
stratégie pour un changement éducatif

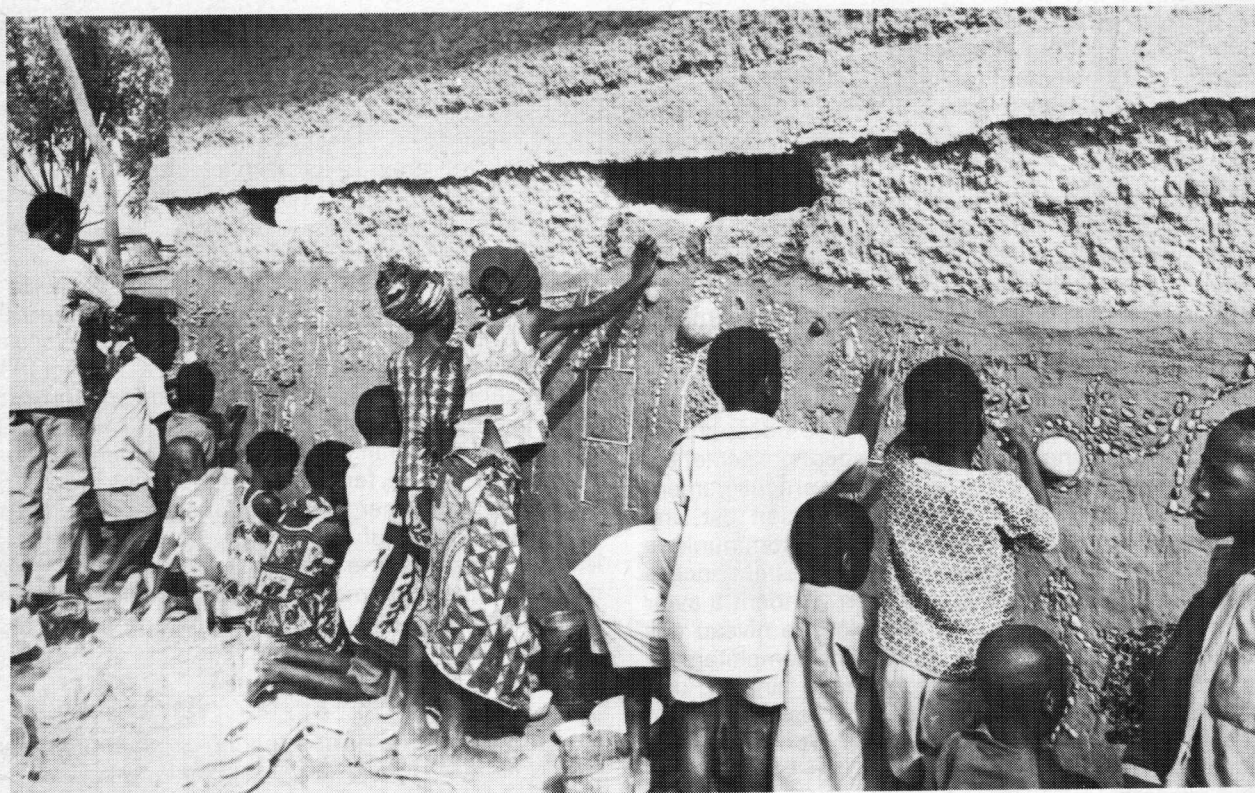
un concept récupéré

Depuis 1966, date à laquelle il fut lancé, le concept d'école de promotion collective a acquis droit de cité dans le vocabulaire pédagogique contemporain. Il n'est pas sûr qu'il faille s'en réjouir. Notre époque, marquée du sceau de la consommation, digère, en effet, les concepts les plus novateurs, les vocables les plus scandaleux, pour les réduire à une bouillie homogène, uniformément grise et terne dans laquelle toute nouveauté perd sa spécificité. L'idée de promotion collective est donc parfois devenue synonyme de déscolarisation dans certains milieux séduits par les idées d'Illich, et parfois au contraire elle a été récupérée par le pédagogisme pour devenir

synonyme de ruralisation des programmes, ou d'école en alternance.

