

A . F . A . E .

XXVIIème COLLOQUE NATIONAL

DE LA CLASSE À L'ETABLISSEMENT :

***Responsabilité individuelle,
Responsabilités collectives***

Samedi 12 mars 2005

CONFÉRENCE de Philippe MEIRIEU

Directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon

Alain WARZEE.- Hier, la table ronde et les débats qui ont suivi, ont exploré cette thématique très riche, très diversifiée qui est celle de la construction du projet collectif, de l'accès à la responsabilité individuelle et à la responsabilité collective, des tensions entre autonomie pédagogique et projet collectif dans des établissements, du problème de la conciliation ou de la réconciliation entre dynamique et durée, entre construction d'un projet et continuité, permanence. Tous ces thèmes ont été évoqués hier autour de cette conversation à laquelle la présence des enseignants - c'est une originalité du colloque de cette année – a apporté sa voix particulière, sans langue de bois, avec une grande simplicité mais aussi des idées très claires et quelquefois un peu décapantes. Je suis très heureux d'accueillir au sein de l'AFAE les enseignants qui nous ont rejoints cette année.

Nous allons donc poursuivre cette journée avec la conférence-débat de Philippe Meirieu qui nous a fait le très grand plaisir et l'honneur de bien vouloir prononcer et animer cette conférence initiale ce matin. Il n'est pas besoin de le présenter très longuement puisque beaucoup d'entre nous l'ont déjà entendu ou lu, mais je veux le faire en quelques mots tout de même.

M. Meirieu a été instituteur, professeur de collège et de lycée ; il est actuellement professeur des universités. On connaît le très grand nombre de ses engagements à la fois professionnels et militants. Je me contenterai d'en rappeler quelques-uns à quelques étapes de sa carrière.

Il a été rédacteur des *Cahiers pédagogiques* que nous connaissons bien de 81 à 86 ; il a été formateur d'enseignants et il l'est toujours. Il a participé à la création des IUFM et à celle du Conseil national des programmes dont il a été membre pendant plusieurs années. Il a présidé le Comité d'organisation de la grande consultation lycéenne de 87 à 88 et il a préparé le grand colloque "*Quels savoirs enseigner dans les lycées*".

De 98 à 2000, il a dirigé l'Institut National de Recherche Pédagogique de Lyon. Il est actuellement directeur de l'IUFM de l'Académie de Lyon et en même temps, poursuivant ses recherches et son enseignement

universitaire, il est donc professeur des universités en Sciences de l'éducation à Lyon II Université Lumière.

Je ne vais pas citer la bibliographie de M. Meirieu puisque vous l'avez dans votre dossier et je remercie au passage Alain Michel qui est toujours prêt à nous aider dans l'organisation du colloque et qui, petit à petit, s'est fait le spécialiste de la bibliographie. Je le remercie du travail qu'il a fait une fois encore pour l'établir.

Dans la bibliographie de Philippe Meirieu, je rappellerai simplement, en 92, *Emile, reviens vite, ils sont devenus fous !* qu'il a écrit en collaboration avec Michel Dévelay, *L'école et la guerre civile* en 97, *La pédagogie entre le dire ou le faire ou le courage des commencements* chez ESF Editeur dont il est d'ailleurs actuellement directeur des publications ; *Apprendre, oui, mais comment ?* chez ESF en 97, *Faire l'Ecole, faire la classe*, extrêmement intéressant, à la fois problématique et pratique, analytique et synthétique, un ouvrage tout à fait remarquable paru en 2004. Et puis, son dernier ouvrage qui est de cette année et qui a fait l'objet d'une note de lecture dans le dernier numéro de la revue consacré aux chefs d'établissement aujourd'hui ; il s'appelle *Nous mettrons nos enfants à l'école publique*.

Je ne vais pas m'attarder plus longtemps. Nous allons donner la parole à M. Meirieu. Ensuite, nous prendrons un temps d'échanges et de dialogue avec lui.

Monsieur Meirieu, je vous donne la parole.

Philippe MEIRIEU.- Merci de m'accueillir, merci à M. Warzée de cette introduction.

J'ai accepté avec beaucoup de plaisir et c'est pour moi un grand honneur de travailler avec vous ce matin, d'autant plus que les collègues organisateurs de cette manifestation m'ont dit d'emblée la liberté de ton, d'esprit et de pensée qui présidait à vos travaux. C'est un principe qui m'est aussi particulièrement cher.

J'ai structuré mon propos autour des deux fonctions sur lesquelles vous travaillez : enseigner et administrer, avec, pour horizon, la mise en œuvre d'une responsabilité partagée dans et de l'établissement scolaire.

En introduction, rappelons qu'enseigner et administrer sont deux tâches à la fois constitutives et inséparables de toute entreprise scolaire, même si les enseignants, d'un côté, et les gestionnaires, de l'autre, se passeraient bien de l'existence de leurs partenaires. Il existe, en effet, depuis très longtemps une vieille songerie philosophique d'un enseignement dégagé de toute dimension gestionnaire. Je crois pour ma part que cette songerie philosophique est un vrai danger dans la mesure où elle réduirait l'enseignement à la complicité heureuse mais fondamentalement inégalitaire entre des individus volontaires, désireux d'apprendre, et des enseignants avec lesquels il ferait bon de se retrouver. Mais, symétriquement à cette songerie des enseignants qui, au fond, s'imaginent qu'ils pourraient mieux enseigner si les administrateurs n'étaient pas là, nous avons en face l'équivalent : une sorte de songerie technocratique des administrateurs qui, eux, se disent qu'ils administreraient mieux si les enseignants ne venaient pas leur rendre la tâche plus difficile, qui croient qu'un enseignement, dégagé de l'aléatoire des rencontres individuelles entre les personnes imprévisibles que sont les enseignants et les élèves, serait quand même bien plus efficace, et que cela permettrait enfin d'avoir une vraie rationalité à l'oeuvre dans nos établissements scolaires. J'ai tendance à penser que cette utopie technocratique représente, elle aussi, un vrai danger. On pourrait ainsi imaginer un système de machines à enseigner. Skinner l'avait imaginé il y a déjà près d'un siècle. On a depuis perfectionné la formule : il existe aux Etats-Unis des établissements scolaires avec des administrateurs mais sans enseignants. Sont-ils heureux ? Nous n'avons pas de sondages sur leur état d'âme. En tout cas, nous savons qu'ils peuvent se passer de l'existence de professeurs et organiser simplement la rencontre entre des ordinateurs et des intervenants, d'un côté, et des élèves, de l'autre. J'ai tendance à penser que cette songerie technocratique, qui est le symétrique de la songerie philosophique d'enseignement sans gestion, est aussi une terrible menace dans la mesure où les machines à enseigner deviennent, très vite, une machine totalitaire.

Pour avancer un peu et sortir de cette double rêverie, je voudrais faire avec vous une hypothèse méthodologique qui va guider le début de mon intervention ce matin et dont je ne me "libèrerai" que progressivement.

Je souhaite que nous regardions les tâches, les fonctions, les missions, les logiques à l'oeuvre dans les actes d'enseigner et d'administrer, sans immédiatement considérer les rôles, les statuts et les personnes, c'est-à-dire sans poser les problèmes liés au fait que ces deux tâches, enseigner et administrer, sont effectuées, de fait, par des personnes différentes.

Regardons d'abord la réalité de ces tâches que sont enseigner et administrer. Ne parlons pas pour le moment, si vous le voulez bien, des administratifs, d'un côté, et des pédagogues, de l'autre, mais de deux dimensions constamment en interaction au sein d'un établissement scolaire, et voyons comment ces deux dimensions interagissent, y compris dans la classe, au plus quotidien des gestes de l'enseignement et dans la gestion de l'établissement, au niveau le plus général des décisions du chef d'établissement.

Je voudrais rappeler d'abord, très vite, qu'enseigner et administrer renvoient à deux cultures difficilement compatibles. Je ferai une deuxième série de remarques pour montrer que cette rencontre est souvent génératrice de conflits. Troisièmement, je soulignerai que ces conflits peuvent parfois mettre en péril l'institution.

J'avancerai, ensuite, en m'interrogeant sur les timides articulations que notre institution a déjà réussi à mettre en place entre l'enseigner et l'administrer, avant d'évoquer une perspective qui me paraît intéressante, qui est d'assumer ensemble, administratifs et pédagogues, la tension entre les deux missions, c'est-à-dire assumer le fait que nous travaillons ensemble sur l'enseigner et sur l'administrer et que, la différenciation des rôles et des statuts ne peut pas se concrétiser dans l'isolement de logiques qui s'ignorerait. J'essaierai de montrer pourquoi, s'il y a des logiques qui s'ignorent, à ce moment-là, la cohérence de l'établissement vole en éclats. J'évoquerai, dans un sixième temps, une méthodologie, réalisable à tous les niveaux me semble-t-il, de la classe à l'établissement et dont la cohérence et l'isomorphisme peuvent

peut-être permettre d'articuler l'enseigner et l'administrer. Enfin, dans une septième partie, je proposerai quelques pistes pour aller plus loin, des pistes particulièrement provocatrices vous le verrez, mais qui seront, pour l'essentiel, des provocations à réfléchir.

1 - Enseigner et administrer, deux cultures difficilement compatibles.

Même si les personnes ont, pour la plupart, la même origine institutionnelle - la majorité des chefs d'établissement sont d'anciens enseignants, la plupart des membres de l'Administration centrale viennent de l'enseignement, les tâches qu'assument ces personnes relèvent de deux systèmes de légitimation complètement hétérogènes. Enseigner, en effet, renvoie à une légitimité disciplinaire et un champ de validation épistémologique qui est à la fois stabilisé et spécifique, alors qu'administrer renvoie à une légitimité globale, à un champ de décision institutionnel. A cet égard, j'attire votre attention sur l'extraordinaire écart entre la notion de validation épistémologique, au sein d'un champ spécifique et relativement stabilisé, et la notion de décision institutionnelle en interaction permanente avec d'autres instances et en évolution constante.

Plus radicalement encore, on pourrait dire que la légitimité de l'enseigner se trouve toujours en amont de l'acte d'enseigner, alors que la légitimité de l'administrer se trouve toujours en aval de l'acte d'administrer. Disons les choses de manière un peu provocatrice : pour professer il faut faire ses preuves avant, en passant un concours ; dans le professorat, il suffit de commencer... Après, sauf exception et accident grave, on continue toujours ! En revanche, quand on administre, on doit se justifier après. Dans l'administration, le problème n'est pas de commencer mais de durer !

