

RECHERCHE ET FORMATION

LA DIRECTION
D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

N° 14 - 1993

— INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE —
DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION"

Recherche et formation fera désormais paraître
trois numéros par an (dont un numéro hors thème)

Vous pouvez écrire dans « Recherche et Formation ».
Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci devront être dactylographiés
et ne pourront dépasser 15 pages (65 signes x 30 lignes par page).
Veuillez joindre une disquette en indiquant son formatage, le type
d'ordinateur et le traitement de textes utilisés.
Joindre enfin un résumé de 10 lignes.
Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris cedex 05

Pour tous renseignements complémentaires : (1) 46.34.91.19

Thèmes retenus et dates limites de réception des articles
pour les prochains numéros

N° 16 – Hors thème	1 ^{er} avril 1994
N° 17 – La recherche comme outil de formation	1 ^{er} juin 1994

Couverture : J. SACHS - INRP

Composition P.A.O. - Maquette : N. PELLIEUX

SOMMAIRE DU N° 14

ÉDITORIAL : R. BOURDONCLE, F.-R. GUILLAUME	5
ÉTUDES ET RECHERCHES	
I. LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	
François-Régis GUILLAUME : Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement	9
Michèle ALTEN : Le chef d'établissement : deux siècles sans histoire	27
Yves GRELLIER : L'hôpital et le lycée	37
Alain PICQUENOT : Évaluer ou contrôler. Contribution à la réflexion sur le rôle pédagogique des personnels de direction .	55
Andrée LOUVET : Projet d'établissement : où en est-on ? Point de vue des chefs d'établissement	71
Michel NAVARRO, Jacques PAIN : Le chef d'établissement : une culture du paradoxe	83
Jean-Michel SIVIRINE : Former des chefs d'établissement ...	91
II. ARTICLE HORS THÈME	
G.-L. BARON, E. BRUILLARD : Quelle place pour les nou- velles technologies dans la formation initiale des enseignants ?	101
ENTRETIEN : avec André HUSSENET (F.-R. Guillaume)	117
AUTOUR DES MOTS : Guy DELAIR	127

NOTES CRITIQUES

Jean-Marie BARBIER : Élaboration de projets d'action et planification (<i>Françoise Cros</i>)	
Bernard CHARLOT, E. BEAUTIER, Jean-Yves ROCHEIX : École et savoir dans les banlieues et ailleurs (<i>Michèle Métoudi</i>)	
Francis DANVERS : 700 mots-clefs pour l'éducation – 500 ouvrages recensés (<i>André Barthélémy</i>)	
Mona OZOUF : La République des instituteurs (<i>François Jacquet Fréçillon</i>)	135

ACTUALITÉ

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE	
1. Rencontres et colloques	149
2. Prochaines rencontres	154
II. IUFM ACTUALITÉS	156

ÉDITORIAL

Recherche et Formation est une revue qui s'intéresse à l'ensemble des professions de l'éducation, comme l'indiquait d'ailleurs le sous titre de ses débuts, voici plus de six ans. Pourtant, à ce jour, aucun de ses thèmes n'a traité d'une autre activité que l'enseignement, la formation des enseignants ou la recherche à leur sujet. Un seul article, sur les médecins scolaires, a échappé à cet impérialisme thématique. Pourquoi consacrer aujourd'hui tout un thème et presque tous les articles d'un numéro au seul chef d'établissement ?

Les raisons en sont données dès le premier article : tant pour les politiques que pour les administrateurs et les sociologues, l'établissement est passé à l'avant plan, et son chef aussi. Entre macro et micro, il incarne cette dimension « méso », moyenne, où beaucoup voient aujourd'hui la clé de nombreux problèmes. Écrire maintenant sur les chefs d'établissement, ce n'est pas seulement s'intéresser aux 13 000 personnes qui font partie du corps des personnels de direction des établissements secondaires. C'est aussi esquisser le nouveau paysage éducatif qui se forme avec le développement de l'autonomie des établissements, la décentralisation et les nouvelles attentes envers l'école. C'est encore s'interroger sur la redéfinition de l'identité enseignante qui s'esquisse derrière les différents scénarios envisageables.

Les interrogations du panel des chefs d'établissements de la Direction à l'Évaluation et à la Prévision ont permis de mesurer l'évolution très rapide des représentations et d'identifier les dilemmes que rencontre aujourd'hui toute réflexion sur l'évolution des établissements. Le premier dilemme, le plus bloquant, oppose l'obligation de résultats, qui pèse désormais sur l'école, à l'autonomie enseignante, qui empêche l'intervention du chef d'établissement dans « la boîte noire » qu'est la classe. Le second dilemme oppose deux rôles, donc deux profils : le représentant de l'État, cadre intermédiaire dans la hiérarchie de l'Éducation Nationale,

et le dirigeant d'un établissement autonome. Une grande variété de positions se dessine selon que, pour chacun de ces deux dilemmes, l'on fait pencher plus ou moins la balance d'un côté ou de l'autre. Dans le débat public sur l'enseignement s'esquisse une réponse qui escamote la spécificité de l'institution scolaire. On veut combiner l'accroissement des pouvoirs des chefs avec le développement maximum de l'autonomie des établissements, en faisant l'impasse sur l'autonomie des enseignants, perçue comme de l'individualisme. En somme, un établissement scolaire se dirigerait comme n'importe quelle organisation.

L'évolution du rôle du chef d'établissement découlera de sa relation aux enseignants. Elle peut se poser en termes renouvelés, si l'on pense que le développement des outils et des techniques peut donner une base objective au métier d'enseignant. Yves Grellier, dans une comparaison du lycée et de l'hôpital, note que des échanges importants sont possibles entre médecins des hôpitaux (qui sont des « professionnels » encore plus que des professeurs) alors qu'ils sont encore réduits au lycée. Faute de cette base objective les relations entre les acteurs balancent entre l'évitement et le jugement sur la personne. Il n'y a pas non plus l'amorce de ligne hiérarchique que l'on trouve dans les lycées des pays voisins, tel « les senior teachers » en Grande-Bretagne.

L'action du chef d'établissement dans le domaine pédagogique relève encore de l'engagement personnel beaucoup plus que du métier. Il conviendrait de comprendre pourquoi ce qui a été possible en formation d'adultes et en formation professionnelle ne s'est pas diffusé (pourquoi le projet des fondateurs de la formation continue d'en faire un instrument de subversion de l'enseignement ne s'est pas réalisé). Définir des objectifs opérationnels est sans doute trop difficile lorsqu'il n'y a pas accord sur les enjeux de la formation. C'est peut-être parce qu'un dialogue sur les enjeux sociaux réels de l'enseignement est trop difficile que le métier d'enseignant, et au delà celui du chef d'établissement, prend forme aussi lentement.

Pour André Hussenet, l'affirmation du rôle pédagogique du chef d'établissement ne s'exerce pas au détriment des enseignants, puisqu'au contraire il s'agit de leur donner toute leur place dans l'établissement, ce que l'architecture ne permet guère, même dans les constructions récentes. La possibilité d'accroître les responsabilités des uns et des autres, chacun ayant une meilleure prise sur la réalité, passe par l'accroissement de la professionnalité de chacun. Celle d'un chef d'établissement, qu'André Hussenet ne voit pas intervenir directement sur les méthodes et les pratiques des professeurs, se traduit par la mise en place

parallèle de dispositifs permettant aux enseignants de travailler plus efficacement et d'évaluation permettant de rendre compte.

Selon qu'il est possible ou non d'objectiver le métier d'enseignant, de le sortir ou non de la boîte noire, les dispositifs d'intervention dans le domaine pédagogique seront différents. Alain Piquenot et André Hussenet esquissent divers scénarios. Tous ont un point commun : l'établissement scolaire a besoin de ressources, de structures et d'outils adaptés pour mesurer et élever la qualité de l'enseignement. Une course de vitesse se joue entre le développement de compétences partagées, permettant de faire face aux exigences nouvelles et les risques d'émiettement du système scolaire, qu'encourage la perte de vue des valeurs fondatrices de l'école. Car, comme le montre A. Hussenet, les meilleures idées peuvent être détruites si on ne développe pas à temps les outils qui les rendent opérationnelles.

Alors que l'émergence de l'établissement a été liée à la lutte contre l'échec scolaire et à l'amélioration des performances des élèves, qui appelaient une intervention dans le domaine pédagogique, hors des limites traditionnelles du rôle de chef d'établissement, l'évolution récente appelle des interventions plus en continuité avec ce rôle traditionnel. La montée du consumérisme scolaire et la décentralisation amène le chef d'établissement à retrouver un rôle de protection de l'autonomie professionnelle des enseignants contre certaines ingérences des parents et des élèves. Pour y parvenir, il doit pouvoir garantir la qualité de l'enseignement et être capable, avec l'aide de l'inspection, de mettre fin à des situations intolérables. Ainsi, pour protéger l'autonomie enseignante, il est paradoxalement amené à intervenir dans le champ pédagogique.

La vie scolaire et l'action éducative sont censées créer les conditions les plus favorables à l'enseignement. Elles constituent le domaine où le chef d'établissement se sent pleinement légitime. Se maintenir dans ce domaine relève parfois de l'évitement du terrain brûlant de la pédagogie. Mais la mobilisation de l'ensemble des acteurs sur des objectifs éducatifs est parfois un préalable.

Les différents rôles ici dégagés sont abordés par les articles qui suivent. Le premier donne, à partir des résultats des interrogations du panel de la DEP, un cadrage statistique à l'évolution des « rôles anciens et nouveaux » comme l'indique son titre. L'histoire ou plutôt les deux siècles sans histoire décrits par Michèle Alten montrent que la représentation traditionnelle du rôle du chef d'établissement, encore dominante au début des années 80, et qui nous apparaît aujourd'hui étroite, pour ne pas dire étriquée, s'enracine dans un passé lointain.

Yves Grellier, à partir d'une comparaison du lycée et de l'hôpital, explique par la faible objectivation du métier d'enseignant, la faiblesse des échanges professionnels entre enseignants, l'absence de ligne hiérarchique dans l'établissement et la personnalisation des rapports professionnels.

Alain Piquenot, à partir de la question de l'évaluation des enseignants, qui, dans les enquêtes tirées du panel, est apparue comme un nœud de contradictions, décrit deux scénarios d'évolution possibles, selon que le métier d'enseignant peut être ou non objectivé, ce qui conduit à des profils différents de chefs d'établissement. Andrée Louvet décrit les projets d'établissement, leur élaboration et leur contenu. Que se passe-t-il quand une démarche qui a été un support de l'innovation devient obligatoire ?

Le rôle du chef d'un établissement sensible, décrit par M. Navarro et J. Pain mobilise un ensemble très large de compétences pour que l'établissement, loin de subir les difficultés du milieu environnant, devienne un point d'appui pour sa structuration. Il doit, en particulier, être capable d'agir dans l'urgence. Jean-Michel Sivirine repose, du point de vue de leur formation, toutes les questions sur l'identité professionnelle des chefs d'établissement. Comment former non des cadres, mais des dirigeants d'établissement autonomes, capables d'intervenir aussi dans les champs pédagogique ?

L'entretien avec André Hussenet présente une image renouvelée du chef d'établissement qui a l'avantage de ne pas être en rupture avec les attentes des enseignants : il est le garant à la fois de la qualité de l'enseignement et de l'autonomie des professeurs. Guy Delaire enfin nous emmène dans l'histoire et les emplois de quelques mots associés aux chefs d'établissement.

Puisse le portrait éclaté ici présenté contribuer à le faire plus étudier et mieux connaître.

Raymond Bourdoncle
Rédacteur en chef
Université de Lille III

François-Régis Guillaume
Rédacteur en chef invité
Ministère de l'Éducation nationale

ÉTUDES ET RECHERCHES

I. LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT

LES RÔLES ANCIENS ET NOUVEAUX DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

François-Régis GUILLAUME*

Sommaire. L'évolution rapide des représentations des chefs d'établissement reçoit ici un cadrage statistique. L'obligation de réussite qui pèse sur l'école et l'émergence des établissements qui en résulte, amènent les chefs d'établissements à sortir de leur domaine le plus légitime « la vie scolaire », en donnant des finalités nouvelles à une gestion modernisée, mais surtout en intervenant dans le champ pédagogique. Ce nouveau rôle leur est prescrit et ils le revendiquent, mais les nouvelles relations aux enseignants ne sont pas redéfinies et la question de l'évaluation des enseignants cristallise les contre-indications. Le contenu d'un nouveau métier, qui repose encore sur l'engagement personnel, s'esquisse à peine.

Summary. In this article, the fast evolution of the image of headmasters receives a statistical treatment. The obligation of success which hangs over schools and the emergence of the school establishment resulting from it, lead headmasters to go beyond their most legitimate field, "school life", by giving new aims to a modernized management but especially by intervening in the educational field. This new role is prescribed to them and they claim for it, but the ensuing new relations with teachers are not redefined and the question of teacher appraisal epitomizes contra-indications. The contents of a new job still relying on personal commitment is hardly sketched out.

* François-Régis Guillaume est chargé de mission à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale.

L'intérêt pour les chefs d'établissement se développe parallèlement à l'émergence de l'établissement scolaire comme « lieu pertinent de résolution des problèmes ». Le discours sur l'autonomie de l'établissement valorise ce personnage à la charnière entre l'État, le lieu de production de l'enseignement et le milieu environnant.

Les évolutions des représentations et, dans une moindre mesure, des pratiques sont si rapides que toute description doit être précisément datée.

Le moteur de l'évolution a été l'élévation rapide des attentes sociales vis-à-vis de l'école qui a engendré une véritable obligation de résultats. Ce sont d'abord les attentes des familles, en particulier celles des classes moyennes, qui se traduisent par le « consumérisme scolaire » décrit par Robert Ballion. Pour les parents tous les établissements ne sont pas équivalents entre eux. Les rapports de l'enseignement public et de l'enseignement privé se sont modifiés à travers cette évolution. La décentralisation a confié de nouvelles responsabilités aux collectivités locales. Au-delà d'un effort général d'équipement, les initiatives les plus spectaculaires de quelques-unes d'entre elles semblent préfigurer l'apparition de nouveaux centres de définition de politiques scolaires et d'impulsion des initiatives, en concurrence avec l'État. Celui-ci depuis quinze ans a tenté de développer diverses formes de coopération avec les entreprises. Tous ces acteurs attendent des établissements qu'ils soient véritablement autonomes et se comportent comme s'ils l'étaient déjà.

De même, le discours institutionnel propose de nouveaux concepts : la communauté éducative, l'équipe de direction, l'ouverture, les projets, etc., et ne tarde pas à les utiliser comme s'ils recouvraient partout une réalité forte alors qu'ils sont encore le plus souvent des objectifs.

En face, les chefs d'établissements ont massivement adopté ce langage de la modernité qui suppose l'accroissement de leur rôle et se mettent ainsi au diapason de la société. Par comparaison, les enseignants, dans leur masse et à travers leurs représentants semblent retardataires. Ils sont suspectés d'opposer une résistance à une transformation nécessaire. L'accroissement du pouvoir des chefs d'établissement et de l'influence des partenaires locaux semble être la solution évidente.

Il est important de mesurer l'ampleur de l'évolution des attentes des uns et des représentations et des pratiques des autres sans exagérer l'importance des avant-gardes et des arrière-gardes. Pour cela, nous nous appuyerons essentiellement sur les réponses d'un panel de 1 000

chefs d'établissement du second degré, créé fin 1990 par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation nationale. Ce panel est interrogé régulièrement sur ses représentations, mais aussi sur leurs pratiques, en particulier pour la mise en place de réformes, et plus généralement dans la conduite de l'établissement. Mais on a utilisé aussi des enquêtes auprès des enseignants et des observations menées dans les établissements.

L'observation du terrain apparaît décevante par rapport au « discours de la modernité » surtout lorsqu'il sous-entend que les transformations préconisées sont en voie d'achèvement. Mais l'évolution apparaît particulièrement rapide si l'on compare la réalité d'aujourd'hui à la réalité récente.

Nous décrivons d'abord l'élargissement et l'approfondissement des rôles des chefs d'établissement, quel usage, ils font des marges de manœuvre dont ils disposent. En particulier, comment la légitimité nouvelle de leur intervention dans le domaine pédagogique se traduit effectivement.

Ces rôles se modifient dans une institution qui se transforme et dont la spécificité doit être précisée. Même si le modèle de l'entreprise permet d'utiles comparaisons dans le domaine de la gestion ou pour asseoir l'idée de recherche de résultats, il conduit à des contresens s'il s'étend à la gestion des personnels ou à l'évaluation. Une institution nouvelle est à dessiner et il faudra inventer. Qu'est-ce que diriger des enseignants dans un établissement autonome ? Qu'est-ce qui peut définir une politique d'établissement scolaire ? Quelle est la légitimité du rôle politique du chef d'établissement ?

1. LES CONTENUS DES RÔLES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

1.1. D'où part-on ?

Dans les années soixante et soixante-dix, à travers le mouvement général d'unification du système scolaire, c'est le modèle du lycée qui s'est imposé (seuls l'enseignement professionnel et l'enseignement spécialisé sont restés en marge). Au niveau de la Direction, c'est donc le proviseur qui est devenu le modèle en particulier pour définir les rapports avec les enseignants. Ainsi donc la conception traditionnelle de ses fonctions qui n'a pas encore entièrement disparue et qui était la seule légitime

au tournant des années 1980 apparaît très restreinte : il s'agit d'organiser les enseignements, de représenter l'établissement à l'extérieur, de le « défendre » pour l'obtention de moyens. Seule la « vie scolaire », concept qui a émergé après 1968, qui est censée réunir les conditions favorables à un enseignement de qualité, peut être le lieu d'un engagement personnel des chefs d'établissement et faire l'objet d'une politique. Les attentes des enseignants apparaissent défensives : besoin de protection contre les interventions des parents ou des notables et rôle de conciliateur pour établir de bonnes relations. Les interventions dans l'enseignement ne sont pas reconnues légitimes : elles sont limitées aux cas de manquements graves aux obligations professionnelles, de désordres ou de chahut. La qualité de l'enseignement relève des seuls inspecteurs dans le cadre de la discipline.

Le système scolaire était représenté comme entièrement régi par des règles et des statuts élaborés au niveau national, l'action du ministère étant contrôlée par les syndicats. Ce cadre réglementaire était en harmonie avec la culture enseignante, à tel point que tous les interstices de la réglementation étaient comblés par des règles coutumières, ainsi le « service » (ou affectation des enseignants dans différentes sections) des enseignants était défini à partir du grade, de l'ancienneté, ou de règles de rotation mais sans référence explicite à un projet pédagogique. Certes certains chefs d'établissement n'étaient pas neutres, mais ils devaient s'abriter derrière des coutumes quitte à les « tirer » dans leur sens et à ruser, parfois avec la complicité de leurs interlocuteurs.

Ainsi, il fallait gommer tout ce qui aurait été l'indice d'un pouvoir propre de décision qui se serait exercé sans le consensus de l'ensemble des enseignants. Et c'est bien le sens de l'abolition du grade de chef d'établissement en 1969.

C'est avec l'émergence de l'établissement que le rôle de son chef va s'élargir. Les enseignants les plus actifs s'investissent au niveau « local », car les règles nationales, qui permettent de définir des droits et une déontologie, sont insuffisantes pour prendre en compte les nouvelles exigences de réussite et s'adapter à la diversification des publics scolaires. Ils adaptent et s'adaptent à la diversification des publics scolaires. Ils adaptent et réinterprètent les règles nationales et inventent des règles locales.

Le lancement de la rénovation des collèges en 1983, appuyé sur les premiers projets d'établissement, fait sortir, du petit cercle des militants, l'idée d'amélioration des performances et de politique d'établissement pour la généraliser. L'idée que les performances se jouent aussi dans

l'établissement et dans les classes et ne sont pas entièrement déterminés par les facteurs sociaux, se répand et est confirmée par la recherche.

La responsabilité nouvelle de l'établissement et de son chef est consacrée par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et le statut des chefs d'établissement recréant un corps le 30 avril 1988.

1.2. Le « socle » du métier

Le rôle traditionnel du chef d'établissement, celui auquel s'en tient une petite minorité et qui n'est contesté par personne recouvre essentiellement trois domaines :

- la vie scolaire et le rôle d'éducateur ;
- l'organisation administrative des enseignements ;
- la responsabilité de donner une bonne image de l'établissement et assurer un bon climat relationnel.

Même dans ces domaines, on constate un élargissement du rôle des chefs d'établissement.

1.2.1. *La vie scolaire, le rôle d'éducateur*

La « vie scolaire » est le domaine le plus légitime de l'action du chef d'établissement, celui où il peut s'investir personnellement mais aussi celui où tous les acteurs lui demanderont des comptes en cas de difficultés. C'est d'ailleurs dans ce domaine que les exemples de mobilisation collective ou de constitution d'une communauté éducative sont les plus fréquents.

Aucun chef d'établissement ne peut se désintéresser de ce domaine, mais lorsque les conditions d'ordre sont réunies, ils peuvent soit déplacer leurs priorités vers d'autres domaines, soit approfondir l'action éducative.

Il arrive que la condition préalable à tout objectif ambitieux soit le rétablissement de la sécurité ou plus souvent de réintroduire le respect mutuel dans les relations. Fin 1990, 6 % des chefs d'établissement rencontraient des « difficultés très fortes » et 16 % des « difficultés fortes » à faire respecter la « sécurité des personnes et des biens ». Décrivant leur priorité dans le domaine éducatif, 6 % se situaient dans le registre lutte contre le vandalisme et la violence.

Au-delà de cette situation extrême et anormale, on peut distinguer des niveaux qui conditionnent l'ambition de la politique qu'un établissement peut avoir à un moment donné. Il peut s'agir d'abord de lutter contre l'absentéisme et d'obtenir l'assiduité de tous les élèves. Ensuite, l'établissement pourra développer des activités péri-éducatives autour du foyer socio-éducatif ou de la Maison du Lycéen, des clubs d'activités libres, animer l'internat, organiser des sorties, etc. Enfin plus ambitieux, des établissements s'efforceront de développer les « nouveaux droits » des élèves, de les responsabiliser, d'encourager la prise d'initiatives, le summum étant que les élèves et leurs délégués prennent des responsabilités et un poids réel dans leur orientation.

Il n'est pas rare que l'action des chefs d'établissement provoque des changements rapides : combinant mesures d'autorité, mobilisation des personnels et des élèves et initiatives attractives, ils peuvent améliorer le climat et prendre des initiatives nouvelles. Inversement, ce qui « marchait » une année, ne rencontre plus d'échos l'année suivante. Tout est à recommencer.

Le chef d'établissement éducateur. Dans la description de leur métier, certains chefs d'établissement, près de 40 % sont restés avant tout des éducateurs. Ainsi lorsqu'on demande aux 95 % de chefs d'établissement qui affirment qu'une politique d'établissement peut améliorer sensiblement les performances scolaires en quelques années, de citer les actions qu'ils mènent, 40 % d'entre eux se situent dans le registre de la vie scolaire. Presque autant de projets d'établissement ont la même priorité.

Cette priorité peut s'expliquer par la situation concrète de l'établissement. Elle relève parfois d'une stratégie d'évitement : ne pas pénétrer dans le terrain conflictuel de la pédagogie. Le profil d'éducateur peut se rapprocher d'autres profils plus récents en investissant le domaine de l'orientation des élèves et de leur insertion. La préoccupation d'insertion amène une ouverture vers le monde professionnel. Pour l'orientation, les textes de 1990 donnent le dernier mot aux chefs d'établissement par rapport aux conseils de classe. Elle invite à rationaliser les évaluations des élèves et à rentrer ainsi dans le champ pédagogique. 29 % des chefs d'établissement en font leur domaine prioritaire.

Ces « éducateurs » sont aussi bien armés pour faciliter une évolution de l'identité professionnelle enseignante en développant la dimension éducative du métier d'enseignant et même son aspect social.

1.2.2. *L'organisation administrative des enseignements*

Fixer le « service » des professeurs (en les répartissant dans les sections), affecter les élèves dans les classes, déterminer les structures pédagogiques de l'établissement et l'offre d'options, pour toutes ces missions les enseignants attendaient du chef d'établissement une attitude neutre et égalitaire.

L'autonomie, le besoin de s'adapter aux situations différentes des établissements et au public d'élèves amènent à s'éloigner de l'objectif de diminution maximum des effectifs par classe, à affecter les enseignants sur des critères de profil, implicitement à les évaluer.

Certains chefs d'établissement classent ces tâches dans les fonctions d'organisation et de gestion, d'autres dans les fonctions d'animation¹ pédagogique. Ainsi l'évolution du système scolaire change progressivement le sens de certains travaux.

1.2.3. *Climat, image de l'établissement, relations entre les acteurs*

Une enquête auprès de 2 500 personnes prises dans 250 lycées techniques et professionnels a produit une analyse factorielle dans laquelle ces établissements se différenciaient d'abord sur le climat fait ou non de tensions, sur l'image de l'établissement et sur les relations entre les différentes catégories d'acteurs. Certes l'histoire de l'établissement, son environnement immédiat, le type de filières sont déterminants, mais le chef d'établissement est souvent tenu pour responsable.

Les bonnes relations ne sont pas une fin en soi, mais une condition pour d'autres objectifs. Dans cette analyse factorielle, le deuxième axe de différenciation des établissements oppose l'existence et l'absence d'un projet pédagogique, de pratiques pédagogiques centrées sur les élèves et l'ouverture sur le monde professionnel. Ainsi selon les établissements, de bonnes relations peuvent être corrélées soit à l'absence d'initiatives, soit à une politique dynamique et inversement une telle politique peut être génératrice de tensions.

Il y a là un dilemme important pour les chefs d'établissement : jusqu'à quel point préserver le consensus ? François Dubet dans son « Étude sur trois collèges » décrit l'exemple d'un collège où la généralisation par le principal de changements très modérés produit de meilleurs résultats que l'appui donné dans un autre collège à un noyau militant qui s'est coupé du reste de l'établissement.

Le prix à accorder à la recherche du consensus provoque un clivage important entre chefs d'établissement. Dans une série de questions sur l'orientation, ils se sont opposés par moitié sur la proposition : « le chef d'établissement peut utilement contredire les propositions du conseil de classe ». Cette attitude qui se retrouve dans d'autres domaines montre qu'une moitié des chefs d'établissement fait du maintien du consensus une priorité forte.

1.3. La gestion matérielle et financière

Traditionnellement, la responsabilité de la gestion matérielle et financière était le domaine réservé de l'intendant qui, seul, pouvait s'y retrouver dans le budget et la comptabilité. Aujourd'hui environ un chef d'établissement sur cinq s'en tient à cette conception. Il est significatif qu'il s'agisse des chefs d'établissement les plus âgés et souvent de proviseurs de grands lycées.

Mais au-delà de la suppression de la barrière avec le gestionnaire, on rencontre des degrés d'implication variables dans la gestion. Par exemple, les deux tiers des proviseurs et la moitié des principaux ont laissé le gestionnaire s'occuper du projet définissant les besoins de l'établissement en personnels ATOS (administratifs, techniques, ouvriers et de service) en terme de compétences professionnelles et non de statut. Un tiers d'entre eux ne recherche pas de ressources extérieures.

Les trois quarts sont favorables à l'établissement de contrats avec l'Académie pour que les moyens soient attribués en fonction d'objectifs propres à l'établissement. Mais 16 % seulement sont passés à l'acte, alors que 80 % disent avoir été incités par leur Académie à passer de tels contrats.

L'enjeu de cette implication est bien le développement de l'autonomie. L'accroissement sensible des moyens de fonctionnement, parallèlement à la décentralisation, a été une source d'autonomie réelle plus importante que l'attribution de responsabilités nouvelles par la réglementation.

Il est significatif que ceux qui laissent à leur gestionnaire la responsabilité de la gestion matérielle et financière et du budget voient dans l'attribution de moyens supplémentaires par les services de l'État ce qui augmenterait le plus l'autonomie de leur établissement. Alors que les plus

impliqués vont demander pour développer leur autonomie un accroissement de leurs pouvoirs en matière de gestion des personnels ou d'initiatives pédagogiques et un assouplissement de la tutelle financière. On peut donc penser qu'ils trouvent dans le meilleur emploi de leurs moyens une marge de manœuvre qu'ignorent ceux qui s'intéressent peu à la gestion.

Une implication efficace dans la gestion passe par l'intégration du gestionnaire dans l'équipe de direction. L'observation des établissements montre que beaucoup de chefs d'établissement se satisfont d'une absence de conflit, surtout lorsque le gestionnaire est expérimenté et d'un grade élevé. Beaucoup de gestionnaires observent une certaine réserve craignant qu'on ne leur « demande n'importe quoi ». Les quatre cinquièmes des chefs d'établissement citent le gestionnaire parmi les membres de l'équipe de direction, mais seulement un cinquième l'ont associé à l'élaboration et au suivi du projet d'établissement. On reste donc bien avec des domaines de compétences séparés.

Une collaboration efficace entre chef d'établissement et gestionnaire permet l'optimisation de l'utilisation des moyens existants et surtout de rapporter l'affectation des moyens à des objectifs, en ne se contentant de reconduire la répartition du budget précédent avec des modifications mineures. En particulier cette collaboration permet de développer les actions transversales aux disciplines, en ne répartissant pas toutes les ressources entre les disciplines.

En rassemblant, l'ensemble des réponses tirées de ce panel, on dégage des tendances fortes quant au développement d'attitudes managériales. On trouve une cohérence entre l'implication dans la gestion, la recherche de ressources extérieures, la demande d'autonomie et l'ouverture de l'établissement.

Un quart des chefs d'établissement (27 %) peu impliqués dans la gestion matérielle et financière, peu concernés par la décentralisation, se perçoivent souvent comme un échelon dans une chaîne hiérarchique dont ils appliquent les directives. Ils s'en tiennent à une attitude traditionnelle (ce qui ne signifie pas qu'ils fassent mal leur travail). 20 % ont repris le discours moderne qui est dans l'air du temps et qu'a repris l'institution, mais sans encore passer à l'acte. Une moitié (53 %) témoigne d'une véritable culture et de préoccupations gestionnaires, même si parmi ceux-ci une proportion beaucoup plus faible a assimilé l'utilisation d'outils modernes de gestion et les pratiques d'évaluation.

1.4. Le rôle pédagogique des chefs d'établissement

L'enseignement du second degré avait été conçu de telle manière que la coopération entre enseignants et l'intervention du chef d'établissement ne soient pas vraiment nécessaires. Appliquer la réglementation suffisait pour déterminer les rôles de chacun et il restait au chef d'établissement à organiser matériellement les enseignements et à améliorer les conditions de l'enseignement et le climat par son action dans le domaine de la vie scolaire.

C'est l'obligation de réussite qui change les rôles. À partir du moment où 95 % des chefs d'établissement pensent qu'une politique d'établissement peut améliorer les performances scolaires, ils doivent mener cette politique. Si environ un quart d'entre eux annonce dans le projet ou dans leur politique des actions fortes et si un cinquième s'interdit d'intervenir, la majorité d'entre eux s'en tient à des actions de soutien ou de suivi des élèves, souvent limitées à quelques classes.

Au-delà des limites de leur action actuelle, les changements futurs s'inscrivent dans l'affirmation de leur légitimité à intervenir : les trois quarts d'entre eux refusent de souscrire à la phrase : « le chef d'établissement n'a pas à influencer les méthodes et les pratiques pédagogiques des enseignants ». Pour eux, il n'y a donc plus de domaine réservé des enseignants. Il s'agit d'une évolution très forte de leurs conceptions que l'on retrouve dans d'autres opinions. Ainsi 83 % pensent que « enseigner est un métier qui s'apprend ». En 1989, dans une enquête limitée à l'enseignement technique et professionnel, ils n'étaient guère plus de la moitié à le penser. On note cependant, qu'ils sont encore une moitié, comme en 1989 à penser que « la formation continue des enseignants entraîne beaucoup de perturbations pour peu de profits ». Or ceux qui sont sceptiques sur l'utilité de la formation continue sont aussi ceux qui interviennent le moins dans le domaine pédagogique.

Le travail en équipe des enseignants

Dans deux enquêtes de la DEP en 1988 et 1989, le travail en équipe des enseignants était un aspect normal de leur métier pour les quatre cinquièmes des enseignants, même s'il ne correspondait à une pratique régulière que pour un quart d'entre eux. Aujourd'hui pour la quasi totalité des directeurs, « les enseignants doivent travailler en équipe ».