C'est dire qu'il est grand temps, si on veut garder à l'intuition première toute sa pureté, d'abandonner les discours exhortatifs ou descriptifs pour examiner quelles pourraient être les voies de mise en œuvre de l'intention de promotion collective associée à l'école. Il nous faut signaler quels sont les verrous qui s'opposent à la réalisation de l'école de promotion collective et quelles sont, dans les sociétés actuelles, surtout africaines, les lignes de plus grande pente susceptibles d'amener au changement désiré.

Je voudrais sur ce sujet, après avoir brièvement rappelé quel est l'enjeu de ce changement, indiquer d'abord une illusion possible qui, si elle était prise, risquerait de faire perdre du temps, et ensuite tracer trois axes d'action éventuelle.



...l'acte d'enseigner doit être partagé dans une collectivité entre tous ceux qui peuvent communiquer un savoir ou un savoir-faire...

l'école, secteur de division

C'est la vision de l'aveuglement du système scolaire qui a conduit les recherches concernant l'école de promotion collective. Cet aveuglement, que d'aucuns vont jusqu'à appeler imposture, réside en ceci que l'école ne produit pas ce qu'elle prétend créer. Mais qu'elle engendre bien plutôt des effets absolument contraires, en rejetant la responsabilité sur d'autres instances sociales, ou en mettant sur le compte de dysfonctionnement accidentels et temporaires ce qui tient à sa nature même.

L'école, en effet, justifie non seulement son existence, mais les coûts énormes qu'elle impose au nom de deux bienfaits qu'elle prétend apporter aux populations. En premier lieu, elle leur apporterait le savoir, utile pour développer leur pouvoir; elle limiterait ce qu'on appelle l'analphabétisme, considéré comme le barreau le plus bas de l'échelle de la connaissance, elle délivrerait les humains des chaînes de l'ignorance. Par voie de conséquence, en second lieu, l'école travaillerait à l'unification du tissu social, au resserrement de l'éventail des différences; elle serait un artisan au moins aussi efficace que la politique de la démocratisation en fait des sociétés,

la démocratisation de droit ayant été loin de produire tous ses effets.

En vérité, les instruments d'analyse que nous possédons en cette fin du XXe siècle nous permettent d'éviter le discours optatif et de prendre nos désirs pour la réalité. Nous sommes en mesure d'évaluer avec quelque exactitude les effets que l'école était supposée produire : ils ne sont pas conformes aux espérances. Tout d'abord on s'aperçoit que la délimitation de ce qu'est la culture dispensée est totalement artificielle. Qu'est-ce que l'analphabétisme ?

Les travaux de la conférence de Teheran en 1965 ont remis en cause les évidences sur lesquelles l'action culturelle s'était fondée jusqu'à présent : à savoir la nécessité de savoir lire avant de recevoir aucun savoir ou aucun savoir-faire. Il n'est pas sûr du tout que ce circuit de la formation soit le meilleur et que l'apprentissage de la lecture soit un préalable indispensable à toute formation. Au contraire, cet apprentissage peut être un obstacle et un moratoire pour des esprits susceptibles de participer de façon intelligente, responsable et créatrice à des opérations de développement, mais qui patinent dans l'apprentissage réglé de la lecture. Indépendamment de ce problème particulier, il est indéniable que ce qu'on appelle les programmes, est le choix par une élite d'un terrain qui lui est familier et où elle excelle, et l'imposition de ce terrain à des classes sociales qui

ne peuvent qu'échouer en s'aventurant sur ce terrain étranger. La culture scolaire, programmée, objet de contrôle est finalement toujours le choix d'une classe dominante et il n'est pas sûr que la scolarisation permette à chacun de donner le meilleur de lui-même (1).