Pour dire les choses de manière encore plus caricaturale, l'enseignant est celui qui montre patte blanche en début de carrière et qui considère que rien ne peut venir ensuite le remettre en question, alors que l'administrateur est celui qui demande qu'on l'accepte sans avoir à se justifier, (il est en général là, soit parce qu'il a été sur une liste d'aptitudes, qu'il a réussi un concours dont l'exigence scientifique n'est pas la spécificité, ou qu'il a été

nommé par l'effet du prince)... En tout cas, il est là, on l'accepte ; il arrive et on lui demandera de se justifier après, de rendre des comptes plus tard.

Ces deux systèmes de légitimation renvoient donc à deux positions, dans l'espace et dans le temps, radicalement différentes. L'enseignant se juge à la qualité de la graine et l'administrateur à la qualité de ses fruits

Plus globalement, et en rendant ici hommage à quelqu'un qui a contribué à diffuser ces analyses, enseigner et administrer renvoient à ce que Basil Bernstein, repris par Louis Legrand, appelle "deux codes différents". Ce que Basil Bernstein appelle « le code série » est "une organisation de la culture scolaire qui implique une forme de classification rigide", dit-il : classification horizontale avec une juxtaposition des disciplines, des domaines et des tâches et classification verticale avec une hiérarchisation des niveaux qui sont toujours aussi des niveaux de pouvoir et qui bloquent l'horizontalité. Ces niveaux de pouvoir existent, y compris entre les disciplines ; nous savons bien, en effet, qu'elles sont hiérarchisées, même si, de fait, cette hiérarchie fait l'objet d'un déni permanent dans le discours de l'Administration. La réalité du vécu scolaire des élèves et du fonctionnement de l'institution hiérarchise toujours les disciplines.

Le code intégré, tel que le définit Basil Bernstein et tel que le reprend Louis Legrand, est une organisation de la culture scolaire autour de problèmes à résoudre ou de tâches à mener en commun avec des relations horizontales privilégiées, une utilisation de ressources diversifiées et une démarche de projet.

Quelques remarques, en passant, pour relativiser cette opposition peut-être un peu caricaturale et rappeler que tous ceux qui administrent ne sont pas dans le code intégré. Par exemple, on peut être personnel de direction et vivre parfaitement sa tâche en gérant la juxtaposition de secteurs complètement imperméables les uns aux autres (le pédagogique, le disciplinaire, l'administratif, le partenariat avec l'ensemble des collectivités territoriales ou des instances de l'institution, les ATOS, etc...). Si tout ceci est simplement juxtaposé, on n'est pas dans le code intégré, on reste dans le code série. On

peut être membre d'un corps d'inspection, isoler sa discipline de l'ensemble des autres et avoir du mal à penser l'interaction entre son secteur de compétence et les autres secteurs de compétence.

De même, tous ceux qui enseignent ne sont pas dans le code série : on peut être enseignant et impliqué dans des activités interdisciplinaires - l'argumentaire de ce colloque faisait état des IDD, des TPE, des PPCP, on peut parler de l'ECJS, du suivi individualisé et d'autres activités -, on peut être aussi enseignant et s'impliquer très fortement dans la vie de l'établissement.

Une remarque supplémentaire sur laquelle nous reviendrons peut-être : le code intégré est, de toute évidence, plus conforme à la culture traditionnelle de l'enseignement primaire français. Ce qui est, me semble-t-il, un point intéressant à analyser. Quand on regarde les blocages de l'évolution de l'institution scolaire secondaire, on s'aperçoit assez vite que les critiques qui sont faites à l'égard des administratifs consistent globalement à les accuser de primariser le secondaire. Nous reviendrons sur cette question.

2 - Deuxième série de remarques, et là, je vais approfondir un peu mais rester dans des problèmes relativement généraux : enseigner et administrer, ce n'est pas une rencontre facile. En effet, enseigner est essentiellement vécu par ceux qui exercent cette tâche comme l'aboutissement d'une trajectoire personnelle qui relève de l'intime, de « mon » rapport à « ma » discipline, et me préserve du regard de mes pairs. Enseigner, c'est enseigner devant des élèves, pas devant des pairs.

Administrer, en revanche, est un choix de rupture par rapport à une trajectoire personnelle qui est celle de l'enseignement. C'est s'impliquer dans un projet collectif et s'exposer en permanence à ses pairs que sont les autres responsables institutionnels mais aussi les enseignants devant lesquels on s'expose, devant lesquels on est même souvent fragile parce qu'on ne peut pas se retirer dans l'intimité de la classe, dans un face-à-face pédagogique irréductible et invisible.

Nous avons là, de toute évidence, une rencontre difficile entre deux choix professionnels. On perçoit mieux la difficulté de la rencontre si l'on essaie d'identifier, au cœur du projet d'enseigner, ce que Castoriadis appelait le

"foyer symbolique". Il disait : "*Si nous voulons comprendre un métier cherchons le foyer symbolique, cherchons là où ce métier prend sa source en termes d'énergie de la personne qui l'exerce*". Au fond, le foyer symbolique de l'enseignement pourrait être « faire aimer ce que l'on aime » : "J'aime l'histoire, je veux faire aimer l'histoire à des élèves dont je voudrais bien qu'ils deviennent mes disciples, pour ceux ou celles qui, en tout cas, en sont dignes".

A cet égard, le professeur, et j'en suis un (c'est-à-dire que j'assume ce foyer symbolique), idéalise toujours la scène primitive où il a découvert, dans le bonheur d'une rencontre fondatrice, les savoirs qui nourrissent son engagement personnel. Il rêve toujours plus ou moins d'installer la relation archétypale que présente en ouverture le *Phèdre* de Platon où Socrate, avec Phèdre, les pieds dans l'Illisos, le petit ruisseau qui serpente, et entre deux pêches aux écrevisses, devise savoureusement sur les problèmes que pose la philosophie. Nous sommes là devant une scène idéale, sous le soleil et les cigales, dans une sorte de volonté commune où le bonheur de la rencontre sublime totalement l'ensemble des difficultés bien loin de la médiocrité de l'intendance. Nous sommes là dans une rencontre archétypale absolument parfaite : Socrate et Phèdre devisent ensemble, se déchaussent, prennent le frais, regardent le ciel, les montagnes, et se disent qu'après tout, il est bon d'enseigner parce que c'est une rencontre qui relève d'une sorte d'extase mystique.

Il faut noter que ce foyer symbolique, c'est-à-dire ce désir pour l'enseignant d'accéder à cette rencontre idyllique avec le disciple dans un lieu dégagé de toutes les médiocrités de l'intendance, est, je crois, présent chez tous les enseignants, et je ne le critique pas. Peut-être, d'une certaine manière, au sens de Castoriadis, ce foyer symbolique nourrit-il une carrière et permet-il à des enseignants de faire face à toute une série de difficultés, de continuer à travailler. Mais nous sommes là dans l'idéalisation d'une scène primitive que le monde grec lui-même s'est chargé de déconstruire puisque, à peu près en même temps que Phèdre et Socrate devisent, les autorités athéniennes instituent l'enseignement en construisant le gymnase, très loin de l'Illisos, de la pêche aux écrevisses et de l'écoute du chant des cigales. Le gymnase est un

champ de manoeuvres où l'élève se forme pour la guerre et où il convient plus que jamais d'administrer les obligations, de gérer l'espace et le temps. Dès l'Antiquité, la rencontre paradisiaque entre le maître et son disciple est battue en brèche par l'organisation d'une institution où le désir d'apprendre et d'enseigner ne s'exercent plus réciproquement dans cette scène primitive que j'évoquais tout à l'heure.

Depuis le monde grec, l'Illisos ne passe plus guère au pied de l'estrade et chacun convient que la classe est plus affaire d'obligation, de contraintes et d'encadrement que de rencontres occasionnelles et heureuses entre des personnes consentantes... Celui qui enseigne a donc besoin de celui qui administre, mais il aimerait bien pouvoir s'en passer. D'où son ambivalence à son égard : l'administration ne fait jamais assez bien son travail, elle n'aide pas assez ses enseignants, et simultanément, elle est toujours envahissante et empêche de faire leur travail correctement.

Cette ambivalence est constitutive du rapport entre les enseignants, ceux qui enseignent avec cette songerie primitive que je viens d'évoquer, et les administrateurs, qui administrent le gymnase avec les contraintes de l'intendance.

C'est Daniel Hameline qui, dans un texte tout à fait remarquable, rappelle ce paradoxe d'institution scolaire quand il écrit : *"Dans des centaines d'établissements, à des milliers de reprises, conformément à des horaires inscrits dans un emploi du temps annuel invariable, regroupés dans des classes à effectif fixe, assignés à leur pupitre dans des locaux qu'ils n'auront pas choisis, sous la conduite de maîtres mandatés par l'institution, des élèves, identifiés comme tels par leur statut social, auront pour devoir obligé de faire le commentaire de cette mise en scène de la liberté d'apprendre dont leur propre situation est exactement l'antithèse caricaturale"*. Nous enrégimentons des élèves et nous organisons des institutions pour qu'ils mettent en oeuvre une liberté qui est précisément l'antithèse de ce que nous organisons. Ce n'est pas un des moindres paradoxes du système éducatif !

De la même façon qu'au coeur du projet d'enseigner il y a un foyer symbolique, au coeur du projet d'administrer, il y a, je crois, aussi un foyer

symbolique qui n'est pas de faire aimer ce que l'on aime à des disciples mais de faire partager ce que l'on croit à des pairs. L'administrateur, contrairement à l'enseignant, ne se situe pas dans le domaine de l'amour de la vérité mais dans celui de l'adhésion à un projet, ce qui ne relève pas du tout des mêmes ressorts. L'administrateur, lui, n'idéalise pas la scène primitive dans laquelle Phèdre et Socrate se promenaient au bord de l'Ilissos, mais idéalise l'unité symbolique de son établissement qu'il voue tout entier, de manière parfaitement cohérente, au service des valeurs qu'il porte ou représente. L'administrateur n'est pas Socrate au bord de l'Ilissos mais le grand ordonnateur au coeur de la Cité idéale. A cet égard, il est, lui aussi, au coeur de son activité, nourri d'un mythe.

Mais cette Cité idéale est, tout à la fois, (l'administrateur le sait bien), une utopie positive et un univers mortifère. C'est une utopie positive dans la mesure où elle renvoie à une sorte d'harmonie préétablie (que chaque chose soit à sa place) et c'est un univers mortifère dans la mesure où elle assigne les individus à l'obéissance et à la reproduction, leur interdit toute déviance et, finalement, met hors la loi la créativité qu'elle prétend instaurer.