Mais la mise en pratique est difficile et l'attitude du chef d'établissement est décisive. On constate qu'ils sont d'autant plus actifs qu'ils ont

une image positive des capacités et des attentes des enseignants. Certes les trois quart d'entre eux ont des relais suffisants chez les enseignants mais ils sont aussi nombreux à penser que peu d'enseignants savent travailler en équipe.

La relation aux enseignants structure cette intervention

Trois catégories de questions ont émergé dans l'analyse et leur combinaison dessine les profils.

– L'image que les chefs d'établissement ont de l'aptitude des enseignants à travailler en équipe, de l'accueil que les enseignants réservent à leur intervention et de l'extension du travail en équipe dans leur établissement.

– Leurs conceptions personnelles dans le domaine pédagogique sur l'utilité du travail en équipe et de ses modalités, sur l'efficacité de la formation continue. Ainsi que l'appréciation sur les difficultés de la mise en œuvre du travail collectif.

– La relation plus ou moins directive qu'ils veulent entretenir avec les enseignants.

Cinq profils se dégagent.

1. *Les éducateurs.* 26 % des chefs d'établissement associent une *image optimiste* des enseignants et de la réalité du travail en équipe avec une attitude *peu interventionniste* dans le domaine pédagogique.

Le projet d'établissement a été très mobilisateur dans leur établissement et ils y ont associé les personnels ATOS. La vie scolaire et l'action éducative sont leur domaine d'action privilégiée.

2. *Les pédagogues.* 13 % veulent être *directifs* vis-à-vis des enseignants et sont *volontaristes* en matière de travail en équipe. D'ailleurs, le travail d'équipe est leur premier critère pour concevoir le service des enseignants. Leurs responsabilités les plus importantes sont l'affectation des enseignants dans les classes et la mise en place de nouveaux programmes.

Ils ont une image positive de l'action du Rectorat et de l'I.A. Ils veulent évaluer les enseignants.

3. *Les messagers.* 21 % ont une *image pessimiste* des enseignants qui sont réticents à leur intervention, ils sont plutôt *directifs* vis-à-vis d'eux, même s'ils laissent à l'inspection le soin de les évaluer.

Le dialogue avec les enseignants s'organise sur la base de la discipline et sont tout à fait en désaccord avec l'organisation d'équipes entre enseignants d'une même classe.

4. *Les traditionnalistes*. 19 % des chefs d'établissement sont plutôt *passifs* dans le domaine pédagogique et ont une image *négative* des enseignants, qu'ils estiment réticents à leur intervention. Leur établissement n'a pas été mobilisé autour du projet. Ils disent ne pas avoir de relais parmi les enseignants. Leur action prioritaire est le soutien aux élèves en difficulté.

La décentralisation a eu peu d'incidences sur leur établissement. Ils trouvent que le discours et les pratiques des I. A. sont contradictoires. Dans l'application des réformes, « ils s'arrangent pour qu'elles perturbent le moins possible la vie de l'établissement ». Ils posent leurs problèmes d'abord en termes de moyens.

5. *Les réfractaires*. 21 % peuvent être appelés *réfractaires*. Ce terme caractérisait déjà leur attitude face au projet d'établissement.

Il a peu ou pas de travail en équipe dans leur établissement. Enseigner est un métier qui ne s'apprend pas. La formation continue des enseignants est d'abord une perturbation pour l'établissement.

2. UNE IDENTITÉ PROFESSIONNELLE À INVENTER

L'élargissement du contenu du métier de chef d'établissement ne conduit pas nécessairement à une rupture avec l'identité traditionnelle, mais un accroissement du rôle et une professionnalisation. Mais les réponses, aujourd'hui à peine ébauchées à trois questions posées par l'évolution du système, se traduiront par l'émergence d'une nouvelle identité professionnelle.

Ces trois questions :

1. Qu'est-ce que diriger des enseignants ?
2. Qu'est-ce que diriger un établissement qui a des liens étroits avec son environnement ?
3. Qu'est-ce que diriger un établissement qui a une politique autonome ?

2.1. Qu'est-ce que diriger des enseignants ?

Les enseignants, comme les médecins, sont des « professionnels », au sens de la sociologie anglo-saxonne. Ils sont maîtres de la pratique de leur métier à l'intérieur des objectifs qui leur sont fixés par l'institution. Cette spécificité professionnelle n'est pas souvent comprise par le grand public qui y voit un individualisme forcé ou un conservatisme profond,

alors qu'elle résulte de l'impossibilité de beaucoup standardiser la pratique du métier.

Tous les facteurs et les événements à intégrer dans la pratique enseignante forment une combinatoire trop riche pour déterminer une « bonne » pratique. Certes l'enseignant s'appuie sur un bagage disciplinaire et sur quelques techniques formalisables et « contrôlables », mais la qualité de son enseignement se joue à un niveau beaucoup plus global, où il doit faire preuve d'invention. E. Gofman décrit l'enseignement comme un métier où le risque de perdre la face est constant parce qu'il engage sa personne même dans son travail. C'est pourquoi il est seul.

L'évolution de la formation des adultes préfigure celle du métier d'enseignant. On assiste à une floraison de techniques (ou de méthodes) qui facilitent la réponse aux nouvelles exigences adressées aux enseignants :

- la capacité d'évaluer les performances, d'identifier les carences et les capacités ;
- la capacité de formuler des objectifs en liaison avec un diagnostic, de les expliciter pour que le public se les approprie ;
- la capacité de coordonner ses objectifs avec d'autres enseignants.

Le développement de ces capacités, leur traduction dans la pratique quotidienne se jouent beaucoup sur le terrain. C'est ce travail qu'un certain nombre de chefs d'établissement ont entrepris en développant la formation interne et en créant des dispositifs qui permettent aux enseignants d'ajuster leurs objectifs ou de communiquer leur expérience, par exemple à travers des dispositifs communs d'évaluation.

Ceux qui interviennent dans le domaine pédagogique se réfèrent à deux modèles : celui de l'animateur, travaillant avec ses collègues enseignants pour les aider à transformer leurs pratiques ou celui du chef, qui peut dialoguer, mais décide en dernier ressort. Celui-ci utilise à plein les possibilités que lui donne sa fonction d'organisateur des enseignements, il veut rendre obligatoire le travail en équipe et la formation.

2.2. Évaluer les enseignants ?

C'est sur la question de l'évaluation des enseignants que se focalise les objectifs contradictoires qu'il s'agit de concilier. Les positions sont dépendantes d'une part d'une attitude plus ou moins directives et d'autre part des conceptions pédagogiques.

2.2.1. *Directivité et évaluation*

Les 17 % qui sont tout à fait d'accord avec l'idée que « le chef d'établissement devrait pouvoir évaluer les enseignants » souhaitent aussi choisir leurs collaborateurs et pour eux l'intervention dans le choix des personnels est le moyen le plus important pour accroître l'autonomie de l'établissement. D'ailleurs ils pensent que l'évaluation par l'Inspection est un exercice formel.

Par ailleurs, ils sont prêts à assumer beaucoup plus d'autonomie : ils sont favorables à la désectorisation, à la recherche de ressources ne provenant pas de l'Éducation nationale, à l'intervention de personnels extérieurs et ne voient pas de danger dans l'intervention des collectivités locales.

Ceux qui sont tout à fait opposés à cette évaluation (12 %) se caractérisent par un refus d'une attitude directive mais aussi par une conception restrictive de leur rôle, n'intervenant pas dans le domaine du gestionnaire.

2.2.2. *Évaluation et conceptions pédagogiques*

La relation avec les conceptions pédagogiques est plus complexe. L'analyse en composantes principales montre que le thème de l'évaluation n'apparaît pas avec le premier facteur, le plus structurant, qui porte sur l'existence même d'un rôle pédagogique du chef d'établissement mais qu'il est associé à des attitudes différentes sur les deuxième et troisième facteurs. Sur le second, la volonté d'évaluer est associée à une image pessimiste des enseignants et à une attitude directive à leur égard. Sur le troisième, l'évaluation est associée à un rôle d'animateur pédagogique, une conscience de difficultés de cette intervention, une appréciation réaliste du niveau réel du travail collectif.

Ainsi l'évaluation des enseignants pose un problème de fond. L'étude sur l'enseignement technique avait montré les mêmes clivages chez les enseignants, qui étaient partagés, dans chaque profil, sur le principe d'une évaluation par le chef d'établissement. Par exemple, les « pédagogues » étaient partagés entre le désir de voir leur investissement personnel reconnu et la crainte d'une opposition plus difficile à supporter avec un chef d'établissement proche qu'avec un inspecteur lointain. La nature même de la « profession » enseignante conduit les enseignants à n'accepter d'évaluation que de la part d'un pair, un autre enseignant. Ainsi ou bien le chef d'établissement est d'abord un enseignant, « *primus inter pares* » (comme en Allemagne ou en Espagne) et le pouvoir hiérarchique est situé hors de l'établissement. Dans ce cas, le chef d'établisse-

ment peut être un « animateur » dans le domaine pédagogique, intervenant dans le choix des outils et l'évolution des méthodes.

Ou bien, le chef d'établissement est d'abord un directeur. Il n'intervient qu'indirectement dans le champ pédagogique à travers l'organisation des structures, la vie scolaire, la recherche des moyens, l'ouverture sur l'extérieur, etc. Mais dans ce cas, l'intervention dans la « boîte noire » des pratiques pédagogiques n'est plus acceptée. Auquel cas, il devient nécessaire de créer dans l'établissement, une fonction d'animation pédagogique reposant sur d'autres personnes.

2.3. Qu'est-ce que diriger un établissement qui a des liens étroits avec son environnement ?

La mutation culturelle qui a conduit à la décentralisation est loin d'avoir produit tous ses effets. Le poids du milieu environnant, les parents qui peuvent changer leurs enfants d'établissement, les collectivités territoriales qui équipent, les entreprises qui peuvent accueillir les élèves, cet ensemble pourra peser plus lourd que les prescriptions nationales.

C'est l'importance donnée au conseil d'administration qui mesure l'apparition de nouveaux rapports.

Le conseil d'administration : lieu d'information ou organe de décision ?

Les chefs d'établissement sont massivement attachés à leur double rôle de directeur et de président du conseil d'administration : seuls 14 % admettent que ce principe pourrait, dans certains cas, être remis en cause. Pourtant la proportion de ceux qui accordent un rôle important à cette assemblée n'est que de 38 % (et n'était même que de 31 % lors de la première interrogation du panel en 1991). Et pour une minorité ce conseil n'a que peu d'intérêt (13 % le pensent), son fonctionnement étant perçu comme purement formel.

Pour 55 % des chefs d'établissement, le conseil d'administration n'est qu'un lieu d'information des partenaires ou, au mieux, un lieu de réflexion. Dans cette conception, il n'y a guère de place pour l'élaboration d'objectifs, encore moins pour la négociation d'une politique d'institution. Néanmoins, le conseil d'administration peut être un organe décisionnel et de contrôle (41 %), voire un lieu de partage des responsabilités (20 %).

La fonction de représentant de l'État peut, dans un certain nombre de situations, entrer en contradiction avec le rôle de président de l'EPLÉ (établissement public local d'enseignement) chargé d'être le représentant et le porte-parole des décisions du conseil. Plus le conseil d'administration joue un rôle actif en matière d'orientation de la vie de l'établissement, plus les occasions de frictions se multiplient entre les deux logiques. L'expression de l'autonomie, le souci d'adaptation à un environnement et à des intérêts locaux peuvent rapidement se heurter aux décisions de la tutelle.

On constate qu'à peine plus de 10 % des chefs d'établissement sont fréquemment confrontés à de tels conflits. Pour un autre tiers, des conflits peuvent se produire, mais ils sont rares. Ce faible degré de confrontation aux contradictions potentielles du système est le meilleur révélateur de la faible activité des conseils d'administration.

L'importance accordée au fonctionnement du conseil d'administration présente un rapport étroit avec le degré d'autonomie dont les chefs d'établissement estiment disposer. On confirme par là que l'autonomie est favorisée par le jeu partenarial au niveau local et que ce dernier, non seulement favorise l'ouverture de l'établissement, mais procure une plus grande liberté d'action en matière d'autonomie.

Dans un système ouvert, l'établissement devra être capable d'explicitier ses objectifs, d'évaluer les résultats de son action et de communiquer avec son environnement.

2.4. Diriger un établissement qui a une politique autonome ?

Qu'est-ce qui fonde la légitimité du chef d'un établissement autonome ? Les pouvoirs qu'il reçoit du niveau national à travers la ligne hiérarchique, pas plus que l'action des collectivités territoriales ne justifient qu'il choisisse une politique plutôt qu'une autre pourvu qu'il fasse respecter la réglementation et appliquer les orientations nationales et locales. Paradoxalement, c'est l'autonomie des enseignants qui fonde l'autonomie de l'établissement car c'est sur le terrain, dans la classe, que se joue le sens de toutes les initiatives de l'institution. Par exemple, les réformes portant sur l'organisation des enseignements, tels que groupes de niveaux ou cycles lents, créeront dans certains cas des moyens efficaces de traiter l'hétérogénéité des élèves et dans d'autres cas, elles cacheront des filières de relégation. Le sens de la réforme ne dépend donc pas de l'intention du réformateur, mais de l'attitude et des repré-

sentations des enseignants, or celles-ci ne sont pas purement individuelles. Ainsi on a pu constater dans une enquête auprès des personnels de l'enseignement technique et professionnel que la majorité des personnels d'un établissement avait une représentation voisine de l'alternance ou du contrôle continu. L'autonomie de l'établissement repose sur cet effet-établissement. Il s'agit de créer une communauté éducative qui saura construire un sens commun aux acteurs autonomes.

La politique d'un établissement se situe au point de rencontre de :

- la demande sociale, locale et nationale ;
- les représentations des acteurs de l'établissement.

La demande sociale est un levier pour faire évoluer les pratiques professionnelles et les représentations. Mais elle doit devenir opérationnelle, s'explicitier, s'enrichir, s'adapter aux possibilités. Surtout, elle n'est pas neutre socialement, elle est une résultante qui reflète les hiérarchies sociales. L'école ne peut être soumise à cette demande : l'autonomie est à construire non seulement par rapport à une hiérarchie administrative mais par rapport à la demande sociale. Une tension entre l'établissement et son environnement est nécessaire. Elle peut être institutionnalisée par un conseil d'administration qui serait un lieu de pouvoir, elle passerait par la gestion d'indicateurs confrontant les objectifs aux résultats et par des évaluations plus objectives que les « images » ou les rumeurs.

Les représentations des enseignants évoluent sous l'influence de la demande sociale, mais surtout sous l'influence des collègues. En développant les aspects collectifs du métier d'enseignant, on favorise cette évolution. L'établissement peut agir par la création de dispositifs facilitant ces échanges : l'évaluation commune des élèves donne l'occasion de comparer les objectifs et les critères des uns et des autres.

Ce travail de conception d'une politique d'établissement peut se réaliser selon deux modes que l'on retrouve dans les profils de chefs d'établissement du panel de la DEP.

Dans un cas, le chef d'établissement est d'abord un animateur qui ne se place qu'exceptionnellement en situation d'autorité par rapport aux enseignants de son établissement pour lesquels il est un « primus inter pares ». Dans l'autre cas, il sera un directeur pédagogique, qui utilisera les méthodes du management dans le domaine pédagogique et qui se place en position d'autorité.

Le modèle de l'animateur est le plus fréquent parmi l'ensemble de la population des chefs d'établissement, il correspond le mieux à l'identité traditionnelle. Le directeur pédagogique est le plus représentatif de la fraction la plus moderniste de cette population, la plus engagée dans la voie de l'autonomie, mais le plus souvent il aborde le domaine pédagogique surtout par le biais de l'organisation des enseignements et par la revendication d'un pouvoir d'évaluation des enseignants.

En définitive, parmi la minorité des chefs d'établissement actifs dans le domaine pédagogique, on rencontre trois sous-groupes :

- des animateurs, pour qui cette fonction est peu compatible avec une attitude hiérarchique ;
- ceux qui se veulent animateurs et directeurs ;
- des directeurs pédagogiques qui sont d'abord des organisateurs.

C'est sur la clarification des rapports entre ces deux attitudes : animateurs et directeurs que se joue l'avenir de la fonction de chef d'établissement.

En tout état de cause, les dispositifs institutionnels devront renforcer et même créer une fonction d'animation pédagogique. On peut la situer soit dans l'équipe de Direction, ou l'on peut envisager de créer à l'intérieur des établissements actuels des « micro-établissements » autour de cette seule fonction, ou l'on peut la confier au chef d'établissement lui-même.

*
* *

Les chefs d'établissement jouent un rôle décisif dans l'évolution de l'enseignement. Paradoxalement, ce rôle tient pour une bonne part à la faiblesse de l'établissement lui-même, à l'insuffisance de son organisation, de ses structures et des moyens affectés à des tâches autres que les cours devant les élèves. La qualité de la personne est appelée à suppléer les carences de l'organisme et de la fonction. Il en résulte des attentes excessives sur ses possibilités.

La marche vers l'autonomie ira de pair avec d'une part le développement de techniques d'enseignement et d'ingénierie de l'enseignement et, d'autre part, d'une nouvelle culture professionnelle et pas seulement chez les chefs d'établissement.

LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT : DEUX SIÈCLES SANS HISTOIRE

Michèle ALTEN*

Sommaire. Les règles administratives de l'enseignement français sont issues de la législation napoléonienne qui a confié en particulier l'administration de chaque lycée à un proviseur. Si durant près de deux siècles, l'image du chef d'établissement qui incarne avant tout une autorité morale a peu évolué, il reste qu'un corps s'est progressivement constitué avec un statut défini.

L'émergence de l'établissement scolaire, dans les années 80, a suscité de nouvelles interrogations sur les fonctions du chef d'établissement. De nouveaux choix ont certes été opérés en 1989 quand à son mode de recrutement et la durée de sa formation.

La nature de ses fonctions et de ses responsabilités n'en reste pas moins largement à préciser.

Summary. The administrative rules of French education stem from the Napoleonic legislation which notably entrusted a headmaster with the administration of every secondary school. If for nearly two centuries the image of the headmaster embodying above all a moral authority did not evolve much, it remains that a body has gradually been set up with a well-defined status.

The emergence of the school establishment in the 80's gave rise to new questions on the duties of headmasters. Indeed new choices were made in 1989 as regards recruiting methods and training time.

The nature of their duties and responsibilities remains nevertheless to be made far clearer.

* Michèle Alten est responsable de la cellule « Études et développement » au Centre Condorcet.

Tenter d'appréhender dans sa dimension temporelle le métier de chef d'établissement peut sembler une gageure. En effet, un double obstacle entrave une telle étude. D'abord les textes officiels qui s'intéressent à lui sont très peu nombreux, et ensuite les travaux des chercheurs en histoire de l'éducation mettent rarement en lumière ce personnage qui se confond le plus souvent avec la maison qu'il dirige. Toutefois, depuis quelques années se manifeste un intérêt nouveau pour la fonction de chef d'établissement. Cette orientation récente est d'abord le résultat d'une évolution profonde du champ de la sociologie de l'éducation. Contre l'idée du caractère fatal de la reconduction des inégalités, tel qu'il ressort de certaines interprétations des analyses faites par Bourdieu dans les années soixante et soixante dix, s'est développé peu à peu le souci d'aller voir à l'intérieur de la classe et de l'établissement scolaire quels étaient les processus à l'œuvre dans la production de l'inégalité des chances face à l'école. Deux grandes orientations structurent actuellement les recherches. Le premier s'attache à la compréhension des processus favorisant ou limitant l'efficacité de la communication pédagogique. Les travaux portent alors sur les différents types de pratiques pédagogiques, sur les différents types de rapports au savoir, ainsi que sur la communauté éducative et les différentes logiques qui l'animent (Isambert-Jamati, Charlot, Derouet...). Le second courant vise à décloisonner la sociologie de l'école, en considérant l'institution scolaire comme le lieu d'exercice de métiers divers, et comme un lieu où se noue une relation avec d'autres milieux (Dubet, Chapoulie...). Un rapprochement s'opère également avec l'histoire. Il permet la mise en perspective dans la longue durée des institutions scolaires et des politiques éducatives (Prost, Briand-Chapoulie).

L'attention portée au chef d'établissement se situe donc au carrefour d'un double intérêt : pour l'établissement d'une part, pour les acteurs de l'éducation de l'autre. Elle est également le fruit de deux facteurs plus conjoncturels. Premièrement, les lois de décentralisation ont, en 1986, donné à l'établissement un nouveau statut juridique dont il convient d'analyser les conséquences ; deuxièmement, la massification de l'enseignement secondaire soumet celui-ci à des obligations nouvelles, et les capacités du chef d'établissement font partie des atouts nécessaires pour faire face aux difficultés. Face à cette pression du court terme, le détour par l'histoire permet d'analyser les événements et les pratiques, en faisant apparaître les lignes de forces qui caractérisent la fonction dans la durée. Comme l'ont souligné Briand et Chapoulie (1), l'institution sco-

(1) BRIAND, J.-P., CHAPOULIE, J.-M. (1992). – *Les collèges du peuple*. INRP – CNRS – ENS Fontenay - Saint-Cloud. – p. 449.

laire vit dans un double positionnement : elle se définit à la fois par rapport à des choix opérés au plan local et national et par rapport aux aspirations et aux comportements du public scolarisé et scolarisable. Ces deux logiques imbriquées s'incarnent dans la personne du chef d'établissement. Elles conditionnent son action et sa marge de manœuvre. Durant deux siècles, les missions remplies par les chefs d'établissement évoluent peu. Elles se déroulent toutefois dans des contextes qui les différencient fortement. Néanmoins, un principe d'homogénéisation est à l'œuvre, qui permet la constitution progressive d'un corps et d'une carrière.

Les règles administratives de l'enseignement secondaire français sont l'héritage direct de la législation napoléonienne. De 1802 à 1808, une série de décrets organise la structure et le fonctionnement des lycées – quatre éléments caractérisent cette organisation : la tutelle de l'état, la présence de cadres administratifs, l'existence de règlements précis et le système de l'internat. La loi du 11 floréal an X précise que l'administration de chaque lycée sera confiée à un proviseur. Il doit être un enseignant et le célibat lui est interdit (afin d'éliminer les clercs comme le précise G. Delaire (2)). Assisté du censeur et de l'économiste, il exécute les règlements relatifs à l'enseignement, à la discipline, à la comptabilité. Le 4 septembre 1821, lors de la réaction ultra, un statut définit dans le détail les attributions du proviseur. L'essentiel concerne la fonction disciplinaire, à travers la surveillance des mœurs, de l'ordre et des études. Des visites régulières à l'infirmerie et au réfectoire lui permettent de veiller à la santé des élèves ; l'examen du journal de classe le conduit à détecter les comportements défectueux sur le plan de la conduite et du travail. Le prélèvement d'informations lui donne des éléments pour sanctionner les élèves et avertir les parents. L'autre volet réglementaire du travail du proviseur est la gestion économique du lycée. En 1898, il devient ordonnateur, et en 1902, le budget d'internat est séparé du budget d'externat, et la répartition des crédits est votée par un conseil d'administration. Ce modèle, qui ne concerne que les lycées de garçons dont la charge est assumée par l'état (36 en 1810, 100 en 1887) s'impose progressivement aux deux secteurs qui se sont développés parallèlement : celui des écoles secondaires, à travers les collèges municipaux et les cours secondaires (nous excluons le collèges religieux qui fonctionnent sur un modèle d'encadrement sensiblement différent) et celui des écoles primaires supérieures et des écoles pratiques du commerce et d'industrie. Très différents des grands lycées, les collèges municipaux manifestent souvent la volonté de contrebalancer l'influence cléricale. Au départ ce sont de petits établissements (en 1840, 33 d'entre eux ont moins de 250

(2) DELAINE, G. (1986). – *Le chef d'établissement*. Berger Levrault. – p. 29.

élèves), et le principal doit mener une politique active de recrutement pour en assurer la survie. La vie quotidienne des élèves y est plus que frugale, puisque c'est l'internat qui permet d'équilibrer les comptes. L'atmosphère et l'organisation bon enfant font du principal davantage un père de famille qu'un administrateur. Peu à peu toutefois le principe hiérarchique prévaut, lorsque l'état se fait plus attentif sur la gestion et la tenue pédagogique de l'établissement ; les collègues les plus importants se transforment alors en lycées.

L'enseignement secondaire féminin, étudié par F. Mayeur (3), vit à retardement la même évolution. Au lendemain de la loi de 1880, qui fonde l'enseignement féminin d'état, l'absence de critères précis de nomination des directrices donne aux municipalités la possibilité de faire valoir des candidatures de professeurs recrutés davantage sur leurs qualités professionnelles que sur leurs diplômes. (Rappelons qu'auparavant les jeunes filles n'étaient pas autorisées à se présenter aux examens universitaires et que l'école normale de Sèvres est fondée en 1882.) La fonction de direction est peut-être encore plus délicate à remplir que dans un établissement de garçons. En 1884 le recteur du Besançon écrit : « je vois combien est difficile le choix d'une directrice. Les diplômes ne sont qu'une faible partie des garanties à exiger. On ne peut y attacher de prix qu'en tant qu'ils sont le signe d'une culture intellectuelle, une condition d'autorité sur les maîtres subordonnés. Ce qu'il convient de rechercher au dessus de tout, c'est le jugement, le cœur, la fermeté, l'élévation du caractère, la bonté, le dévouement sans bornes, et cette sollicitude toute maternelle qui s'applique à préserver de toute souillure ce qu'il y a de plus précieux chez une jeune fille » (4).

Tout en veillant à ce que cela ne porte pas tort aux établissements secondaires, les inspecteurs d'académie favorisent le développement du primaire supérieur. À cela deux raisons : signe d'une scolarité primaire réussie, le primaire supérieur rencontre l'adhésion des instituteurs qui envoient leurs meilleurs élèves. De plus, les élèves d'EPS constituent le vivier dans lequel se recrutent les normaliens futurs instituteurs nécessaires à l'encadrement des écoliers. Les chefs d'établissement sont, ici aussi, évalués essentiellement sur leur capacité à faire évoluer favorablement leurs effectifs. Les EPS de garçons possèdent presque tous des internats, dont ils tirent souvent des profits substantiels au prix d'un travail intense de gestion et de surveillance (l'épouse du directeur assure

(3) MAYEUR, F. (1977). - *L'enseignement secondaire des jeunes filles*. Presses de la fondation des sciences politiques.

(4) MAYEUR, F. - *Ibid.*, p. 315.

souvent la comptabilité et la gestion matérielle). Souvent eux-mêmes issus des meilleurs élèves des EPS, les directeurs se rangent parmi les partisans d'une scolarité prolongée accessibles à des élèves d'origine populaire et moyenne. (Il leur arrive de donner des cours gratuits, de faire des remises de frais de pension.) Le succès de leur démarche de recrutement tient à deux causes principales : le cursus qu'ils proposent s'articule directement sur la scolarité primaire élémentaire et surtout, ils sont capables de s'adapter à la population potentiellement scolarisable, en modulant les exigences de niveau et en diversifiant les études (en créant des sections agricoles ou ménagères pour les élèves les plus faibles). Cette souplesse contraste, comme le soulignent Briand et Chapoulie, avec la rigidité du système des études secondaires (5). De 1892 à 1920, les concurrentes les plus sérieuses des EPS sont les écoles pratiques de commerce et d'industrie, qui dépendent du ministère du Commerce. La rivalité avec le ministère de l'Éducation nationale se manifeste au niveau local, où chacun essaie d'étendre son propre réseau en démarchant les municipalités hésitantes. Dans les EPCI, c'est le maire qui présente une liste de trois candidats aux fonctions de directeur, dans laquelle le ministre choisit. Mais à partir de 1920, les EPCI sont intégrées à l'instruction publique, et le poids des élus locaux se fait plus indirect, à l'image de ce qui se passe pour les autres établissements.

Le maintien de la discipline dans les établissements scolaires, garantie d'une scolarité sérieuse, est la tâche prioritaire du chef d'établissement. Deux types de peines menacent les élèves : celles qui sont données durant les classes par les professeurs (pensums et exclusions temporaires de la classe) et les plus lourdes, qui sont du ressort du chef d'établissement. Les privations diverses (nourriture, récréation, promenade), l'humiliation par l'isolement, la mise au cachot, constituent l'arsenal dissuasif de la mauvaise conduite. Un rapport rédigé en 1837 sur les prisons des collèges de Paris met en lumière le lien pervers qui existe entre le volume de punition donné par les professeurs et le temps de réclusion imposé aux élèves « Mrs les proviseurs regardent l'usage de la prison comme indispensable pour effacer toutes les fautes antérieures et pouvoir acquitter un enfant des retenues et des pensums pour lesquels ses récréations deviennent insuffisantes. Ils regrettent généralement que l'abus des pensums et le défaut de proportions entre les fautes et les peines obligent trop souvent à recourir à ce moyen extrême. Ils peuvent régler les peines appliquées par les maîtres d'études et les autres fonctionnaires du pensionnat, ils ne peuvent absolument rien sur la discipline des classes » (6).

(5) BRIAND, J.-L., CHAPOULIE J.-M. - *Ibid.*, p. 454.

(6) MAYEUR, F. (1981). - T. 3. *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France*. Nouvelle librairie de France.

Depuis le 10 juin 1803, l'autorité du professeur dans sa classe est en effet sans contrepartie (l'inspection générale pourrait seule lui faire des remontrances). Cette dureté des sanctions appliquées aux élèves génère parfois un climat de révolte. Un incident banal peut mettre le feu aux poudres, et ce sont alors les maîtres d'études et le proviseur qui sont visés. À Amiens en 1835 un groupe d'élèves, après avoir dressé des barricades de bancs et de tables dans une salle, y met le feu tout en bombardant le proviseur à coups de dictionnaires et de morceaux de bois. La nature brutale de la discipline dans les grands établissements conditionne donc les rapports que le chef d'établissement peut établir avec les élèves, pour lesquels il incarne l'ordre et devient même parfois un « policier » (7).

Avec le corps enseignant les proviseurs entretiennent des rapports délicats : lorsqu'un jeune chef d'établissement qualifié est confronté à un corps professoral vieilli et indépendant, ses tentatives de remise en ordre risquent d'amener des conflits pénibles, tel celui qui oppose en 1922, à Grenoble, la directrice du lycée, agrégée de lettres, à un professeur agrégé de sciences qui déclare ne tenir compte que des observations de ses supérieurs scientifiques du point de vue de la manière d'enseigner. Par ailleurs, lorsque les concours de recrutement se spécialisent pour répondre aux exigences nouvelles de savoirs à transmettre, le contrôle d'un administrateur doit se faire discret et ne saurait être qu'extérieur au contenu de l'enseignement. Le souci d'indépendance des professeurs peut se traduire par des manifestations de dédain pour les administrateurs. Professeur de philosophie, P. Bouteiller affecte ostensiblement d'ignorer la présence du proviseur lorsque celui-ci vient, accompagné du censeur, lire les notes chaque samedi dans les classes. Soulignons toutefois une différence sensible entre les proviseurs et les directrices dans l'exercice de leur métier : les premiers sont totalement déchargés de cours, alors que les secondes gardent une obligation d'enseignement. Légère dans les grands établissements, où elle se limite au cours de morale, celle-ci s'alourdit en fonction des besoins dans les petits collèges ou les cours secondaires.

Chargés ou non d'enseignement, tous les chefs d'établissement ont en commun une inscription professionnelle au sein d'une hiérarchie administrative. Cette position exige certaines attitudes et comportements. À l'égard des prises de position politiques, la plus grande réserve est de rigueur. Dans les périodes troublées, le gouvernement en place peut

(7) GUIRAL, P., THUILLER, G. (1982). - *La vie quotidienne des professeurs de 1870 à 1940*. Hachette. - p. 176.

même exiger un engagement actif à ses côtés. Lors de l'affaire Dreyfus, un proviseur qui avait refusé de dresser la liste des professeurs soupçonnés d'être dreyfusards en alléguant son ignorance des opinions politiques des enseignants est « débarqué » en cours d'année le jour même où il atteint l'âge de la retraite (et donc mis à la rue), contrairement à tous les usages (8). Sur un plan plus général, des qualités de souplesse, d'ouverture d'esprit, d'autorité, de prudence et d'initiative sont souhaitées pour eux par l'inspection générale, tandis que les préfets leur demandent des qualités d'hommes du monde, qui leur font trop souvent défaut à leur gré. Fonctionnaire interlocuteur des élèves, des enseignants, de la hiérarchie administrative et des autorités locales, le chef d'établissement doit également compter, dès avant 1914, avec des associations de parents d'élèves qui se préoccupent de la vie scolaire et de l'organisation des vacances.

