viser à fournir aux enseignants un miroir. C'est en se regardant qu'on est bien souvent amené à évoluer.

Georges MASCLET

Centre de Recherches en Psychologie

LILLE III

Abstract : Teachers are being asked to change. But it is obvious that in many ways they resist. The strategy analysis which tries to find out how the doubts and weaknesses of the organisation are a source of power for its actors, enables us to understand how the heritage of the past and a succession of ill integrated reforms have created an imbroglio in which areas of power for teachers can lodge. As for the systemic analysis, it enables us to understand the constraints and determinisms

which compel the members of the organisation. A combination of both approaches within a « psychology of organisations » course can provide trainee teachers with both a self-image and an analysis of resistance behaviour, reacting to social or political demands which themselves need elucidating and explaining.

BIBLIOGRAPHIE

- P. BOURDIEU et J. C PASSERON : *La reproduction*. Éd. de Minuit 1970.
- R. BOUDON : *L'inégalité des chances dans les sociétés industrielles*. PUF 1973.
- M. CROZIER et E. FRIEDBERG : *L'acteur et le système*. Seuil 1977.
- F. DUBET : *Les lycéens*. Seuil 1991.
- J. EON : *École, psychologues et société*. Communication au III^e congrès régional Nord de l'AFPS 1993.
- F. LE POUILTER : *Travail social, inadaptation sociale et processus cognitif*. CTNERHT - PUF 1986.
- J.-G. MARCH et H. A. SIMON : *Les organisations*. Dunod 1971.
- G. MERMET : *Francoscopie* - Larousse 1993.
- E. MAYO : *The human problems of an industrial civilisation*. Mac Millan 1933.
- P. NÉMO : *Le chaos pédagogique*. Albin Michel 1993.
- C. NIQUE, C. LELIÈVRE : *La république n'éduquera plus*. Plon 1993.