De plus, les statistiques montrent que l'école ne favorise que de façon infime la mobilité sociale. Même lorsqu'on voit que sur cinquante ans, le pourcentage d'ouvriers allant à l'université croît de 7 %, on constate que, pour autant, ils n'occupent pas les postes-clefs de la nation. Aux résultats scolaires, il faut ajouter l'héritage culturel et social. L'école n'est pas le lieu unificateur qu'on avait espéré. Au contraire, comme l'ont révélé des études sur la diffusion des langues et des concepts, l'école est plutôt facteur de division, ce qui est particulièrement grave pour l'Afrique, continent où l'union est une des valeurs culturelles essentielles. Elle communique aux hommes des connaissances qui restent inconnues aux femmes, et les hommes en viennent à avoir honte de leur compagne (2). Elle élève le niveau des jeunes d'une manière telle qu'ils sont complètement coupés de leurs parents, échappant ainsi à une sagesse accumulée au cours des siècles. Elle creuse l'écart entre la ville et la campagne créant une hémorragie des plus doués en laissant la campagne plus pauvre qu'elle n'aurait été sans l'école.

Les responsables de l'école de promotion collective ont fait, avec de nombreux autres, ces analyses et se sont demandés quels étaient les caractères de l'institution qui avaient abouti à cet échec. Il leur a semblé retrouver dans l'institution scolaire les caractères de l'institution industrielle de la fin du XIXe siècle : spécialisation de plus en plus poussée, insistance sur le quantitatif au détriment de l'analyse des processus de fabrication qui restent très élémentaires, réduction des produits finis à des produits standardisés, concentration progressive des moyens de production, non utilisation de ce qui ne rentre pas dans les normes et qui est qualifié de déchet.

Il a donc semblé que toute réforme éducative, qui ne touche pas à ces caractères structuraux, n'est qu'une réforme méthodologique au sein d'un système donné, et est donc impuissante à produire des effets radicalement différents, spécialement en ce qui concerne l'égalisation des chances. C'est

pourquoi l'école de promotion collective propose : d'inverser le processus de spécialisation (l'acte d'enseigner doit être partagé dans une collectivité entre tous ceux qui peuvent communiquer un savoir ou un savoir-faire), de réfléchir beaucoup plus sur les processus et en particulier d'inclure l'action (non réduite sous forme d'expériences, en laboratoire), mais sur le terrain, en grandeur réelle, une action non inventée pour l'école, mais pré-existante à l'école, dans le processus d'apprentissage; de décentraliser les décisions, au sein d'un cadre général de dispositions, pour que les communautés locales puissent participer de façon originale à l'élaboration de la tâche éducative. L'école de promotion collective est une école qui refuse de s'ouvrir sur la vie. Car le faire serait admettre implicitement qu'on a commencé par se fermer. Il s'agit moins pour une société de se donner une école que de se donner un style d'existence qui soit réflexif, éducatif, pour tous les membres de cette société (promotion collective) même si à certains moments telle ou telle catégorie de personnes se met à l'écart pour une phase plus précise de théorisation.