Je n'aurai pas ici l'outrecuidance de vous faire un exposé sur l'histoire des grandes utopies de Campanella à Thomas More en passant par les architectes comme Nicolas Ledoux, etc... Mais on pourrait lire, dans l'histoire des grandes utopies, celle de l'établissement scolaire parfait (chaque chose est à sa place, tout est bien réglé, tout tourne) et l'on pourrait montrer que ces utopies sont toujours à la fois des utopies de la perfection et des utopies de l'immobilité ; des utopies qui renvoient à une harmonie idéale et des utopies qui renvoient à la mort assurée. Depuis Thomas More, nous savons en effet que l'utopie est, tout à la fois et simultanément, l'une et l'autre. Il n'y a de justice parfaite que dans la mort assurée, que dans l'interdiction faite aux personnes de changer de place, de s'écarter du rôle qui leur a été, une bonne fois pour toutes, défini, que dans l'interdiction absolue de mettre en oeuvre sa liberté individuelle, que dans l'assignation à jouer un rôle dont on n'est pas soit même l'auteur. Dès lors que les gens sont chacun auteur de leur rôle, bien évidemment c'est la pagaille. Si vous ne voulez pas la pagaille, il faut qu'une

personne dirige tout cela. Et si vous voulez une vraie organisation sérieuse, regardez *La Cité du soleil* de Campanella, regardez *L'utopie* de Thomas More, regardez Arc-et-Senans de Nicolas Ledoux, et vous aurez, autour du chef d'établissement dans sa tour centrale qui permet de tout voir, de tout comprendre et de tout contrôler, un ensemble d'«ouvriers » qui mettent en oeuvre une liberté dont le chef tire, bien évidemment, la totalité des ficelles. C'est le rêve secret de tout chef d'établissement : que chacun soit libre, mais libre d'adhérer à ce que je lui demande de faire... car c'est quand même bien plus tranquille... et c'est dans l'intérêt de tous.

De même que l'enseignant a besoin de l'administrateur et s'en méfie, de la même manière, celui qui administre a toujours besoin de celui qui enseigne, en même temps qu'il s'en méfie profondément. Il en a besoin mais il voudrait bien pouvoir s'en passer. D'où son ambivalence, lui aussi, à son égard : "Les professeurs ne sont jamais suffisamment autonomes et créatifs" ; et simultanément : "Les professeurs ne sont jamais suffisamment solidaires avec le projet de l'institution et avec ce que je leur demande de faire". Cette injonction contradictoire renvoie exactement à l'injonction symétrique que vivent les enseignants à l'égard des chefs d'établissement.

De là une double leçon importante que nous pourrions retenir à ce point de cette causerie. Première leçon : pour celui qui administre, la première leçon pourrait être : de ne jamais croire que l'amélioration absolument nécessaire, complètement indispensable, des situations d'apprentissage et des conditions d'enseignement peut produire mécaniquement de l'apprentissage. C'est une réalité qu'il nous faut bien accepter. Au fond, nous avons toujours une forme d'impouvoir sur la boîte noire, c'est-à-dire sur la classe. Ce qui ne veut pas dire que nous ne pouvons pas améliorer les conditions permettant que ce qui s'y passe s'y passe mieux, mais au bout de la chaîne, dans le face à face pédagogique, nous ne sommes plus là, même si nous pouvons y être symboliquement dans la tête, même si nous pourrions y avoir notre portrait. Vous savez qu'à l'étranger, il existe encore des établissements où, dans chaque classe, il y a à la fois le portrait du Président de la République et celui du chef d'établissement... Je vous suggère de voter une motion à la fin de votre

colloque pour proposer qu'un amendement au Sénat, mardi prochain, permette d'avoir ainsi, au fond de chaque classe, le double portrait du chef de l'Etat et du chef d'établissement dans une sorte d'icône incarnant l'autorité.

Mais même si nous avons notre portrait, et même si nous avons derrière les yeux du portrait, dans une espèce de songerie qui serait encore plus fantasmagorique, une petite caméra vidéo - on peut imaginer, et là, nous ne sommes pas dans la science fiction, des systèmes de vidéosurveillance pilotés par les chefs d'établissement -, nous ne contrôlerons pas ce qui se passe dans la classe. Nous pouvons contribuer à ce que cela se passe mieux mais nous n'avons pas la toute puissance dessus.

Deuxième leçon symétrique : celui qui enseigne ne peut jamais croire que la maîtrise et l'amour des savoirs pourront lui permettre de se passer, un jour, de la médiocrité gestionnaire, des compromis quotidiens et de l'attention minutieuse aux conditions d'enseignement.

Il y a là, je crois, une double leçon qui nous renvoie à quelque chose de simple : nous avons besoin les uns des autres. Et qui nous renvoie encore à quelque chose de plus simple peut-être : nous avons au moins, entre enseignants et administratifs, un objet de travail commun, c'est l'apprentissage de la modestie, l'apprentissage du fait que seuls, nous ne pouvons rien faire. C'est un objet de travail commun sur lequel on pourrait programmer, par exemple, des stages de formation. Imaginez, dans les plans académiques de formation : un stage ouvert aux chefs d'établissement, aux corps d'inspection, aux inspecteurs d'académie, aux recteurs, aux professeurs, aux CPE et même aux personnels ATOS, avec comme objectif : « apprentissage de la modestie ». Ce serait assez sain et l'on pourrait, à travers de tels intitulés, se découvrir des points communs et se donner enfin une culture commune.

3 - Si nous poursuivons cette causerie, mais toujours d'une manière un peu humoristique, « enseigner et administrer » peut devenir un cocktail explosif. Je crois que l'on a intérêt à en avoir relativement conscience.

En effet, si l'on regarde les choses un peu plus sous l'angle philosophique, aucun enseignant ne peut accepter d'être soumis, dans son travail quotidien, à l'obligation de résultats. De la même manière qu'un médecin n'est soumis qu'à l'obligation de moyens, un enseignant soumis à l'obligation de résultats, serait un enseignant qui considérerait que l'éducation d'un élève est identique à la fabrication d'un objet, qu'il n'y a pas de différence entre l'un et l'autre... ou qui croirait que l'épistémophilie est une maladie mécaniquement transmissible. Malheureusement, on ne sait pas comment se transmet l'épistémophilie ; en tout cas, elle ne se transmet pas de manière automatique. Ce qui invalide, pour l'enseignant, tout discours qui, d'une façon ou d'une autre, lui impose une obligation de résultats.

En même temps, en face, l'administrateur, lui, est garant des résultats de l'institution qu'il gère parce que cette institution est assignée à des objectifs sociaux, politiques et économiques ; légitimement, d'ailleurs, car cette institution est financée par les contribuables qui lui assignent un certain nombre de missions.

Cette tension entre obligation de résultats et obligation de moyens est, me semble-t-il, une difficulté structurelle du système scolaire français et de tout établissement.

Au fond, quand nous construisons un établissement, nous mettons ensemble des gens qui ne sont soumis qu'à l'obligation de moyens, que nous faisons piloter par quelqu'un qui est soumis, lui, à l'obligation de résultats ; ce qui, de toute évidence, n'est pas facile et constitue un des paradoxes les plus difficiles à penser pour l'institution scolaire.

L'introduction, dans la loi d'orientation, d'indicateurs précis et chiffrés, la mise en place de la LOLF, vont réactiver, de toute évidence, ces difficultés-là et, si je me permets d'y insister un instant, c'est parce que je crois, plus que jamais aujourd'hui qu'il est nécessaire que ceux qui enseignent et ceux qui administrent commencent au moins à clarifier la manière dont ils se situent par rapport à cette problématique.

Peut-être d'ailleurs pourrait-on en arriver, avec un peu d'espérance et d'optimisme, à une exigence commune : accepter ensemble que

si l'École, dans son fonctionnement pédagogique, ne peut être régie que par l'obligation de moyens, elle ne peut se dérober à l'obligation de résultats dans son exigence institutionnelle. Si, déjà, nos collègues enseignants acceptaient l'idée que dans l'exigence institutionnelle, l'obligation de résultats est légitime, tandis que nos collègues administratifs acceptaient l'idée que, dans la relation pédagogique, l'obligation de résultats est insupportable... si chacun entendait le caractère insupportable de l'interpellation de l'autre, je pense que nous pourrions avancer un peu plus efficacement dans le dialogue. A condition, bien sûr, que l'on s'entende sur les résultats et que l'on ne les réduise pas à ce que l'on peut mesurer quantitativement.

Voilà, à mon avis, une des difficultés de la mise en place de la LOLF : va-t-on pouvoir identifier des indicateurs autres que brutalement quantitatifs ? Va-t-on, même, pouvoir imaginer des indicateurs qui pourraient être négociés en fonction des projets et faire l'objet d'un travail fin d'analyse en termes qualitatifs ? Si nous nous en tenons à des indicateurs de type quantitatif, nous sommes évidemment menacés d'une évacuation complète de la question des moyens.

Ouvrons ici une parenthèse : prenons les résultats de l'enquête PISA. Certains d'entre vous sont bien plus compétents que moi pour commenter les résultats. Regardons les résultats de l'enquête en mathématiques. Vous observez comme moi que certains pays arrivent en tête. Par exemple, on parle beaucoup ici ou là, sur les sites Internet ou dans les journaux, de la Finlande mais aussi de la Corée du Sud et du Japon. On peut considérer globalement qu'un élève de 15 ans, japonais ou finlandais, a à peu près les mêmes résultats en mathématiques à quelques détails près. Néanmoins, on peut parfaitement se demander, si nous avions nous-mêmes à mettre nos enfants plutôt au Japon ou en Finlande, quel système éducatif nous préférierions. Préférierions-nous un système dans lequel, après 15 h 30, l'école est ouverte à l'ensemble des acteurs et partenaires sociaux pour des activités socio-éducatives et où les cours particuliers sont proscrits, ou une école qui propose 8 à 9 heures de cours par jour et où un élève a une moyenne de 10 heures de cours particuliers par semaine ? Nous voyons bien qu'un jour ou

l'autre, il faudra que nous nous posions ce type de question et que nous introduisions, dans les statistiques et les enquêtes internationales des indicateurs beaucoup plus qualitatifs.

J'aimerais savoir, par exemple, dans combien de projets un élève de 15 ans a été impliqué au cours de sa scolarité, dans combien d'associations il a été amené à militer, combien de dossiers documentaires il a été amené à rédiger, avec quel niveau d'initiative, et bien d'autres choses de ce type qui, malheureusement, n'apparaissent pas significativement dans les résultats des enquêtes à la fois internationales et nationales puisque cela semble difficilement mesurable.