En deux siècles d'existence les chefs d'établissement ont acquis peu à peu une identité professionnelle qui se manifeste par un niveau de traitement presque honorable à l'intérieur d'un ensemble de fonctionnaires médiocrement payés, et par la constitution d'une carrière. En 1893, en province, un proviseur gagne entre 5 000 et 7 000 F, tandis qu'un professeur agrégé touche de 3 700 à 5 700 F et qu'un inspecteur d'académie reçoit de 6 500 à 7 000 F. En région parisienne, les salaires peuvent atteindre 9 000 F pour un proviseur, 5 000 à 7 000 F pour un professeur et 8 000 F pour un inspecteur d'académie. Le passage à la fonction de proviseur permet donc à un professeur d'améliorer substantiellement ses moyens d'existence, à condition d'avoir du goût pour l'administration.

En province, la vie sociale du proviseur passe par le rituel du jour de réception. Le mari n'y paraît jamais, et c'est la femme du chef d'établissement qui offre le thé aux autres femmes de fonctionnaires du lieu. Cet usage revêt un caractère officiel par sa publication dans l'Annuaire départemental et contribue à faire l'opinion locale. Les relations mondaines qu'entretiennent les directrices de lycées de jeunes filles sont d'une autre nature. Si elles se doivent de rencontrer le maire, le préfet, les chefs des services du département, c'est dans le but de faire connaître leur établissement et de lui assurer une reconnaissance institutionnelle face aux établissements religieux. Jusqu'au début du XX^e siècle, plaire aux parents d'élèves et aux municipalités (condition nécessaire à la progression du nombre d'élèves) constitue pour les recteurs et les inspecteurs un élément décisif dans l'avancement des chefs d'établissement.

(8) *Ibid.*, p. 152.

Après 1911, en revanche, la situation évolue. Un règlement fixe de nouvelles conditions de recrutement et accorde au diplôme une place prépondérante, en exigeant une certification universitaire qui permette à chacun d'être un interlocuteur légitime, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement (la tâche de notation du personnel assurée par le proviseur ou le principal y gagne alors en crédibilité).

En ce qui concerne l'enseignement féminin, F. Mayeur nous fournit des éléments précieux sur les carrières. Les dépositions faites en 1907 devant une commission extra-parlementaire par les différentes catégories de directrices reflètent les divisions et les aspirations de la profession. Dans l'enseignement secondaire, trois niveaux se dégagent : l'aristocratie des directrices de lycée, la masse des directrices de collèges, et la « piétaille » des directrices des cours secondaires. Leurs charges de travail, leurs conditions d'exercice ainsi que leurs salaires sont très différents. Mais ce qui est dénoncé d'abord, c'est l'arbitraire de l'administration en ce qui concerne le déroulement de carrière et les promotions. Le caractère secret des notes attribuées aux directrices interdit toute transparence dans l'attribution des postes les plus convoités, en particulier ceux des lycées parisiens. En 1928, un recteur écrit : « j'estime que la direction d'un lycée de Paris exige une autorité, une culture, une distinction que Madame F. ne possède pas à un degré suffisant » (9). L'autorité doit être fondée sur la compétence et la droiture, et la distinction est un mélange subtil de manières affables et de lucidité d'esprit. Pour obtenir la direction d'un lycée, les délais sont extrêmement variables; Il faut à l'une trente deux ans de bons et loyaux services, tandis que l'autre y parvient après seulement douze ans d'exercice. Le dévouement corps et âme à un établissement pauvre et sans renom retentit défavorablement sur la carrière, puisque l'on a toutes les chances de s'y laisser oublier... Si les distinctions honorifiques, palmes académiques et même légion d'honneur, récompensent les directrices méritantes, la rétrogradation guette celles qui ne se montrent pas à la hauteur de leur tâche (environ 10 %). Une procédure de délégation sur poste, puis de nomination provisoire est instaurée par l'administration. Elle constitue un temps de mise à l'épreuve avant la nomination définitive.

Au terme de cette étude, il convient de rappeler que du 11 floréal an X au 30 mai 1969, les chefs d'établissement ont fait partie d'un corps. Dans la vague de réformes qui ont suivi mai 1968, ce corps a été supprimé et la fonction de chef d'établissement a été proposée aux membres

(9) MAYEUR, F. - *L'enseignement secondaire des jeunes filles*. - p. 321.

du corps enseignant et du corps des conseillers d'éducation. Cette évolution atténuait l'aspect hiérarchique et directorial de la fonction pour faire du chef d'établissement un « primus inter pares ». Le 11 avril 1988, un nouveau texte rétablit partiellement la situation antérieure. Il introduit cependant des nouveautés : le recrutement se fait par concours et donne accès à un corps pouvant se décliner dans une grande variété d'emplois. Mais curieusement, comme le souligne C. Durand-Prinborgne (10), le texte est muet sur les fonctions précises dévolues désormais à ces personnels de direction. Par ailleurs, le retour à un statut dans le contexte des missions nouvelles assignées aux établissements scolaires peut sembler contestable. S'il s'agit de faire réussir tous les élèves, c'est la qualité de l'enseignement autant que celle de l'encadrement qui est en jeu. Encore faut-il (et les dernières années le montrent bien) que l'enseignant puisse exercer son métier dans des conditions suffisamment sereines pour être efficaces. Dans le cadre de la décentralisation, était-il opportun d'attribuer la présidence du conseil d'administration au chef d'établissement, confinant les collectivités locales dans un rôle de bailleur de fond ? Enfin, dans le cadre de l'acte unique européen, fallait-il faire du métier de chef d'établissement un emploi de l'administration, en tant qu'elle est investie de l'exercice de la puissance publique, et l'interdire de ce fait aux étrangers ? Ces interrogations témoignent du poids du modèle centralisateur et autoritaire hérité de deux siècles d'histoire dans les choix qui ont été faits en 1988.

Le nouveau texte constitue cependant une avancée sur plusieurs plans ; en décloisonnant toutes les fonctions de direction, il permet une mobilité nouvelle dans les emplois. Le proviseur-adjoint de lycée polyvalent deviendra demain principal de collège ou proviseur de lycée professionnel. Par ailleurs, en instituant les modalités d'un recrutement par concours, il permet à des candidats inconnus des autorités hiérarchiques de tenter leur chance et de faire valoir leurs compétences (même si les épreuves du concours peuvent paraître imparfaites). De telles dispositions encouragent un recrutement plus large et une mobilité accrue des personnels de direction. Les besoins éducatifs actuelles, qui réclament un exercice de l'autorité fondé sur la responsabilité et l'initiative autant que sur le légalisme et la loyauté, demandent une gestion qualitative fine des ressources humaines. Mais dans ce domaine, l'administration de l'Éducation nationale doit intégrer, dans sa manière de faire vivre un texte, la

(10) DURAND-PRINBORGNE, C. (1988). - « Nouveaux proviseurs, nouveaux principaux ». *Revue française de droit administratif*. - p. 649.

logique des acteurs en présence : elle doit tenir compte des revendications syndicales, des pressions de l'opinion soucieuse d'ordre scolaire, et des nécessités d'un service public de qualité. Le défi que constitue l'intégration dans le secondaire de l'ensemble de la jeunesse implique deux exigences : identifier précisément les postes à pourvoir, afin de les mettre en relation avec les trajectoires et les potentialités des personnes ; et reconnaître les disparités profondes dans la nature et la lourdeur des tâches, afin de pondérer par d'autres critères d'équité l'égalitarisme et le quantitativisme des grilles de classement des établissements.

L'HÔPITAL ET LE LYCÉE

Yves GRELLIER*

Sommaire. De nombreuses ressemblances existent entre la structure et le fonctionnement d'un établissement scolaire et ceux d'un établissement hospitalier, les deux organismes répondant à des besoins sociaux essentiels qui échappent en partie à la logique commerciale. On peut en raison de ces ressemblances, comparer utilement le rôle et les fonctions de la Direction dans les deux types d'établissement.

Des différences importantes apparaissent qui résultent principalement d'une moindre professionnalité, d'une moindre technicité des proviseurs et des enseignants. Mais c'est au niveau de la responsabilité du chef d'établissement que la distinction est la plus forte.

De plus en plus la responsabilité personnelle des chefs d'établissement scolaire (qui sont presque toujours des pédagogues, alors que le chef d'établissement hospitalier est le plus souvent un administrateur) est engagée vis-à-vis de l'intérieur comme de l'extérieur de l'établissement scolaire (parents d'élèves, élus locaux, professeurs dans le cadre d'un projet, etc.), ce qui donne à réfléchir sur la singularité de leur fonction et donc de leur formation.

Summary. The structure and running of a secondary school and a hospital present many similarities, both organizations meeting basic social needs that are partly beyond business logic. Owing to these similarities, the role and duties of management in the two types of establishment can be interestingly compared.

Important differences appear, mainly resulting from a lesser professionalism and technical skill of headmasters and teachers. But the distinction is most obvious as regards the headmaster's responsibility.

The personal responsibility of headmasters (most of whom are former teachers, whereas hospital managers are more often administrators) is committed inside as well as outside the school (pupils' parents, local councillors, teachers involved in a project, etc.), which makes one wonder about the singularity of their position, hence of their training.

* Yves Grellier est directeur du CRDP d'Orléans.

L'évolution rapide des publics scolaires, celle de la place du système scolaire dans l'économie et la société, amènent souvent à poser la question de l'efficacité ou des performances de l'école. Cette interrogation conduit – comme dans le monde de l'entreprise – à une autre question : celle de l'efficacité des agents, des personnes. D'où le thème actuel du professionnalisme. Partout, on vise à mieux professionnaliser. Les grands groupes industriels recherchent une identité malmenée à travers une redéfinition de leurs « métiers de base ». L'Université crée des IUP. Le ministère de l'Éducation nationale hésite sur la forme à donner à une épreuve professionnelle partie intégrante des concours de recrutement des enseignants.

Un établissement scolaire peut ainsi être décrit comme un lieu d'activité d'une collection de professionnels de la pédagogie. La recherche d'une amélioration de leur efficacité collective passe par une meilleure connaissance de « l'effet établissement », domaine de prédilection d'une série de travaux sociologiques récents.

Le sens commun – celui des parents d'élèves ou de la plupart des politiques – à la recherche d'une clef simple ou, parfois, d'un bouc émissaire, met en avant la fonction de chef d'établissement. Dans les lycées et collèges (1), on s'adresse de plus en plus au proviseur ou au principal comme à un véritable patron. Les uns pour lui demander de modifier telle ou telle pratique de professeur, d'autres pour l'ériger en maître-d'œuvre d'un projet d'établissement centré sur son activité essentielle, c'est-à-dire pédagogique. Quels sont les rapports entre l'administration d'un établissement scolaire et les professeurs qui y exercent ? La direction est-elle effectivement en mesure de diriger ?

L'ambition n'est évidemment pas de répondre ici à des questions aussi vastes. Mon propos est plus modeste. Il consiste à comparer l'établissement scolaire avec un autre type d'établissement, distributeur comme lui de service public et où, de façon similaire, des administratifs chargés d'appliquer une politique et de gérer des ressources, rencontrent des professionnels.

Certes, le raisonnement analogique a ses limites et ses dangers. La comparaison est cependant un exercice de la raison. Elle permet, le cas échéant, de considérer comme représentation particulière d'une forme

(1) Le champ sera limité ici à l'enseignement secondaire qui s'inscrit par tradition remontant à l'Université impériale dans une logique d'« unité commandée ». Ce qui n'est le cas ni du primaire ni du supérieur.

plus générale, ce que l'on pouvait percevoir comme caractère singulier et donc de mieux comprendre la réalité observée.

Existe-t-il une organisation comparable à l'établissement scolaire ? Une organisation missionnée pour répondre à un intérêt général, dont les services soient donc gratuits ou presque pour les usagers, dont le financement est donc assuré autrement que par la seule rémunération directe et individualisée de la prestation ? Une telle organisation existe : l'hôpital.

Postulant l'utilité d'une comparaison pour la compréhension de l'objet étudié – en l'occurrence la fonction de direction dans un établissement scolaire – je me livrerai, dans les pages qui suivent, à une comparaison la plus systématique possible de deux réalités – celle d'un établissement scolaire ordinaire, de type lycée, et celle d'un établissement hospitalier que j'ai eu l'occasion d'observer de près (2) et qui présente la caractéristique d'être un établissement psychiatrique de droit privé participant au service public. Implanté dans la région parisienne, il est géré par une mutuelle que j'appellerai ici l'Association et sera dénommé la Pépinière.

PREMIÈRE PARTIE : CHOSSES VUES

1. DESCRIPTION DES ÉTABLISSEMENTS

1.1. Les organigrammes centraux

1.1.1. *L'équipe de direction*

Les documents de présentation de la Pépinière comptent dans l'équipe de direction, le directeur général, le directeur-adjoint médecin coordonnateur, le directeur-adjoint chargé des services économiques et financiers, l'adjoint au directeur chargé des ressources humaines, poste récemment créé, et l'infirmier général. S'y ajoutent les trois médecins chefs des différents sites, puisque la Pépinière comporte deux implantations annexes, l'une à Paris, l'autre à Rueil.

Cette équipe complète se réunit une fois par mois. Mais chaque site connaît une réunion hebdomadaire d'encadrement. Si l'on s'en tient au noyau dur, il comprend :

(2) Lors d'un stage de formation aux fonctions d'IPR-IA.

- le directeur général ;
- le médecin coordonnateur ;
- le directeur adjoint chargé de « l'intendance » et que tout le monde appelle d'ailleurs l'intendant.

Ces trois postes-là sont les seuls à être dénommés postes de directeurs, général ou adjoint.

Dans un lycée (3), on a le même trio de tête :

- le proviseur ;
- le proviseur adjoint ;
- le gestionnaire souvent agent comptable.

Lorsque le proviseur-adjoint était appelé, il y a peu, « censeur des études », le fonctionnement pédagogique était clairement sa priorité. Cette orientation demeure puisque le décret du 30 août 1985 signale que le chef d'établissement est secondé par un adjoint pour ses tâches administratives et pédagogiques et par le gestionnaire pour ses tâches de gestion matérielle.

C'est cependant bien une différence : le « premier » adjoint du directeur général est en lycée un administratif ; il est médecin à la Pépinière.

La professionnalité des médecins a donc une place explicite dans le trio de direction. Mais il est une autre différence qui est à l'inverse de la première : le directeur hospitalier est un administratif, le plus souvent formé comme tel. Alors que le proviseur est un ancien enseignant, dans la très grande majorité des cas, et il tient beaucoup à cette origine. D'autre part, sa fonction de direction n'est jamais, dans sa vie professionnelle, la première. On peut se former, en formation initiale, à être directeur d'hôpital. On ne peut qu'être promu, après un minimum d'ancienneté, dans des fonctions provisoires.

Il y a là une différence importante. L'hôpital insiste plus que le lycée sur une professionnalité de directeur, distincte de la professionnalité des « acteurs essentiels » que sont les médecins ou les professeurs. Au lycée, c'est plus une sorte de légitimité qui est recherchée pour assurer la fonction de directeur.

(3) Il est entendu que le lycée est pris ici comme exemple. On aurait pu dire exactement la même chose sur un gros collège ou un LP.

L'équipe de direction de la Pépinière comprend l'infirmier chef. Comme me l'a dit en souriant le directeur général, « c'est un peu notre conseiller principal d'éducation », le responsable des responsables des infirmiers et infirmières, lesquelles s'appellent précisément surveillantes générales.

Il y a dans les deux structures présence d'un corps qui a conscience de ne pas être au cœur de l'acte essentiel (médical ou pédagogique), et qui cependant ne se définit ni comme un administratif ni comme un service annexe.

Enfin, différence capitale, l'équipe de direction de la Pépinière, telle que je l'ai vue réunie, rassemble autant de médecins (quatre) que de non médecins (quatre) en incluant dans ces derniers l'infirmier général, du coup un peu isolé dans l'unicité de son statut, à côté des quatre médecins-chefs et des trois administratifs.

Dans une équipe de direction de lycée, il n'y a aucun enseignant. Au mieux des anciens enseignants.

1.1.2. *Les instances institutionnelles*

La Pépinière est ici atypique. Les établissements hospitaliers, établissements publics de droit commun, ont un conseil d'administration présidé de droit par le maire de la commune d'implantation, ou par un représentant de l'État. Ils ont donc leur autonomie financière et jouissent de la personnalité juridique.

La Pépinière est une unité organisationnelle sans réalité juridique ni financière. Au plan juridique, la seule personne est l'Association administrée par son C.A. Au plan financier, les DASS ne connaissent que les établissements implantés sur leur territoire.

En l'occurrence, la Pépinière traite donc avec trois DASS : celle des Yvelines, des Hauts-de-Seine et de Paris, avec trois budgets totalement distincts, bien qu'intégrés dans le budget général de l'Association.

Il s'ensuit que le directeur, n'étant pas le directeur d'un établissement autonome, n'est pas l'ordonnateur de ses dépenses ; il est plus une sorte de super-chef de service qu'un « patron ».

La figure est inversée pour le chef d'établissement scolaire, puisqu'il est ordonnateur des dépenses et cumule trois fonctions : représentant de l'État et donc garant de l'application des dispositions nationales, président du Conseil d'Administration et exécutif de ce conseil.

Il faut ajouter que le directeur de la Pépinière est soumis à deux autres instances. D'abord la commission consultative de gestion et de surveillance, qui rassemble des représentants de l'Association propriétaire, de la CRAMIF (Caisse régionale d'assurance maladie) de la Préfecture, de la DASS, le tout en trois exemplaires, un par établissement. L'autre instance est la Commission Médicale Consultative, obligatoire dans les hôpitaux publics. Cette commission a un pouvoir important puisqu'elle doit approuver le budget annuel : le pouvoir propre des médecins est reconnu, organisé. L'Association n'était pas tenue de mettre cette instance en place, puisqu'il n'y a pas de budget autonome. Mais elle a mis une CMC en place, avec un médecin président élu par ses pairs.

Enfin, les effectifs de la Pépinière sont tels qu'il existe des délégués syndicaux, des délégués du personnel, régulièrement réunis dans chaque établissement, et un Comité d'Hygiène, de Sécurité et des Conditions de Travail en fonctionnement réel.

C'est dire que la direction passe une grande partie de son temps et de son énergie en rencontres, réunions, concertations. Le proviseur moyen se contente d'expédier les actes administratifs à ses autorités de contrôle, lesquelles, il faut bien le constater, exercent un suivi très lointain, très lâche, sur la conduite de l'établissement.

1.2. Le fonctionnement

Je me limiterai ici à quelques remarques.

1.2.1. L'extrême centralisation de l'Association fait que la direction de la Pépinière n'a guère d'autonomie. Par exemple, il faut en référer à l'échelon national pour acheter une machine à traitement de texte — laquelle tarde d'autant plus à venir que l'Association met en place un système informatique unique à date arrêtée. D'ici là, rien ne bouge. Résultat : un sous-équipement assez surprenant en matériels modernes. Les admissions et les fiches d'activité des établissements sont établies manuellement.

Sur ce point, l'autonomie d'un lycée est beaucoup plus grande que celle de la Pépinière. Mais celle-ci est un cas d'espèce. L'hôpital public se rapproche de l'établissement scolaire.

Mais la crainte est la même : celle de voir les grands systèmes informatiques, les applications nationales (tels EPP, AGORA... au ministère de l'Éducation nationale) ligoter les autonomies locales.

1.2.2. *Différence et ressemblance dans le « traitement » des élèves et des malades*

Ressemblance. Il faut savoir où l'on va affecter la personne. Dans quelle classe ? En fonction de son âge, de sa scolarité antérieure, de son projet d'avenir. Dans quel service ? En fonction du diagnostic établi par le médecin-traitant ou à l'arrivée du malade en consultation.

Bref, dans les deux cas, on a une phase d'orientation, en principe en fonction des seuls intérêts de la personne. En fait, il y a des structures stables qui ont un coût et qu'il faut bien utiliser ...

Différence. Le lycée compte plutôt en termes de stocks : tant d'élèves inscrits, tant d'heures dans la dotation horaire globale, tant de profs... L'analyse en termes de suivi de cohorte, ou même, de suivi personnel, tarde à venir. L'hôpital calcule ses malades en termes de « file active », en flux permanents, même si l'on tient compte, bien sûr, du pourcentage moyen d'occupation des lits.

Cette différence d'approche est liée à une différence de temps : contraint, mesuré, découpé à l'avance au lycée qui y inscrit collectivement ses élèves. Le temps est souvent imprévisible, variable selon la situation de chaque malade que l'hôpital traite individuellement.

1.2.3. L'enseignant qui observe le fonctionnement hospitalier – du moins dans l'exemple ici rapporté – est étonné par le nombre de réunions en tout genre. J'y ai insisté déjà en ce qui concerne la direction.

Les autres personnels (4), principalement les personnels médicaux et soignants, se réunissent très fréquemment. Les médecins se rencontrent une fois par semaine. L'équipe pluridisciplinaire du centre de soins ou du pavillon se réunit quotidiennement : médecin, infirmiers, ergothérapeute, sociothérapeute, psychologue, kiné... Il est vrai que la multiplicité des intervenants sur un même patient oblige à cette concertation. On pourrait faire le même raisonnement pour les profs. Et cependant les profs détestent la « réunionnite » et travaillent avec une même classe de façon juxtaposée, non concertée. La seule rencontre institutionnelle, le conseil de classe, n'est même plus obligatoire, paradoxalement, depuis la création de l'ISO (indemnité de suivi et d'orientation) que touche le prof même s'il ne participe pas au conseil. Le président du Conseil de classe

(4) Et pas seulement les personnels : les patients des services ou pavillons ont leurs délégués – comme les élèves ont les leurs.

est apprécié par la majorité des profs en fonction de la brièveté de la réunion. Pour tout dire, les enseignants, plus dans le secondaire que dans le primaire, exercent leur métier de façon infiniment plus individualiste que les personnels médicaux et soignants dans un hôpital.

2. LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENT

La loi du 31 juillet 1991 impose à l'hôpital d'élaborer son projet comme celle du 10 juillet 1989 l'impose au lycée. Motivations et objectifs sont les mêmes, et le cœur du projet est (ou devrait être) médical d'un côté, pédagogique de l'autre.

Dans les deux cas, la difficulté est la même. La direction, chargée d'élaborer un projet puis d'en suivre l'application, se heurte à la question de l'évaluation des « acteurs essentiels » : qui êtes-vous, disent ceux-ci, pour juger notre pratique ? Tout cela – ajoutent-ils – n'est que la rationalisation d'une gestion de la pénurie. L'administration est au-dessous de ce qu'elle devrait être comme pourvoyeuse de moyens. Elle est illégitime en tant qu'évaluatrice des résultats. Et pourtant force est de constater qu'un cadre commun élaboré ou au moins reconnu par les acteurs locaux, est d'autant plus nécessaire quand dans les deux mondes de la santé et de l'école, la tendance est identique à donner aux établissements et à leurs personnels des missions de plus en plus nombreuses et ouvertes. Pour l'un la formation continue, l'orientation, l'insertion professionnelle sont venues s'ajouter à la formation initiale. Pour l'autre la prévention, la réadaptation, la réinsertion sociale doivent accompagner les services de soins *stricto sensu*. Le risque est grand de ne plus savoir où commencent ni où s'arrêtent les domaines de responsabilité.

De façon complémentaire, une autre tendance commune est de spécialiser les établissements. Les organisations particulières, les structures « adaptées », les filières distinctes sont abandonnées au profit d'établissements uniques et polyvalents qui, au lieu d'affirmer leur spécificité, proclament la centralité de l'élève ou du malade.

Là où le schéma traditionnel mettait en scène le médecin traitant la maladie d'une part, l'enseignant traitant son programme disciplinaire d'autre part, on évolue vers un même cas de figure où la « personne en évolution » (élève, malade) jouerait le premier rôle, l'important étant la mesure ou l'évaluation de cette évolution. Dès lors l'institution, l'établissement scolaire ou hospitalier, devient beaucoup plus important comme lieu de cette évolution et comme acteur collectif de cette évaluation. Dans

cette perspective, le chef d'établissement a une fonction beaucoup plus importante que dans le fonctionnement traditionnel où son rôle est de simple gestion des moyens.

Par ailleurs, les contraintes de fonctionnement sont similaires pour les deux types d'établissement. Je ne peux ici qu'énumérer les principales, arsenal surabondant et complexe de textes normatifs (cf. BOEN et BOSP*), Sectorisation géographique, du moins pour le service public : car la concurrence privé-public existe de part et d'autre. Budgets soumis à la même règle de la dotation annuelle globale depuis une dizaine d'années.

Dans le cas de la Pépinière très nettement, l'établissement est soumis au double contrôle des DASS et de l'Association, comme le lycée dépend à la fois du Rectorat et de la Région de façon certes asymétrique.

En bref les points de comparaison ne manquent pas. On pourrait aussi mettre en parallèle la réforme des études infirmières et celle de la formation initiale des enseignants, la montée de la formation continue et ses modalités, ou encore la gestion des personnels. La Pépinière recrute, mais sur postes affectés. L'Association s'interdit de licencier. Comme dans l'Education nationale, la promotion d'emploi est rarissime. Si bien que la notation des personnels, lourde et coûteuse, est très largement vaine.

Puisque les similitudes entre hôpital et lycée sont nombreuses, on peut chercher à ranger les deux organisations dans une même catégorie qui nous éclairera peut-être dans l'analyse de l'instance de direction.

SECONDE PARTIE : DIRIGER DES PROFESSIONNELS

1. BUREAUCRATIES PROFESSIONNELLES

H. Mintzberg (*Structure et dynamisme des organisations*, 1982) propose une grille d'analyse des organisations que je me contente de résumer ici (5).

* Bulletin officiel de la Santé publique.

(5) Cf. Denis BAYART : Le lycée polyvalent, organisation et gestion - in *Le fonctionnement des lycées : Étude de cas - Dossiers de la DEP (MEN) n° 10*, avril 1991.

Instance dominante de l'organisation	Mode de coordination du travail	Type d'organisation	Exemple
Sommet stratégique	Supervision directe	Structure simple	Petite entreprise
Technostructure	Standardisation des procédés de travail	Bureaucratie mécaniste	Grande entreprise industrielle
Ligne hiérarchique	Standardisation des résultats	Forme divisionnalisée	Grande entreprise de services
Centre opérationnel	Standardisation des qualifications	Bureaucratie professionnelle	Hôpital
Logistique	Ajustement mutuel entre individus ou entre groupes	Adhocratie	NASA

La bureaucratie professionnelle est le type auquel se rattachent les établissements hospitaliers comme les établissements scolaires.

Le sommet hiérarchique y est faible numériquement. En outre, il n'a généralement pas (hôpital) ou plus (lycée) de légitimité professionnelle à juger et à superviser l'activité de ceux que j'ai appelés les acteurs essentiels.

Du coup, il n'y a pas de ligne hiérarchique entre ce sommet stratégique quelque peu croupon et le centre opérationnel. De ce point de vue, le lycée français présente une situation particulièrement « pure ». Le chef d'établissement n'a pas d'autorité légitime en matière pédagogique, puisqu'il y a une inspection pour cela. On verra plus loin que par compensation, on lui donne d'autres grains à moudre, beaucoup plus que dans les pays où, pédagogue parmi les pédagogues, *primus inter pares*, il a moins de tâches de gestion et où, précisément, existe une ébauche de ligne hiérarchique : les écoles anglaises ont leurs « seniors teachers » membres de l'équipe de direction, aux USA les « chiefs of department » font partie du staff, en Italie les « collaboratori del presidente » sont des professeurs élus (deux à quatre par établissement) pour coopérer avec la direction, au Japon les « shunins » sont partiellement déchargés de cours pour remplir des tâches particulières à la demande des partenaires de la direction. Ces situations correspondent assez bien à celles des médecins-

chefs de service des hôpitaux, à la fois praticiens et coordinateurs disposant d'autorité professionnelle sur leurs confrères.

La direction, sans ligne hiérarchique, est d'autant plus isolée qu'elle ne dispose pas non plus de technostructure. À cet égard, le service d'évaluation mis en place à la Pépinière est une sorte d'embryon de technostructure, vécu comme tel par les médecins qui y voient donc une certaine menace pour leur liberté individuelle.

Dans le fonctionnement habituel de l'établissement scolaire, la technostructure est inutile puisque les enseignants définissent eux-mêmes leurs méthodes de travail : c'est la sacro-sainte liberté pédagogique de l'enseignant, héritage du *magister ex cathedra*.

On pourrait, pour rester dans le schéma de Mintzberg, dire que les médecins hospitaliers sont eux-mêmes leur propre technostructure car ils échangent sur leurs pratiques, se communiquent leurs résultats, se réunissent très fréquemment dans et hors l'hôpital. Ce que ne font pas les enseignants. Dans les deux cas, on est bien en présence de personnels très autonomes dans l'exercice de leur travail, très qualifiés, très professionnels, dont les tâches sont par nature impossibles à standardiser, dont les résultats individuels sont très difficilement évaluables (beaucoup plus difficilement que les résultats collectifs), et dont la légitimité repose sur une certification *ex ante* : standardisation des qualifications dans une organisation où le centre opérationnel est le plus prestigieux, car l'administration, dans les deux cas, n'est pas perçue comme une direction par les acteurs essentiels. Un professeur, un médecin, un pharmacien hospitalier, ne parlent jamais de la direction, mais de l'administration. *Ad moneo*. Je reste à côté. De côté. Il ne faut pas pousser beaucoup certains pour s'entendre dire que l'administration, c'est ce qui empêche de travailler correctement...

Car c'est elle qui rappelle la règle, le minimum de standards communs élaborés à l'extérieur de l'établissement (c'est ce qui distingue la bureaucratie professionnelle de la bureaucratie mécaniste qui élabore elle-même ses standards – fonction de la technostructure dont ne dispose justement pas la bureaucratie professionnelle) : dates, lieux, imprimés, procédures..., bref tout ce qui paraît insupportable à des acteurs autonomes.

2. QUELS PROFESSIONNALISMES ?

Si la professionnalité est définie par le nombre, le degré d'élaboration et la rationalisation des savoirs et des savoir-faire utilisés dans l'exercice de la profession, et si le professionnalisme est l'état de ceux qui manifestent leur adhésion aux normes collectives de la profession (6), alors les médecins sont beaucoup plus professionnels que les enseignants.

Leur formation initiale est plus longue. Leur certification (le doctorat) est unique, nécessaire et suffisante. Au-delà, le corps se hiérarchise de façon interne. Chez les enseignants, les diplômes sont très variés, les concours de recrutement divers et les auxiliaires nombreux. On n' imagine pas un médecin qui n'aurait pas le doctorat. L'expertise médicale est dès lors beaucoup plus précise que l'expertise enseignante. Il n'y a pas d'exercice illégal de l'enseignement. La délégation d'autorité ou de compétence que reçoit du corps social toute profession digne de ce nom (7) est évidemment plus marquée, plus légitime pour les médecins que pour les enseignants.

Hôpital et lycée sont plus ou moins isolés de leur environnement, pour exercer correctement leur mission, leur mandat. On a du mal, par exemple, à y admettre l'intrusion de la police. Mais cette limite entre le professionnel et le commun – entre le sacré et le profane ? – est beaucoup plus nette pour la médecine que pour l'enseignement. Le proviseur doit parfois prendre en charge, plus que le directeur hospitalier, cette fonction de protection d'acteurs essentiels relativement fragiles.

Combien d'enseignants s'estiment-ils liés par un secret professionnel ? Ni les Commissions Paritaires, ni le SNES n'ont le statut ni le pouvoir du Conseil de l'Ordre.

L'identité collective du corps enseignant est beaucoup plus floue, incertaine, que celle du corps médical ; sa vision de l'avenir plus pessimiste. Son patrimoine de savoir-faire commun, répertorié, transmissible et effectivement transmis, est très faible. Son image subjective est dévalorisée : les professeurs croient, par exemple, que le proviseur gagne plus qu'eux (ce qui est souvent faux) ; les médecins savent que le directeur d'hôpital gagne moins qu'eux.

(6) R. BOURDONCLE : La fascination des professions in *Revue Française de Pédagogie*, n° 94, janv.-mars 1991.

(7) Cf. Max WEBER ou E. HUGHES.

La professionnalité du médecin est enfin beaucoup mieux reconnue que celle du professeur par l'usager. Parce que la norme est claire, établie, mesurée. Pour le sens commun, i. c. pour la demande sociale, le bon médecin est celui qui ramène le plus rapidement le malade à l'état normal, à l'état qui précédait l'état pathologique.