l'illusion du milieu

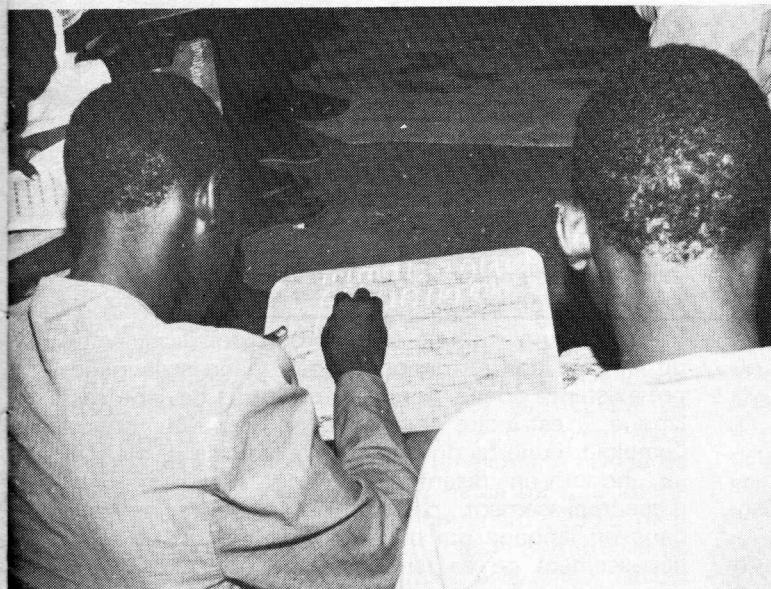
On pourrait croire, après ce qui vient d'être dit, que l'ouverture de l'école au milieu pourrait être une des fissures qui seraient susceptibles de faire éclater le modèle scolaire et de promouvoir la promotion collective. Le mirage est séduisant et permet d'innombrables variations sur le thème : l'école ouverte sur la vie, la vie à l'école, l'école ouverte sur le monde. Et l'illusion est dangereuse car, de fait,



... une expérience qui motive...

(1) *Sur ce point comme sur le suivant on consultera avec profit : BEAUDELOT et ESTABLET : L'école capitaliste en France. Editions de Minuit. BOURDIEU et PASSERON : Les héritiers. Editions de Minuit. Des mêmes auteurs : La Reproduction. Editions de Minuit. BOUDON : L'inégalité des chances Armand Colin.*

(2) *Par contre, si la femme réussit trop bien à l'école et apparaît trop diplômée, elle trouve difficilement à se marier, les hommes redoutant la dot supposée accompagner un tel trésor.*



... une institution mêlant l'âge et la fonction selon les besoins individuels...

une méthodologie peut être mise en œuvre, qui avec de plus en plus d'ingéniosité, permet aux élèves de sortir pour explorer le monde et à la réalité de prendre directement, ou par la médiation de l'image, dans les salles de classe. Et le temps qu'on utilise pour mettre en œuvre cette méthodologie est perdue pour des explorations plus fructueuses.

Les raisons sont tellement nombreuses pour montrer que cette exploration est une voie sans issue qu'on hésite sur celles qu'il suffit de citer. Il est bon de rappeler en premier lieu les limites du mouvement de l'Ecole nouvelle. Un des articles de la charte de l'Ecole nouvelle porte précisément sur l'étude du milieu. Or, s'il est indéniable que l'Ecole nouvelle a contribué à l'épanouissement personnel de générations d'enfants, il est non moins évident que ces écoles n'ont nullement été le ferment d'une rénovation en profondeur. Tous les systèmes s'en accommodent fort bien. Elles n'ont apporté aucune solution aux problèmes de l'éclatement du tissu social, de l'inégalité des chances, etc.

C'est qu'il y a deux manières de se situer face au milieu. On peut se poser en voyeur ou en ingénieur. Dans le premier cas, le milieu sert de réservoir d'où l'acte scolaire abstrait les connaissances. Le milieu s'établit alors en couple paradigmatique (1) avec les livres, les manuels, les notes. L'ouverture du milieu est une application de la recommandation d'aller du concret à l'abstrait; c'est une nouveauté méthodologique et non structurelle. Dans le deuxième cas, le milieu est considéré comme lieu du projet, de

l'expérimentation en vue du changement. Je ne me situe plus face à lui comme admirateur quasi idolâtrique mais comme artisan respectueux agissant sur le milieu parce que je sais qu'il agit sur moi.