Mais attention, peut-être, à ne pas prendre en compte que ce qui est mesurable avec les outils dont nous disposons. Si l'on veut ne pas réduire les indicateurs de résultats à ce qui est mesurable quantitativement et si l'on veut se dégager de cet "impérialisme du résultat", incompatible avec ce que vit l'enseignant au quotidien dans sa relation pédagogique aux élèves, il nous faut construire ensemble des indicateurs de réussite. Je crois pouvoir le dire qu'aujourd'hui, la culture enseignante est complètement réfractaire à la notion d'obligation de résultats et donc, si nous ne travaillons pas pour faire évoluer cette notion de manière à ce qu'elle intègre des indicateurs qualitatifs et pas seulement quantitatifs, nous allons avoir une scission très grave entre des personnes qui vont, de plus en plus, se crisper et s'exonérer de toute obligation de résultats, au nom de la liberté pédagogique elle-même affirmée par la loi, et des administrateurs qui, eux, vont se crisper sur l'obligation de résultats au nom des indicateurs eux-mêmes affirmés dans la loi. Cette crispation entre les uns et les autres risque de rendre le dialogue difficile.

En revanche, je fais l'hypothèse que l'on pourrait tenter de se donner ensemble des indicateurs de réussite qui portent, à la fois, sur les moyens et les résultats, quantitatifs et qualitatifs, afin de passer la pratique au crible de ces indicateurs.

Vous voyez que, quand je parle d' "un cocktail explosif", je n'exclus pas que cela dégénère en conflit social. Je le dis en toute simplicité : je pense que la culture syndicale, et, au sens large, la culture enseignante, est

réfractaire à l'obligation de résultats si nous ne travaillons pas aussi à réfléchir à d'autres manières d'évaluer, pas seulement les résultats mais les pratiques, d'évaluer, pas seulement quantitativement mais qualitativement, d'évaluer pas seulement les résultats, y compris corrigés par la multiplicité des indicateurs sur le niveau social, mais aussi l'inventivité pédagogique et le travail intellectuel et didactique effectués par l'enseignant.

Vous entendez bien ce que je veux dire là ? Cela signifie que si l'Administration n'intègre pas le pédagogique dans son travail sur les indicateurs, elle va se couper complètement du corps enseignant et nous risquons d'avoir des logiques qui s'opposent. Comme je le disais tout à l'heure, un établissement, c'est cent personnes qui ne sont soumises qu'à l'obligation de moyens pilotées par une personne soumise à l'obligation de résultats. C'est explosif à terme.

4 - Bien sûr, nous avons commencé à dépasser les oppositions que je viens d'évoquer. Des articulations se sont déjà esquissées dans notre institution scolaire. Certes, elles sont timides mais elles existent.

J'insisterai sur l'une d'elles, d'abord parce que je trouve que l'on n'y insiste pas suffisamment en règle générale, ensuite parce qu'elle me paraît très représentative et très significative : c'est celle de professeur principal. Je crois que nous avons, avec la notion de professeur principal, un levier très fort pour restaurer quelque part l'unité, ou du moins permettre d'articuler la logique de l'enseigner à celle de l'administrer.

Je n'ai évidemment pas à vous dicter les thèmes de vos travaux, mais je m'interroge sur l'opportunité institutionnelle de remettre assez vite au coeur du débat la notion de professeur principal, ses missions, ses rôles, ses articulations tant avec ses collègues, d'un côté, qu'avec les parents et le chef d'établissement, de l'autre.

Pour ma part, en tout cas, je crois qu'il y a dans la notion de professeur principal, dans les textes tels qu'ils existent, un certain nombre d'outils à utiliser et à travailler. Mais pour cela, il conviendrait évidemment que le professeur principal se pense comme un véritable « cadre », à l'articulation

de deux logiques, la logique pédagogique et la logique gestionnaire et qu'il ait quelques moyens matériels et techniques ainsi que la formation requise pour assurer ces missions.

Or, nous en sommes très loin. Je suis moi-même particulièrement choqué, malgré tous les efforts que j'essaie de faire au quotidien, par l'absence de formation sérieuse de la quasi-totalité des stagiaires de l'IUFM que je dirige sur le rôle de professeur principal, alors que, d'après l'enquête que nous avons faite l'an dernier, plus de 80 % d'entre eux vont le devenir dès leur première affectation.

J'ai, moi-même, fait cette semaine une formation sur le rôle de professeur principal. Il y avait là quarante stagiaires de trois disciplines, Arts plastiques, Lettres et EPS. Deux stagiaires d'EPS seulement ont pu expliquer aux autres ce qu'étaient la série générale, la série technologique, la série professionnelle ! Ne parlons pas de la manière de passer de BEP en Bac Pro ! Ne parlons pas de ce qu'est l'apprentissage et du nombre de semaines de cours que l'on a quand on est en apprentissage ! Sur les questions d'orientation, ces jeunes collègues qui vont se retrouver l'an prochain en première ligne, face aux parents, face aux collègues, avec le chef d'établissement et un conseiller d'orientation psychologue sont particulièrement démunis.

Si j'étais totalement dans l'utopie, je proposerais volontiers que l'on porte tous les professeurs agrégés à 18 heures hebdomadaires et que les moyens ainsi gagnés soient réinjectés pour financer et décharger les professeurs principaux. A budget égal, je pense que nous y gagnerions...

J'entends bien que vous parler du professeur principal a un aspect un peu dérisoire car, pour vous, chefs d'établissement, membres des corps d'inspection, le professeur principal n'est pas une thématique importante, mais je crois que nous sommes dans un sujet très sensible parce que, au sens de l'analyse systémique, le professeur principal est vraiment un noeud, c'est un point critique puisque, c'est celui qui va, au niveau du fonctionnement quotidien, tenter d'articuler les deux logiques que j'ai décrites.

Il faudrait faire avancer la reconnaissance, dans l'institution scolaire française et les établissements, de véritables cadres intermédiaire, ce qui existe dans la plupart des pays européens de manière beaucoup plus significative que chez nous. Nous pourrions tenter d'obtenir pour eux des moyens leur permettant de remplir correctement leur mission, au moins au niveau des professeurs principaux des classes de sixième, de troisième et de seconde, qui sont des classes absolument déterminantes : une petite décharge de service, un bureau, une documentation à leur disposition, un ordinateur dans le bureau, qui leur permette de consulter un certain nombre d'éléments et de gérer la classe avec une vision un peu plus globale de ce qu'ils font. Nous pourrions constituer des équipes de travail autour de chaque professeur principal, et au niveau de structures institutionnelles de l'établissement.

Je ne veux pas faire de polémique sur l'actualité, mais il me semble que la notion de « conseil pédagogique », telle qu'elle est présentée aujourd'hui, est une notion « mal fagotée ». Il serait beaucoup plus sain et plus clair de travailler avec des cadres intermédiaires solidaires dans des structures qui font réellement fonctionner la maison.

Sinon, nous allons continuer à avoir, dans ces conseils pédagogiques, des gens qui, en réalité, vont représenter des positions légitimes mais syndicales et qui sont d'un tout autre registre, qui vont être en permanence dans la revendication ou la culture d'opposition, non pas dans une culture de collaboration et d'implication dans le fonctionnement de l'établissement.

Attendons de voir comment, concrètement, ce qui est proposé par la loi d'orientation va se mettre en place, mais j'aurais préféré, pour ma part, que l'on parte de l'existant, des professeurs principaux, et qu'à partir de cet existant on ne rajoute pas des structures nouvelles mais qu'on fasse collaborer les personnes dans des conditions institutionnelles qui sont celles d'une institution "saine". C'est-à-dire quand les cadres intermédiaires, qui se réunissent entre eux, peuvent avoir des opinions divergentes, mais, dès lors qu'ils ont pris une décision collective, ils sont solidaires pour la faire appliquer.

Aujourd'hui, la plupart du temps, le professeur principal ne se sent ni cadre ni solidaire des décisions auxquelles il aurait été associé si le processus et la démarche avaient été plus rigoureux.

5 - Cinquième perspective et cinquième élément de cette causerie : comment peut-on aller un peu plus loin encore ?

J'ai évoqué avec vous cette notion de professeur principal, je pourrais en évoquer d'autres. Une perspective possible pour porter collectivement la responsabilité de l'établissement est d'assumer ensemble la tension entre les deux missions sur lesquelles nous travaillons : administrer et enseigner.

Plutôt que d'opposer sans cesse des personnes qui seraient, par nature, des porte-parole des enseignants, d'un côté, et des administratifs, de l'autre, dans cette culture de l'opposition qui s'installe dans certains établissements, on pourrait faire travailler ensemble les uns et les autres dans une démarche de résolution de problèmes collectifs associant les différentes composantes de l'établissement et cherchant à résoudre les difficultés dans une synergie collective.

Dit comme cela, évidemment, tout le monde est d'accord, personne ne va prétendre le contraire et tout le monde va considérer qu'il le fait. Il faut, cependant, regarder les choses d'un peu plus près, et en particulier, aller un peu plus loin que la simple injonction. Il faut passer d'un traitement isolé des problèmes où chaque problème relève d'une sphère de compétence spécifique, donc de personnes qui ont seules le droit de légiférer dans ce champ-là, à un traitement global, partant d'une question et cherchant toutes les variables qui interviennent dans cette question, tous les modes d'intervention possibles de chaque acteur et la manière de créer de la cohérence entre elles.

Quand Alain Bouvier m'a appelé à la MAFPEN de Lyon pour m'occuper des interventions en établissement, nous avons cherché à mettre en place des dynamiques dans les établissements afin de faire travailler les professeurs mais aussi les documentalistes, le conseiller principal d'éducation, le chef d'établissement, autour de questions qui n'étaient ni strictement administratives ni strictement pédagogiques mais qui étaient des

problématiques auxquelles se trouvait confronté l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Par exemple : les élèves n'ont pas leurs affaires pour travailler. Ce n'est pas un problème qui intéresse les médias, mais c'est quand même un problème auquel se trouvent confrontés quotidiennement nos collègues. On sait bien qu'en sixième, un élève arrive avec deux cartables et 25 crayons et qu'en troisième, il a une vieille pochette et un stylo qui bave... En troisième, les élèves n'ont pas leurs affaires pour travailler. Qui cela concerne-t-il ? Tout le monde : les enseignants, les cadres, le personnel. Qu'est-ce que chacun peut faire pour contribuer à résoudre cette question ? Les élèves ne sont pas attentifs en classe. Cela concerne aussi le cuisinier en chef, parce que ce qui se passe à midi au self détermine ce qui va se passer après dans la classe. On peut travailler avec les gens du self sur ce qui se passe en classe ; on peut y travailler d'une manière concrète et faire entendre la parole de celui qui est censé ne s'occuper que de la cantine à des enseignants qui sont censés ne s'occuper que de mathématiques ou d'histoire.