La définition d'un bon professeur est beaucoup plus difficile : on touche ici aux limites de l'exercice.

Ces différences n'effacent cependant pas les points communs d'un professionnalisme reconnu et sanctionné par un diplôme, garant d'une très grande autonomie de diagnostic, de pratiques (8), (liberté de prescription, liberté pédagogique), qui enracine l'identité au travail dans la discipline, sans grande identification à l'établissement. Le cadre, que le prof envie souvent pour son salaire, dira « je travaille chez Untel » ou « dans une boîte d'audit ». Il est difficile de lui faire dire ce qu'il y fait. Un prof dira : je suis prof de biologie. Il faudra le questionner à nouveau pour savoir s'il est en collège ou lycée, en faculté, ailleurs... De même le médecin dira : je suis ORL ou ptuisio. Mais où ? En clinique privée, en hôpital public, en clientèle ? Les trois à la fois ? Cela a quelques conséquences sur le management des cadres ou des professionnels, notamment en matière de projet. Il est assez facile d'élaborer un projet d'entreprise avec les cadres, pour les cadres, porté par les cadres. Il est beaucoup plus difficile de le faire avec des médecins ou des professeurs qui, au fond d'eux-mêmes, connaissent leur discipline, aiment leur métier, mais ignorent l'établissement vécu comme une pure contrainte matérielle.

L'aspiration identitaire (9) première des professeurs comme des médecins, c'est l'autonomie. D'où, pour finir, la question de la direction : comment diriger des professionnels autonomes ?

3. QUELLE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT ?

Un proviseur de ma connaissance, arrivant dans un nouveau poste où il succédait à un homme efficace et bien accepté, prit le parti de démarquer profil bas. À Noël, les représentants des professeurs, élus au Conseil d'Administration et animateurs de l'Amicale, le félicitèrent : très bien, bravo ! On avait peur du changement, mais on est rassuré. Pendant quatre mois, le proviseur n'avait rien fait ou presque.

(8) On publie parfois des bulletins de santé, comme on distribue des bulletins scolaires.

(9) C. DUBAR, *La Socialisation*, A. Colin, Coll. U, 1991.

Un psychiatre s'exprime sur son directeur : il est très bien. Je demande pourquoi : « Il écoute les médecins ».

Le directeur, l'administration, sont là au service des acteurs essentiels. Ils ont tendance parfois à l'oublier. On a souvent tendance à le leur faire oublier, en voulant transformer par exemple les chefs d'établissement en chefs d'entreprise.

Sans développer ici la question du statut et des missions des chefs d'établissement, il faut répéter que se pose le problème de savoir quelle doit être leur professionnalité. Les fonctions dirigeantes seraient-elles étrangères à une définition en termes de profession ? On peut, traditionnellement, considérer que le directeur est un polyvalent qui n'a pour tâche propre que celle de coordonner les tâches des autres. Un bon instituteur peut faire un bon directeur. Un bon enseignant peut devenir un bon proviseur. Un bon professeur du supérieur peut devenir, du jour au lendemain, un bon recteur.

Cette tradition est fortement remise en cause. On va choisir les directeurs parmi les gestionnaires dont la compétence est reconnue. On forme à Rennes les cadres hospitaliers. En dix ans, la formation des chefs d'établissements scolaires est passée de presque rien à six mois, et celle des inspecteurs d'académie ou des inspecteurs pédagogiques régionaux de rien du tout à un an.

Bref, on professionnalise. Et on distingue donc un peu plus la profession du directeur de celle des professionnels qu'il est censé diriger.

En lycée, je l'ai déjà suggéré, le phénomène est particulier en France. Les proviseurs, sans autorité statutaire sur la pédagogie (10), se « replient » sur l'intendance. Mintzberg dirait : le centre opérationnel étant autonome (et même conglomérat d'autonomies individuelles), la ligne hiérarchique inexistante, la technostructure absente, que peut bien faire le sommet stratégique ? Il peut essayer de développer un embryon de ligne hiérarchique : profs coordonnateurs de discipline par exemple ; il peut essayer de faire naître un début de technostructure : groupe d'élaboration et de suivi du projet, groupe d'évaluation... Il se tourne surtout vers la logistique. Il y rencontre l'intendant qui a, lui, sa professionnalité affirmée surtout s'il est agent comptable. Un certain nombre d'intendants passent donc une partie de leur temps (surtout quand ils se rencontrent) à maugréer contre leurs chefs d'établissement. Car par bonheur, le

(10) Laquelle est sous le regard (intermittent) de l'inspection pédagogique.

système français donne du grain à moudre : internats, demi-pension, collecte de la taxe d'apprentissage, travaux petits et grands, achats divers... Les tâches ne manquent pas.

Le sommet est atteint quand la Région délègue la maîtrise d'ouvrage des gros travaux au Proviseur. Celui-ci se transforme alors presque totalement en entrepreneur. Les proviseurs parlent entre eux infiniment plus d'argent que de pédagogie, et s'ils parlent des professeurs, c'est le plus souvent pour en dire du mal. En Allemagne, référence à la mode, le proviseur n'a ni intendant, ni budget propre. En revanche, il enseigne et émet un jugement sur ses collègues.

C'est là qu'est le vrai problème. La direction doit être en mesure de donner la direction, de tenir le cap. Vers quels objectifs ? Avec quels moyens de contrôle, de mesure, d'évaluation ?

Et d'abord qu'évaluer ?

Un médecin psychiatre, chef de service, me dit : « c'est un problème très difficile de savoir ce qu'on fait ». Qu'a fait un prof dans sa journée ? Quelles sont les unités de compte de l'activité ?

L'acte médical est codifié. La consultation ? L'entretien ? La journée d'hospitalisation ? La durée et le nombre de participants aux ateliers thérapeutiques ? L'acte d'enseignement est en partie codifié : tant de l'heure, en fonction de la qualification et non du résultat, tant la copie, aux examens et concours. Mais on sent bien que le flou l'emporte. Et si l'on veut chercher à être plus rigoureux, on se heurte à l'autonomie individuelle. Évaluer les élèves, c'est évaluer les enseignants. C'est chercher à dire que certains sont meilleurs que d'autres. Les médecins psychiatres sont dans la même position. Antoine Prost le souligne : « il n'y a pas plus d'indicateurs extérieurs du mérite d'un médecin qu'il n'y en a pour un enseignant » (11).

Un autre chef de service pose la question autrement. Constatant que sa « file active » n'est en 1992 que de 707 patients alors que, selon la taille de son secteur et les chiffres nationaux, elle devrait atteindre les 900, il s'interroge. « Soit on ne fait pas ce qu'il faut, soit l'air est bon, soit tout le monde ne compte pas de la même façon. Et après tout c'est bien de n'avoir pas plus de clients ». On peut ainsi retourner la question de l'évaluation, en considérant l'échec.

(11) Interview au *Nouvel Observateur* n° 1477, 1993.

Il me semble qu'il y a une sorte de renversement, quand on compare enseignement et médecine du double point de vue de la nature des relations professionnel-usagers et de l'imputation des échecs éventuels.

En matière de santé, la relation médecin-malade ou infirmière-malade est, dans l'exercice professionnel, individuelle. En matière d'enseignement, elle est collective : le prof est devant une classe plus ou moins nombreuse.

S'il y a échec, si la maladie n'est pas guérie, on incrimine presque toujours la maladie (trop puissante) ou la médecine en général dans ce qu'elle a de limité. Le procès du sang contaminé est exceptionnel en ce qu'il concerne une situation où la médecine, au sens large, a dit qu'elle soignait alors qu'elle tuait. Mais c'est aussi exemplaire puisque le Conseil de l'Ordre, en amenuisant considérablement la sanction infligée au Docteur Garetta, a réaffirmé que les limites de la médecine sont plus explicatives que la faute des hommes. S'il y a échec scolaire, inversement, c'est une responsabilité personnelle : celle de l'élève, qui n'a pas assez travaillé ou qui est « limité », celle de l'enseignant qui est « nul », ou encore la médecine a une réalité propre, distincte de ses agents, l'enseignement se confond avec les enseignants.

On recherche donc (on = les parents, les politiques) une responsabilité personnelle dans l'établissement scolaire, en s'adressant de plus en plus souvent à son directeur. Celui-ci ne peut qu'être amené, dans les années qui viennent, à diriger plus directement ses acteurs essentiels : est posée la question de sa responsabilité pédagogique.

Au contraire, les professionnels de la médecine étant les professionnels par excellence, ils n'ont besoin que d'administrateurs.

*

**

T. Parsons observait que « dans notre société, c'est la science qui constitue la tradition culturelle essentielle ». Les médecins et les professeurs sont ceux qui savent. Mais les ingénieurs aussi, savent. Ce qui réunit enseignement et médecine est qu'ils répondent tous deux à des besoins sociaux essentiels, qu'ils assurent des fonctions sociales vitales et qu'ils échappent donc à la logique commerciale et financière fondée sur la solvabilité des individus. Ces fonctions sont confiées à des acteurs « orientés vers la collectivité », agissant dans des institutions spécifiques. Ces

institutions rassemblent des professionnels autonomes dont l'identité s'enracine dans le savoir disciplinaire, et des administratifs chargés de répartir des moyens.

Au terme de cette rapide comparaison entre l'hôpital et le lycée, les deux types d'établissement apparaissent bien comme comparables. Au-delà d'évidentes différences, on a pu énumérer une assez longue liste de caractères communs, de ressemblances entre organigrammes et fonctionnements.

La conclusion la plus nette est que, dans les deux cas, l'évolution du rapport entre l'organisation (lycée, hôpital) et l'utilisateur (l'élève, le malade) entraîne une réévaluation du rapport entre l'organisation et le professionnel-type (ou l'acteur essentiel : le professeur, le médecin), affirmant plus nettement la fonction d'évaluation des résultats. Dans la définition des objectifs, dans l'évaluation des résultats, dans l'allocation des ressources, bref dans l'exercice des fonctions stratégiques de l'organisation, la direction joue son rôle, parfois mal compris par les professionnels.

La question qui demeure est celle de l'accompagnement de cette évaluation en terme de « profil » du personnel de direction. Doit-on rechercher pour lui une légitimité qui soit d'abord celle de ses ex-pairs ? Ou bien une légitimité fondée sur des compétences propres à sa fonction (12) ?

D'un côté, le chef d'établissement allemand ou ibérique, qui conserve un service d'enseignement, qui est désigné par des instances locales, voire élu par ses pairs.

De l'autre, le directeur d'hôpital français, formé dès le départ à ses tâches d'administrateur, qui ne prétend évidemment pas à la moindre compétence médicale – mais dont les compétences sont presque aussi nettement reconnues que celles des médecins.

Le chef d'établissement scolaire français a (depuis peu) un statut hybride. Parce que le professionnalisme des enseignants manque de netteté. Les missions et les fonctions de l'un et des autres sont en définitive étroitement liées.

(12) Cette question est abordée par G. Couturier : *Diriger un hôpital* in *Éducation et management* n° 12, octobre 1993.



ÉVALUER OU CONTRÔLER Contribution à la réflexion sur le rôle pédagogique des personnels de direction

Alain PICQUENOT*

Sommaire. Le chef d'établissement ne peut plus se contenter comme naguère d'être un simple administrateur. L'établissement scolaire aujourd'hui décentralisé est, en effet, soumis aux sollicitations de son environnement local (parents d'élèves, élus locaux, etc.) qui interpelle directement le chef d'établissement. Par ailleurs, des projets d'établissement sont mis en œuvre dans lesquels un grand nombre de chefs d'établissement sont engagés. Le chef d'établissement est ainsi de plus en plus appelé à intervenir dans le domaine pédagogique. Un des domaines les plus délicats de son intervention est celui de l'évaluation et du contrôle des professeurs. Il est possible cependant de construire des scénarios cohérents d'évaluation et de contrôle. De surcroît, toute une série de moyens existent qui pourrait rendre effective la fonction pédagogique du chef d'établissement. Encore faut-il repenser sa formation de façon à ce que sa compétence technique et sa capacité à représenter l'établissement soient reconnues.

Summary. Headmasters can no longer be more administrators as they used to. Schools are now decentralized and hence subject to the demands of their local community (pupils' parents, local councillors, etc.) which deals with headmasters directly. Besides, school projects in which a large number of headmasters are involved, are now implemented. Therefore, headmasters are more and more likely to intervene in the teaching field. One of the most delicate fields of their intervention is teachers appraisal and control. Yet, consistent systems of appraisal and control can be built. Moreover, there exists a whole series of means which might allow the teaching function of headmasters to develop. Their training still has to be reconsidered so that their technical skill and ability to represent the establishment might be acknowledged.

* Alain PICQUENOT est Principal du collège Alberto Giacometti à Paris.

La classe est, dans le fonctionnement de l'établissement, une « boîte noire » inaccessible. Cette situation est mal acceptée par les partenaires du système scolaire, le chef d'établissement est donc de plus en plus souvent sollicité pour intervenir dans le domaine pédagogique.

Notre propos n'est pas de traiter du rôle pédagogique du principal ou du proviseur, il est plus modestement de voir quel peut être son rôle dans le domaine de l'évaluation.

Nous essaierons de voir le contexte dans lequel se pose cette question puis de présenter quelques outils pour aller, enfin, au-delà de la technique vers une réflexion sur l'établissement. Dans un premier temps, nous emploierons le terme « évaluation » dans son acception la plus large, nous serons amené ensuite à des définitions plus précises.

D'entrée de jeu, précisons la nature de notre propos : il n'appartient pas au secteur de la recherche, il s'agit simplement de la réflexion d'un chef d'établissement « de terrain » soucieux de théoriser sa pratique et de le faire fonction des enjeux d'aujourd'hui et de demain. C'est dire qu'elle est une contribution, sur un point précis, à un (vaste !) débat qui commence.

UN CONSTAT : LA CLASSE COMME « BOÎTE NOIRE »

L'établissement scolaire vit sur une opposition entre la dimension pédagogique et la dimension administrative. Est-il besoin de rappeler que le professeur bénéficie de deux notes ? Le chef d'établissement attribue une note dite administrative, il est sans pouvoir sur la note dite pédagogique ?

Dans une perspective historique, M. Soussan fait de Napoléon I^{er} celui qui a fait perdre au chef d'établissement son rôle pédagogique en le chargeant de « l'administration du lycée ». Le choix des mots est éclairant : de principal (de « principalis pedagogus ») il devient proviseur (qui vient de providere, pourvoir à...) (1). La volonté politique de centralisation et d'uniformisation l'emportait sur la pédagogie.

(1) M. SOUSSAN (1988). – Communication et pédagogie, contribution à une réflexion sur le rôle pédagogique des chefs d'établissements in *Administration et Éducation* n° 37, AFAE.

Les analyses sociologiques confirment ce clivage entre l'administration et la pédagogie. En s'inspirant des travaux de H. Mintzberg, R. Ballion décrit le lycée comme une bureaucratie professionnelle : les opérateurs y ont une activité qu'il n'est pas facile de standardiser, elle est donc peu contrôlable. Son statut de professionnel donne au professeur cette « indépendance » qui le caractérise facilement aux yeux du grand public (2). Dans ces conditions l'absence de techno-structure repérée par les chercheurs peut être interprétée comme la conséquence de cette situation.

L'établissement fonctionne de façon bureaucratique au sens crozérien du terme. Règles impersonnelles, priorité donnée à l'interne sur l'externe, organisation stratifiée, pouvoirs parallèles permettent à l'enseignant d'être seul maître à bord dans sa classe. Tout se passe comme si l'établissement était organisé pour que le métier d'enseigner s'exerce en solitaire (3).

Les faits confirment ce constat : le chef d'établissement n'a pas prise sur la vie de la classe, l'inspecteur peut y pénétrer, mais la fréquence de ses visites (tous les quatre ans au mieux) limite l'efficacité de son action.

Les publications sur le chef d'établissement laissent en creux le domaine pédagogique. Ainsi, une étude de l'INRP mentionne des rôles liés aux fonctions d'animation et de coordination (4), J. Brun fait du chef d'établissement le garant du projet (5). Dans un ouvrage de vulgarisation C. Roger et J. Deshaies disent du chef d'établissement qu'il est « d'abord un pédagogue » et expliquent qu'il doit « analyser, expliquer, faire passer les messages, donc communiquer. » (6). Dans chacun des cas on est loin de la vie de la classe !

Les textes officiels ne sont guère plus diserts sur ce sujet. Rappelons le décret de 1985 issu de la décentralisation modifié en 1990 : le chef d'établissement « veille au bon déroulement des enseignements ainsi que du contrôle continu des aptitudes et des connaissances » (7).

(2) R. BALLION et al. (1989). – Contribution à l'étude de l'établissement scolaire : monographie de trois lycées. Paris, École Polytechnique, CRC. Ce texte a été repris dans *Éducation et formation* n° 22 (ministère de l'Éducation nationale, 1990).

(3) A. PICQUENOT (1986). – L'établissement scolaire : fonctionnement bureaucratique et changement in *Administration et Éducation* n° 31, AFAE.

(4) A. BOUNOURE et al. (1983). – *Diversification et articulation des rôles au sein des établissements scolaires*. Paris, INRP.

(5) J. BRUN (1987). – *École cherche manager*. INSEP.

(6) J. DESHAIES, C. ROGER (1997). – *Le chef d'établissement*. Paris, Nathan.

(7) Décret n° 85-924 du 30 août 1985 modifié par le décret n° 90-978 du 31 octobre 1990.

Les travaux conduits par L. Demailly nous invitent à nuancer notre propos. De nouvelles formes d'encadrement favorisent le changement. Une étude sur le terrain constate un « effet global de la mobilisation professionnelle des enseignants sur les apprentissages des élèves » (8). Les analyses de F. Dubet allaient dans le même sens (9). Mais dans les deux cas, il reste à explorer l'articulation entre les phénomènes et à préciser les médiations en jeu, leur nature et leurs relations.

Même si l'on note des évolutions récentes, la classe reste le lieu privilégié où s'exprime l'autonomie de l'enseignant, c'est une « boîte noire », y compris pour le chef d'établissement. Cette situation exprime la coupure entre administratif et pédagogique.

LA « BOÎTE NOIRE » CONTESTÉE, LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT INTERPELLE

Aujourd'hui, la « boîte noire » est contestée.

– Les parents ont de plus en plus la capacité de choisir l'établissement de leurs enfants. Ils deviennent des « consommateurs d'école ». En cas de problèmes graves (par exemple lorsqu'un professeur est jugé incompétent, à tort ou à raison), on les voit faire des démarches auprès des instances académiques ou rectorales ou demander à leurs enfants de ne plus assister aux cours. Dans les lycées, les grèves d'élèves existent désormais. Ces faits restent rares mais ils sont de plus en plus nombreux. Faire appel à l'inspecteur est de moins en moins toléré et l'usage du congé maladie pour régler ce type de dysfonctionnement ne satisfait personne ! Parents et élèves souhaitent un interlocuteur proche et capable de répondre de façon immédiate. Le chef d'établissement, que la situation actuelle rend peu crédible, se trouve en première ligne.

– La décentralisation a eu des effets visibles et rapides : des établissements ont été rénovés, d'autres (notamment des lycées) ont été construits. Ici et là, les collectivités locales donnent des moyens auxquels les enseignants ne sont pas insensibles dans une démarche qu'apprécie l'opinion. Les élus acceptent de moins en moins d'être exclus a priori du champ pédagogique. Ils ont pris l'habitude de s'adresser directement aux

(8) L. DEMAILLY et al. (1991). – Pour changer le collège : une gestion participative (CRDP de Lille). Un article plus récent fait un point sur cette question : « L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants » in *Savoir-Éducation-Formation* n° 93-1. Sirey.

(9) F. DUBET et al. (1989). – Mobilisation des établissements et performances scolaires in *Revue Française de Sociologie* n° 30.

chefs d'établissement pour les questions matérielles, ils font donc des proviseurs et des principaux un passage obligé pour y accéder.

— La décentralisation a fait des collèges et des lycées des EPLE (Établissements Publics Locaux d'Enseignement). Si le mot « local » apparaît, c'est bien pour dire que les collèges et les lycées doivent s'adapter à leur environnement et à leur population. Cette opération peut-elle vraiment avoir lieu si elle ignore par principe ce qui passe dans la classe ? Les ZEP (Zones d'Éducation Prioritaires) et les établissements sensibles prouvent que non. En prise directe avec la Cité, le chef d'établissement est « interpellé » par les élus, les associations de quartiers et les associations de parents d'élèves.

— Enfin, la logique interne de l'autonomie de l'établissement dont l'expression principale est le projet d'établissement pousse au travail en équipes. Ce besoin est clair lorsque des structures nouvelles se mettent en place (modules de seconde, 4^e technologiques, Sections de Techniciens Supérieurs...) ou lorsque se mettent en route des innovations en réponse aux besoins locaux. Mais les projets d'établissement sont souvent encore une sorte de catalogue de sous-projets qui se situent volontairement dans la « vie scolaire » définie comme un supplément d'âme, ils se gardent bien alors d'aborder la pédagogie ! Comment parler de régulation ou de coordination ? Y a-t-il autonomie de l'établissement s'il ne peut avoir de politique pédagogique ? Comment alors ne pas penser au chef d'établissement en tant que responsable de l'unité de base du système scolaire pour sortir de cette situation ?

La pression de certains partenaires, la nécessité d'une meilleure articulation entre l'établissement et son environnement et la logique de l'autonomie des EPLE obligent les lycées et les collèges à une plus grande transparence, à une plus grande cohérence au nom de l'efficacité et aussi, sans doute, parce que la « visibilité » fait partie des demandes fortes de la société d'aujourd'hui à l'égard des institutions. Dans les faits, le chef de l'établissement se trouve « interpellé » sans qu'il ait les moyens de répondre.

OUVRIR LA « BOÎTE NOIRE » : FACTEURS DÉFAVORABLES, FACTEURS FAVORABLES

La « boîte noire » est contestée dans son principe parce qu'elle paraît contestable dans les faits : c'est son efficacité qui est en cause. Qu'en est-il des acteurs de l'établissement ?

Pour l'enseignant, la liberté pédagogique est l'élément-clef de son métier, c'est un ciment fort pour son corporatisme. Elle donne au métier une allure de profession libérale qui est vécue comme valorisante – d'autant plus que lui correspond le savoir-faire, le tour de main d'un expert recruté le plus souvent à un haut niveau. Lorsqu'il est dans sa classe, avec ses élèves pour traiter de sa discipline, l'enseignant considère sa vie professionnelle comme relevant de son autonomie voire de sa vie privée. Le degré d'implication personnelle qu'exige le métier d'enseignant explique sans doute cette fusion. L'intrusion d'une personne extérieure est vécue comme une remise en cause d'une expertise par un profane et une intrusion dans la sphère privée.

D'autre part, tous les chefs d'établissement n'ont pas envie d'ouvrir la boîte noire. Il y a de la part de nombre d'entre eux, anciens enseignants en général, la même « idéologie ». Dans ce cas, le principal ou le proviseur reconnaissent a priori au professeur cette liberté pédagogique, mieux même, ils se donnent la mission de la protéger à tous prix contre l'extérieur. Cette attitude peut se manifester d'une façon très banale et parfois caricaturale par la défense systématique de l'enseignant lors des conseils de classe. Elle illustre également la stratégie d'évitement des conflits qui caractérise les organisations bureaucratiques.

Certains chefs d'établissement se trouvent fort bien dans un rôle purement administratif. Cette attitude classique de neutralité dans le domaine pédagogique n'est pas incompatible avec un comportement plus moderniste : très impliqué dans les relations avec l'extérieur ou se présentant comme un manager, le chef d'établissement (le plus souvent un proviseur) dans ce cas ne se préoccupe guère de ce que produit un établissement défini comme une entreprise (10). Est-il utile d'ajouter que si des chefs d'établissement sont favorables à une intervention plus grande dans le champ pédagogique, ils n'en ont pas pour autant les capacités ? Rien ne les y a préparés lors de leur formation.

Cependant, la situation est aujourd'hui moins bloquée qu'elle ne l'était. De plus en plus d'enseignants souffrent de la « machine égalitaire ». Soucieux de suivre des stages de formation pour se perfectionner, participant à des innovations, consacrant du temps à des équipes pédagogiques ou à des groupes de travail, ils se sentent plus efficaces et, en tous cas,

(10) S. EUGÈNE et B. MARESCA (1989). – *De la gestion des moyens à la politique pédagogique : l'autonomie de l'établissement* (CREDOC). (Étude commandée par la DEP du ministère de l'Éducation nationale.)

plus mobilisés que leurs collègues. Ils déplorent que la logique administrative de la notation et de l'avancement, finalement, ne les considère guère mieux que ceux qui n'investissent pas dans l'établissement ou qui vivent leur métier d'une façon routinière. Bref, ces enseignants ont besoin de reconnaissance et ils sont plus prêts que d'autres, sans doute, à ouvrir la boîte noire pour que l'on juge au plus près leur efficacité.

D'autres enseignants ont une réaction semblable mais pour des raisons bien différentes. Il s'agit des jeunes professeurs, nommés dans des postes difficiles, lorsqu'ils cherchent à exprimer leurs difficultés pour trouver des remèdes. Certes, les relations individuelles avec un collègue dans la même situation ou les échanges avec des professeurs plus chevronnés peuvent répondre à leurs questions, mais ce n'est pas toujours possible. Alors, au moins dans les collèges, le chef d'établissement et l'adjoint sont les personnes que l'on va voir de plus en plus souvent. Le personnel de direction est alors clairement perçu beaucoup plus comme un conseiller pédagogique proche et disponible que comme un administratif.

L'image du chef d'établissement a évolué, notamment dans les collèges, grâce à la Rénovation et au lancement des premiers projets d'établissement. Il en est de même dans certains Lycées Professionnels. La Rénovation a montré, y compris à des enseignants très hostiles à la hiérarchie, que le chef d'établissement apporte un plus en obtenant des moyens, en mettant en place des dispositifs et en coordonnant des équipes.

Le contexte est contrasté. Dans une perspective d'évolution, il faut se poser la question : qu'est-ce qu'un enseignant a à gagner pour accepter que le chef d'établissement entre dans sa classe, se mêle de pédagogie et évalue ce qui s'y passe ? L'aide et le soutien est-on tenté de répondre, ainsi que la reconnaissance. Elle peut se manifester de différentes façons, et l'on pense d'abord aux rémunérations. Mais les enseignants sont sensibles également à l'amélioration de leurs conditions de travail. Quelques exemples montrent que leur participation à l'élaboration des conditions de l'acte pédagogique articule l'administratif et le pédagogique, renouvelle le plaisir d'enseigner et va dans le sens de l'efficacité (11). Les initiatives prises devraient tenir compte de ce que F. Dubet nomme la fierté professionnelle et qui fait partie de la culture du monde enseignant (9).

(11) C'est par exemple ce que l'on constate dans la gestion souple de l'emploi du temps.

En clair, ces évolutions ne nous autorisent pas à dire que les enseignants sont prêts à ouvrir la porte de leur classe au chef d'établissement et à accepter le principe d'une évaluation. Mais elles montrent que la situation est complexe et en pleine évolution, ce que confirment les dernières recherches citées : L. Demailly (8) et F. Dubet (9).

QUELQUES DÉFINITIONS : ÉVALUATION ET CONTRÔLE, CHAMPS ET DOMAINES

Compte tenu de la définition qu'ils donnent de leur métier, les enseignants ont une conception négative de l'évaluation. Si la classe est un temps de la vie privée du professeur, qui peut avoir une légitimité pour émettre des jugements ? Tout au plus accepte-t-on le regard de l'inspecteur de la discipline, le débat porte ainsi essentiellement sur une spécialité et, du même coup, il met « hors-jeu » le chef d'établissement. Pour rendre le débat possible, il est nécessaire, dans un premier temps de le rendre technique. C'est pourquoi nous nous proposons de définir des champs et des domaines. Mais nous avons jusqu'alors utilisé le mot « évaluation » sans en préciser le sens, il nous faut définir cette notion et nous ne pouvons le faire qu'en opposant évaluation et contrôle.

I. ÉVALUATION ET CONTRÔLE

Depuis quelques années, l'utilisation du mot « évaluation » s'est banalisée, quitte à ce qu'il perde de sa rigueur. À la suite des travaux de J. Ardoïno et de G. Berger, nous distinguerons évaluation et contrôle.

– Le contrôle vise la conformité entre une norme posée a priori et les phénomènes observés. Il porte sur des mesures et des écarts.

– L'évaluation se soucie des significations données : « le ou les systèmes de références auxquels on rapportera nécessairement les phénomènes considérés, s'élaborent et se construisent, au fur et à mesure, à travers le processus même de l'évaluation » (12).

(12) J. ARDOÏNO et G. BERGER (1989). – *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*. Matrice-ANDSHA.

Le contrôle est extérieur et le temps n'a pas prise sur lui, l'évaluation, elle, se situe à l'intérieur du processus et dans son déroulement. Le contrôle fera référence aux instructions et aux programmes quand l'évaluation s'intéressera aux objectifs définis localement et aux référentiels en train de se faire l'établissement lui-même.

II. TROIS CHAMPS

Les savoirs professionnels des enseignants relèvent d'une description complexe (13). Pour faciliter la lecture de notre propos, nous les répartirons sur trois champs que nous présenterons d'une façon empirique et à l'aide d'illustrations rapides (14).

– Le champ de la discipline est constitué par son contenu, par son histoire et par une approche épistémologique. Bien sûr, c'est la didactique qui importera le plus directement sur le terrain. Les compétences demandées à l'enseignant sont : organiser un plan d'action, construire une séquence, préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage...

– Le champ de la pédagogie générale fait appel à des connaissances en psychologie ou en sociologie. Il s'agit notamment de : définir des objectifs, de les évaluer, de gérer les phénomènes relationnels qui existent dans la classe...

– Un dernier champ que l'on pourrait dire des activités périphériques (en référence à la terminologie utilisée parfois en formation continue) est constitué par des actions diverses : pilotage d'un groupe d'enseignants d'une discipline ou d'une classe, participation à des groupes de travail, réception des familles, animation d'un club au Foyer socio-éducatif... Leur intégration au projet d'établissement est un critère pour l'évaluateur.

(13) A. de PERETTI (1991). – *Organiser les formations*. Paris, Hachette.

(14) A. TROUSSON (1992). – *De l'artisan à l'expert, la formation des enseignants en question*. Paris, CNDP/Hachette.

III. DEUX DOMAINES

Il nous reste à définir l'objet des opérations. À la suite de J.-M. Barbier (15), nous parlerons de deux domaines en utilisant, à sa façon, le terme « évaluation » dans son sens générique.

– L'évaluation des agents compare deux états, c'est-à-dire l'évolution de capacités jugées pertinentes dans un contexte déterminé. On évalue la capacité à définir des objectifs opérationnels : les conditions sont-elles précisées ? les critères sont-ils bien définis ? ...

– L'évaluation des actions vise grâce à des indicateurs la progression des résultats, elle traite également des stratégies, de l'articulation des objectifs voire de l'articulation d'un sous-projet au projet d'établissement à travers une opération d'explicitation.

Compte tenu de la dimension privée de l'acte d'enseigner tel qu'il est perçu par les professeurs, il est important de préciser que la personne n'est jamais l'objet des opérations que nous avons décrites. D'autre part, champs et domaines peuvent les uns et les autres être contrôlés ou évalués. Un tableau à double entrée permettrait de visualiser cette dichotomie. Ces précisions techniques sont nécessaires pour que le débat sur le rôle pédagogique du chef d'établissement (que nous avons réduit volontairement à la question de l'évaluation et donc également du contrôle) soit ouvert clairement. Mais l'on voit déjà que l'esprit dans lequel se font ses opérations n'est pas le même : le contrôle est normatif quand l'évaluation se veut en empathie avec l'équipe ou l'établissement qu'elle accompagne.

UNE AUTRE ORGANISATION, DEUX SCÉNARIOS

Nous pouvons maintenant reformuler notre constat de départ. Les demandes extérieures portent plutôt sur le contrôle, les demandes internes à l'établissement portent plutôt sur l'évaluation lorsqu'elle est perçue comme formative.

Mais nous devons situer la question de l'évaluation et du contrôle dans une problématique plus vaste : qu'est-ce que manager un groupe de professionnels aussi spécifique que les enseignants ? Dans la perspective

(15) J.-M. BARBIER (1985). – *L'évaluation en formation*. Paris, PUF.

qui est la nôtre, le contrôle est une obligation comme dans toute institution, l'évaluation est une nécessité. Comment articuler ces deux logiques ? Qu'est-ce qu'on évalue ? Qu'est-ce qu'on contrôle ? Qui fait quoi ? Les questions sont d'autant plus délicates que nous faisons nôtre le principe d'après lequel un rôle de hiérarchique et un rôle de formateur ne peuvent être confondus.