Derrière cela se joue d'ailleurs le statut de l'acquisition de la connaissance. Selon une certaine psychologie philosophique le savoir précède le faire, la question de cours vient avant le problème, l'école vient avant le travail. L'étude du milieu, faite en voyeur, ne vient pas altérer cette vision des choses car le maître sait ce qu'il faut faire étudier et il considère le milieu comme un musée d'exemples concrets dans lequel il choisit, il sélectionne, il élague. Le milieu n'est qu'un lieu d'application et le fait qu'on l'étudie avant de formuler la règle ne change rien à l'affaire. Mais la connaissance peut être considérée comme le fruit de la réflexion sur une action préalable. Elle se situe alors dans une perspective de l'apprentissage par essais et erreurs et l'ordre n'est plus : théorie-application, mais projection-évaluation. Il y a longtemps que les maisons familiales rurales mettent en application, non ce qu'on appelle cette pédagogie, mais cette psychologie de la connaissance et certaines opérations de formation permanente ne sont fructueuses que parce qu'elles viennent après une expérience qui motive et qui permet de poser de vraies questions.

Finalement c'est tout le sens qu'on donne au mot adaptation qui est en cause. Est-ce à l'être humain de s'adapter au milieu ou est-ce au milieu de s'adapter à l'être humain ? Répondre par l'un à l'exclusion de l'autre est erroné ! D'un côté, il faut certes ne pas courber le milieu à ses désirs au point de le dégrader et de le mettre en péril, mais on ne peut également l'étudier passivement sans avoir en

(1) Paradigmatique : ensemble des flexions d'un terme donné comme modèle.

même temps sur lui un projet et une action (1). L'école de promotion collective insiste depuis plus de six ans sur ce point et sur l'obligation de cette double adaptation. En pratique, cela signifie que le milieu pour l'école de promotion collective ne peut être un lieu d'études passives au gré des programmes; s'il en était ainsi il ne pourrait jouer aucun rôle novateur. L'étude du milieu susceptible de faire vraiment éclater l'école traditionnelle est celle qui s'associe au projet qu'une communauté humaine a sur le milieu, qui y participe, qui l'évalue, qui la juge et qui partage avec cette communauté du travail les résultats de cette évaluation (2).

le verrou de la langue

Cette précision apportée à l'étude du milieu, on comprend mieux à quel point le problème du langage d'enseignement constitue un préalable à lever avant de pouvoir parler d'éclatement de l'école. Si on peut considérer une communauté humaine comme une matrice d'humanité, le langage est le cordon ombilical qui relie l'individu, fœtus d'autonomie, à cette matrice. Il en tire les possibilités de son identité, de sa saisie sur le monde et de son action sur le réel. Le langage n'est pas seulement un instrument d'expression de ce qu'on porterait en soi. Il est auparavant un instrument de structuration du monde, de catégorisation de l'univers et en premier



... une institution mobilisant toutes les personnes...

(1) Cela revient à dire qu'à l'étude du milieu, contemplation passive d'un cinéma naturel, il faut substituer l'étude pour le milieu, l'étude avec le milieu.

(2) Pour plus de détails sur la méthodologie de l'étude pour le milieu voir J. Piveteau « Guide pour votre E.P.V. » Ed. l'Ecole, p. 78-79.

lieu du milieu ambiant. C'est à travers le langage, non que je vois mais que je repère et ordonne les couleurs, les formes et les proportions. C'est à travers le langage, non que j'entends, mais que je distingue et classifie et nomme les sons et les bruits. Nommer c'est créer. La langue maternelle me sert à créer le monde d'une façon déterminée qui m'enracine dans un groupe, structurant le monde de la même façon; elle est maternelle parce qu'en me permettant de créer le monde, elle me crée; elle me met au monde social.

Et sans doute, comme tout cordon ombilical, celui du langage doit être coupé. C'est quand le langage pré-existant, donné à moi par autrui, devient ma langue, c'est-à-dire quand je la brise, la triture, l'emploie d'une façon unique par laquelle je me dis au monde en disant le monde. Il n'est point d'accomplissement personnel sans enracinement dans un langage qui me donne le monde et sans dépassement de ce langage dans une expression linguistique qui re-structure le monde.