Acquérir plus d'autonomie documentaire, former aux procédures de la démocratie représentative : tout cela et bien d'autres problèmes quotidiens qui se posent dans les établissements sont des problèmes sur lesquels on peut travailler ensemble.

J'ai tendance à penser que, dans un certain nombre d'établissements, nous avons des concertations, des rencontres, dans lesquelles il y a une forme de délégitimation de la parole de l'administratif sur les questions pédagogiques et de la parole du pédagogue sur les questions de l'administration. On peut lutter contre ce phénomène : donnons-nous des objets de travail, et il y en a beaucoup au quotidien de l'établissement, sur lesquels peuvent travailler vraiment ensemble les deux cultures. Je crois que c'est possible.

6 - Si l'on veut tenter de formaliser cette démarche commune, je proposerai une méthodologie relativement simple et utilisable à tous les niveaux. Elle consiste à articuler trois éléments : un cahier des charges, un projet, une évaluation.

Un cahier des charges : j'ai tendance à penser que la notion de cahier des charges est importante, qu'un cahier des charges n'est pas un « simple projet », ce sont les finalités que l'on donne en fonction des priorités nationales, du contexte local (y compris du bassin de formation dans lequel on s'inscrit) et en fonction du projet d'établissement que l'on a.

L'élaboration du projet est autre chose que le cahier des charges ; il relève, en particulier, d'un travail d'inventivité collective. Il s'agit d'imaginer, et de construire des programmes d'action précisant le rôle des différents acteurs.

Je voudrais insister sur ce point car beaucoup de collègues ont le sentiment que les projets sont dans les cahiers des charges comme les noix dans leur coquille : il suffit d'ouvrir la coquille et de trouver le projet. Eh bien ce n'est pas le cas. Les projets sont inventés, ils sont créés, imaginés, il ne préexistent pas dans l'analyse préalable que l'on peut faire, à la fois, des difficultés et des finalités. On a trop eu tendance, me semble-t-il, à réduire le projet au diagnostic, mais ni en médecine ni, *a fortiori*, en pédagogie le projet "n'est" ni "ne naît" dans le diagnostic. Il y a une rupture forte entre le diagnostic et le projet. Le projet nécessite un autre type de méthodologie qui n'est pas d'ordre sociologique mais d'ordre spécifiquement pédagogique. Or, une forme d'impérialisme sociologique sur le fonctionnement des équipes laisse parfois penser que l'analyse des situations contient, en elle-même, les solutions. Je trouve que c'est très démobilisateur pour nos collègues enseignants, que cela ne les implique pas et ne va pas dans le sens de leur donner la possibilité de créer vraiment quelque chose.

La créativité pédagogique, ce dans quoi l'enseignant va aussi trouver son plaisir, nécessite une phase d'invention, de recherche, qui est en rupture avec le simple énoncé que peut représenter un cahier des charges.

Enfin, *l'évaluation* qui est le troisième volet, doit s'effectuer à partir d'indicateurs pluriels définis ensemble de manière transparente, avec des résultats qui doivent être connus de tous.

J'ai tenté, dans plusieurs établissements avec lesquels j'ai travaillé, de mettre en place, depuis plusieurs années, des comités d'évaluation issus du Conseil d'administration dans lesquels il y a à la fois des représentants

de l'administration, des enseignants, des parents et des élèves. Ces comités d'évaluation analysent les projets d'établissement et se donnent des indicateurs de réussite. Bien sûr, on peut se donner comme indicateur de réussite de diminuer le taux de redoublement, d'augmenter le passage en section « S », de diminuer le nombre d'élèves réorientés en BEP en fin de seconde, etc. Mais on peut aussi se donner des indicateurs de réussite du type : augmenter le nombre d'ouvrages sortis du CDI, faire en sorte qu'il y ait un renouvellement systématique dans les élèves qui se présentent comme délégués, développer les initiatives que ces délégués vont avoir dans le fonctionnement de l'établissement. On peut se donner des indicateurs de réussite liés à la vie associative, à l'implication des élèves dans la prise en charge des locaux. Ce sont des indicateurs de réussite qui sont tout aussi légitimes que les indicateurs de type strictement quantitatif traditionnels. Dès lors qu'une équipe a défini un projet, elle a légitimité à se donner des indicateurs de réussite et il est important qu'elle les diversifie.

On aboutit ainsi à une clarification nécessaire : éviter que le projet d'établissement ne devienne un totem pour les uns et un tabou pour les autres, ce qui est malheureusement souvent le cas. Distinguer fortement finalités et modalités. C'est cette distinction qui débloque bien des situations et favorise la créativité institutionnelle. Trop souvent, en effet, nos modalités sont présentées comme des finalités. Les finalités sont autre chose ; elles figurent dans le cahier des charges. Les modalités sont dans le projet. L'évaluation de ces modalités et la façon dont elles permettent d'arriver aux finalités sont encore autre chose.

Il est vraiment important de distinguer tout cela, sinon on verrouille, on aboutit à des blocages et au procès d'intention fait au chef d'établissement d'identifier complètement des finalités avec un type de modalités dont il serait porteur et qui serait exclusif de toute autre modalité. Par exemple, le chef d'établissement peut avoir envie de développer les IDD dans un collège. Si le développement des IDD devient une finalité, cela va inévitablement devenir une source de conflit. Pour que le développement des IDD ne soit pas source de conflit, il faut clairement montrer que c'est une

modalité de travail parmi d'autres, donc, expliciter l'intérêt de cette modalité et ce qu'elle va permettre de faire, au service des finalités que l'on se donne.

Et ces finalités, c'est l'apprentissage, c'est l'amélioration du niveau des élèves, c'est leur formation citoyenne. Si le chef d'établissement installe les IDD aux forceps comme une obligation, il va au conflit parce qu'il n'ouvre pas l'espace de la négociation. Où la personne peut-elle exister, en effet, et s'impliquer si ce n'est dans l'espace entre finalités et modalités ? De quoi peut-on parler dans un groupe si ce n'est de savoir si les modalités que l'on choisit sont bien les bonnes, au regard des finalités que l'on poursuit ?

Bien sûr, on peut discuter des finalités, mais dès lors que l'on aura dit que l'on est contre l'échec scolaire et pour l'épanouissement des élèves, on aura du mal à trouver des opposants. On peut affiner les finalités, se donner un cahier des charges extrêmement précis, mais rester enfermé dans les finalités et confier à l'administrateur le soin exclusif de choisir, lui, les modalités : cela me paraît très dangereux.

En revanche, mettre le débat « finalités/modalités » au cœur du travail en équipe et impliquer à la fois les administratifs et les enseignants dans ce débat me paraît beaucoup plus constructif.

D'ailleurs, cela permet à chacun et à tous de trouver des gratifications narcissiques dans l'action collective. Ne nous leurrions pas : nous n'impliquerons pas les personnes si elles n'y trouvent pas une forme de plaisir. Un enseignant lambda à qui vous proposez une innovation institutionnelle vous répond presque toujours : "Le métier est déjà suffisamment compliqué ; ne me proposez pas quelque chose qui va le compliquer encore. Cela va me mettre des bâtons dans les roues, m'empêcher de faire le programme... Ecoutez, ça suffit maintenant, vous êtes administrateur, vous devez me faciliter la tâche et pas me compliquer la vie".

L'objectif est bien de sortir de cette logique-là et d'arriver à un moment où l'enseignant, lui-même, va pouvoir s'impliquer dans l'inventivité des modalités, car, même si celles-ci sont inscrites dans des cadres institutionnels prédéfinis, le contenu, lui, ne l'est pas, il y a toujours matière à s'impliquer, à inventer.

Quand j'étais au Conseil national des programmes, nous avons imaginé quelque chose que l'on a appelé les modules. Le rapport du CNP sur les lycées, qui a été édité en livre de poche et diffusé massivement, proposait très clairement qu'il y ait une grande vigilance dans la mise en place des modules pour permettre aux enseignants d'exprimer leur intérêt personnel dans leur discipline, y compris leurs champs de recherche et leurs préoccupations, de telle sorte qu'ils y trouvent des gratifications narcissiques ; et il y avait une série de propositions de modules qui étaient plutôt des modules d'ouverture. Vous savez qu'ils ont été souvent reconvertis en modules de soutien quoique, de notre côté, nous faisons l'hypothèse que la meilleure forme de soutien est l'ouverture... mais c'est un autre débat.

Nous avons ce souci, et je l'ai toujours, de penser que si les personnes n'ont pas le sentiment de pouvoir donner le meilleur d'elles-mêmes dans ce qui leur est proposé comme modalités institutionnelles, elles avanceront en traînant des pieds. Je parle souvent d'ouvrir les mâchoires de la tenaille entre finalités et modalités pour laisser passer la personnalité, les richesses que chacun peut avoir. Nous savons d'ailleurs que, lorsqu'on fait cela, un certain nombre d'oppositions, y compris de discours idéologiques ou de conflits de cultures traditionnelles, s'estompent.

7 - Quelques pistes pour aller plus loin, sous forme de questions impertinentes évidemment, et non limitatives.

Ne faudrait-il pas envisager, à terme, de décloisonner les fonctions d'administration et d'enseignement afin que, par exemple, tous les enseignants soient impliqués dans des tâches d'encadrement administratif, d'une manière ou d'une autre, mais que tous les administratifs, à tous les niveaux, gardent aussi une petite tâche d'enseignement. Je me pose ce type de questions. Evidemment, c'est très politiquement incorrect...

Je les ai, d'ailleurs, posées avec un brin de provocation quand plusieurs ministres ont mis en place, avec raison et mon soutien le plus absolu, le concept de « formateur à temps partagé » dans les IUFM. J'ai dit, à ce moment-là, que je soutenais ce projet et que je soutiendrais tout autant le projet de créer des inspecteurs généraux en temps partagé (mi-temps dans une

classe, mi-temps inspecteur général). J'étais complètement dans cette perspective et prêt à soutenir cette initiative. Encore un effort pour être vraiment révolutionnaire !

Mais, plus sérieusement, ne pourrait-on pas envisager de former, dans les mêmes institutions, les enseignants et les administratifs avec, bien sûr, des temps de formation spécifique mais aussi des temps de travail commun autour de la démarche de résolution de problèmes en établissement ? Ne faut-il pas, à ce moment-là, créer au sein du Ministère une direction de la formation qui couvre l'ensemble des dispositifs de formation, à la fois des personnels administratifs, des personnels enseignants mais, pourquoi pas, des personnels de service et des personnels de la « Centrale » ?

Ne faut-il pas penser ensemble, à tous les niveaux, national, académique, départemental et de l'établissement, des temps de formation associant les personnels d'enseignement, les corps d'inspection, les personnels de direction, les personnels administratifs, les personnels de service, et pourquoi pas les délégués d'élèves et de parents ?