Le problème posé implique les enseignants et le chef d'établissement. Mais on ne doit pas oublier que le chef d'établissement n'est pas seul, avec lui, appartenant également aux personnels de direction, se trouvent ou le proviseur-adjoint ou le principal-adjoint. Par ailleurs, dans la perspective ouverte par R. Ballion nous poserons que l'efficacité plus grande de l'établissement passe aussi par une meilleure organisation de l'établissement, par l'apparition d'un « encadrement moyen », par le développement de la formation et par la mise en place d'une techno-structure. De telles évolutions permettraient également de reconstruire l'identité et la fierté professionnelles des enseignants. Si l'acte pédagogique est bien celui d'un enseignant, on ne peut le dissocier des groupes dans lesquels il se trouve (enseignants de la classe, enseignants de la discipline...) ni faire abstraction de l'établissement dans lequel il travaille. A partir de ces données, nous envisagerons deux scénarios.

SCÉNARIO 1 : LE CHIEF D'ÉTABLISSEMENT ÉVALUÉ

Dans le premier, l'établissement scolaire est un organisme de formation qui a à sa tête un responsable de formation (16).

L'évaluation, est prise en charge par l'établissement lui-même. Que le chef d'établissement en assume la responsabilité ne signifie pas qu'il fait tout ! Le principal-adjoint ou le proviseur-adjoint sont mobilisés ainsi que les professeurs-coordonnateurs. L'évaluation des agents et l'évaluation des actions dans le champ pédagogique et dans le champ des activités périphériques relèvent des personnels de direction. On peut imaginer qu'ils soient aidés par des coordonnateurs dans les deux cas.

L'évaluation des agents et l'évaluation des actions dans le champ disciplinaire posent davantage problème. Si l'on peut concevoir une formation dans le champ de la pédagogie et dans celui des activités périphé-

(16) A. KOKOSOWSKI (1988). – Le Chef d'établissement responsable de formation ? In *Réflexions sur le second degré*, Cahier n° 3, CRDP de Rouen.

riques pour les personnels de direction, il est bien sûr impossible d'envisager qu'il en soit de même dans toutes les disciplines. Dans ce cas l'évaluation serait l'affaire des coordonnateurs de discipline, sur mandat du chef d'établissement.

Dans ces conditions, le contrôle est pris en charge par des corps extérieurs à l'établissement : les corps d'inspection. À eux donc le contrôle des agents et le contrôle des actions dans les trois champs que nous avons présentés.

Si la distinction entre évaluation et contrôle est affaire à la fois de déontologie et d'efficacité, il est clair que ces deux espaces ne peuvent être totalement déconnectés. On peut envisager un suivi des recommandations de l'inspection assuré soit par les personnels de direction soit par les coordonnateurs dans une perspective de formation.

SCÉNARIO 2 : LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT CONTRÔLE

Un second scénario est possible. Dans ce cas, le chef d'établissement n'est plus un responsable de formation, il se pose clairement en tant que supérieur hiérarchique des personnels et notamment des enseignants. Autrement dit, il passe de l'évaluation au contrôle. Dans cette hypothèse, le partage des tâches est différent. Si le contrôle disciplinaire reste aux corps d'inspection (agents et actions), le contrôle du champ pédagogique et des activités pédagogiques (agents et actions) relèvent du chef d'établissement et d'une façon plus large des personnels de direction.

Dans cette perspective, les fonctions de « l'encadrement moyen » se présentent d'une manière nouvelle, lui aussi se trouve en position de contrôle. Dans cette hypothèse, ce sont des équipes extérieures qui se chargent de l'évaluation, à l'image des équipes qui, actuellement, font des audits à la demande des établissements.

Ces deux scénarios peuvent eux-mêmes générer des sous-scénarios différents. Il est intéressant de noter qu'ils envisagent de façon très contrastée les ressources extérieures... Ils expriment des philosophies différentes du rôle de l'enseignant, du fonctionnement de l'établissement et de son management. Le scénario centré sur l'évaluation tient compte de la professionnalité des enseignants et se réfère à une conception moderne du management fondée sur la confiance, le second scénario, lui, part du principe qu'il n'y a pas de spécificité de l'acte pédagogique : l'établissement est une organisation de services parmi d'autres, il affirme également qu'un système hiérarchique traditionnel, adapté au milieu scolaire est nécessaire à une plus grande efficacité de l'établissement.

Une analyse plus fine nous obligerait à envisager toutes les conséquences et tous les effets de ces deux conceptions notamment pour ce qui concerne la rationalisation de la pratique enseignante et la gestion des carrières, il nous faudrait voir également comment elles réagiraient à des mesures nouvelles comme celles du recrutement des personnels par les établissements sur des postes « à profil » (17). L'hypothèse à retenir serait celle d'une interaction entre une nouvelle professionnalité des personnels de direction et une nouvelle professionnalité des personnels enseignants.

QUELQUES DISPOSITIONS PRATIQUES

Le domaine de l'évaluation et du contrôle est formalisable. Deux philosophies au moins permettent de situer le champ du chef d'établissement dans ce secteur restreint que nous avons choisi d'étudier et dans le domaine plus large de la pédagogie. Mais un retour à la technique est indispensable.

Quels pourraient être les moyens employés ? Bien sûr, selon la philosophie adoptée, ils ne prennent pas le même sens et ils n'entraînent pas les mêmes effets. Mais nous souhaitons en présenter quelques uns. La palette est large, nous avons donc essayé de les regrouper.

- À la suite de J.-M. Barbier, on pense à des situations. Il peut s'agir de « dispositifs de provocation de conduite », c'est-à-dire de « situations

(17) D. MALLET (1992). - Pour une nouvelle condition enseignante in *Éducation et Management*. CRDP de Créteil.

fabriquées dans lesquelles l'agent évalué est obligé ou tenu d'adopter la conduite désirée » (15). Les dispositifs d'observation de situation, eux, visent des « comportements réels ». C'est l'agent qui est évalué – ou l'action.

– Bien sûr, des entretiens permettraient de raffiner le processus d'évaluation ou la procédure de contrôle. Leur régularité, leur degré de directivité, la nature de leurs objectifs sont autant de variables sur lesquelles peut jouer l'interviewer.

– La présidence de conseils qui revient au chef d'établissement (mais qu'il pourrait déléguer dans des conditions claires) prendrait un autre sens. Les regroupements par disciplines (ce que l'on appelait les conseils d'enseignement) deviendraient plus opératoires. Par exemple, le choix des livres ou, d'une façon générale, des outils pédagogiques reposeraient sur des options pédagogiques explicites, on y définirait des objectifs, on y préciserait les critères d'évaluation, on y organiserait les ressources. Les conseils de classe évolueraient et porteraient sur l'évaluation des capacités des élèves et sur les dispositifs de formation.

– Dans de telles perspectives, la lecture du cahier de textes répondrait à une nécessité opérationnelle et non plus administrative, les visites dans les classes apporteraient un plus au professeur, un suivi effectif serait réalisé.

– Pourquoi ne pas mettre en place des dispositifs plus innovateurs ? À la suite des réflexions sur la modernisation du service public, les usagers pourraient participer à l'évaluation (et non au contrôle). Par ailleurs, des dispositifs de co-évaluation ou d'auto-évaluation pourraient être mis en place...

– Pourquoi ne pas penser à une mobilité entre personnels de direction et personnels d'inspection (1) ? Pourquoi ne pas faire de l'encadrement moyen prenant en charge le « périphérique » et les conditions de l'acte pédagogique un vivier pour les personnels de direction ? ...

Toutes ces actions sont possibles. Mais quelle serait la légitimité des personnels de direction ? Elle reposerait selon nous sur deux facteurs : d'une part une compétence technique, d'autre part une capacité à parler au nom de l'intérêt général et de l'identité de l'établissement. Le chef d'établissement deviendrait véritablement le garant et le promoteur du projet d'établissement qui donne cohérence aux actions et cohésion aux groupes d'acteurs. C'est donc à une nouvelle évolution des personnels de

direction qu'invite cette nouvelle problématique de l'évaluation et du contrôle.

Quel que soit le scénario choisi, la formation initiale devrait être largement repensée, dans un cas elle serait centrée sur l'ingénierie pédagogique, dans l'autre sur la direction d'une organisation.

CONCLUSIONS

Notre propos était de contribuer à la réflexion sur le rôle pédagogique des chefs d'établissement tout en nous limitant au thème de « l'évaluation » des enseignants. Au-delà des mots magiques et des mots tabous, on retiendra qu'il est nécessaire de distinguer évaluation et contrôle et que deux scénarios au moins sont possibles qui font du chef d'établissement tantôt un évaluateur tantôt un contrôleur. C'est donc bien une question de politique du système scolaire qui est posée. Plus précisément, c'est par un va-et-vient entre l'externe et l'interne, par une réflexion sur les métiers concernés et leur professionnalisation et, enfin, par une meilleure articulation entre l'évaluation et le contrôle que se fera la transformation de l'établissement scolaire en vue d'une plus grande efficacité dans la classe. De telles évolutions sont nécessaires mais elles ne sont pas suffisantes. Cette réflexion devra être menée de front avec une autre qui porte sur les contenus de l'enseignement. À quoi bon parler d'efficacité si ce sujet est occulté ?



PROJET D'ÉTABLISSEMENT : OÙ EN EST-ON ? POINT DE VUE DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Andrée LOUVET*

Sommaire. En rendant obligatoire par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, l'élaboration de projets d'établissement, l'Éducation nationale manifestait son souci de développer des processus collectifs de définition des objectifs éducatifs et de créer des outils de gestion et d'évaluation de l'appareil éducatif.

Une enquête effectuée par la direction de l'évaluation et la prospective sur un panel de chefs d'établissement, après l'institution des projets, donne des indications plus précises sur leur élaboration, leurs objectifs et leurs contenus et permet de commencer à mesurer si les buts que fixait la loi ont été atteints.

Si les objectifs et les contenus des établissements diffèrent beaucoup entre un établissement d'enseignement général et un établissement professionnel ou technique (le premier étant plus centré sur l'amélioration de l'enseignement, les seconds plus soucieux de l'image qu'ils peuvent donner à l'extérieur), on constate surtout que l'élaboration collective des projets n'est effectuée que dans un établissement sur deux et que leur mise en œuvre est fort inégale.

La réalité de l'établissement scolaire en tant que communauté éducative large est donc loin d'être réalisée et la place qu'occupe le chef d'établissement au sein de cette communauté paraît encore mal définie.

Summary. By making the working out of school projects compulsory through the 10 July 1989 Act, the Ministry of Education has revealed its wish to develop collective processes in defining educational objectives and in creating management and assessment tools for the educational system.

After the projects had been instituted, a survey was carried out by the "direction of evaluation and futurology" on a panel of headmasters; this survey gives further particulars of the way they were worked out, their objectives and their content and makes it possible to begin assessing the extent to which the aims set by the Act have been achieved.

Even if the objectives and the curriculum of the different schools can vary a lot according to whether they are academic, vocational or technical schools (the former putting more emphasis on the improvement of teaching while the latter are more concerned by the image they may present to the outside world); the most striking fact is that the projects are actually worked out collectively in only one school out of two and their implementation may differ widely.

* Andrée Louvet est responsable de la formation à la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale.

Cet article est une synthèse élaborée à partir du « Dossier Éducation et Formation » publié par la DEP (Direction de l'Évaluation et de la Prospective au ministère de l'Éducation nationale) en 1992 sur les projets d'établissement et réalisé par Bruno Maresca et Odile Charrier du CREDOC. L'étude avait été commanditée par la DEP.

La procédure du projet d'établissement a été définie officiellement par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, puis précisée par la circulaire d'application du 17 mai 1990.

La notion de « projet » a néanmoins un passé antérieur à cette date. La liste est longue des démarches innovantes qui ont habitué progressivement les établissements à formuler des « projets » (les « 10 % pédagogiques », les Projets d'Activités culturelles, PACTE, les Projets d'Action Educative, PAE...). La loi d'orientation donc n'a pas innové en proposant une démarche de projet, mais en rendant obligatoire l'élaboration de projets, elle a surtout suscité la généralisation d'une démarche de type « management participatif » dans la gestion de l'institution scolaire. Cette procédure correspond pour l'Éducation nationale au souci de développer des processus collectifs de définitions des objectifs éducatifs, de créer des outils de gestion et d'évaluation de l'appareil scolaire, de contribuer activement à la politique de modernisation du service public.

Avant d'entrer dans le contenu des projets, nous analyserons l'importance que les chefs d'établissement accordent au projet, qui reste bien souvent « relative », il fait partie des nombreuses demandes formulées par l'Administration aux établissements.

On verra ensuite que les projets les plus mobilisateurs sont ceux qui associent le plus grand nombre des membres de la communauté scolaire et qui répondent à des problèmes clairement définis de l'établissement.

Finalement des contenus des projets, des types d'actions engagés, nous pourrions déduire une typologie des projets liant aux actions entreprises les types d'établissement et le comportement des chefs d'établissement.

QUELQUES MOTS SUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE

Un panel de chefs d'établissement a été mis en place par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale, en 1990. Deux interrogations ont déjà été effectuées ; une première en 1990, afin de définir la population des chefs d'établissement en France. La deuxième a eu lieu au cours de l'année scolaire 1991-1992. C'est de celle-ci dont nous rendrons compte dans le présent article. Le suivi de ces deux vagues interrogatives a été réalisé par le CREDOC* (1).

Au total 1 001 chefs d'établissements ont répondu aux questionnaires de cette deuxième vague parmi lesquels on compte 256 principaux de collèges, 502 proviseurs de lycée et 243 proviseurs de lycées professionnels. Les lycées ont été sur-représentés pour appréhender la diversité des lycées polyvalents (2). Ces 1 001 chefs d'établissement se répartissent en 809 directeurs et 192 adjoints.

Cette interrogation a été réalisée sur un mois, entre le 15 novembre et le 15 décembre 1991, par des enquêteurs chargés de conduire des entretiens d'une heure en « face-à-face », à l'aide d'un questionnaire, sur le lieu de l'établissement.

Rappelons que la logique de ce panel est de s'intéresser aux problèmes spécifiques des chefs d'établissement, de recueillir leurs propres points de vue. Les résultats de cette étude sur le projet d'établissement ne représentent que l'image que le chef d'établissement se fait du « projet ».

I. DIFFUSION DE LA PROCÉDURE DU PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET INTÉRÊT PORTÉ À LA DÉMARCHE PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

En 1991, l'obligation faite à chaque établissement d'élaborer un projet a été entendue par la quasi totalité des établissements. 85 % des principaux et des proviseurs ont déclaré disposer d'un projet sous la forme d'un document officiel. Pour 12 % d'entre eux, le projet était encore en

* CREDOC : Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie.

(1) Les résultats ont fait l'objet d'un rapport de la DEP « De l'éducation des élèves au management des établissements ».

(2) Pour plus de détails, se rapporter au « Dossier Éducation et Formation ». « Les projets d'Établissement, le management au service de l'animation pédagogique », DEP, n° 15, oct. 1992.

cours d'élaboration en novembre 1991. Seuls 3 % des établissements n'avaient pas encore engagé le travail. Il n'y avait plus que 15 % des établissements ne disposant pas d'un projet écrit. Ils étaient 22 % un an plus tôt (3).

Ce sont les collèges qui sont les plus nombreux à s'être engagés dans la procédure (90 %) alors que les lycées et plus particulièrement les lycées professionnels se sont mobilisés moins rapidement (un peu plus de 70 % des LP ont un projet).

Il est à noter que dans un peu plus de la moitié des cas les projets étaient antérieurs à la loi d'orientation sur l'enseignement de 1989. C'est notamment dans les grands collèges (4) que la démarche est la plus ancienne. Pour les lycées d'enseignement général, la loi d'orientation a joué un rôle essentiel d'incitation car c'est dans ces établissements que l'expérience des projets est la plus récente et pourtant ils ne sont pas les moins nombreux à s'être engagés dans la démarche de projet (80 % ont un projet).

Plus les projets sont anciens plus ils ont été mobilisateurs, plus ils sont récents plus ils apparaissent comme élaborés de manière contrainte, portant en quelque sorte la marque de l'obligation introduite par la loi. Plus les projets sont anciens, plus leur conception a donné lieu à une démarche collective à laquelle on a consacré du temps. Plus ils sont récents plus la communauté éducative réduit le projet à la dimension d'une procédure administrative. Néanmoins, l'obligation administrative du projet contraint les établissements les moins actifs à s'engager dans un processus de réflexion.

Un peu plus de la moitié des chefs d'établissement (53,5 %) n'accordent qu'une importance relative au projet dans leur activité de direction. Confrontés à de multiples problèmes, il est compréhensible que les chefs d'établissement n'aient pas le temps de se consacrer entièrement au projet. Néanmoins, ils étaient un peu plus du quart (28,5 %) à considérer en novembre 1991 que le projet est pour eux « la grande priorité du moment ». Qu'en est-il aujourd'hui, deux ans après, de la priorité accordée au projet ? Quant aux chefs d'établissement pour qui c'est « une obligation qu'il faudra honorer » (14 %) ou « un objectif encore vague » (4 %), on les rencontre plus dans les lycées d'enseignement général où ils sont plus d'un quart dans cette disposition d'esprit.

(3) Cf. note d'information de la DEP n° 91-21 (1991).

(4) Un grand collège est un collège de plus de 500 élèves.

Amenés à se prononcer sur l'intérêt que présente la procédure de projet, les plus virulents n'y voient qu'un phénomène de mode (5,5 % des cas), un gadget de l'administration (11,4 %) ou une politique conjoncturelle (22 %). Pour plus de la moitié des chefs d'établissement la procédure n'est pas adaptée pour suivre l'évolution des problèmes de l'établissement (58,4 %), en conséquence de quoi, elle ne devrait pas être imposée à tous les établissements (49,6 %).

- Les chefs d'établissement « très favorables » à la démarche (23 %) font un axe privilégié de la participation du personnel dans la vie de l'Établissement. Optimistes, ils considèrent qu'une politique d'établissement peut améliorer les performances scolaires en quelques années.

- Les chefs d'établissement « peu favorables » à la démarche (28 %) trouvent que la procédure est trop lourde et ne favorise pas l'autonomie des établissements. La démarche de projet mobilise peu enseignants et élèves. Ce sont des établissements qui sont confrontés à de nombreuses difficultés.

- Les chefs d'établissement « moyennement mobilisés » (47 %) pensent que la démarche manque de souplesse et n'apporte pas de moyens nouveaux à l'établissement. Ils sont conscients que leurs projets ne sont pas suffisamment élaborés. « Le projet » fait partie des nombreuses demandes formulées par l'Administration aux établissements...

II. LA MOBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Seulement la moitié des projets sont considérés par les chefs d'établissement comme le résultat d'une démarche collective. Ce sont les petits collèges qui ont manifestement une plus grande facilité à faire participer les enseignants à la conception du projet (21 % seulement de ces chefs d'établissement de petits collèges disent que leurs enseignants ne sont pas acquis à la démarche de projet).

Dans un quart de l'ensemble des établissements, l'attitude de la communauté enseignante serait négative (le projet : obligation légale ou procédure formelle ou gadget de l'administration).

Les projets considérés comme mobilisateurs sont ceux pour lesquels le chef d'établissement déclare que leur élaboration a été collective, que l'attitude des élèves et des parents est favorable. Il n'empêche, qu'en

dehors des enseignants, les autres catégories d'acteurs susceptibles d'être associés à la décision d'engager un projet restent très marginales : la plus souvent citée, les parents, l'est dans moins de 10 % des cas...

La participation active au projet est en fait induite en partie par la structure de l'établissement. Ce sont dans les collèges et, en particulier, dans les plus petits d'entre eux, que les enseignants sont le plus souvent partie prenante (dans 84,2 % des cas). C'est aussi chez eux, que la participation du personnel administratif et des élus locaux est le plus souvent citée.

En fait, le projet est d'abord et surtout l'affaire de la direction et des enseignants. Son élaboration n'est pas systématiquement ouverte aux élèves et parents, qui outre les enseignants, sont les principaux intéressés par le projet.

Les élèves qui doivent être logiquement les premiers bénéficiaires du projet d'établissement, sont, selon les chefs d'établissement, le plus souvent indifférents à ce travail de programmation de la direction et des enseignants. Néanmoins, dans un tiers des établissements (34 %), le chef d'établissement pense qu'ils sont intéressés par la démarche.

Les parents, pour le chef d'établissement semblent largement satisfaits de l'engagement de l'établissement dans la démarche de projet. Dans près de trois établissements sur quatre (73 %), ils ont bien accueilli le projet même s'ils n'ont pas participé à son élaboration.

En définitive la participation collective à l'élaboration du projet est le caractère le plus discriminant entre les projets « mobilisateurs » ou « non mobilisateurs ». 35 % des projets peuvent être considérés comme des projets mobilisateurs. Dans ces projets « mobilisateurs », on rencontre des personnes actives dès sa conception ; notamment, les délégués parents sont présents (dans 44 % des cas en plus des enseignants de l'établissement, bien entendu). À l'opposé, on trouve les projets « non mobilisateurs » : 30 % des projets. Ce n'est pour le directeur, pas la priorité (77 % des cas), les enseignants y voient une procédure administrative (66 %), non adaptée aux problèmes de l'établissement.

Enfin, nombre de projets rencontrent une « mobilisation modeste » : l'importance du projet y est relativisée, et surtout parents et élèves n'y sont guère actifs. Dans près de la moitié des cas, le projet n'est pas le fruit d'une élaboration collective. D'ailleurs, pour le directeur, l'axe prioritaire de son action est de « dynamiser l'équipe » (87 % des cas).

III. LES FINALITÉS ET LES CONTENUS DES PROJETS

Les directeurs pensent d'abord que le projet doit servir à formuler des objectifs pédagogiques autour desquels la communauté éducative pourra se mobiliser de manière collective.

Le projet comme moyen d'introduire des innovations pédagogiques vaut surtout pour l'enseignement général (collèges et lycées) et plus particulièrement les grands collèges (61 % des collèges de plus de 500 élèves). L'enseignement technique est plus préoccupé de la réputation de l'établissement vis-à-vis de l'extérieur, à savoir sa capacité à former des jeunes et à délivrer des diplômes de qualité. Près de 40 % des proviseurs de l'enseignement technique ou professionnel recherchent à travers la démarche de projet à afficher une image positive de leur établissement. Les établissements d'enseignement général et leurs directeurs se focalisent donc plus sur le rapport des enseignants à l'élève : on peut dire qu'ils sont auto-centrés sur la fonction enseignante dans le but d'améliorer les conditions d'exercice du métier. L'enseignement technique prend ses références sur l'extérieur qui lui renvoie une image plus ou moins valorisante de ses performances, son fonctionnement est donc tourné vers l'extérieur. Ainsi à la vision égocentrique du chef d'établissement d'enseignement général tourné vers la pédagogie et qui vaut pour l'enseignement général s'oppose une vision tournée vers l'extérieur et préoccupée de l'image de l'institution pour le chef d'établissement du technique ou du professionnel. Entre ces deux pôles, on trouve des chefs d'établissements qui voient dans le projet un programme d'actions spécifiques (du type ZEP, PAE...) et qui le pensent comme actions péri-éducatives ; ce sont les chefs d'établissement de petits collèges qui le plus souvent affichent cette tendance.

Les chefs d'établissement ont été amenés à préciser le contenu des projets par la description des trois principales actions inscrites dans le document. Dans le tableau suivant, nous n'avons fait ressortir que les deux actions les plus souvent inscrites dans le projet.

Type d'actions citées	Fréquence pour la 1 ^{re} (%)	Fréquence pour la 2 ^e (%)
Suivi des élèves en difficulté, tutorat	27,4	16,9
Méthodes pédagogiques, aide méthodologique	26,1	20,7
Structures pédagogiques, filières, cycles en trois ans	14,3	12,7
Insertion, orientation, projet personnel	7,9	12,3
Activités péri-scolaires, échanges, autonomie	5,9	12,0
Communication, accueil, image	4,2	5,6
Ouverture sur l'environnement, stages, parents	3,1	5,5
Cadre de vie, conditions de travail, locaux	1,4	1,8
Autres	0,5	0,2

On voit que les deux actions placées le plus souvent en première position sont des actions relatives aux méthodes pédagogiques et des actions relatives au suivi des élèves en difficulté. Les premières se retrouvent le plus souvent dans les grands collèges (35 %) alors que le suivi des élèves en difficulté sont des actions plus fréquemment réalisées dans les lycées d'enseignement général (37 %). Les lycées professionnels se préoccupent plus d'actions relatives à l'accueil, la communication ou le cadre de vie.

À partir des types d'actions inscrites dans le projet d'établissement, on peut dresser une typologie des projets en liaison avec les variables de type d'établissement et de comportement du chef d'établissement ; typologie qui s'organise autour de trois dimensions : – pédagogie – structure – ouverture vers l'extérieur – combinées entre elles.

1. Les projets centrés sur les méthodes pédagogiques et l'ouverture sur l'extérieur (24 % des projets). Ce sont bien souvent des projets de grands collèges dont le principal se révèle particulièrement actif. (Il se définit comme un animateur-gestionnaire.) Ce sont des établissements dans lesquels le directeur rencontre peu de difficultés. Dans la quasi totalité des cas les enseignants sont à l'origine des projets, mais considèrent plutôt que la démarche de projet est trop formalisée. Enfin, le directeur pense que la politique de projet risque de renforcer disparité et concurrence entre établissements.

2. Les projets centrés sur les activités périscolaires et le suivi des élèves en difficulté (14 % des projets). Démarche très collective puisqu'y participent même des ATOS ; c'est le fait dans la moitié des cas de petits collèges. Pour le directeur, le projet est une responsabilité jugée importante. Les élèves sont plutôt intéressés.

3. Les projets centrés sur le suivi des élèves en difficulté, leur projet personnel et leur insertion (25 % des projets). La démarche est suscitée dans tous les cas par le directeur à qui s'associent souvent les enseignants. Il se définit fréquemment comme animateur « chef de projet ». Les valeurs d'autonomie et d'effort sont souvent avancées. La démarche de projet ne s'appuie pas véritablement sur une analyse des spécificités de l'établissement. Et bien que centré sur le suivi des élèves, les élèves eux-mêmes restent plutôt dans l'expectative face au projet.

4. Les projets centrés sur l'image de l'établissement et le suivi des élèves en difficulté (18 % des projets). Le premier souci pour ces chefs d'établissement est d'afficher une image positive de leur établissement. Ce sont d'ailleurs des établissements qui rencontrent des difficultés importantes. Il s'agit souvent de lycées ou de LP dans lesquels l'élaboration du projet mobilise peu de personnes.

5. Les projets centrés sur les questions de structure. Le directeur, dans ce type de projet, se définit plutôt comme un « gestionnaire » et un « chef du personnel », les actions, le plus souvent complètement achevées, concernent généralement l'ouverture de nouvelles filières dans l'établissement. Ce sont souvent des établissements rencontrant de nombreuses difficultés, lourdes à gérer. Le travail sur les spécificités de l'établissement a été important, beaucoup de personnes de différentes catégories ont été mobilisées. Le projet débouche la plupart du temps sur une planification. Par contre, les différents partenaires craignent que ce ne soit qu'un effet de mode.

Pour en terminer avec cette partie, on ne s'étonnera pas que les chefs d'établissement fassent apparaître le projet pédagogique et les réponses à apporter aux élèves en difficultés comme des finalités incontournables, même si la moitié des projets ne font pas des questions pédagogiques des objectifs prioritaires. A l'opposé, la nécessité d'un plan de communication est l'objectif le moins bien intégré dans les principes comme dans les faits. Les projets qui correspondent à des modifications de structures pédagogiques sont réalisés dans la moitié des cas, alors que les actions portant sur les activités périscolaires, ne sont réalisées que dans un cas sur quatre, parce qu'il s'agit vraisemblablement d'activités de longue haleine.

DEGRÉ DE RÉALISATION DES ACTIONS

Type d'action	Propositions d'actions réalisées (en %)	
	Action n° 1	Action n° 2
Ouverture sur l'environnement	53	38
Aménagement de structures, filières	46	38
Communication, accueil, image	29	29
Méthodes pédagogiques, formation	27	28
Activités périscolaires	28	27
Suivi des élèves en difficulté	25	27
Insertion de l'élève, orientation	25	24
Cadre de vie, locaux	15	15

La plupart des projets n'est pas encore réalisée. Ils sont toujours en cours d'élaboration, aussi est-il encore trop tôt pour procéder à une évaluation de ces actions et pour en dresser le bilan.

EN CONCLUSION, QUELQUES PROPOS SUR LES PRINCIPES DE LA MÉTHODE D'ÉLABORATION DU PROJET ET SUR L'AVENIR DE LA DÉMARCHÉ

Si la quasi totalité des chefs d'établissement dit avoir pris en compte les spécificités de leur établissement pour élaborer leur projet, ils ne sont que 61 % à avoir engagé la démarche de projet en fonction de problèmes précis. De plus, le principe d'une élaboration collective est loin d'être généralisé (environ la moitié des projets sont dans ce cas). Quant à l'usage du projet comme outil de management à des fins d'évaluation des résultats de l'établissement, ils ne sont que 18 % à l'utiliser avec cet objectif, alors qu'ils sont 70 % à déclarer avoir été incités par les services académiques à établir un dispositif d'évaluation interne.

En outre, 60 % des chefs d'établissement donnent la nature des problèmes qui sont à l'origine du projet d'établissement ; les projets les plus élaborés répondent en fait à des problèmes clairement identifiés. Il est manifeste que la démarche se développe d'autant mieux que l'établissement rencontre des problèmes précis et peut compter sur une volonté de les résoudre suffisamment consensuelle.

Moins de 10 % des chefs d'établissement pensent que le projet atteindra ses objectifs sans difficultés. Ils sont près des deux tiers à estimer que leur projet devra faire l'objet d'une réactualisation. La procédure de projet est donc bien perçue comme devant nécessairement s'engager dans une dimension évolutive.

Ils sont un peu plus du tiers à penser que le projet est un moyen de renforcer l'autonomie des établissements. Ce qui veut dire que près des deux tiers n'en sont pas persuadés. Et près de la moitié pense que la politique de projet risque d'installer les établissements dans un système de concurrence.

En fait, la démarche de projet s'est généralisée dans les établissements du second degré à partir du moment où c'est devenu une obligation. On peut considérer qu'en 1991, la quasi totalité des établissements possédait un document présentant officiellement les grandes orientations de leur projet d'établissement. Mais de nombreux écueils ralentissent la progression de cette politique de renouvellement de gestion et de pilotage de l'appareil éducatif : d'abord une tendance au formalisme d'une procédure dont la dimension novatrice disparaît souvent au fil des mécanismes bureaucratiques ; ensuite, le projet reste trop souvent encore l'affaire de l'équipe de direction, sans impliquer assez la communauté éducative. Là se trouve manifestement un des enjeux essentiels de la poursuite de la politique des projets d'établissement. Si le projet n'est pris en charge que par le directeur ou l'équipe de direction, s'il n'est pas le fait de la communauté éducative, il risque fort de redevenir lettre morte au bout de quelques temps. Aujourd'hui l'état d'avancement des projets, leur prise en charge collective sont-ils suffisants pour qu'un retour en arrière ne soit plus possible ?

BIBLIOGRAPHIE

- CABOCHE (A.) (1992). – *Aperçu du système éducatif français*. Paris : CIEP.
- CROS (F.) (1989). – *Faire et animer un projet d'établissement*. In *Les Actes du colloque l'Établissement*. AECSE.
- DE LACERDA (E.) (1991). – *Le projet d'établissement*. *Note d'information de la DEP*, n° 91-21.
- DEP (1991). – *De l'éducation des élèves au management des établissements*. *DT n° 396*.
- DEP (1992). – *Les projets d'établissement : le management au service de l'animation pédagogique*. *Dossiers Éducation et Formation*, n° 15.
- DEP (1993). – *L'Autonomie de l'établissement*. *Dossiers Éducation et Formation*, n° 28.
- DUBET (F.) (1991). – *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- DURU-BELLAT (M.), MINGAT (A.) (1993). – *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- LANGOUET (G.), LÉGER (A.) (1991). – *Public ou privé ?* Éd. Publidix.
- ROLLIN (F.) (1992). – *Référentiel du métier du chef d'établissement*. *Chronique sociale*.

LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE CULTURE DU PARADOXE

Michel NAVARRO*

Jacques PAIN**

Sommaire. Est-il possible autour de l'école, de reconstruire les liens sociaux, le tissu social quasiment détruits dans les zones les plus difficiles telles que les ZEP ?
C'est pour les chefs d'établissement, notamment de lycée professionnel situé dans ces zones dites sensibles, qui doivent assurer gestion, enseignement, formation des personnels, partenariat, une tâche qui tient du paradoxe.
Toutefois cette reconstruction, cette restructuration autour de l'école est possible à condition de se doter des moyens de gestion, d'enseignement, de formation adaptés, tels qu'ils permettent de répondre à l'urgence et à l'évolution des problèmes au quotidien.

Summary. Are schools able to reconstruct the practically destroyed social ties and social fabric in the most difficult zones like the "ZEP" (Education Development Zones)?
For the headmasters who have to be in charge of the management, teaching, inservice training and partnership, it appears as a paradoxical task, particularly in vocational schools situated in the so-called critical zones.
On the other hand, reconstructing and restructuring the social fabric through schools is possible provided one is equipped with adequate means in the field of management, teaching and training which might allow the solving of urgent and fast-evolving daily problems.

* Michel Navarro est proviseur du lycée professionnel Vaucanson aux Mureaux.

** Jacques Pain est professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Paris X, Nanterre.

L'établissement scolaire est aujourd'hui dans nos banlieues le dernier vecteur de la culture, celle qui désormais s'affirme en même temps comme une véritable éducation, celle qui dans toute la mesure de l'Institution d'État assure une scolarisation de masse, et permet ainsi de socialiser, de fixer des savoirs, et le rapport au savoir. L'école, bon et mauvais objet social, reste un pôle éducatif et culturel central de la vie quotidienne. Sans doute l'un des derniers. Elle peut apparaître encore, pour quelques temps, comme un repère offrant un minimum de cohérence, dans l'incohérence générale de la vie sociale. C'est ce que l'on retrouve jusque dans les exactions dont elle est l'objet : nul ne s'en défait aisément, y compris les mauvais élèves. En fait, il y a une logique profonde au dérèglement actuel de la fonction scolaire : c'est d'un éclatement du lien social dont il s'agit, où l'école un temps éclatée peut être un lieu d'initiatives, dans toute l'ampleur du délitement sociétal que nous connaissons. Pour être plus précis il faudrait parler d'une destructuration, d'une « perte », au sens psychanalytique, d'identité. Comment continuer à rêver d'une école qui ne joue pas pleinement son rôle dans la crise structurelle qui nous occupe, et continuer de la voir à l'écart de la phénoménologie sociale ? Depuis quelques années, l'école de cette société « a-structurée » est emportée, comme son modèle, vers un autre modèle, où la gestion, l'enseignement, la formation des personnels, le partenariat, tiennent de la résolution de problèmes et du case-work, dans la dynamique politique d'un projet d'établissement. Où l'urgence, parfois la violence, sinon la difficulté, les conflits sont la trame de la « conduite » scolaire, bref, le quotidien du terrain. Et où par conséquent la structure, la prévention, la négociation seront essentielles. Nous y sommes embarqués de gré ou de force sans pour autant être assurés que ces conduites directrices amorcent un début de réponse. Mais cette mutation met à nu les contradictions, et l'établissement scolaire dès lors tend vers l'exercice du paradoxe, et la double contrainte.

1. GÉRER ?

Certains parlent de l'affolement que l'on peut avoir devant ce que le chef d'établissement se doit d'assumer, en particulier par les textes : innover, inventer, mais dans toute la puissance de la règle, c'est bien ce qu'on lui demande. L'injonction à l'autonomie inclut la liste précise de ses obligations. Or la plupart du temps les consignes sont loin du milieu, il reste à les greffer sur la réalité et la complexité du terrain, car en contrepoint de la complexité du « terrain » et de l'urgence de la réponse, la décentralisation s'est accompagnée d'une hyperconcentration régio-

nale et académique. Et les moyens, la carte scolaire, les personnels, le système comptable, deviennent autant de doubles contraintes. Dans le cas, par exemple, du lycée professionnel, en ZEP, c'est au contraire la maîtrise de ces « outils » fondamentaux qu'il faut viser. Mais la maîtrise est toujours double, ou triple, ou se démultiplie à l'occasion.

Les moyens ?

Comment faire pour répondre au problème d'une classe qui tourne mal, et qu'il faudrait en cours d'année éclater, pour renforcer son encadrement et vraiment faire du tutorat ? Tenir une double comptabilité, ou pouvoir financer sur actions ? C'est pourtant là que s'arrêterait nombre de conflits éventuellement violents.

La carte scolaire ?

Les flottements de début d'année peuvent à présent provoquer des contestations, des manifestations, des refus d'affectation. Dans certains cas les élèves, soutenus par leurs parents, peuvent boycotter une classe cette fois-ci, et il faudra un mois pour régler la question, en bouleversant l'orientation.

Les personnels ?

On l'a vu récemment, la ZEP est un étiquetage qui, s'il n'empêche pas certains de rester, freine pourtant bien la motivation des personnels à venir. De même les étiquetages de zones « difficiles », « sensibles », « à risque », s'ils ont l'intérêt de libérer des financements et des pouvoirs au niveau même de l'établissement, n'engagent pas plus une garantie de cohérence à moyen et à long terme. Ou alors il faut aller plus loin. C'est tout le problème de recrutement des enseignants dans ces contextes de haute spécificité, et des remplacements : trois congés de maternité simultanés dans un collège sensible peuvent déstabiliser des classes fragilisées, pour peu que les remplaçants ignorent tout de tels établissements, voire de l'enseignement, ce qui se produit plus souvent qu'on ne le pense.

Quant au système comptable ?

Il est largement inadapté et trop lourd. Comment inscrire au « budget prévisionnel » des actions spécifiques dont le financement ne parviendra qu'en fin d'année scolaire ? Comment inscrire à ce même budget des

actions dont l'opportunité n'apparaîtra que ponctuellement, ou tardivement dans l'année ? En fait le chef d'établissement gère d'abord des ressources humaines, c'est-à-dire des personnes, un climat, des relations, des événements, grâce à des outils partagés. C'est pourquoi il est nécessaire de faire de temps à autre l'état des lieux, ou peut être de commencer par un audit interne, en mobilisant la communauté, le collectif scolaire, autour de ses possibilités, de ses capacités, de ses compétences, vues en vraie grandeur. Gérer des moyens, des groupes, des objectifs, et des finalités, c'est encore une fois l'affaire d'un « projet d'établissement ». Encore faut-il l'institutionnaliser comme un programme réversible, où le logiciel propose à l'avance des « trous » qui soient autant de capteurs réactifs sur le projet, les structures. À condition que ces trous ne soient pas eux-mêmes « institutionnalisés » de telle façon qu'aucun budget, aucun comptable ne puissent jamais les « traiter ». Complexité oblige !

2. ENSEIGNER ?

Peut-on encore enseigner ? Sans doute. La plupart des enseignants d'ailleurs y réussissent, mais ce qui, de l'extérieur, semble un acte bien circonscrit et banalisé recouvre une multitude de situations de scolarisation qui devront prendre en compte tout aussi bien l'acte d'éducation que l'acte de socialisation. Scolariser, c'est faire travailler un enseignant et un élève, parmi d'autres en groupes, dans le champ d'une institution réglée à cet effet. Nous disons bien « réglée à cet effet ». Et c'est là que les paramètres enseigner-apprendre éclatent suivant les groupes-classes, les liens institutionnels, les années, le milieu. Comment répondre et remédier aux difficultés d'une classe enkystée dans la relation à un enseignant lui même pris dans la difficulté ? Tout simplement, comment répondre aux besoins d'une classe, à une période donnée ? Comment resituer la relation enseigner-apprendre dans son contexte et sa spécificité ? Comment redonner du sens à cette relation ? Ou encore comment reconstruire, restructurer, resocialiser cet acte ? En somme, comment enseigner autrement ? Comment répondre, plus encore, aux besoins des élèves, et proposer des groupes, des tutorats, des suivis, à la carte, sans pouvoir faire un emploi du temps pour le moins flexible et déconstructible ? Différencier, pour l'enseignant, comme pour l'élève, repérer et connecter les compétences, actualiser. Et là, comme pour la gestion, il y faut de l'organisation, et tout autant de la réversibilité. Faire des ateliers, des groupes de niveaux-matière, à la demande, relève du tour de force. Et dans l'établissement scolaire, chaque problème est une photographie en grand des lieux, de l'état des lieux. « ça passe ou ça casse ». Si « ça passe »,

c'est que la mise en œuvre est intégrée dans la démarche. Si « ça casse », c'est qu'il faut reprendre en amont. Pourtant le niveau scolaire est une priorité institutionnelle. Il dépend autant des enseignants, des professeurs principaux, des coordinateurs de matière, que de l'élève. De la capacité du système à se dé-complicquer, de la capacité innovante de l'école, en somme.

Il dépend globalement enfin de la « vie scolaire ». Il est clair que la place tenue par l'élève dans l'établissement tient à son histoire personnelle mais aussi à la qualité, disons culturelle, de la vie scolaire. En fait, la vie scolaire est une culture d'entreprise, elle pourrait se gérer en des termes voisins du « Cercle de Qualité ». Elle porte le collectif, elle installe du lien social et de la convivialité jusque dans la relation pédagogique. Elle socialise. C'est elle qui permettra la mobilisation des personnels et des élèves dans les situations de crise, devant les violences de la ville et des quartiers.

La pédagogie de l'établissement, c'est une mentalité, où la scolarisation est un quasi-métier de la vie d'aujourd'hui.

Il arrive ainsi qu'en lycée professionnel les deux-tiers des élèves soient majeurs et que quatre-vingt-dix pour cent d'entre eux travaillent au dehors. C'est bien de la « qualité » de la vie scolaire dont il s'agit. C'est à un déplacement social dans le fonctionnement de l'établissement scolaire que nous assistons.

3. FORMER ? SE FORMER ?

On voit que c'est la mobilité, la capacité de réaction, du chef d'établissement et de son équipe qui vont marquer durablement l'établissement. On voit aussi toutes les dimensions que devrait assurer sa propre formation. C'est pourquoi il nous paraît déterminant que le chef d'établissement continue de se former, voire de former, ou d'intervenir, dans les journées de travail, des colloques, des stages.

C'est cette position de « formation continue » qui lui permettra par ailleurs de faire de la formation des personnels un axe majeur de l'établissement. Nous pensons que sur une année, du tiers à la moitié des personnels doivent être eux-mêmes en formation ou en « réflexion ». Le projet d'établissement devra obligatoirement s'articuler autour d'un « plan de formation » des personnels, de tous les personnels – et pas seulement des enseignants –. Personnels de direction, d'intendance, de secrétariat,

de service, infirmières, documentalistes, C.E. et C.P.E., personnels de vie scolaire. Il faut apprendre à travailler en équipe, à transversaliser ses compétences, s'il faut de l'évaluation, il faut des évaluateurs. Il faut apprendre à travailler en zone pluriculturelle, en modules. Là encore, c'est un mouvement d'entraînement qui systémise l'établissement. Comment par exemple poser le problème des reconversions des personnels enseignants en même temps que celui des disciplines, si cet établissement est voué au cloisonnement et à la répétitivité périprofessionnelle ? C'est la formation qui interroge le statut, les rôles, les formations, et sous-tend les communications institutionnelles, ressource le collectif. De même, des réunions-bilans transversales, des petits groupes à la charnière des problèmes de l'établissement, et les instances partenariales, peuvent-ils achever la mise en synergie de « l'institution scolaire ». L'établissement doit pouvoir s'articuler, se mouvoir, en cohérence, mais pour revenir à l'urgence de la réponse, ou du moins, à la souplesse et la flexibilité nécessaires, « en géométrie variable ».

4. MAILLER SON ÉTABLISSEMENT ET SON ENVIRONNEMENT

D'une manière ou d'une autre, l'établissement est à la fois porté et porteur de son environnement. La multiplication des instances, du Conseil de Zone au Comité d'Environnement Social et aux Groupes d'Orientation et d'Actions Locales, n'est jamais une réussite a priori. Il y a des choix à faire et une information de base à développer. La tendance spontanée de l'institution, c'est l'autarcie. La tendance spontanée de l'environnement, c'est la « déscolarisation mentale », déserts sans école et sans culture où le savoir est une enclave réservée « à décharge » ; et où de ce fait chacun « tire à vue » sur tout ce qui ressemble de près ou de loin à l'École : véritable « chasse aux sorcières » victimaire, accompagnée d'anathèmes, de pilori, l'école étant responsable de tous les maux de Jean, David, Moussa, Rachid et les autres.

La scolarisation est du ressort de la Ville entière, et si l'on souscrit à cette évidence, il s'agira d'infiltrer le tissu social de cette idée simple que l'éducation et l'enseignement sont, d'abord dans certains cas sensibles, ensuite dans certains autres préventifs, un fait scolaire prioritaire. À ce titre, l'absentéisme et la déscolarisation impliquent des réactions immédiates qui ne prennent leur sens qu'en liaison avec la collectivité scolaire, municipalité d'abord, associations signifiantes ensuite, parents enfin. Les parents, démunis, impuissants ou non, qu'il faut au moins lier à la vie de l'école, puisque leurs enfants y passent une bonne partie de leur vie,

facteur clé sans doute d'un sentiment d'appartenance fondateur. Quand on propose à des parents de s'occuper, avec eux, de la scolarisation de leurs enfants, au besoin en allant les chercher, ils viennent. Plus la déscolarisation, plus l'absentéisme, plus la déstructuration seront grands, plus grande sera la nécessité d'intégrer les parents à tous les points stratégiques du « maillage » de l'établissement. Ce qui ne veut pas dire « ouvrir à tout crin », car il n'y a rien à attendre, le réflexe partenarial n'existe pas vraiment sans la nécessité. Chacun gère sa « boutique », chacun défend son « territoire » et sa clientèle », se réfugiant, l'un derrière la spécificité de sa « mission », l'autre derrière les exigences de sa « déontologie ».

Le partenariat est toujours à construire et à reconstruire et sûrement à partir de l'établissement scolaire, et de l'école en général, dans une ville. Et à partir de cette exigence retrouvée de scolarisation de masse, de formation de tous les jeunes ; exigence de lien social, de reconstitution d'un tissu social. Et nous aurons à nous confronter à toutes les nuances de l'établissement physiquement fermé, conjoncturellement sécuritaire mais mentalement ouvert, à l'établissement ouvert physiquement, parfois jusqu'à l'hémorragie, et mentalement fermé. En fonction de la dangerosité locale et donc, c'est vrai, l'état de la police, de la justice, et de « l'associatif ». Mais d'une façon ou d'une autre, la ville, les réseaux locaux, la « parentèle », seront à un moment ou à un autre du voyage. Il y va du « sens » du voyage, et du sens de l'institution scolaire du vingt et unième siècle. A fortiori pour l'entreprise ! Ainsi dans le cas d'un lycée professionnel même si la situation de l'emploi est dramatique, on ne peut que constater que les entreprises doutent sérieusement de l'Éducation Nationale, avant toute rencontre de terrain. D'autant plus que les entreprises elles-mêmes, n'échappant pas au doute et à l'incertitude ambiante, sont pour la plupart peu préparées à déployer une stratégie, encore moins à s'avancer sur « une réponse de terrain ». Il faudra que le chef d'établissement se mette en chasse du chef d'entreprise, du chef d'atelier, ou de l'artisan, et peut-être exprime une ambiance de réussite à sa porte.

VERS UNE CULTURE DE PARADOXE : UN NOUVEAU MÉTIER

Le chef d'établissement et l'établissement, sans vrai pouvoir avant la loi de décentralisation, sont aujourd'hui les seuls acteurs de terrain qui puissent créer une dynamique scolaire locale. Entre l'injonction administrative et la mouvance quotidienne de la vie scolaire, toujours double

contrainte, il faut créer des repères, des médiations, des réseaux. Il n'y aura plus de scolaire sans partenarial, sans un partenariat interne et externe à l'école.

Statutairement représentant de l'État, ordonnateur, gestionnaire, le chef d'établissement peut être un factotum, un homme orchestre, un homme seul, s'il n'y prête garde. Or, s'il n'y prête garde, ce seront les problèmes, les difficultés, ces grands analyseurs, la violence enfin, qui testeront l'établissement, son projet, ses synergies administratives, ses synergies partenariales. Faire tout, tout seul, n'est plus envisageable. Rappelons nous que la forme ultime du pouvoir est la violence (Wright Mills).

FORMER DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT ?

Jean-Michel SIVIRINE*

Sommaire. L'idée qu'on puisse former des chefs d'établissement n'est apparue que récemment et n'a reçu sa concrétisation en France que depuis une vingtaine d'années.

Le premier modèle de formation fondé sur le modèle du « pair » n'a cependant pas résisté à la prise de conscience progressive de la complexité de l'établissement scolaire et de la nécessité de confier sa direction à un professionnel qui, dans l'idéal, devait être à la fois pédagogue, administrateur et manager.

Le nouveau modèle de formation institué en 1989 qui prévoit un mode unique de recrutement par concours et l'allongement important de la durée de la formation pose encore de nombreuses questions. Celle des rapports entre institution et formation, celle du mode de recrutement, mais surtout celle du contenu de la formation. Il n'est pas suffisant et sans doute illusoire de faire appel à des référentiels de métier s'agissant de personnes qui ont pour la plupart un long passé d'enseignant. Il est sans doute en revanche utile de réfléchir à la série de passages par lesquels « on devient chef d'établissement » et la théorie des champs de tension peut être un outil précieux.

Summary. The idea that headmasters can be trained has only appeared recently and has been implemented in France for about twenty years only.

The first training model founded on the "peer" model has not resisted the gradual realization of the complexity of a school and the need to entrust its leadership to a professional who should ideally be a teaching specialist, an administrator and a manager at the same time.

The new training model which was adopted in 1989 implies a single mode of recruitment through a competitive exam and a considerable lengthening of the training period; it still raises many questions which the author dwells on.

* Jean-Michel Sivirine est chef du Département des formations au Centre Condorcet.

Former des chefs d'établissement (des personnels de direction, devrait-on dire, pour montrer qu'en l'état actuel le processus de formation englobe aussi les adjoints, principaux-adjoints et proviseurs-adjoints) pose un certain nombre de problèmes ; sans être nécessairement cruciaux ni redoutables (encore que...), ils n'en sont pas moins sérieux.

Comme on peut s'y attendre, les uns concernent les modalités de la formation. Qu'elle soit d'adaptation à l'emploi après réussite au concours ou qu'elle soit continue, la formation est d'abord une formation professionnelle, une formation d'adultes, une formation en cours de carrière, une formation dont il est bon enfin de se demander si elle est en rupture ou en continuité dans un parcours individuel. Autrement dit, cette formation doit-elle porter sur un changement de degré ou sur un changement de nature ?

D'autres questions concernent les registres de la formation. Peut-on, doit-on les organiser, éventuellement les typologiser en quelques grands groupes aux finalités distinctes, s'adressant tantôt à des individus aux besoins différents et tantôt aux mêmes individus pris à des instants différents de leur carrière ? Comment prendre en compte ici simultanément les attentes de chaque individu et les besoins de l'institution qui l'emploie et qui a l'ambition de faire de lui un pivot important, peut-être essentiel, du maillage structurel de l'Éducation nationale des années 1990 ?

Les problèmes les plus redoutables viennent peut-être des contenus de la formation d'adaptation à l'emploi, de leur cohérence et de leur hiérarchisation interne, et surtout à travers eux de la façon dont on conçoit qu'ils puissent assurer le passage d'un état à un autre ; en d'autres termes, et pour anticiper sur des réalités qui seront plus loin nuancées, qu'ils puissent assurer le passage d'un état où l'on a des responsabilités (enseignant, ou conseiller d'éducation par exemple) à un autre état où l'on est responsable (chef d'établissement). Pour assurer ce passage, encore faut-il que les concepteurs et les réalisateurs de formations sachent d'une part à peu près d'« où » viennent les formés et « où » ils vont, et qu'ils soient d'autre part capables à la fois de décrire ces « lieux » et de mesurer les écarts entre eux en termes de compétences (attendues ou requises).

UN PEU D'HISTOIRE

Que l'on puisse former des chefs d'établissement est une idée dont la concrétisation en France date d'une vingtaine d'années, dans la suite des mesures qui accompagnent la loi de 1971 sur la formation professionnelle. Il est intéressant de constater qu'en ces périodes où les mutations sociales et professionnelles ont durement agité l'appareil de formation, celle des chefs d'établissement s'est inscrite dans une forme de permanence, évitant les turbulences trop marquées.

La structure mise en place en 1973, sous l'impulsion directe du groupe Vie Scolaire de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (lui-même alors en construction d'identité), en est grandement responsable, sans doute par la forme d'équilibre qu'elle trouve très rapidement. Des chefs d'établissement en poste, repérés pour leurs qualités, se voient chargés de la formation de leurs futurs collègues, dans le cadre d'équipes académiques d'animation de la vie scolaire (EAAVS) créées dans chaque académie ; ces équipes sont dirigées par un inspecteur d'académie, ce qui inscrit d'emblée la structure dans la hiérarchie. Très cohérent, le modèle de formation associe le pair (un « bon » chef d'établissement) et l'apprentissage par conformité. Les stagiaires, enfin, viennent en formation à divers moments de leur carrière, l'accès à chacun des corps qui ouvrent l'exercice des fonctions (proviseur de lycée, proviseur-adjoint de lycée, proviseur de lycée professionnel, proviseur-adjoint de lycée professionnel, principal de collège, principal-adjoint de collège) se faisant par inscription sur une liste d'aptitude, laquelle inscription est synonyme d'une formation d'adaptation à l'emploi ; le brassage en formation qui en résulte prend souvent des formes d'apprentissage mutuel.

Les membres des équipes académiques d'animation de la vie scolaire sont des bénévoles, la reconnaissance publique de leur qualité par leur appartenance à l'équipe leur tenant lieu en quelque sorte de rémunération. Les formations dispensées sont d'ailleurs brèves (quelques semaines) et les effectifs importants (parfois pléthoriques) des équipes académiques permettent de diminuer la charge supplémentaire pour chacun.

Il serait intéressant et instructif de comparer ces EAAVS, dès l'origine pilotées de loin par l'inspection générale de l'Éducation nationale, et la tentative parallèle de créer, pour l'enseignement du premier degré, des structures d'animation pédagogiques implantées au niveau du département (équipes départementales d'animation et de rénovation pédagogique, EDRAP) et de l'académie (équipes académiques d'animation et de

rénovation pédagogique, EARAP). Ces structures floues, très ancrées dans l'air du temps, ne survivront pas malgré leur intérêt aux années 1980 ; en revanche être chargées de la formation des futurs chefs d'établissement permettra aux EAAVS d'assurer leur pérennité.

Ce modèle de formation va finir par se heurter, à la fin des années 1980 (dès 1984-1985 pour des académies comme Aix-Marseille, Créteil, Versailles et quelques autres), à un certain nombre de modifications intervenues dans le contexte institutionnel et structurel et qui vont aller jusqu'à remettre en cause, au-delà du mode même de la formation dispensée, l'existence de la structure de formation.

Le principal changement contextuel que le modèle traditionnel de formation voit surgir est l'émergence, tout au long de la décennie 1980, de l'établissement scolaire comme unité complexe, structurant l'appareil éducatif (Paty, Dubet, Derouet, Ballion...), émergence dont le décret du 30 août 1985 sur l'établissement public local d'enseignement est en même temps la reconnaissance et le support. S'impose alors progressivement l'idée que diriger dans la complexité devient une affaire de « pro » (Morin, Seyriex...). De plus, si l'établissement est bien cette unité locale que caractérisent une certaine forme d'autonomie, une souplesse, une adaptation à l'environnement, alors la formation, sans perdre de son impératif de technicité, doit revêtir de nouveaux aspects préparant le futur chef d'établissement à son rôle politique, au sens de responsable de la politique éducative dans cet établissement-là.

La deuxième modification est de nature réglementaire ; en même temps que les fonctions de chef d'établissement et d'adjoint s'inscrivent désormais, à partir de 1989, dans le cadre des deux corps de direction, la formation obligatoire passe à vingt-trois semaines, après réussite à un concours de recrutement. Cet allongement considérable de la formation et sa caractéristique désormais unique de préparation à la prise d'un premier emploi de direction introduisent nécessairement des modifications considérables.

Le troisième obstacle au maintien des formes traditionnelles enfin est la critique du modèle du « pair » comme modèle de formation ; critique certes généralisée dans tout l'appareil de formation, mais qui prend ici une tonalité particulière, s'agissant de la formation de responsables, cadres du système éducatif. Bien que non-dite, la référence à une ENA mythifiée se généralise ; tout intervenant dans la formation doit désormais être de « haut niveau », et inversement la succession d'intervenants de haut niveau tient bien souvent lieu de cohérence à la formation. La

recherche de conformité s'efface derrière le recours à l'expertise, et la phrase fleurit dans les EAAVS : en formation, on est passé « du pair à l'expert » !

L'ACTUEL

Les années 1990 sont alors celles d'un essai de rédefinition, à la fois de la structure et du modèle de formation. Le désir d'inscrire dans un cadre rénové les relations entre les équipes académiques et le nouveau centre national de formation de la direction ministérielle gestionnaire des personnels de direction (la direction des personnels d'inspection et de direction) n'est d'ailleurs pas étranger à cet essai de redéfinition.

En témoigne la forme très participative adoptée au printemps 1992 pour élaborer une « Charte de la formation des personnels de direction » : la démarche utilisée associe étroitement, dans une réflexion commune de plusieurs mois, le niveau national et le niveau académique. Nouveauté, les chefs des missions académiques de formation des personnels de l'Éducation nationale ainsi que des formateurs MAFPEN participent à l'élaboration de cette charte, conjointement avec les responsables et membres des EAAVS. Document de consensus, la Charte porte un double enjeu, clair : d'une part, la formation d'adaptation à l'emploi des personnels de direction ne peut plus former un bloc isolé, coupé de la réflexion qui se met en place sur la formation continue de ces mêmes personnels ; d'autre part, le niveau académique doit pouvoir mettre en synergie les structures et les moyens de formation dont il dispose, et les recteurs sont invités, à la fin de la Charte, à insérer fonctionnellement l'équipe chargée de la formation d'adaptation à l'emploi des personnels de direction dans le dispositif global de formation de son académie.

Il est prématuré, à l'automne 1993, de dresser un quelconque bilan de l'impact réel de la charte sur la construction, et surtout la réalisation des plans de formation académiques. Tout juste peut-on, à partir du dépouillement systématique (27 académies sur 28) des documents présentant ces plans de formation, relever quelques grandes tendances.

Formellement, la trame des plans de formation étudiés se réfère systématiquement aux dispositions internes de la Charte, reproduite fréquemment en tête du document. À l'exception de deux d'entre eux, les plans de formation se sont construits autour de la description du métier en trois grands champs (champ pédagogique, champ administratif, juridique et financier, champ du management), tels qu'on les trouve dans la Charte.

En ce qui concerne les modalités de formation, la Charte insistait sur l'individualisation des parcours, l'alternance entre les stages en établissement et les autres activités de formation, et le rôle du tuteur ; chacun de ces points est fortement présent dans la présentation des plans académiques de formation. La majorité des équipes avoue cependant, en même temps, sa difficulté à mettre en œuvre des procédures déjà opératoires. En ce sens les membres des équipes académiques ne se démarquent pas de quelques grandes interrogations actuelles des appareils de formation, tant en ce qui concerne l'individualisation de la formation que le tutorat, conçu comme un renouvellement de la vieille idée de la formation par les pairs.

QUELQUES VRAIES QUESTIONS

La première d'entre elles, pour classique qu'elle soit, n'en mérite pas moins d'être posée : c'est celle des rapports entre la formation et l'institution, compliquée ici du fait que le dispositif de formation est très inscrit dans l'institution. En d'autres termes, de quelles marges dispose la formation pour poser des questions dont la réponse est en grande partie institutionnelle (c'est-à-dire lui appartient, d'une certaine façon) ? Derrière la question de ce positionnement de la formation et de la liberté de parole qu'elle prend par rapport à l'institution, on voit bien que c'est toute une part de sa crédibilité aux yeux des formés (et donc sans doute de son efficacité) qu'elle joue.

Un bon exemple de cette difficulté peut être pris dans la tension entre le positionnement de cadre et celui de dirigeant qui caractérise, entre autres, le chef d'établissement. Pour l'institution qui l'emploie, il est clairement un cadre, « cadre territorial », « cadre intermédiaire », selon les interlocuteurs ; en tant que tel, il est inscrit dans une hiérarchie qui le situe entre l'inspecteur d'académie et les professeurs (on n'abordera pas, ici, les questions bien connues d'écart constatés entre des positionnements hiérarchiques, des positionnements fonctionnels, des positionnements sur le champ des rémunérations, etc.).

Le statut de l'EPL (établissement public local d'enseignement), ensemble de documents institutionnel s'il en est, fait en même temps du chef d'établissement un dirigeant, dont on sait aujourd'hui combien la fonction peut quelquefois s'écarter, voire entrer en conflits d'intérêts avec celle de cadre. Guy Bourgeois voyait, dès 1982, le chef d'établissement chaque pied dans une barque que le courant éloignait inexorablement l'une de l'autre...

Quel rôle revêt alors la formation ? Si l'on sait former des cadres, peut-on légitimement former des dirigeants (Pierre Caspar) ? Et jusqu'où la formation peut-elle expliciter les distorsions (qui touchent parfois à l'incohérence) des positions institutionnelles ?

On pourrait de la même façon analyser les difficultés de la formation face à la tension entre le rôle affiché de dirigeant (ou même de cadre) du chef d'établissement et celui d'ouvrier spécialisé, ressenti aujourd'hui par nombre de chefs d'établissement en exercice face au mode de renseignement des grandes applications informatiques nationales (EPP-emplois-postes-personnels, SCOLARITÉ...) et à l'usage centralisateur qui en est fait.

La seconde vraie question n'est pas moins classique, et touche elle aux rôles respectifs de la formation et du mode de recrutement. Créé en 1988,¹ le concours compte depuis lors des défenseurs aussi passionnés que ses adversaires sont nombreux, et il a donné lieu à quelques fines analyses, notamment de la part de Marc Rancurel. La question n'est pas là, mais dans le rôle que l'on attribuerait volontiers à la formation si l'hypothèse couramment admise, du moins parmi les formateurs académiques, d'une « baisse du niveau » des reçus au concours se trouvait confirmée. Le profil de sortie étant intangible, le parcours de formation devrait, dans cette hypothèse, compenser les faiblesses supposées des profils d'entrée. Le recrutement de futurs chefs d'établissement devant, en tout état de cause, privilégier les compétences personnelles et comportementales aux connaissances académiques, ce rôle compensatoire serait, pour la formation, un sérieux défi à relever.

L'analyse des pratiques en formation des équipes académiques permet de poser au moins deux autres grandes séries de questions (sans prétendre épuiser le sujet).

L'une se rapporte aux outils de la formation, et en particulier aux référentiels. Nombre d'équipes s'interrogent aujourd'hui sur les limites de cet outil, malgré les services qu'il a pu apporter à la réflexion, et parfois à la mise en œuvre. L'argumentation présentée tient en deux points essentiels :

– un référentiel de métier (d'où l'on déclinerait un référentiel de compétences puis un référentiel de formation) peut-il être autre chose qu'une liste, une addition d'items ? Si l'établissement est cette réalité complexe sur laquelle aujourd'hui tout le monde s'accorde, réalité non-réductible en conséquence à une addition (même très élaborée) d'items, comment imaginer qu'un outil de description analytique puisse en traduire la complexité ?

— Le second point présente une argumentation proche, mais l'entrée diffère quelque peu. Est-il imaginable, face à la diversité des situations internes et environnementales qui caractérisent l'établissement scolaire (et dont l'« effet-établissement » n'est qu'un aspect), d'avoir une description tant soit peu fouillée de l'établissement qui soit autre chose que mythique ? Et peut-on, en supposant même que l'on parvienne à un tableau descriptif satisfaisant des fonctions des établissements dans leur diversité, en déduire, de façon mécaniste en quelque sorte, la liste des compétences requises du seul chef d'établissement pour que ces fonctions soient remplies ?