Ces considérations ne nous éloignent nullement de l'école de promotion collective. Dans la mesure où l'école traditionnelle, par un honorable souci de gagner du temps, essaie de faire mûrir les esprits dans un environnement verbal différent de l'environnement verbal affectif quotidien (1), elle commet une double erreur. D'une part, elle multiplie les risques d'échec même sur le plan scolaire. On expose les gens à la schizophrénie, en leur donnant deux univers, deux modes d'appréhension de l'environnement dont l'un a le prestige du progrès, et l'autre la force secrète des chaleurs parentales. D'autre part, elle établit l'acquisition des connaissances sur le modèle de la séparation du réel. Car le réel pour un enfant de six ans c'est le monde des sentiments, des pulsions, des craintes, des angoisses. Si la science lui vient dans un langage autre que celui qui lui sert à exprimer le monde affectif, cette science se situe dans le royaume de la mythologie, du non-réel, de la spéculation gratuite. On se dit surpris parfois de voir certaines populations faire preuve d'une grande facilité dans l'étude passive de notions même ardues, et être en même temps incapables de les appliquer de façon créative dans la vie quotidienne. On attribue cela à leur forme d'intelligence. Cela est bien plutôt dû au fait que le véhicule verbal qui leur a servi pour l'étude n'est pas le leur. Il n'induit pas que ce qu'on apprend pourrait avoir trait à la vie. Elle joue un peu le rôle du latin jadis pour les fidèles qui n'induisait nullement que la foi professée devait avoir des incidences dans l'existence.

(1) Ceci n'est pas propre à l'Afrique. Le problème se pose également en France où l'enfant de milieu modeste entend réellement un langage étranger quand il va à l'école. Il est dépaycé. C'est pour prendre cette difficulté en considération que les travaux de la Commission P. Emmanuel avait proposé des réformes qui ont, finalement, été rejetées.

Je ne veux nullement dire qu'il ne faut pas étudier une ou plusieurs langues étrangères. Je veux seulement suggérer des critères différents de ceux adoptés généralement pour savoir quand le faire. C'est quand un être humain est suffisamment établi dans le langage pour en faire sa langue qu'il peut recevoir des informations en d'autres langues. A ce stade il est créateur. Les langues lui deviennent une aide et non un facteur d'éclatement.

Pour revenir plus précisément à la question qui nous retient, l'esprit de l'école de promotion collective est incompatible avec l'emploi trop précoce d'une langue différente de celle que l'enfant retrouve le soir dans sa collectivité. Sinon l'école est facteur de dissociation non d'union. Les parents voient dans l'école un moyen mécanique d'améliorer le niveau de vie un peu comme le gain au tiercé ou à la loterie nationale. Ils ne voient pas comment l'école peut s'insérer dans leur recherche modeste et quotidienne de développement. Au contraire, à la limite, l'école peut les porter à croire que ce qu'ils font n'a ni valeur, ni avenir.

le mur de l'impossible

Il est vraisemblable que les meilleures chances qui se présenteront pour faciliter le passage à des formes voisines de l'école de promotion collective sont à chercher du côté de la prise de conscience de l'impossibilité de faire autrement. C'est dire que cela sera le résultat d'une contrainte plus que d'un choix. Et cette contrainte ne saurait tarder à révéler son caractère inéluctable (1). Il n'y a pas lieu de s'étonner, encore moins de se scandaliser, d'une telle situation. Elle est générale. Le monde occidental a eu l'occasion d'entendre depuis longtemps des analystes recommander l'adoption d'un taux de croissance moindre, dénoncer la fausseté d'une économie plus centrée sur la consommation que sur la production. Il ne changera d'attitude que sous l'influence de la pénurie et des dysfonctionnements du système. Dans le cas de l'école c'est la coïncidence entre trois courbes qui va obliger à chercher des alternatives. La première courbe est celle qui traduit **les augmentations du budget** consacré à l'éducation scolaire. La seconde est celle qui traduit les augmentations des populations **non-assimilables** par l'école : adultes non-scolarisés, adultes non-alphabétisés, enfants trop faibles, enfants non-admis en raison des effectifs trop