J'ai fait partie de ces quelques universitaires qui sont investis dans la formation des personnels ATOS, des personnels de service. J'ai, par exemple, animé au CAFA de Lyon, pendant plusieurs années, des formations à destination des femmes de ménage et des personnels ouvriers sur la construction de la loi chez l'adolescent, et d'autres questions pédagogiques. Je peux vous dire que j'ai trouvé auprès de ces personnels une écoute, une implication et aussi une forme de reconnaissance de leurs fonctions dans l'établissement, absolument extraordinaires, toutes choses que j'avais parfois du mal à trouver auprès de gens qui auraient été censés s'intéresser beaucoup plus à ces questions.

Je me demande, d'ailleurs, toujours pourquoi les personnels administratifs et de service ne peuvent pas participer à des actions de formation avec les enseignants autour de questions qui les concernent ensemble. D'autant plus que vous, chefs d'établissement, vous savez bien que le rôle des personnels administratifs et de service est tout à fait déterminant dans la

réussite de nos missions, d'autant plus quand nous sommes dans des établissements un peu difficiles.

Je crois, en effet, que la formation dans un établissement n'est pas la somme de ce qui se fait dans chacune des classes. La formation et la qualité de l'éducation commencent avant même l'entrée dans les locaux : par l'accueil téléphonique, la manière de répondre aux lettres, la façon dont sont organisés l'accueil, les panneaux d'affichage, la façon dont la concierge est placée, dont elle répond, dont elle ne répond pas. Tout cela, relève de la formation, c'est de l'éducation. Le tout n'est pas seulement la somme des parties ; c'est la cohérence de ce qui se fait dans le cours de maths, de STI, et de ce qui se fait dans le couloir, dans le CDI, dans le foyer, qui assure la cohérence de l'établissement.

Et c'est l'incohérence entre ces niveaux-là qui met les élèves en situation de schizophrénie. Comment voulez-vous qu'un élève comprenne quelque chose au projet d'une institution scolaire dès lors que la règle qui s'applique dans le cours de géographie ne s'applique plus au self, dès lors que l'adulte qui porte une blouse n'a pas le même statut que l'adulte qui porte un col roulé ou une cravate ? Comment voulez-vous que l'élève retrouve là quelque chose où la transmission intergénérationnelle a du sens ? Bien évidemment il aura beaucoup de mal.

Continuons, quitte à être complètement utopiques...

Ne faudrait-il pas revoir complètement la manière de comptabiliser les services de tous les personnels afin de les homogénéiser, quels qu'ils soient ? Ne faudrait-il pas imaginer des équivalences permettant à une même personne d'avoir simultanément plusieurs statuts ? Ne pourrait-on pas favoriser la mobilité des personnels de l'Education nationale dans tous les sens ? Naturellement, je suis là totalement utopique et vous imaginez bien que ce n'est pas pour demain. Moi-même, j'ai eu maille à partir, il y a quelques années, en 1998, au moment où j'ai proposé de revoir, de manière pourtant tout à fait modeste, la comptabilité des services enseignants et d'établir des systèmes qui permettraient, par exemple, aux enseignants de s'investir dans le CDI ou de faire des stages informatiques pendant les vacances de la Toussaint. Je

souhaitais que toutes les activités de suivi et d'accompagnement soient pleinement intégrées dans les services

Vous savez que rien de cela, pour le moment, n'est passé dans les faits. Je sais que c'est très difficile. Néanmoins, puisque nous sommes dans une situation où nous pouvons exercer notre liberté de pensée, comme l'a dit votre président, je me permets d'évoquer cela et de dire que, peut-être, les enfants de nos enfants de nos enfants pourront reprendre ces directions de travail dans quelques années. Avec une exigence commune : inventer, enfin, des modalités de fonctionnement de l'institution non tayloriennes, globalisantes, où ils pourront ensemble prendre à bras le corps les problèmes qui se posent à eux.

En guise de conclusion : chefs d'établissement, CPE, personnels administratifs et de service, professeurs de français, de mathématiques ou de génie civil, professeurs principaux ou documentalistes, professeurs de langue et professeurs d'histoire, nous sommes d'abord tous des professeurs d'École ; pas au sens où nous enseignons dans l'École primaire mais au sens où ce que nous avons d'abord à enseigner, c'est l'École elle-même. Quand mes stagiaires me disent : "Je suis professeur d'anglais", je réponds toujours : "Non, vous êtes d'abord professeur d'École, vous enseignez l'École, les valeurs de l'École". Le CPE est professeur d'École, la documentaliste est professeur d'École, le personnel de service est professeur d'École. Tous enseignent les valeurs de l'École.

Être professeurs d'École, c'est travailler au quotidien et dans nos moindres gestes à partir des principes et des valeurs fondatrices de l'École: le primat de la précision, de la rigueur et de la recherche de la vérité sur les rapports de force et la violence. Le primat de l'éducabilité de tous sur l'élimination du maillon faible ; le primat de la liberté de pensée sur tous les dogmatismes et tous les sectarismes.

Voilà trois principes basiques. Et, quand je dis "être ensemble des professeurs d'École, enseigner l'École", cela signifie enseigner les valeurs de l'École, porter, professer et être ensemble solidairement porteurs des valeurs de l'École, et dire clairement : "Qui que nous soyons dans l'enseignement, chef

d'établissement, inspecteur, femme de ménage, nous portons les valeurs de l'École". Croyez-moi : discuter avec un chef d'atelier, avec le responsable des agents de service sur ce que c'est que la précision, la rigueur dans le travail, cela apporte aussi des choses sur la manière de présenter son cours de français. Il n'y a pas séparation entre les deux.

Car, l'exigence de travail bien fait, de précision, de rigueur et de vérité est une des valeurs fondamentales de l'École. Alors, quand je dis que nous sommes tous « professeur d'École », je détourne une expression de 1989 mais je la détourne dans un sens qui me semble plus important et plus fort. Qui que nous soyons, nous sommes tous des enseignants des valeurs constitutives et fondatrices de l'École.

Pour conclure, une citation de Jérôme Bruner qui, au fond, dit mieux que moi et d'une façon plus simple et plus claire ce que j'ai tenté de formuler aujourd'hui : *"Le programme d'une école ne se réduit pas aux disciplines qu'elle enseigne. La discipline principale d'une école, vue sous l'angle culturel, c'est l'école elle-même. C'est ainsi que les élèves la vivent, et c'est cela qui détermine le sens qu'elle a pour eux"*.

Dès lors que nous aurons cette perspective commune, une partie des problèmes que nous connaissons entre administratifs et pédagogues pourra être posés de manière constructive.

Jacky SIMON.- Je dois avouer que lorsque j'entends parler de distinction entre l'administratif et le pédagogique, en général je vois rouge et je dis : "Avec ça, on va enfoncer encore une réalité qui existe". Après vous avoir entendu, je suis un peu plus optimiste, tout en me posant trois questions.

La première : vous avez dit qu'il faut passer de l'approche quantitative d'un certain nombre de questions à une approche qualitative.

Philippe MEIRIEU.- Associer les deux.

Jacky SIMON.- Je crois que vous avez raison. Un grand progrès a été fait ; on est passé lentement de ce que j'appellerai l'approche du doigt mouillé ou du sentiment à du quantitatif. C'est une révolution culturelle dans cette maison.

Je pense que dans le quantitatif il y a aussi du qualitatif et qu'en dernier lieu, tout peut se mesurer, y compris le non mesurable. Il faut être convaincu de cela : l'intensité du sentiment peut se mesurer, donc l'intensité de la pénibilité, l'intensité de tout.

Vous avez donc eu raison de dire que c'était difficile mais que c'est faisable, et il faut que dans cette maison, nous acceptions de mesurer ce qui est considéré comme non mesurable et qui est du qualitatif.

Deuxième remarque : vous avez magistralement mis en évidence ce que j'appellerai l'ambivalence des enseignants à la fois libertaires, hiérarchiques, etc, et le fossé qui existe entre administratifs et enseignants au sens large.

Peut-on être créatif, donc relativement indépendant, à l'intérieur d'un système un peu normé, c'est-à-dire avec des objectifs, des contraintes, et pas nécessairement des obligations de résultat ?

C'est une question qui, à mon avis, est importante.

Troisième remarque : de mon point de vue, il faut peut-être commencer par le début. Comment peut-on aller vers cette évolution si l'on n'informe pas et l'on ne forme pas les enseignants à la connaissance réelle du fonctionnement du système éducatif ?

Vous avez dit que vos professeurs principaux ne savaient pas se qu'étaient les séries. Mais c'étaient des professeurs principaux, c'est tous les enseignants qui devraient le savoir ! Alors qu'apprend-on aux IUFM ? Je pose la question au directeur d'IUFM.

Ensuite, si l'on ne remet pas en cause au départ un certain nombre de choses simples qui posent problème, sans remettre en cause l'identité des enseignants telle que vous l'avez présentée historiquement (je suis très sensible à cela et crois que c'est compliqué), il faudrait peut-être leur dire : "Nous sommes en France, c'est comme ça". Premièrement, les enseignants sont des fonctionnaires de l'Etat, c'est un fait ; chose qu'ils ignorent à 90 %. Deuxièmement, ils sont les représentants de l'Etat éducateur dans un pays qui a la chance de mettre l'éducation, au moins constitutionnellement, en tête de ses priorités sociales.

On n'en tire pas des conclusions identiques mais beaucoup l'ignorent et n'en tirent pas les conclusions, et une en particulier : que tout agent public (ce n'est pas du droit mais du bon sens), quel que soit son lieu d'exercice, a des comptes à rendre à la Société.

Comment fait-on pour les convaincre de cela ?

Philippe MEIRIEU.- Le temps me manque pour répondre dans le détail à vos questions.

D'abord, une remarque sur votre préliminaire. J'ai repris la distinction « pédagogue/administratif » qui, bien évidemment, ne fait pas partie de ma culture, que parce qu'elle est au centre de l'argumentaire de votre rencontre et que c'était bien un des éléments de la "commande" qui m'a été faite que de réfléchir sur cette distinction et de montrer comment elle pouvait être dépassée. Mais, je fais partie de ceux qui, comme vous, ne souhaitent pas l'entériner. Je crois l'avoir montré.

Sur la mesure du qualitatif je suis assez d'accord avec vous, tout dépend ce que l'on met derrière le mot "mesurer". Je ne suis pas un spécialiste des statistiques et je n'ai pas de compétences dans ce domaine. Je pense que, pour beaucoup de ceux qui travaillent dans cette partie, le terme "mesure" est pris dans un sens très étroit. Il est, en particulier, toujours rapporté à la notion de mesure chiffrée. Or, je pense que le chiffre n'est pas la seule manière de mesurer. Le chiffre nous invite toujours à établir des hiérarchies, à construire des pyramides. Je suis assez d'accord sur le fait que l'on doit pouvoir mesurer le qualitatif mais je crois qu'il faut aussi intégrer une certaine relativisation de l'outil statistique et une formation, d'ailleurs citoyenne, plus grande à l'usage de l'outil statistique.