Les référentiels continuent d'avoir, dans les équipes académiques de formation, leurs fervents défenseurs (voir l'ensemble des articles récents d'Alain Picquenot sur le sujet). Mais il est intéressant de noter que de plus en plus d'équipes recherchent ailleurs que dans les référentiels les références théoriques de leur action de formation.

Le point de départ de ces réflexions est, pour beaucoup d'équipes, dans l'observation du fait que l'on devient « cadre » (en devenant personnel de direction) en cours de carrière, et fréquemment au bout de quinze à vingt ans d'exercice d'autres fonctions. Occuper de telles fonctions d'encadrement et de responsabilité résulte donc d'un processus de promotion interne, qui exige que l'on accorde une attention forte aux conditions dans lesquelles s'opèrent toute une série de changements.

Il a été longtemps de bon ton, dans les EAAVS, d'insister sur les ruptures, sur les « changements de peau », sur le fait que leur nouvelle position allait situer les stagiaires « de l'autre côté de la barrière ». Nombre d'équipes cherchent davantage à insister, aujourd'hui, sur les continuités et sur les passages (on peut d'ailleurs se demander si la notion de passage ne permet pas justement de concilier ruptures et continuités).

En d'autres termes, des corps auxquels appartenaient les stagiaires, des métiers qui étaient les leurs, des emplois qu'ils occupaient, aux corps, métiers et emplois auxquels ils vont appartenir et qu'ils s'apprennent à occuper, il y a toute une série de passages, insuffisamment identifiés aujourd'hui. Ces passages sont à explorer en termes de connaissances, de compétences et de comportements. On peut faire l'hypothèse, et ici ou là des équipes académiques la font, que certaines des compétences antérieurement acquises par l'individu traversent le passage telles quelles, sans changement, que d'autres doivent subir des infléchissements ou des modifications, que d'autres encore doivent être nouvellement acquises, que d'autres enfin peuvent peut-être être laissées en

friche, voire abandonnées. Il serait ainsi possible de balayer, de façon dynamique, le champ du métier abandonné et celui du métier désiré.

En termes de description des champs considérés aussi bien qu'en termes d'essais de mesure des écarts, et donc des modalités du passage, la théorie du champ de tensions de Jean-Louis Derouet apporte un outil précieux. Tension devenue classique entre le national et le local (qu'il convient peut-être de relire, concernant les chefs d'établissement, sous la forme de la tension entre cadre et dirigeant présentée plus haut), tension entre conformité et responsabilisation (selon Jean-Pierre Obin), tension entre fonction d'expert et fonction de manager, le chef d'établissement cumulant la technicité et la gestion des ressources humaines que l'entreprise privée a tendance à fréquemment séparer depuis quelques années... Il serait ainsi intéressant de s'interroger sur le sens que doit revêtir en formation le passage de la tension profession libérale/ouvrier spécialisé dans un système taylorien qui caractériserait l'enseignant selon Guy Berger à la tension cadre/dirigeant qui caractériserait le chef d'établissement.

Si élucider et expliciter ces tensions fait partie de (fonde ?) la formation, on voit bien alors l'importance particulière que doit prendre le tuteur, probablement le seul à même, dans l'exercice quotidien du métier, de rendre visibles les ressorts de son action, résultante de choix personnels entre les tensions. Ce que montrerait, jusqu'à la caricature, la difficulté qu'éprouvent les équipes de formateurs à traiter du concept de « représentant de l'État ».

*

* *

Quelques questions, encore, dans le foisonnement d'idées et d'interrogations qui caractérisent l'ensemble de l'appareil de formation (englobant, sur des problématiques très voisines, les réflexions menées au centre national de formation sur les personnels d'inspection et de direction).

Qu'en est-il du rôle pédagogique réaffirmé par la Charte comme le premier champ professionnel du chef d'établissement ? Le passage de spécialiste de l'enseignement d'une discipline et de didacticien à généraliste de l'apprentissage dans un environnement donné, dans un contexte (qui pourrait, de façon simplifiée, caractériser le passage de professeur à chef d'établissement) va-t-il de soi, et ne nécessite-t-il aucune formation

particulière, comme nombre de formés et de formateurs continuent, semble-t-il, à le penser ? Même si les réponses manquent, l'interrogation prend forme aujourd'hui dans de nombreuses équipes.

Deux pistes, pour terminer, en termes d'analogies :

– définir le champ professionnel du chef d'établissement peut-il s'inspirer de ce que Fernand Braudel, reprenant Marcel Mauss, disait de la définition d'une civilisation, sur le triple pôle aire culturelle-emprunt-refus ? .

– peut-on aller plus loin dans le « passage » et, au moins en ce qui touche aux formes externes de la formation (notamment les comportements individuels et collectifs des stagiaires), tirer parti des études d'Abraham Moles sur la psychologie des îles et les caractéristiques (dispersion-concentration-dispersion) du passage en bateau entre l'île et le continent ?

BIBLIOGRAPHIE

- BOURGEOIS, G. (1982). – « L'exercice pratique de la tutelle administrative, pédagogique et financière sur les établissements du second degré », *Administration et Éducation*, n° 3, pp. 27-33.
- BRAUDEL, F. (1969). – « L'histoire des civilisations : le passé explique le présent », in *Écrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion.
- CASPAR, P. (1993). – « La formation des dirigeants, Éditorial », *Éducation Permanente*, n° 114, pp. 7-10.
- DEMAILLY, L. (1991). – « Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels », *Recherche et Formation*, INRP, n° 10, pp. 23-36.
- MOLES, A. (1982). – « La nissonologie ou la science des îles », in Moles & Rohmer, *Labyrinthes du vécu*, Librairie des Méridiens.
- PICQUENOT, A. (1992). – « Profil d'un nouveau métier », *Éducation et Management*, n° 10, pp. 40-43.
- PICQUENOT, A. (1992). – « Réflexion sur l'établissement, vers un référentiel de métiers », *Savoir*, n° 4.
- RANCUREL, M. (1992). – « Recruter les personnels de direction, an V », *Éducation et Management*, n° 10, pp. 32-35.

QUELLE PLACE POUR LES NOUVELLES TECHNOLOGIES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ?

Le cas de l'IUFM de Créteil

G.-L. BARON* et E. BRUILLARD**

Sommaire. Cet article présente d'abord des considérations générales sur la prise en compte de l'informatique dans la formation des enseignants. Puis il fournit les premiers résultats d'une étude de cas menée en 1991-1992 dans un IUFM de la région parisienne, en reprenant certains éléments d'un texte paru au printemps 1993 dans le bulletin de l'association EPI.

Étant donné le temps qui s'est écoulé entre la soumission de l'article à la revue et sa publication, de nouveaux résultats ont été obtenus, qui vont être publiés fin 1993 dans le rapport technique INRP n° 93-4092.

Summary. This paper begins by a presentation of issues relating to pre-service french teacher training. It then relates the first results of a study conducted in 1991-1992 in a french institute for teacher training.

Due to delays of publication, the study has now produced new results that are going to be published in a technical report (INRP 1993), to be published at the end of 1993. The text includes elements from a paper published in spring 1993 in the journal of the EPI (Enseignement Public et Informatique) association.

* Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, INRP-TECNE et CAMS.

** Maître de Conférences en Informatique, IUFM de Créteil et LIUM, Le Mans.

Les lignes qui suivent présentent quelques résultats d'une étude de cas concernant la prise en compte de l'informatique en 1991/1992 dans un des IUFM de la région parisienne, celui de Créteil. Dans une première partie, des considérations générales sur la place de l'informatique dans la formation des enseignants sont brièvement présentées. Puis les premiers résultats de l'étude sont exposés, en reprenant certains éléments d'un article paru dans le bulletin de l'association EPI (Enseignement public et informatique) au printemps 1993.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Le champ des NTIC et l'École

Il serait exagéré de soutenir que les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), ou plus simplement TIC si on refuse leur nouveauté, sont à la mode. Cependant, on en parle, on y fait référence dans le champ éducatif, en particulier dans le domaine de la formation des enseignants. Dans le même temps l'informatique, héroïne des actions d'innovation de la décennie quatre-vingts et espoir de rénovation des disciplines (voire du système éducatif lui-même) rentre dans le rang et redevient un des éléments de ce champ des NTIC, qui par ailleurs comprend également tout ce qui est audiovisuel et télématique.

Des expressions voisines ont bien été utilisées à d'autres moments ; par exemple, en 1985, la structure chargée du suivi du plan Informatique Pour Tous s'appelait la « Mission des Technologies Nouvelles ». Mais à cette époque l'informatique occupait une position dominante, tandis que l'audiovisuel se trouvait un peu à la marge.

En remontant plus loin dans le temps, on constate que ce sont en fait deux champs qui se sont développés dans le domaine de l'innovation technologique en éducation : celui de l'audiovisuel, structuré depuis les années soixante et celui de l'informatique appliquée à l'Éducation qui a commencé à émerger environ une décennie plus tard.

Aujourd'hui, on constate que les TIC ont entre elles des rapports plus étroits qu'à d'autres époques ; leur dénominateur commun semble être le traitement par logiciels de données numériques autrefois traitées par des médias (physiques) différents : l'image devient numérique, les logiciels deviennent simultanément multimédias et accessibles au plus grand nombre ; on peut maintenant passer des séquences vidéo sur l'écran de

son ordinateur et exécuter des logiciels (le plus souvent des logiciels de jeu) sur celui de sa télévision.

1.2. Quelle place pour l'informatique ?

Si l'informatique poursuit une carrière dans l'enseignement supérieur, elle disparaît comme discipline scolaire puisqu'elle n'est plus (ou ne sera bientôt plus) enseignée de façon autonome avant le baccalauréat. La question n'est plus, comme dans la période précédente, de développer l'informatique à la fois comme objet et comme outil pour l'éducation. La perspective principale est l'intégration de « l'outil informatique » dans les disciplines existantes (CNP 92). Il est intéressant de noter qu'il s'agit là d'un changement remarquable ; au début des années 1980, deux modes d'utilisation pédagogique de l'informatique ont d'abord été distingués (un peu comme pour l'audiovisuel) : soit comme un objet soit comme un outil d'enseignement (Baron 89). Puis la thématique de l'outil est progressivement devenue dominante, au terme d'une évolution qui a fait passer de *l'informatique outil* à *l'outil informatique*.

Ceci dit, si l'informatique n'est plus en première ligne en tant qu'objet de savoir, elle intervient toujours, de manière plus ou moins évidente dans de multiples contextes techniques familières. Désormais, elle apparaît aux utilisateurs de manière indirecte, par l'intermédiaire de logiciels. Ceux-ci, de par la multitude de fonctions qu'ils offrent, réduisent considérablement la nécessité de programmer (au moins dans un langage de programmation classique) pour opérer les traitements courants. En revanche, ils nécessitent de l'utilisateur une forme de connivence avec un système manipulant de l'immatériel et donc une formation. Cela est en particulier vrai pour les enseignants, professionnels qui ont à prescrire à leurs élèves des modes d'usage adaptés d'instruments complexes.

Pendant longtemps, la formation des enseignants en informatique a presque uniquement relevé de la formation continue. Comment la mise en place des IUFM est-elle l'occasion d'assurer un relais et de donner aux futurs enseignants une formation à l'usage des instruments informatiques ? Sans doute est-il prématuré de chercher à apporter une réponse globale. En revanche, l'observation et l'analyse de la solution choisie par un IUFM particulier pourraient également valoir pour d'autres cas de figures.

2. ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à la question précédente, nous avons décidé de mener, en 1991/1992 puis en 1992/1993 une étude de cas concernant les étudiants de l'IUFM de Créteil. Pour cela, nous avons utilisé différents types d'approches, en nous appuyant aussi bien sur des données déjà disponibles que sur des instruments construits par nous.

Nous avons d'abord effectué une analyse du discours prescriptif de l'institution scolaire concernant les NTIC dans la formation des enseignants. Puis nous avons mené une étude de l'offre de formation à l'IUFM de Créteil et des inscriptions aux modules de formation générale commune pour les étudiants de première année.

Par ailleurs, nous avons conçu un questionnaire soumis à des étudiants de première et seconde année suivant un des modules informatiques. En fonction des résultats obtenus, nous avons fait passer à la rentrée 1992/1993 à l'ensemble des étudiants de première année lors de leur inscription le même questionnaire légèrement modifié.

Nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs avec des étudiants de première et seconde année, sur leur perception de la place de l'informatique et, plus généralement, des technologies de l'information et de la communication dans leur métier et fait passer des questionnaires à des conseillers pédagogiques. Nous n'aborderons cependant pas ces points ici, le travail de dépouillement et d'interprétation n'étant pas achevé.

3. PREMIERS RÉSULTATS

3.1. L'informatique dans les IUFM

L'informatique, on l'a dit, n'apparaît plus guère comme substantif dans les textes officiels et l'expression « nouvelles technologies de l'information et de la communication » (ou « technologies modernes de l'information et de la communication ») vient donner une raison sociale aux activités éducatives utilisant différentes sortes de technologies, de l'informatique à l'audiovisuel en passant par la télématique. Parallèlement, on observe certains signes d'un regain d'intérêt pour l'audiovisuel, avec notamment la création d'une Mission à l'audiovisuel et la nomination

d'une Déléguée à l'Audiovisuel auprès du Ministre chargé de l'Éducation nationale.

Pendant la décennie quatre-vingt, on a assisté à l'évolution de plusieurs communautés, définies à la fois par leur centre d'intérêt (informatique/audiovisuel) et par le niveau d'exercice des enseignants (primaire/secondaire).

Les anciennes Écoles Normales avaient souvent des traditions bien établies dans le domaine de l'audiovisuel, des services et des personnels explicitement identifiés dans ce champ. Un certain nombre d'entre elles ont également travaillé sur l'informatique, notamment dans la mouvance des opérations lancées par le niveau central sur LOGO (1).

Dans le Second Degré, l'informatique, soutenue par des opérations nationales volontaristes, a fait l'objet d'importantes opérations de formation, menées dans les Missions Académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). En particulier, des formations de longue durée (souvent effectuées dans des centres de formation approfondie spécifiques) ont été organisées pour des effectifs relativement importants d'enseignants de différentes disciplines. L'existence de l'option informatique des lycées, a de ce point de vue pesé dans la balance.

Avec la mise au premier plan de l'informatique comme outil, le modèle de la formation de longue durée n'a plus guère de raison d'être. De fait, l'observation des opérations lancées par les MAFPEN suggère le développement progressif de formations de courte durée (inférieure à cent heures, et parfois beaucoup moins) centrées sur l'appropriation d'un outil (ou d'un type d'outil) logiciel (Baron & Jacquemard, 1991).

Une note de janvier 1992 (la première sur ce sujet), issue de la Direction des Enseignements Supérieurs (qui assure une tutelle sur les IUFM (2) est ainsi consacrée à « la formation aux technologies modernes d'information et de communication dans les IUFM ». Elle assigne pour mission aux IUFM « d'une part de faire prendre conscience aux futurs professeurs des enjeux technologiques, sociaux et culturels que représente le développement de ces nouvelles techniques, d'autre part d'habituer tous les futurs professeurs à leur utilisation, de telle sorte qu'elles deviennent rapidement pour eux un outil pratique, banal et quotidien ».

(1) Des enseignants du Premier degré ont suivi des formations de longue durée (plus de trois mois) à l'informatique.

(2) DESUP 4B IB/AC n° 0040 du 27 janvier 1992.

Il s'agit donc d'une double logique de prise de conscience des enjeux sociaux de l'informatique et d'intégration dans la formation professionnelle initiale *d'instruments destinés à être intégrés dans la pratique professionnelle*. Ce second aspect se subdivise à son tour en deux : intégration dans les formations disciplinaires et maîtrise d'outils généraux.

Concernant l'informatique, la note prévoit explicitement que la formation doit permettre de « savoir utiliser un traitement de textes, un tableur, des outils graphiques, et de comprendre comment fonctionne l'informatique par l'acquisition de notions élémentaires ».

On assiste ainsi à la concrétisation d'une évolution, sensible depuis plusieurs années, qui rassemble les différentes technologies « modernes » et leur définit une place dans la formation initiale des enseignants. Comment cette prise de position prescriptive correspond-elle à la situation du terrain ? Quelle peut être en pratique la place de l'informatique dans la formation en IUFM ?

Au cours de la première année, la priorité va à la préparation au concours ; il est possible de distinguer trois types d'usages de l'informatique :

- dans le champ disciplinaire (à l'exception sans doute des disciplines technologiques l'informatique, en tant qu'objet de formation, et les technologies nouvelles n'y jouent qu'un rôle relativement modeste) ;
- dans le cadre de la préparation de l'épreuve professionnelle, ce qui correspond plutôt à l'informatique pédagogique ;
- Comme outil de productivité personnelle ou comme élément de culture générale, essentiellement pour organiser et produire des documents.

Au cours de la seconde année, consacrée à la formation professionnelle des futurs enseignants, l'informatique et les technologies nouvelles interviennent surtout dans la discipline d'enseignement, soit comme outils, soit comme ensemble de méthodes et de procédures renouvelant la façon d'enseigner. La situation n'est cependant pas homogène selon les niveaux d'enseignement ; il faut remarquer l'existence d'une formation spécifique destinée aux professeurs d'École dans le cadre de la mise en œuvre des programmes en sciences et en technologie (prévue par la circulaire Direction des Écoles n° 91-117 du 14 mai 1991).

La Bureautique intervient de manière générale comme outil pour la production du mémoire professionnel.

Considérant les objectifs différents de ces deux années, on peut constater un besoin centré sur l'usage personnel (Bureautique) en

première année, et sur l'informatique pédagogique en seconde année. Dans l'organisation générale de l'IUFM, en fonction des diverses contraintes, la formation générale commune est l'occasion de prendre en compte les aspects liés à l'appropriation des instruments logiciels désormais classiques, tandis que les formations disciplinaires ont vocation à traiter tout ce qui relève des aspects didactiques de leur utilisation dans ces disciplines.

3.2. Une organisation en modules de la formation générale commune

La formation générale commune s'est organisée à Créteil sous forme modulaire. *Le module choisi en première année dure 42 heures*, réparties en sept jours sur décembre 1991 et janvier 1992. Les inscriptions se sont effectuées par Minitel, chaque étudiant choisissant trois modules, par ordre préférentiel, parmi les 48 proposés.

Il faut noter que les différentes disciplines sont très inégalement représentées dans l'offre générale de formation. Ainsi, si le français (i.e. les lettres modernes), les arts plastiques et la musique sont bien représentés, il n'en est pas de même pour les langues (anglais, allemand, espagnol) ou les mathématiques. En ce qui concerne l'histoire géographique, elle apparaît de manière indirecte, le module spécifiquement disciplinaire étant situé à Melun, ce qui pose un problème de déplacement à de nombreux étudiants.

Les formations sont organisées dans les centres IUFM ou dans une des universités de l'académie. Cela fait au total huit centres répartis dans trois départements.

3.3. L'informatique dans l'offre de formation

Il y a ainsi cinq modules NTIC centrés sur l'informatique parmi les quarante huit proposés, ce qui représente 10,5 % de l'offre globale dans la formation générale commune.

Ils sont offerts dans cinq centres différents. Cette offre bien répartie géographiquement dans l'académie autorise un traitement des choix des étudiants sur ce thème d'une manière indépendante des critères géographiques (puisque ces critères semblent déterminants dans les choix des étudiants pour la formation générale commune, d'après une première

étude relativement exhaustive menée par J.-L. Auduc, responsable de la formation commune à l'IUFM). Les contenus affichés sont identiques dans trois centres : *Mettre en communication des outils multimédia (informatique, audiovisuel...) pour la création d'outils pédagogiques et favoriser l'accès à l'information.*

Des intitulés différents ont été proposés dans deux cas : « traitement de texte et hypertexte au service de la production et de la communication de documents » ; « savoir utiliser l'outil informatique dans la pratique professionnelle : traitement de texte, mise en page, tableurs et grapheurs, en vue de la production de documents ».

Quels avaient été les choix des étudiants de première année ; quelles représentations avaient-ils de l'informatique ? Pour tenter de répondre à ces deux questions, nous avons analysé d'une part la demande des étudiants et d'autre part procédé à un questionnement léger des participants aux modules NTIC pour étudier leurs représentations de l'informatique.

3.4. Bilan général des inscriptions à la formation générale commune

En 1991/1992, les inscriptions se sont déroulées en deux temps. Tout d'abord, un premier ensemble a donné *trois choix* par Minitel, soit 729 personnes. Cette première phase a conduit à la clôture de certains modules déjà complets et à la suppression d'autres modules très peu demandés. Il y a eu au total 807 inscrits.

Répartition des étudiants lors de l'inscription

Professeurs d'école (CAPE)	Enseignants du second degré (CAPES)	Enseignants du professionnel (PLP2)	Total
251	326	152	729
34 %	45 %	21 %	100 %

Certaines remarques préliminaires sont nécessaires. Tout d'abord, aucun étudiant préparant le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique (CAPET) ne s'est inscrit à la formation commune (formation non incluse dans leur cursus pour cette année). Les étudiants de l'enseignement professionnel (PLP2) qui se sont inscrits sont essentiellement des étudiants en dernière année de formation.

Dans l'interprétation des résultats, il faut impérativement séparer ces étudiants des autres puisque le choix du module n'a pas du tout la même signification. Pour les PLP2, il s'agit d'une année de formation professionnelle, ils n'ont pas de concours et c'est le seul module qu'ils suivront (ils sont en fait en seconde année IUFM). Leur choix indique bien une préférence vis-à-vis de leur formation professionnelle et n'a aucune incidence sur la préparation d'une quelconque épreuve professionnelle.

Certains étudiants de CAPES effectuent leur préparation dans les universités parisiennes et n'ont pas participé aux modules. Ceci explique le faible taux d'inscription en mathématiques et surtout en sciences physiques (un seul étudiant inscrit sur les 28 de l'IUFM).

Il faut noter enfin que de nombreux étudiants ont opté en priorité, selon un critère géographique (éviter les déplacements, suivre des formations en fin d'après-midi, etc.). Ceci affecte indirectement les choix et a pu favoriser les modules NTIC du fait de leur bonne répartition géographique dans l'académie.

3.5. Les choix des étudiants

Seules douze personnes (i.e. moins de 2 %) ont eu pour deux premiers choix des modules informatiques. L'analyse de leurs choix montre que le critère de proximité géographique semble y être intervenu de manière essentielle. Seules trois personnes ont choisi trois modules NTIC informatique.

Le tableau suivant indique comment les étudiants ont fait figurer les modules centrés sur l'informatique dans leurs trois choix.

Choix par les étudiants des modules centrés sur l'informatique

	Choix 1	Choix 2	Choix 3	Choix 1, 2 ou 3	Inscrits
CAPE	15	35	15	62	251
CAPES	30	71	29	115	326
PLP2	37	34	18	84	152
TOUS	82	140	62	261	729

Ainsi, globalement environ 10 % des étudiants font figurer en première position des modules « informatiques » (qui représentent également environ 10 % de l'offre) et un peu plus du tiers cite au moins une fois un module informatique dans ses trois premiers choix. Cependant, les différentes catégories n'opèrent pas le même type de choix.

Le comportement des PLP2 est totalement différent de celui des autres étudiants et manifeste une forte demande sur le premier choix (24 %). Pour la préparation au CAPE ou aux CAPES, le nombre d'étudiants optant pour un module informatique en deuxième choix est supérieur au double de ceux qui optent pour un tel module en premier choix.

Une interprétation cohérente de ces comportements (PLP2 et autres étudiants) doit s'appuyer sur les différences entre les cursus de formation. Les étudiants PLP2 sont en formation professionnelle et ne suivant qu'un module de la formation générale commune, ils n'ont pas de concours à préparer. Le premier choix est ainsi un choix exclusif et montre un intérêt des NTIC pour leur future pratique professionnelle. Pour les étudiants de première année préparant effectivement un concours (CAPE ou CAPES), les NTIC apparaissent comme une priorité seconde, n'intervenant pas directement dans leur préparation au concours, mais nécessaire dans leur future activité.

Les réponses au questionnaire, analysées plus loin, confirment ce point de vue. À noter également un intérêt globalement plus grand des étudiants de CAPES que de ceux préparant le CAPE, ce qui n'est guère étonnant puisque les NTIC font partie de la formation spécifique de ces derniers.

On peut remarquer que l'informatique est aussi présente dans la formation des PLP2, ce qui confirme bien le fait que leur choix indique une préoccupation importante.

Le choix des étudiants de CAPES et de CAPE sont détaillés en annexe. Il est remarquable de retrouver le même type de résultats (comparaison choix 1 et choix 2) par discipline. Le plus faible pourcentage constaté pour les lettres par rapport à l'anglais, aux mathématiques ou à l'histoire géographie est sans doute lié à l'existence déjà signalée de nombreux modules fortement associés à cette discipline. On observe une distribution analogue des demandes pour les professeurs d'école.

3.6. Connaissance et attentes des étudiants par rapport à l'informatique

3.6.1. *Étudiants de première année suivant un module NTIC*

Sur les cinq modules initialement proposés, quatre ont effectivement fonctionné, un centre n'ayant pas été suffisamment demandé par les étudiants. Chaque stage était limité à vingt places. Deux n'ont pas fait le plein, tandis qu'une sélection a dû être effectuée parmi les premiers choix dans un autre.

Pour étudier les connaissances et attentes des étudiants, un questionnaire leur a été soumis à la première séance de formation de chacun de ces quatre modules (3). Soixante-cinq réponses ont été obtenues, soit la totalité des présents.

Ainsi, tous les premiers choix ont été satisfaits, sauf pour les PLP2. Même si un test du chi carré montre que la répartition par catégories des présents au module ne s'écarte pas significativement de celle des inscrits à la formation générale commune ($p = 0,21$), il est évident que l'on n'a pas forcément un échantillon représentatif de l'ensemble des inscrits à cette dernière : il se pourrait en particulier (mais rien ne permet de l'affirmer) que les étudiants déjà formés en informatique ne se soient pas inscrits à ces modules. De plus, l'échantillon est trop petit pour que des conclusions certaines puissent être déduites de l'analyse des réponses par catégorie. On peut cependant relever quelques points intéressants.

Environ 50 % des étudiants considèrent avoir déjà suivi une formation en informatique (70 % des futurs professeurs d'école et environ un tiers des candidats au CAPES). Mais la question est de savoir ce qu'ils entendent par là.

Des questions portaient sur les outils classiques. L'une demandait si les étudiants avaient une pratique de ceux-ci et une autre question leur demandait de se prononcer sur les usages possibles en classe.

Les résultats montrent que le traitement de textes vient loin devant les tableurs et les systèmes de gestion de bases de données (SCBD), mais qu'une minorité d'entre eux ont une pratique des outils Bureautique (à l'exception des PLP2 pour le traitement de textes).

(3) Sauf pour le centre de Livry, où le questionnaire n'a pu être distribué qu'à la deuxième séance. Nous faisons l'hypothèse que cela n'a pas une grande incidence sur les résultats obtenus.

Une question demandait de dire par quoi l'étudiant avait d'abord été intéressé lors de l'inscription : l'informatique outil de productivité personnelle, l'informatique outil pédagogique, la science informatique, autre. Plusieurs réponses étaient possibles et environ la moitié a cité les deux premiers aspects.

La quasi totalité des étudiants citent l'informatique comme outil pédagogique (92 %) ; la moitié mentionne l'informatique comme outil personnel et 9 % seulement l'informatique en tant que sciences. Le fait d'avoir déclaré ou non avoir suivi une formation ne semble pas avoir d'incidence sur ces pourcentages.

Au total, on est amené à penser que les étudiants ont encore une connaissance très faible de l'informatique, de ses outils et de ses usages possibles. Un point essentiel, qui recoupe les analyses effectuées sur les choix de modules, est que les étudiants considèrent l'informatique avant tout comme un outil pédagogique, beaucoup moins comme un outil pouvant leur servir dans le cadre même de leur formation.

3.6.2. *Le questionnaire auprès des stagiaires de seconde année*

Un questionnaire presque identique au précédent a été remis à des étudiants de CPR venant à des modules optionnels en fin d'année scolaire à l'IUFM de Créteil. Une cinquantaine de personnes (soit la quasi totalité des personnes présentes) ont répondu, ce qui constitue également un effectif trop limité pour tirer des conclusions générales sur l'ensemble des étudiants. Néanmoins, les résultats confirment les analyses précédentes.

Les stagiaires n'ont quasiment pas pratiqué par eux-mêmes, ni assistés avec leurs conseillers pédagogiques à des séquences utilisant l'informatique. Les attentes s'équilibrent entre l'informatique pédagogique et la productivité personnelle (en contradiction avec les résultats sur les étudiants de première année). Il semble que les stagiaires ressentent plus le besoin d'une maîtrise personnelle, avant d'explorer les usages avec les élèves, usages qu'ils n'ont pu observer au cours de leur stage.

Considérant ces résultats, et plus particulièrement l'importance de la demande allant vers l'outil pédagogique (la quasi totalité), nous avons modifié le questionnaire pour étudier également les attentes à l'égard de l'intégration de l'informatique dans les disciplines scolaires. Notre hypothèse était, en effet, que nous trouverions des différences notables entre

professeurs d'école et professeurs de lycée et de collège, dont l'identité professionnelle est liée à leur discipline.

3.6.3. *L'enquête auprès des étudiants de première année en 1992/1993*

Ce questionnaire, modifié, a été proposé aux étudiants de première année lors de leur inscription à l'IUFM en 1992/1993. Le dépouillement de la première vague d'inscriptions, correspondant à 754 réponses, met d'ores et déjà en évidence un certain nombre de faits intéressants.

Les âges s'échelonnent entre 21 et 55 ans (25 % d'hommes) ; un peu moins de la moitié est professeur d'École (13 % d'hommes).

Entre un cinquième et un quart (177) déclarent posséder un ordinateur personnel. Parmi ceux-ci, 60 % mentionnent le traitement de textes comme usage particulier, et 11 personnes déclarent spécifiquement n'avoir aucun usage de leur ordinateur (d'autres réponses précisent que la machine est utilisée par le conjoint ou les enfants).

La moitié déclare ne pas avoir reçu de formations en informatique. Les mieux formés sont les professeurs de disciplines techniques, puis ceux de discipline scientifique. Seule une petite minorité (environ 8 %) déclare avoir eu une formation d'une durée supérieure à 100 heures. On constate que seuls les scientifiques déclarent avoir eu des formations surtout orientées sur la programmation.

Environ la moitié déclare avoir une pratique des outils classiques. Quatre répondants sur dix déclarent utiliser le traitement de textes et seulement 10 % (environ) le tableur et les systèmes de gestion de bases de données. Les réponses dépendent du type et de la durée de la formation en informatique.

Une des questions posées était relative aux attentes par rapport à la formation en IUFM. Quatre choix étaient proposés : l'informatique, outil de travail personnel ; l'outil informatique intégré dans la discipline ; l'informatique outil pédagogique ; l'informatique comme science ; autre.

Une première hypothèse était que les professeurs d'école avaient des attentes différentes de celles des professeurs de lycée et collège. Il apparaît que les différences PLC/PE ne sont pas significatives, sauf pour la question sur l'informatique outil pédagogique.

Voici les pourcentages de réponse « oui » aux questions posées.

	PE (%)	PLC (%)
L'informatique : outil de travail personnel	46	44
L'outil informatique intégré dans la discipline	37	37
L'informatique outil pédagogique	67	49
L'informatique comme science	10	8

Une étude complémentaire est actuellement en cours et sera mise en perspective avec des enquêtes auprès des conseillers pédagogiques en mathématiques et en histoire-géographie.

4. POUR CONCLURE

Un certain nombre de faits ressortent d'ores et déjà de notre étude.

Nous avons vu précédemment (cf. 3.1.) qu'une analyse de la place de l'informatique en IUFM conduit à mettre en évidence un besoin centré sur l'usage personnel en première année, et sur l'usage pédagogique en seconde année.

Nos premiers résultats sur les connaissances et les attentes des étudiants de l'IUFM de Créteil indiquent un décalage important avec les besoins tels que nous les avons analysés :

- connaissance faible des outils informatiques et peu d'idées sur leurs usages possibles ;
- préférence nettement tournée vers l'informatique pédagogique, sans nécessité d'acquisition d'une pratique personnelle ;
- intérêt certain pour les nouvelles technologies, mais comme choix secondaire dans leur cursus en première année.

Les enseignants de PLP2, qui ont déjà une pratique professionnelle d'enseignant, optent pour leur part plus volontiers pour l'informatique et intègrent mieux la nécessité d'une pratique personnelle. Comme le suggèrent les résultats de l'enquête menée en 1992/1993, cela est sans doute également vrai des enseignants de disciplines techniques, dont les programmes d'étude intègrent le recours à des logiciels.