nombreux, etc. La troisième est la courbe qui traduit les augmentations des effectifs **rejetés** par l'école, l'augmentation de ce qu'on peut appeler les déchets de la machine scolaire. Or les études statistiques actuelles montrent que ces trois courbes, contrairement à ce qu'on souhaiterait, se développent de façon parallèle. Il sera difficile par conséquent de continuer longtemps à investir les fonds d'un pays dans une forme d'action qui, de toute évidence, n'est pas rentable. A la rigueur on pourrait poursuivre cet investissement, tant qu'on n'atteint pas un plafond absolument infranchissable, en rejetant précisément sur les efforts financiers encore possibles l'espoir de voir les courbes se séparer, et le développement de l'éducation résorber les marginaux et les déchets. C'est ainsi qu'ont été perdues les dix dernières années, au point que l'Unesco lui-même a reconnu en 1970 l'insuccès assez prononcé de la campagne d'alphabétisation et de scolarisation de 1960. En ce moment, ce mur de l'impossible est atteint; nous sommes, dans nombre de sociétés, arrivés au pied. Faute de pouvoir continuer à avancer, nous allons être contraints à changer de direction; c'est ici que l'idée d'école de promotion collective a toutes ses chances.

l'illusion des poches de développement

On comprend quelle pourrait être l'erreur la plus regrettable dans cette situation. C'est celle que pourrait engendrer dans un pays l'existence de secteurs présentant un taux de croissance apparemment en relation avec l'augmentation de la scolarisation. Les études de Boudon (1) nous ont montré combien est fallacieuse la réduction des causalités à une seule explication. Dans les pays dits développés, c'est l'existence indéniable de secteurs en développement confortable qui a empêché d'être lucide sur les limites et la perversion du système scolaire. Dans cette situation les poches de développement apparaissent comme la règle, les autres comme l'exception qu'il s'agit de résoudre grâce en particulier au développement de l'école. Ce qui plus haut apparaissait comme un mur infranchissable au terme de la route suivie, devient alors une grille tout aussi infranchissable, mais qui donne l'impression de pouvoir être traversée sous prétexte qu'on voit à travers. Quand il deviendra clair au contraire, comme cela commence à être le cas, que le sous-développement n'est pas causé par l'insuffisance de scolarisation, toutes les forces imaginatives seront libérées pour inventer de nouvelles voies à explorer.

(1) Tous les sociologues s'accordent pour dire que la plupart des pays ont atteint le plafond des efforts qu'ils sont capables de consentir en faveur de l'éducation.

(1) Cf. Boudon, « L'inégalité des chances », Colin 1973.