Ce n'est pas l'objet de notre rencontre, mais je suivrais volontiers les conseils des mathématiciens avec qui j'ai eu l'honneur de travailler, comme Didier Dachuna-Castelle, par exemple, qui était Président du Conseil national des programmes à l'époque où moi-même j'en étais membre. Il faisait du travail sur les statistiques, un des points nodaux des programmes des mathématiques, alors que cela n'est encore qu'anecdotique ou secondaire.

Quand on voit, par exemple, qu'un grand journal du soir a sous-titré il y a quelques semaines : "En 2004, 300 000 mariages en France, 100 000 divorces ; un mariage sur trois se termine par un divorce", on peut quand même s'interroger sur la manière dont des journalistes, apparemment informés, manipulent les statistiques, confondent le flux et le stock, etc. Il y aurait vraisemblablement à travailler autour de ces thématiques-là mais ce n'est pas mon objet aujourd'hui. Sur les IUFM, je partage très largement votre sentiment : il y a des zones d'ombre et des points obscurs. Près de 85 % des professeurs qui sortent d'IUFM sont nommés professeurs principaux dès la première année de leur titularisation. Cela impliquerait que nous prenions très au sérieux cette formation-là. Or, le problème est double : un problème de légitimité au sein des IUFM et de compétences sur lesquelles compter pour faire cette formation. Il y a aussi un problème de temps.

Il faut rappeler que la formation d'un stagiaire dure six mois. Nous avons une première année de bachotage intensif pour réussir un concours - c'est tout à fait légitime et je ne peux pas le reprocher aux étudiants - et une deuxième année de six mois dans laquelle la part du stage en responsabilité est importante ; et on ne peut pas reprocher aux stagiaires de donner la priorité à l'investissement auprès de leurs élèves. Le temps dont nous disposons, c'est globalement un mi-temps de six mois, c'est-à-dire trois mois de formation. Un mi-temps de six mois pour former quelqu'un qui est un cadre intermédiaire de haut niveau dans une entreprise complexe comme l'Education nationale... Cela me paraît extrêmement réduit.

J'ai dit à plusieurs ministres successifs que, puisque la fonction de professeur principal est inscrite dans les textes et n'est absolument pas une lubie, cela doit être une priorité de la formation initiale et de la formation continue. Avant de venir, j'ai pris la peine de regarder dans le catalogue de formation continue de mon académie : il n'y a pas une formation programmée en formation continue directement sur l'exercice de la fonction de professeur principal.

Je crois qu'il faudrait une politique plus volontariste sur cet aspect-là. Si l'on veut que les enseignants s'impliquent et si l'on veut dépasser

cette dichotomie que, comme vous, je regrette, il faut utiliser certains leviers. J'ai tenté de dire dans mon exposé et, de manière extrêmement modeste, que le levier de professeur principal était un bon levier, qu'il devait être beaucoup plus utilisé.

Quant au fait que les enseignants sont des fonctionnaires de l'État éducateur, oui. Qu'ils doivent rendre des comptes, oui. Mais quand on dit qu'un enseignant doit rendre des comptes, on ne résout pas, pour autant, le problème de rendre des comptes sur quoi. En particulier, on ne résout pas la tension que j'ai évoquée entre « obligation de résultats » et « obligation de moyens ». On peut parfaitement imaginer que l'enseignant rende des comptes sur les moyens qu'il met en oeuvre. D'ailleurs, les IA-IPR n'inspectent pas sur les résultats, ils inspectent sur les moyens. Que pouvez-vous voir des résultats d'un professeur au cours des quelques visites ? En revanche, vous pouvez avoir des éléments de jugement sur les moyens qu'il utilise, l'attention qu'il porte aux élèves en difficulté, la différenciation de sa pédagogie, la capacité à capter l'attention, à faire passer les concepts à travers des exemples, etc.

Donc, nous pouvons dire à l'enseignant : "Vous êtes fonctionnaire d'un état éducateur". Mais cela ne résout pas la question du pilotage et de la nature des indicateurs qui permettront ce pilotage. Et, là, je crois qu'il y a un vrai chantier devant nous. A cet égard, comme je ne suis pas totalement pessimiste, je pense que la mise en place de la LOLF peut être une chance et un bon outil pour précisément réfléchir sur cette notion d'indicateur, si on la prend dans un sens positif.

François Le Rohellec, enseignant d'un lycée technique à Nîmes.- L'objet de mon intervention est surtout un témoignage.

Vous avez longuement développé le thème de cet aspect de cadre intermédiaire et je voudrais exprimer ici mon expérience, à savoir que depuis trois ou quatre ans dans cet établissement technique, j'exerce une fonction qui m'a été offerte en quelque sorte par le proviseur de l'établissement ici présent aussi. Une fonction de coordination non pas par rapport à la mission de professeur principal, lequel va couvrir l'ensemble d'une classe et les

diverses spécialités qui s'y rapportent, mais une fonction de coordination dans un domaine technique, le génie civil.

Il y a environ une quarantaine d'enseignants dans la spécialité-même dans cet établissement et je pense pouvoir dire que je couvre à peu de choses près ce que vous avez exprimé dans la notion de cadre intermédiaire : je joue justement cet intermédiaire entre mes collègues, entre les équipes administratives, et je peux dire qu'il y a réellement une piste à creuser. Je le pense véritablement en tant que "cobaye".

Je ne sais pas si des choses similaires se passent dans d'autres établissements mais je réalise combien il y a nécessité, dans notre structure de l'Education nationale, de vraiment créer un lien. Il manque là un lien intermédiaire pour traduire la volonté et les souhaits, les objectifs de l'équipe administrative, tout en discutant des modalités et, le cas échéant, en organisant ces modalités.

C'était un témoignage et j'abonde dans votre sens.

Philippe MEIRIEU.- Merci pour ce témoignage. Je n'ai pas suffisamment insisté sur le fait que ces cadres intermédiaires pourraient devenir des personnes capables de saisir les dimensions pédagogiques et administratives, en interaction les unes avec les autres : non pas cloisonner, mais recréer de l'unité pour l'élève et l'établissement. Votre témoignage est très précieux à cet égard.

Paul ROBERT, principal de collège près de Nîmes.- Je souhaiterais que vous reveniez sur la notion de cahiers des charges et l'articulation avec le projet. J'avoue n'avoir pas tout saisi dans la mesure où vous avez notamment souligné que le cahier des charges fixait des finalités qui devaient être dépendantes du projet d'établissement et où ensuite, j'ai eu l'impression que le projet venait après.

Je voulais simplement que vous nous expliquiez un peu mieux l'articulation des deux.

Philippe MEIRIEU.- J'ai eu tort d'utiliser le mot "projet" dans deux sens. C'est un "mot-valise" que l'on utilise trop souvent sans en préciser suffisamment les contours et les contenus.

Pour moi, la notion de cahier des charges est très importante. Plusieurs d'entre vous ici savent qu'à l'occasion de la Consultation sur les lycées de 1998, nous avons proposé, avec l'équipe que je pilotais, de renforcer les chapitres obligés du projet d'établissement. Nous demandions que l'Etat, de manière forte et symbolique, fixe quelques chapitres obligés sur des axes qu'il considérait comme prioritaires (la politique documentaire, les relations avec les familles, etc). Dès lors que l'on fixe des chapitres obligés du projet d'établissement, qui deviennent à terme un cahier des charges, on ne définit pas pour autant la manière dont l'établissement va organiser les choses. On peut dire clairement que l'amélioration des relations avec les familles est une priorité sans expliquer par le menu et le détail quelles sont les différentes activités qui vont être mises en oeuvre pour les améliorer.

Je pense que nous avons tous intérêt à définir en amont ce qui est appelé un cahier des charges, qui comportera forcément trois volets :

- d'abord, les priorités nationales, ce sont celles du politique, celles du pouvoir démocratiquement élu ;

- ensuite, des priorités liées au bassin de formation, à l'environnement au sens large ;

- et puis, ce seront des priorités que j'ai maladroitement nommées "le projet d'établissement" et qui seraient plutôt les objectifs de l'établissement. Nous nous donnons pour objectif de développer la formation des délégués d'élèves parce que cela n'a pas été suffisamment fait. Nous nous donnons pour objectif de développer les ateliers en matière d'expression artistique parce que nous estimons que, compte tenu de notre public, l'expression artistique peut être une priorité et un détour qui va permettre de résoudre certains problèmes.

Dès lors que nous combinons les priorités nationales, les priorités locales au sens large et les priorités liées au contexte spécifique de l'établissement, nous avons ce que j'appelle un cahier des charges. Après, à nous de nous dire comment nous allons mettre en oeuvre cela.

Concrètement : l'Etat me donne comme consigne d'améliorer absolument les relations avec les familles. Il ne me dit pas combien faire de réunions, qui les animera, à quel moment elles se passeront, comment elles seront gérées. Cela, nous l'inventons. Nous pouvons faire des choses de nature radicalement différentes. Ici on fera une réunion avec les familles sur la façon dont les élèves regardent la télévision et comment on peut améliorer cela et l'articuler pour que ce soit moins parasite par rapport au programme scolaire, ici on fera une réunion avec les familles sur l'accès à la lecture, ici une réunion avec les familles sur une information plus ciblée sur l'orientation mais que l'on programmera d'une manière différente, ici un accueil en fonction du fait qu'il y a des familles issues d'origines diverses. Ça, c'est le projet, et c'est ce que nous devons inventer.

Nous avons constaté que, dans le collège lambda, nos élèves ont un déficit réel en matière culturelle, que tout ce qui relève de l'artistique n'est pas suffisamment intégré, que les professeurs de musique et de dessin font leurs 18 heures d'affilée avec des classes dans lesquelles ils ont chacun une heure ne peuvent pas faire tenir tranquilles leurs élèves et dès lors que nous nous disons : "Il faut mettre le paquet sur l'éducation artistique", nous ne disons pas nécessairement comment. Après, je peux parfaitement imaginer - et là, ce sera le projet, c'est-à-dire que notre inventivité sera sollicitée, que nous allons faire un partenariat avec un architecte pour construire une ville idéale et que nous mettrons dans le coup les professeurs de technologie parce qu'il va falloir découper du balsa, les professeurs de mathématiques parce qu'on travaillera sur la proportionnalité.

Vous voyez bien qu'entre ce que j'appelle le cahier des charges, qui énonce les objectifs, et le projet, il y a cette phase d'inventivité et de créativité, et l'une des choses qui me paraissent importantes pour un chef d'établissement, c'est de bien laisser le temps de passer des finalités aux modalités, de travailler à cette invention des modalités en ouvrant des perspectives, et non pas en imposant tout de suite des modalités qui seraient une sorte d'orthodoxie pédagogique, récusée par les enseignants au nom du fait que ces modalités seront perçues comme les finalités.

On voit bien la difficulté que l'on rencontre si l'on se fixe sur les modalités : on n'a pas beaucoup de marge de manoeuvre. On est pour ou contre les IDD... En réalité personne n'est ni pour ni contre les IDD ! Les IDD n'ont aucun intérêt en soi. Ils sont au service de finalités pédagogiques. On va les utiliser dans un certain cadre pour favoriser ceci, pour aider cela, pour mettre en place des dispositifs, pour mobiliser des élèves, etc.

Georges DE HARO, Proviseur du lycée Dhuoda à Nîmes.-

Dans ce débat sur finalités/modalités, je me demande si l'on ne confond pas souvent les deux, tout simplement parce que l'on oublie de parler des finalités.

Dans l'exemple qui a été cité des coordinateurs au lycée de Nîmes, il faut savoir qu'historiquement, ce ne sont pas des coordonnateurs que l'on avait mis en place mais des professeurs principaux par niveau. On s'est rendu compte que l'identité disciplinaire était tellement forte qu'il fallait en quelque sorte avoir une logique de management croisé et l'on a créé des cadres intermédiaires sur une logique de classes et des cadres intermédiaires sur une logique de disciplines.

Comme nous fonctionnons de cette façon depuis des années, nous commençons à nous percevoir où sont les blocages : ils sont soit dans le conseil de classe, soit dans les disciplines, là où les finalités du système éducatif sont contestées. Elles ne sont jamais contestées de face mais elles sont contestées quand même. Et ces finalités vont même jusqu'à ce que ce que vous avez appelé à la fin les "valeurs de l'École". Mais comme le débat a quelque difficulté à se développer là-dessus, et que même quand il se développe, il apparaît comme une espèce d'insulte à l'institution, c'est extrêmement difficile.

Souvent, on dépasse ce débat sur les finalités et de ce fait, on se trouve bloqué quelques étapes plus loin, tout simplement parce que le débat sur les finalités est devenu indispensable aujourd'hui ; parce que certains collègues ne lisent pas nécessairement leurs pratiques de tous les jours avec des valeurs clairement exprimées et parce que d'autres sont en désaccord. Il y a des désaccords réels et aujourd'hui, des personnels de l'Education nationale

considèrent que les parents n'ont pas à se mêler de pédagogie et d'école. A partir de là, le débat sur les modalités commence à nous poser problème.

On pourrait évidemment développer beaucoup plus que cela mais aujourd'hui, mon blocage à moi en tant que chef d'établissement, c'est comment instaurer un vrai débat sur les finalités pour après retisser l'écheveau dans le bon sens.

Philippe MEIRIEU.- Votre intervention n'appelle pas de commentaire particulier parce que je suis assez d'accord avec votre analyse. Je formulerai cependant deux nuances.

La première, c'est que nous avons péché sur la question des finalités par manque d'ambition, y compris politiquement. Il eût été bienvenu, à certains moments, que les hommes politiques montent au créneau et rappellent avec vigueur les valeurs de l'École. C'eût été bienvenu et cela aurait peut-être conforté les enseignants, y compris certains qui aujourd'hui sont plutôt réfractaires aux innovations institutionnelles. C'est parce que, trop souvent, on a précisément avancé sur les modalités en cachant les finalités par une sorte de pudeur, que peut-être les enseignants se sont sentis floués en disant : "Ils s'avancent masqués".

La deuxième nuance que je ferai volontiers, c'est que si, par exemple, des collègues s'opposent au travail avec les parents, c'est aussi souvent parce qu'il y a du malentendu. Peut-être certains d'entre eux sont-ils dans des positions de blocage complet,... mais ils ne sont pas majoritaires à mes yeux. Pour une grande partie d'entre eux, je pense que nos collègues ont le sentiment que l'on veut mettre les parents à la place des profs. Il faut s'expliquer avec eux sur le fait que les parents n'ont pas à faire la loi dans la classe mais que, pour qu'ils ne fassent pas la loi dans la classe, nous devons avoir un minimum de relations, de professionnalisation de ces relations qui sont actuellement dans un grand amateurisme. Aucune autre institution que l'Éducation nationale ne se permettrait de faire des réunions de parents comme nous les faisons, avec des affichettes manuscrites scotchées n'importe comment, où l'on vous assoit sur des petites chaises, où l'on vous dit que votre fils est dans la plus mauvaise classe que l'on a eue de toute sa carrière et que

l'on ne pourra rien en faire, etc. Et où, pendant une demi-heure ou une heure, les professeurs se poussent du coude parce qu'ils n'ont pas prévu à l'avance qui interviendrait en premier ni qui animerait la réunion...

Le respect des familles n'est pas le fait de donner le pouvoir aux familles dans la classe. On peut parfaitement respecter les familles, dialoguer avec elles, sans, pour autant, être dans la confusion des genres. Là aussi, peut-être n'avons-nous pas su expliquer suffisamment les choses.

De plus, j'ai tendance à penser que les relations « école/familles » sont le point politique nodal de l'évolution de l'institution pour les vingt prochaines années. Je crois que globalement, c'est autour des relations « école/familles » que se structurera l'école dans les vingt ans qui viennent. C'est un chantier considérable.

Jean-Louis LEYDET, IA-IPR d'Histoire/Géographie à Dijon.-

Cela ne va pas vous étonner si je reviens sur la discipline, mais dans votre conclusion, vous donnez la citation de Jérôme Brunner : *"Le programme d'une école ne se réduit pas aux disciplines qu'elle enseigne"*, mais sans disciplines, que devient l'Ecole ?

Ne faut-il pas justement insister sur cette diversité des disciplines ? Combien de collègues d'histoire/géographie, pour ce qui concerne ma discipline, savent ce qui se passe dans les autres disciplines ? De temps en temps, un professeur (ou tous les professeurs) ne devrait-il pas suivre un élève de sixième ou de troisième toute la journée pour savoir que d'autres disciplines existent ? Je pense que cela se fait rarement.

Philippe MEIRIEU.- Mon accord est absolument total.

Jean-Louis LEYDET.- Encore faut-il le dire, et je crois que c'est une évidence qui n'est pas suffisamment dite, comme toutes les évidences.

Mon deuxième point concerne ce qui a été évoqué tout à l'heure, à savoir que la coordination prévue dans un premier temps par niveau de classe et qui s'est recentrée, semble-t-il à Nîmes, sur les disciplines est une nécessité.

Hier, mon collègue Jean-Claude Lauby insistait sur les conseils d'enseignement. Il me semble que là, il faut encore insister et donner une

valeur à ces conseils d'enseignement. L'exemple qui était pris hier montrant le dysfonctionnement, c'est qu'en général, on n'envoie pas tous les enseignants d'une discipline en formation sur les nouveaux programmes. Quand il y en a deux pour une équipe de trois, ça peut aller et la diffusion peut se faire, mais sur une équipe de dix ou douze, la diffusion est plus difficile à effectuer.

Or, lorsque les enseignants reviennent dans l'établissement, dans le meilleur des cas ils vont faire passer un compte rendu écrit dans le casier de leurs collègues. Ne faudrait-il pas là, de la part du chef d'établissement, prendre en charge une réunion, un conseil d'enseignement, parce qu'il sait que cette formation a eu lieu ; et là, progressivement, on avancerait aussi sur les résultats en montrant que si l'on a tous les objectifs communs de la discipline, on peut espérer faire évoluer aussi l'évaluation dans cette discipline.

Ce qui est difficile, c'est que nous sommes peu nombreux IA-IPR de discipline et que nous ne pouvons pas être dans tous les établissements. Mais il y a là des relais qui seraient nécessaires plus souvent auprès des équipes d'enseignants.

Philippe MEIRIEU.- Je suis totalement d'accord avec votre analyse. Si certains d'entre vous exhument de leurs dossiers le rapport sur les lycées de 98, ils verront que nous proposons à l'époque, sur le modèle de plusieurs pays européens, la mise en place d'un doyen par établissement et par discipline chargé de la coordination et disposant d'une décharge, même minimale, permettant d'organiser et de servir d'interface, y compris avec la recherche, parfois avec l'université, parfois avec le milieu professionnel s'il s'agit de disciplines professionnelles.

Un des points que je n'ai pas évoqués parce qu'il ne relevait pas du thème retenu pour cette discussion, c'est que les enseignants ont beaucoup de mal à échanger sur leurs vrais problèmes pédagogiques, didactiques et disciplinaires, y compris d'ailleurs dans l'enseignement primaire. Je vais régulièrement assister à des conseils d'école, à des réunions, à des concertations. On va parler de questions qui touchent les locaux, l'emploi du temps, etc., mais on n'entend jamais : "Comment t'y prends-tu, toi, pour enseigner l'accord du participe passé ?", "Comment fais-tu quand un élève n'y

arrive pas ?", "Quels exemples emploies-tu ?"... Et cela peut être transféré à toutes les disciplines.

Ce niveau d'échanges entre professionnels que des médecins ont assez facilement quand ils se rencontrent, nous avons du mal à l'installer dans la culture enseignante. Quand des médecins discutent lors de rencontres professionnelles ou même entre eux, ils disent : "Comment t'y prends-tu pour quelqu'un qui a telle maladie ? Que penses-tu de tel traitement ?".

Pour ce qui est des enseignants, même sur des questions comme le choix du manuel scolaire, on a du mal à les faire travailler en commun pour faire des analyses un peu sérieuses et examiner en détail les décisions possibles.

Alain WARZEE.- Permettez-moi, en notre nom à tous et au mien, de remercier notre conférencier Philippe Meirieu qui, une fois encore, a su allier la conviction, la qualité de la réflexion et l'humour.

Ses réflexions sur les moyens de dépasser les tensions, les oppositions entre les deux logiques pédagogique et administrative, les distinctions intéressantes et éclairantes qu'il a données entre les modalités et les finalités d'un projet, ce qui ouvre un espace de création et de liberté, et puis la réflexion sur les indicateurs avec cette notion d'indicateur de réussite qui permet de dépasser l'opposition entre obligation de moyens et de résultats. Je suis sûr que toutes ces idées pourront être reprises et développées cet après midi et nourriront les échanges dans nos ateliers.

-=-=-