école et culture

Un autre lieu qui permettra de dé-verrouiller la réflexion fermée sur l'école est celui de la réflexion sur la culture. Ce lieu regroupe d'ailleurs en partie celui de la réflexion sur la langue. Au fond, le système scolaire n'est tolérable que dans des sociétés qui présentent les deux caractères suivants : celui d'une certaine stabilité; en contraste de laquelle l'évolution et le progrès sont moins le fruit de réactions à des agressions extérieures, que le fruit de projets de la société sur le milieu; et celui d'une certaine homogénéité entre la culture d'une communauté et la culture dispensée par l'école (1). C'est ce qui s'est passé pour la France au XIXe siècle, qui a connu une certaine stabilité et qui a secrété une école bâtie sur le modèle industriel ainsi qu'il a été vu plus haut. A cette époque, l'école a été à la fois un instrument de promotion individuelle, et d'une certaine façon, un instrument de promotion collective. Ce bel équilibre est rompu en cette fin du XXe siècle qui connaît un changement accéléré et dans lequel un excès de promotion individuelle joue le même rôle que la loi de sélection naturelle de Darwin, privilégiant les forts, écrasant les faibles, nuisant à la promotion collective. C'est pourquoi la fin du siècle semble s'orienter vers l'institution de l'éducation permanente comme réponse plus adaptée que l'école aux besoins éducatifs de notre temps (2). Qu'en est-il de l'Afrique ? A la lumière de ces considérations on voit que l'école n'est pas une institution culturelle secrétée par la société telle qu'elle existe qui ne sépare pas les populations en couche d'âge, qui ne connaît pas les rythmes scolaires... C'est une greffe, un transplant, et elle constitue une agression en quelque sorte contre le milieu. Elle profite à la promotion individuelle, certes, mais comme dans toutes les situations d'évolution rapide, elle permet à quelques uns une mutation et laisse les autres comme des cadavres sur le chemin du progrès.

(1) Il faut bien noter que l'équilibre en question n'est pas statique, mais le résultat d'une tension qui le rend toujours instable. Si l'homogénéité est trop grande la société écrase la fonction critique de l'école. Si l'écart est trop grand la société va marginaliser l'école et créer un système plus conformiste. On touche ici à la notion de seuil de tolérance chère à Illich.

(2) Encore faut-il que l'éducation permanente ne soit pas déviée de son intention par un modèle scolaire trop contraignant. Voir J. Piveteau : « Rapatrier la formation », in ESPRIT, novembre 1974 (tout le numéro est consacré à ce sujet).

Au fond, l'éducation permanente serait une structure plus adaptée que l'école aux structures naturelles africaines. C'est un peu ce que souligne avec des analyses et une terminologie différentes l'école de promotion collective. Une institution non étroitement spécialisée, faisant de l'acte de connaissance une réflexion évaluative sur une action préalable, mêlant l'âge et la fonction selon les besoins individuels, mobilisant toutes les personnes indépendamment des compétences artificielles obtenues dans une institution étrangère; semble plus en accord avec la culture de ces pays. Et c'est là que ce qui se passe en Europe intéresse l'Afrique. Il est impossible de voir naître dans ces pays — indépendamment de leurs désirs qui sont clairs, et de leurs réalisations souvent en avance sur les nôtres — une pratique éducative vraiment nouvelle, si nous-mêmes ne changeons pas. L'école de promotion collective pourrait se généraliser en Afrique parallèlement au développement de l'éducation permanente en Europe.

envoi

Au cours des deux dernières années, deux réalisations nous permettent de mieux voir quels autres verrous pourraient en se desserrant faciliter l'accès à l'école de promotion collective. L'une est l'expérience de Villeneuve (Grenoble). Elle se manifeste par deux caractéristiques. En premier lieu on a laissé la communauté locale penser son mode de vie et en même temps son école (décentralisation) et par ailleurs, les réalisations accomplies ont été le fait de plusieurs ministères (re-structuration). L'autre est l'expérience commencée en Iran dans laquelle on a donné une part d'autonomie à toute une région de deux cent mille habitants pour penser son système médical, agricole, scolaire, etc. et dans laquelle en même temps les décisions sont préparées par des commissions interministérielles.

Il est évident que le passage de l'école traditionnelle à l'école de promotion collective n'est pas un simple changement pédagogique ou méthodologique comme on l'a compris parfois. C'est un changement structural. Il ne peut donc être accompli qu'avec un accompagnement de flexibilité dans les structures. Cette flexibilité joue toujours en deux sens : elle crée des capillarités entre ce qui était séparé (re-structuration) et elle donne réalité aux collectivités qu'il s'agit de promouvoir (dé-centralisation). Tout ce qui se fait en ce sens favorise l'avènement d'une culture de promotion collective.

Jacques PIVETEAU