Ces résultats sont-ils propres à l'IUFM de Créteil ? Il nous semble très probable qu'existe une difficulté générale de prise en compte de l'informatique et de ses instruments dans la formation initiale des enseignants. Il faut la prendre en compte pour l'organisation des formations aux NTIC et pour l'information à fournir aux étudiants sur leur cursus à l'IUFM.

Remerciements

Nous tenons à remercier les différentes personnes qui nous ont aidé à collecter et à traiter les résultats présentés dans cette étude et tout d'abord Jean-Louis Auduc qui nous a fourni une première analyse des choix des étudiants pour la formation générale commune.¹ Francis Slawny a effectué le traitement du fichier des inscriptions aux modules. Les responsables des quatre modules NTIC ont fait passer le questionnaire aux étudiants. Christophe Janvoie a effectué le dépouillement sous notre direction. Enfin Jean-Michel Vignaud a relu les premières versions de ce texte et nous a fait des suggestions précieuses.

BIBLIOGRAPHIE

- BANCEL, D. (1984). – *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport à Lionel Jospin, ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Ronéoté.
- BARON, G.-L. (1989). – *L'informatique, discipline scolaire ?* PUF, pédagogie d'aujourd'hui, Paris, 230 p.
- BARON, G.-L. (1991). – *Informatique, appropriations culturelles, appropriations cognitives : le cas des enseignants*. Rapport INRP n° 91-041-(1), Paris, 33 p.
- BARON, G.-L. et JACQUEMARD, J.-C. – Synthèse des résultats de l'enquête sur les formations pédagogiques à l'informatique pédagogique. *Dossier documentaire n° 15*, pp. 23-27, Mission Laïque française.
- BRUILLARD, E. (1992). – *Bilan critique sur dix ans de formation aux NTI en École Normale d'Instituteurs*, Proceedings of the European Conference about IT in Education, a critical insight, Barcelone.
- Conseil national des programmes, CNP (1992). – *Les ordinateurs – les calculatrices*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture, octobre 1992.
- GRANDBASTIEN, M. (1990). – *Les technologies nouvelles dans l'enseignement général et technique*. La Documentation française, Paris, 1990.
- SIMON, J.-C. (1980). – *L'éducation et l'informatisation de la société, rapport au président de la République*. La Documentation française.

ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC ANDRÉ HUSSENET

Propos recueillis par François-Régis Guillaume

F.-R. G. — Qu'est-ce qui, dans votre itinéraire professionnel, vous a amené à vous intéresser aux chefs d'établissements ?

A. H. — J'ai commencé ma carrière comme conseiller d'orientation à une époque où la réflexion sur le management du système était très faible. A ce moment-là, les conseillers étaient quasiment les seuls à conduire une réflexion sur le fonctionnement des établissements. J'avais donc, dès le début des années 1970 bien perçu qu'en ce qui concerne l'organisation interne d'un établissement scolaire, le style du chef d'établissement avait une influence sur les résultats des élèves. Et puis devenant inspecteur d'orientation, chargé dans un département d'organiser les procédures d'orientation, j'avais lancé des études qui montraient que deux établissements distants de 15 km, scolarisant des populations comparables, doté d'un corps professoral de même composition, de même tradition, avaient des rendements scolaires qui variaient du simple au double. Dans l'un, on envoyait deux fois plus d'élèves en seconde que dans l'autre. Mon intérêt pour le fonctionnement de l'établissement et la responsabilité de son chef est donc ancien. Une étude sur les taux de passage de 3^e en seconde dans l'académie de Reims m'avait permis d'observer que les variations brusques des taux d'orientation correspondaient dans la plupart des cas au changement du chef d'établissement. Ainsi j'ai rapidement pris conscience que le chef d'établissement avait un rôle déterminant dans la « productivité » d'un établissement scolaire, pour emprunter le vocabulaire de l'entreprise. Ensuite devenant Directeur des

Collèges, j'ai bien vu que la rénovation ne pourrait se mettre en place qu'avec l'adhésion des chefs d'établissement. Promu inspecteur général de la vie scolaire, les établissements et leur chef devenaient mon objet d'étude. Le directeur d'académie, que je suis aujourd'hui ne peut exercer son rôle qu'en travaillant quotidiennement avec les chefs d'établissement. J'allais oublié de signaler que pendant mon court séjour au centre Condorcet j'avais lancé l'idée d'une charte de la formation du chef d'établissement ; elle est maintenant rédigée et elle fixe les objectifs de formation que les équipes académiques de la vie scolaire doivent atteindre.

F.-R. G. – Actuellement de nombreuses recherches sur les établissements montre des différences fortes d'un établissement à l'autre. Mais où se situe la raison de ces différences d'orientation qui ont été mesurées ?

Vous-même, vous affirmez que le chef d'établissement agit sur les performances.

A. H. – J'ai tendance à penser cela, mais je ne veux pas me mettre au-dessus de la recherche. Je pense aussi que l'influence du professeur sur la vie d'un élève est très forte. Je me souviens d'enquêtes très anciennes qui se fixaient comme objectif de comprendre pourquoi des élèves, qui sont sociologiquement prédisposés à l'échec, réussissent ? Elles semblaient montrer l'influence déterminante des professeurs. Je me souviens d'une étude de Raphaël Begarra sur les « surréalistes » c'est-à-dire sur les élèves ayant des performances très supérieures à celles que leur origine sociale permettait d'attendre. On trouvait, à chaque fois, dans la carrière de ces élèves, un professeur d'exception – considéré comme tel par ses collègues eux-mêmes. Ce dont je suis persuadé c'est que le même professeur ne travaille pas de la même façon selon que le chef d'établissement choisit un type d'organisation ou un autre, crée un climat ou un autre. Je pense que le chef d'établissement a une influence sur les performances par le truchement des professeurs. Le rôle du chef d'établissement est justement de permettre à des professeurs singuliers d'exercer leur talent.

À Paris, j'ai le sentiment que les chefs d'établissement ont une influence limitée sur le corps professoral et que c'est la tradition qui joue le rôle essentiel. Plus l'établissement bénéficie d'une image forte, léguée par l'histoire, plus l'influence du chef d'établissement est faible. C'est l'histoire et non le chef d'établissement qui a forgé les conduites pédagogiques et déterminé le comportement des parents.

F.-R. G. – Si on raisonne en termes de savoir-faire et de métier, comment situeriez vous le rôle pédagogique du chef d'établissement et donc les savoir-faire nécessaires pour avoir prise sur la réalité ?

A. H. — C'est une prise de position idéologique que mon expérience ne remet pas en cause. Ma conviction est que le chef d'établissement français ne doit pas abandonner sa responsabilité pédagogique. Or, il est devenu un gestionnaire, un organisateur, il n'entre pas suffisamment dans l'action pédagogique, pour deux motifs : le premier parce que c'est très inconfortable, le deuxième parce que les professeurs ne le laissent pas faire. On n'a pas, réglementairement, donné une responsabilité forte au chef d'établissement. Tout se passe comme si les professeurs français exerçaient une profession libérale à l'intérieur du service public. Le chef d'établissement ne dispose pas de pouvoirs importants sur les professeurs : il choisit ceux qui enseigneront dans telle ou telle classe, il détermine l'emploi du temps, il propose, comme pour tout fonctionnaire une note administrative qui n'a d'ailleurs pas une influence très forte sur la carrière ; on voit que c'est peu de choses. Et puis le professeur français, par tradition, se sent très indépendant ; il est le maître dans sa classe où personne n'entre hormis l'inspecteur tous les quatre ou cinq ans. L'absence de pouvoir réglementaire et la tradition ont conduit les chefs d'établissement à abandonner la classe. Remarquons au passage que, devenant chef d'établissement, ils abandonnent leur qualité de professeur et ils ne se réfèrent pas à leur compétence, à leur expertise professorale pour exercer leur métier. Cet abandon révèle une ambiguïté. Pourquoi, en effet, recruter les chefs d'établissement essentiellement parmi les professeurs si l'exercice de la fonction de chef ne requiert pas des qualités de professeur. J'observe qu'un président d'université continue à tirer son prestige de son titre de professeur et qu'un proviseur ne cite que rarement sa discipline. J'en arrive à m'interroger sur l'organisation même de la direction d'un établissement public local d'enseignement. Actuellement le chef d'établissement est secondé par un adjoint — fonction qui disparaît de l'organigramme de nombreuses entreprises modernes —, il dispose d'un gestionnaire et d'un personnel d'éducation qui, le plus souvent, ne se perçoit pas comme membre de l'équipe de direction. On pourrait imaginer que le chef d'établissement soit entouré de trois collaborateurs ou de trois sous-directeurs ; le premier exercerait des fonctions essentiellement pédagogiques, celles de l'ancien censeur des études et serait évidemment recruté parmi les professeurs ; le second assumerait des fonctions administratives, gestionnaires et financières, il ne serait donc pas seulement le gestionnaire actuel mais le responsable de toute l'administration ; le troisième serait responsable du domaine éducatif et des relations internes et externes, il serait issu de l'actuel corps des Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Ce schéma n'est pas à l'ordre du jour, il ne pourrait d'ailleurs fonctionner que dans la mesure où chacun des sous-directeurs aurait accès aux fonctions de chef d'établissement ce qui n'est actuellement le cas que pour l'adjoint et le CPE et non pour l'intendant.

F.-R. G. – Les travaux de Robert Ballion semblent montrer qu'une des caractéristiques de nos établissements par rapport au monde anglo-saxon c'est la sous-organisation. On consacre très peu de ressources à l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Est-ce que vous pensez que cette équipe-là suffit ?

A. H. – Ce serait déjà un progrès important, mais ensuite il faudrait aller plus loin. Personnellement je suis effaré par l'absence de responsabilité vraie donnée aux professeurs. Je suis étonné de voir, que dans un conseil d'administration d'établissement, la parole d'un professeur ne se distingue pas forcément de la parole d'un parent, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu reconnaissance d'une parole d'un professionnel de l'enseignement. Tout se passe comme si le domaine de la pédagogie était accessible à tous indistinctement. Or il faut, à l'évidence, que le discours de l'enseignement prévale sur tous les autres puisqu'il est fondé sur la maîtrise d'une discipline, de la didactique d'une discipline et sur une expérience de la conduite de la classe, c'est-à-dire sur une maîtrise de la pédagogie. Il me semble que l'on n'a pas donné au professeur la place qui lui revient, que l'on ne lui a pas reconnu, dans le système, la responsabilité qui est pourtant la sienne. Par exemple, les établissements n'ont pas été conçus pour donner aux enseignants une place physique en dehors des cours. J'observe que dans l'immense travail de rénovation des lycées et des collèges entrepris depuis 1986 les collectivités territoriales n'ont pas construit des établissements qui intègrent la présence du professeur. Or, je prétend que l'architecture de l'établissement scolaire conditionne grandement le travail des professeurs, la conception qu'ils en ont, les obligations qu'ils reconnaissent.

En ce moment, le professeur agrégé a sa place dans un établissement pendant 15 heures par semaine. Le reste du temps il ne faut pas qu'il soit là, il gêne. Et l'on voudrait dans le même temps organiser le travail collectif des enseignants ! Les établissements d'avant ont été reconstruits avec des classes de 30 élèves. Cette reconstruction à l'identique sera une contrainte très forte qui pèsera sur toute évolution du système et sur l'initiative du chef d'établissement.

Je reviens aux professeurs. Il faut, je crois, qu'on leur donne une place dans l'organisation de l'enseignement et peut-être, comme dans les pays anglo-saxons, confier à un professeur des responsabilités sur l'enseignement d'une discipline. Le rôle du chef d'établissement serait de trouver, avec l'inspecteur, le professeur qui soit capable de coordonner le travail des autres professeurs de la discipline et d'organiser le dialogue avec les professeurs des autres disciplines.

On voit mieux dans cette organisation quel rôle pourrait jouer un chef d'établissement.

F.-R. G. — Pour vous, la coordination se situe-t-elle au niveau de la discipline ?

A. H. — Je prétends qu'il faut qu'elle soit disciplinaire d'abord, mais surtout qu'elle ne s'enferme pas dans la discipline. L'échec de la mise en place des thèmes transversaux, seule véritable innovation des programmes des collèges de 1985, est dû à la difficulté de coordonner le travail des professeurs d'une même discipline et plus encore des professeurs de disciplines différentes.

F.-R. G. — Que pensez-vous de la proposition du Conseil National des Programmes qui proposait qu'à l'intérieur des collèges soient créés des mini-collèges composés d'une équipe de 15 à 18 professeurs enseignant 200 élèves ?

A. H. — Le mini-collège, c'est une idée qui vient de Louis Legrand et qui fut mise en œuvre à Grenoble notamment. C'est un mode d'organisation intéressant, mais je crois qu'il faut absolument éviter de proposer un seul modèle d'organisation ; il convient, au contraire, d'en suggérer plusieurs pour inciter les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques à choisir le mode d'organisation qui convient à un collège à un moment donné.

F.-R. G. — Le chef d'établissement doit-il intervenir sur les méthodes et les pratiques des enseignants, ou seulement en rester à un travail d'organisation ?

A. H. — Il n'est ni réaliste ni souhaitable de décréter que dorénavant les chefs d'établissement seront responsables des méthodes pédagogiques en vigueur dans un établissement. Ce ne serait accepté ni par les professeurs ni par les chefs d'établissement eux-mêmes. Ce que je crois en revanche utile, c'est de demander aux chefs d'établissement de rendre compte des organisations mises en place chez eux, des méthodes et des pratiques retenues par les enseignants. Il me paraîtrait souhaitable que l'appréciation portée sur un chef d'établissement prenne en compte l'investissement que ce dernier aura consenti à la pédagogie et à l'organisation.

F.-R. G. — Pensez-vous qu'il soit souhaitable que le chef d'établissement évalue les enseignants ?

A. H. — Très grande question. Dans la tradition française, c'est le corps d'inspection qui exerce cette fonction. Or beaucoup de professeurs

ne sont pas notés pendant des années, au point que la note pédagogique peut augmenter automatiquement sans que le professeur ait bénéficié d'une inspection. Plus fondamentalement, il convient de considérer les conséquences de la décentralisation et de la montée du consumérisme scolaire. Il apparaît clairement que le professeur est de plus en plus exposé au jugement des élus et des parents. Dans ces conditions, il est encore plus nécessaire que l'État soit le garant de la qualité des maîtres. Le corps d'inspection, constitué de spécialistes de l'enseignement des disciplines, est fondé à porter un jugement sur la qualité des cours, sur leur justesse comme sur leur adaptation à une classe donnée dans un établissement donné.

Il me semble que la responsabilité des inspecteurs s'accroît et qu'ils sont eux-mêmes plus exposés encore qu'autrefois car on attend d'eux qu'ils garantissent non seulement que le professeur enseigne le vrai mais également qu'il ait su adapter son enseignement à une situation particulière. Au moment où toutes les institutions sont dans l'obligation de justifier leur existence et sont comptables de la qualité du service rendu, l'évaluation des professeurs devient plus nécessaire et exige de la part des évaluateurs encore plus de clarté et de courage à la fois pour protéger le professeur et pour refuser l'inacceptable.

S'il me paraît évident que le chef d'établissement doit être en mesure de participer à l'évaluation pédagogique du professeur notamment en ce qui concerne le suivi de la classe et des élèves, la participation aux différents conseils, il me semble que la nécessaire indépendance, la nécessaire liberté intellectuelle du professeur qui, en France, n'est pas un répétiteur contraint à l'adoption de méthodes particulières, exigent un corps d'inspection de haut niveau dont le jugement inspire le respect de tous.

F.-R. G. – Le métier de chef d'établissement, est-ce un art ou un métier reposant sur des savoirs et des savoir-faire explicites. Et par rapport au chef d'établissement actuel qu'est-ce qui manque le plus ?

A. H. – À l'évidence, c'est un métier, tout le monde est à peu près d'accord là-dessus aujourd'hui. Dans les domaines de la gestion, du droit, de l'organisation, des finances il existe un savoir qu'il faut acquérir et des techniques qu'il faut maîtriser. On ne peut pas diriger un établissement sans acquérir ces compétences, c'est pourquoi la formation initiale s'étale sur près d'une année et qu'elle n'a plus pour mission essentielle ou unique de changer le regard mais de permettre l'acquisition de savoirs et de méthodes répertoriés et explicites.

Bien évidemment tout ne s'apprend pas et la dimension personnelle restera importante. Une fois les savoirs acquis, il reste le style. La dimension humaine restera déterminante quand les bases du métier seront

maîtrisées. La formation continue prend également une importance accrue. Par exemple le développement du partenariat comme la montée du consumérisme scolaire imposent une formation juridique solide à la fois pour gérer les conventions, pour prendre des actes administratifs dans les bonnes formes, pour respecter le droit des familles.

F.-R. G. – Les chefs d'établissement ont la crainte de signer des conventions avec les collectivités locales qui s'avèreraient catastrophiques ?

A. H. – On voit quand même que la responsabilité du chef d'établissement s'accroît, le chef d'établissement est exposé à des risques plus grands, il ne peut pas ne pas en prendre conscience. L'État est donc dans l'obligation de donner aux chefs d'établissement les connaissances et les outils qui leur permettront d'être des interlocuteurs avertis et responsables pour les collectivités territoriales. Ils ont besoin d'une formation juridique très forte. Le dernier livre de Claude Durand-Prinborgne, sur les fondements du droit dans l'éducation, abordent comme il faut les problèmes juridiques pour un chef d'établissement : l'ouvrage permet d'accéder à une compréhension du droit et de dépasser la lecture un peu myope des textes. Mais la formation institutionnelle ou personnelle des chefs d'établissement ne suffit pas, il convient également que les rectorats se dotent de services juridiques compétents et disponibles. C'est ce que nous avons tenté de faire à Paris. Par ailleurs, il faut que dans la formation du chef d'établissement, il y ait une continuation de la formation intellectuelle et scientifique. Il faut que le linguiste devenu chef d'établissement ait, au cours de sa formation, l'occasion d'être confronté aux problèmes de l'évolution de la science. Il faut, à mon sens, qu'il soit un exemple d'homme ou de femme cultivé, capable d'accéder à des problématiques scientifiques nouvelles. Un chef d'établissement devrait être capable, en réunion de professeurs, d'aborder des problèmes qui se posent dans l'ensemble des disciplines enseignées au lycée ou au collège. Il devait montrer qu'il a un intérêt intellectuel pour ce qui s'enseigne dans son lycée. Parmi les autres formations indispensables, il faut citer la formation financière – le chef d'établissement est ordonnateur, il doit pouvoir comprendre ce que fait l'intendant – et la formation au management – un management qui ne soit pas copié sur celui de l'entreprise.

F.-R. G. – Y a-t-il actuellement une doctrine publique, de ce qui pourrait être le management ?

A. H. – Non, je n'ai pas le sentiment qu'on en ait une. Il me semble que cette réflexion devrait être conduite au sein du centre Condorcet, comme dans les académies et qu'il y a urgence.

F.-R. G. – Pensez-vous que les recherches menées sur l'établissement scolaire peuvent avoir une traduction opérationnelle ?

A. H. – La réponse à cette question exigerait que je sois mieux informé sur ce qui se fait. Je souhaite seulement dire que l'institution scolaire, évidemment respectueuse de la liberté du chercheur peut et doit exiger de lui qu'il distingue clairement les moments où il parle au nom de la science et ceux où il prend une position citoyenne par rapport à ce qu'il a scientifiquement établi. Il me semble que dans le domaine des sciences humaines, des sciences de l'éducation, la différence n'est pas toujours suffisamment nette entre le constat et la prescription.

F.-R. G. – Quels seraient, pour vous, les thèmes de recherche sur l'établissement ou le chef d'établissement qui vous sembleraient les plus importants à mettre en œuvre.

A. H. – Il faudrait, par exemple, regarder ce que vaut l'idée de projet. C'est une idée qui m'était apparue comme féconde et qui est déjà en train d'abandonner les esprits, peut-être même de décevoir. Il est possible que l'on ait laissé s'installer une trop grande distance entre un discours théorique et une pratique. Il me paraît urgent de comprendre ce qui se passe car l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement pourrait devenir forte par rapport à l'État et illusoire par rapport aux collectivités territoriales. Il faudrait également mieux analyser les fonctions du chef d'établissement et sortir d'une vision mythique des chefs pour mieux préciser le niveau auquel il convient de les recruter, la formation qu'ils doivent recevoir, l'évaluation dont ils doivent être bénéficiaires. Peut-être faut-il prendre la classe et l'établissement comme lieu de l'organisation effective de l'enseignement et ne laisser à l'échelon supérieur, par un principe de subsidiarité, que ce qui ne peut être traité par les professeurs ou par le conseil d'administration et son président. Je retrouve ici une idée directrice du « Centrale 2000 ». Ne faut-il pas reconsidérer la distribution des compétences et des personnels entre « la centrale », les rectorats, les établissements ?

Ne développe-t-on pas une image mythique du chef d'établissement capable, dans le même temps, de dialoguer avec les entreprises, les collectivités territoriales, les universités et de se substituer à une équipe administrative insuffisante pour entrer des données élémentaires dans un ordinateur ?

F.-R. G. – Vous parlez de mythe ; ce serait le chef d'établissement qui sait tout ?

A. H. — Ce serait le chef d'établissement qui sait tout, qui fait tout, qui est responsable de tout devant tout le monde : les élèves, les professeurs, les parents, l'administration, les collectivités territoriales, le juge et l'opinion. L'émergence de l'établissement scolaire est un phénomène majeur de la décennie 1980, la décentralisation, la déconcentration, la montée du consumérisme scolaire et du chômage, l'ouverture du lycée, ont très profondément transformé la fonction du chef d'établissement. La mise en place rapide des grandes applications informatiques bouscule les habitudes, accroît les exigences de clarté et de méthode, dévore le temps des chefs d'établissement eux-mêmes. Il me semble qu'ils sont actuellement trop exposés, trop impliqués dans des tâches qui ne sont absolument pas de leur niveau de compétence au moment où on attend d'eux encore plus de hauteur, plus d'analyse, plus de capacité de décision, plus de disponibilité à l'égard des professeurs, des élèves, des élus. Je crois qu'il faut regarder la réalité et faire en sorte que la part d'impossible laissée aux chefs d'établissement ne soit pas exagérément grande.



AUTOUR DES MOTS

Comment inviter à une réflexion pluraliste ? Quels raccourcis, quels stimulants trouver pour faciliter quelque peu le cheminement de la pensée ? Ne risque-t-on pas de se perdre dans la forêt épaisse des thèses, des ouvrages, des articles scientifiques et des magazines ? A-t-on encore le courage d'ouvrir un traité de pédagogie, lorsque l'on sait que le chemin de patience est à perte d'horizon, que les bibliographies deviennent exponentielles, que l'effort supposé n'est pas à la mesure d'une vie de parent, d'enseignant ou de formateur ?

Un nouveau regard, une autre manière d'explorer le présent sont à inventer. Pour cela, il nous faut des outils, des outils pour penser les changements qui s'opèrent sous nos yeux et des outils pour changer nos manières de les penser.

Osons l'admettre, le temps d'une rubrique : la réflexion est parfois plus stimulée par des formulations brèves que par de longs discours. Aussi est-ce au travers d'un choix de citations significatives, empruntées à des époques, des lieux et des horizons différents, que nous proposons ici, dans une sorte de face à face interactif de points de vue et de définitions, une halte pensive autour de quelques mots.

*Notre pays qui raffole de hiérarchie supporte mal
le concept de chef...*

1. RAPPEL DE DÉFINITION

1. Fin du IX^e siècle : Tête (comme chef).
 2. Vers 1173 : personne qui est à la tête de quelque chose, qui dirige, commande, gouverne, jouit d'un certain pouvoir.
 personne qui sait se faire obéir.
 personne qui dirige un groupe de personnes dans un système réglé par les institutions sociales et notamment dans un système hiérarchisé.
- Chef de ...* : personne qui dirige en titre.
 personne qui dirige, commande effectivement (sans que cela corresponde à un titre, mais dans une hiérarchie de fait).

Dans la vie professionnelle, Chef de ..., le complément désignant une entité (chef d'entreprise), un groupe humain (chef d'équipe), un matériel ou un lieu de travail (chef de train, chef de gare, chef de chantier).

Chef d'entreprise – Directeur, Patron, P.D.G., fam. boss, singe.

Chef d'établissement – Directeur, Proviseur, Principal, fam. dirlo, « protal » (orthographe controversée).

2. D'AUTRES DÉFINITIONS SOUS FORME DE CITATIONS

La concision du terme, ou plutôt le besoin de le définir par rapport à une situation et à son environnement humain, fait que l'on cherche à lui adjoindre des compléments qui sont autant de descriptifs de ses fonctions.

« Le Chef, l'animateur, l'entraîneur, qu'était Bonaparte. »

Louis Madelin

Histoire du Consulat et de l'Empire, t. V. 3.

Qu'est-ce qui soudain jaillissait ? Un chef. Non seulement un homme, un chef. Non seulement un homme qui se donne, mais un homme qui prend. Un chef, c'est un homme à son plein ; l'homme qui donne et qui prend dans la même éjaculation.

Drieu La Rochelle

La Comédie de Charleroi – p. 70, éd. Gallimard.

Dans *l'enfance d'un chef* de J.-P. Sartre (Folio) apparaissent quelques considérations à propos de la notion de chef : Les unes prononcées par Fleurier à son fils Lucien : « Tu commanderas et ... il faudra que tu saches te faire obéir et te faire aimer. » p. 169.

Les autres prononcées par Lucien lui-même : « je me fous de tout, je ne serai jamais un chef. » p. 180.

D'autres encore émises par le narrateur à son héros :

– « il était trop sensible pour faire un chef ... » p. 183

– « et lui il était, il serait toujours cette immense attente des autres. »

« c'est ça un chef » pensa-t-il, p. 250.

« Le proviseur c'est le contraire d'un rétroviseur. »

André Rouede

Le lycée impossible, Le Seuil, 1967.

3. HISTOIRES DE MODES OU MODES DE L'HISTOIRE

Le terme de Proviseur est emprunté au latin *provisor* : celui qui pourvoit à ... On trouve le dérivé *provisorat* au sens actuel en 1835. Il désigne un administrateur dès 1250 puis s'est spécialisé pour les collèges de la Sorbonne. Proviseur de lycée apparaît en 1807.

Le mot Principal d'abord adjectif tiré du latin *principales*, dérivé de *princeps*, puis substantif masculin = Principal de collège en 1539.

Si Richelieu était *proviseur* de la Sorbonne et si les poètes de la Pléiade étudiaient sous la direction du *principal* de Coqueret, le proviseur de lycée ou le principal de collège des années 80-90 se reconnaissent volontiers sous d'autres vocables pour identifier leurs fonctions. Cette variété des termes (qui n'ont pas de contrepartie féminine) pour désigner celui ou celle qui conduit les autres reflète l'évolution en même temps que la complexité des phénomènes relationnels souvent liés à la crise de l'autorité.

Signalons ce terme météore dans l'histoire des institutions scolaires : le *Maître Directeur* pour désigner le responsable de l'école pré-élémentaire ou élémentaire dans la fin des années 80.

« La direction des écoles maternelles ou élémentaires de deux classes et plus est assurée par un Maître-Directeur appartenant au corps des instituteurs... » (Décret n° 84-53 du 2 février 1987 – B.O. n° 8 du 12 février 1987.)

Sans doute a-t-il été perçu comme pléonasme et sa charge politico, syndicalo affective trop forte puisqu'il s'est rapidement désintégré après avoir été perçu par ses détracteurs comme un synonyme de « petit-chef ».

Le décret n° 89-122 du 24 février 1989 dans son article 1^{er} stipule que « la direction des écoles maternelles et élémentaires de deux classes et plus est assurée par un Directeur d'École appartenant au corps des instituteurs... » (R.L.R. 721-0.)

Trois termes méritent d'être commentés : animateur, leader, manager.

Le premier, ANIMATEUR, est celui par lequel se reconnaissent 670 parmi les 1 009 personnels de direction interrogés entre décembre 1990 et avril 1991 par le Département Évaluation des Politiques sociales du CREDOC, à la demande de la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation nationale.

Chappuis et Pauilhac le définissent ainsi : « l'animateur doit apparaître aux participants comme un homme, certes chargé d'un rôle particulier mais un homme "comme les autres", faillible, limité, plein de bonne volonté, et surtout, courageux, responsable des valeurs que nul ne peut contester même si elles s'opposent à des comportements habituels. »

R. Chappuis et J. Pauilhac

Y a-t-il quelqu'un qui commande ici ?

Paris: Éditions d'Organisation.

Cette première réponse pour définir leur identité de Chef d'Établissement vise une fonction de mise en relation, de propositions plutôt qu'une fonction de commandement. À l'usage de l'autorité se substitue celui de la conviction, de la persuasion et de l'exemple. La gestion des ressources humaines a pris le pas sur l'administration des biens et de l'institution.

« Le leader est un professionnel de la conduite des individus. »

Jacques Quibel

Être un décideur avec les nouvelles technologies

Paris : Éditions d'Organisation.

Ce second terme LEADER se trouve plutôt dans la bouche et sous la plume des formateurs. Il désigne celui qui est capable (par la pratique) d'adopter des attitudes en fonction des situations données – attitudes adaptées à l'objectif défini et aux personnes en présence. La conduite des réunions, donc des groupes (de dimension et de partenaires ou interlocuteurs différents), relève de la maîtrise d'un leadership bien compris.

À noter que le terme de « school leader » désigne un chef d'établissement en Grande-Bretagne. Dans ce cas nos collègues d'Outre Manche le conçoivent porteur de valeurs morales.

« Lorsque j'ai intégré le corps des chefs d'établissement, j'ai eu le sentiment que mon Inspecteur d'Académie attendait surtout de moi que je sois capable de représenter mon établissement à l'extérieur et qu'à l'interne règne la paix sociale. Aujourd'hui, on me demande d'être un *manager* que l'on jugera sur sa capacité à piloter la structure qui lui a été confiée. » Ainsi s'exprime J.-P. M., Chef d'Établissement depuis une vingtaine d'années.

Gaveriaux J.-P.

« Piloter un établissement scolaire »

Administration et Éducation, Revue de l'AFAE
n° 1, 1993, page 29.

Ce troisième terme, celui de MANAGER, mérite quelques explications. Son origine est d'emblée sujette à désaccord.

Si le nom paraît sous une forme qui laisse croire qu'il provient du continent nord-américain, ses racines sont latines : d'une part, « manus » main et manegiare qui a donné manéger : tenir en main (manéger un cheval) ; d'autre part, le bas latin mesnagium : l'art d'administrer la maison (qui a donné ménage).

Le terme de MANAGER implique cette dualité originelle. Manager c'est à la fois assurer la saine gestion d'une équipe en tenant les rênes fermement et aussi en ménageant la survie et la satisfaction de celle-ci. Manager traduit donc une activité globale et complexe visant à faire coïncider les objectifs de l'institution et ceux des individus qui y vivent. (L'épanouissement individuel étant davantage d'ordre professionnel que personnel, le manager aussi bien que la ménagère mènent donc le même combat !)

Le développement de l'analyse systémique pour expliquer la vie des organisations complexes amène à considérer le management d'une entreprise quelle qu'elle soit (un établissement scolaire n'échappe pas à la règle) en liaison avec sa spécificité. Ainsi, n'est-on pas chef d'établissement mais le chef de l'établissement X. Ce dernier dirige, c'est-à-dire organise, met en place une stratégie, contrôle et évalue en fonction d'une situation particulière au sein de laquelle vivent et agissent des individus donnés.

Les années 80 ont vu se développer l'ère des managers. Les premières années 90 redécouvrent celle du pilotage. Le pilote utilise un ou des tableaux de bord, notion qui avait vu le jour il y a une vingtaine d'années et qui avait connu une certaine désaffection tout comme l'image du bateau et de son capitaine (quand ce n'était pas son « pacha »).

La notion même de pilotage offre le mérite de mettre en lumière celle de changement ou plus exactement du mouvement.

Au fond, le pilote n'est qu'un manager préoccupé par son objectif à atteindre en fonction de son équipage et de son véhicule.

4. ÊTRE CHIEF NE SE DÉFINIT PAS MAIS SE VIT

Ce dernier terme de pilote ne met-il pas trop l'accent sur l'esprit matériel, ou matérialiste des fonctions de Chef ? Le pilote agit sur des objets, gère des moyens (même si l'on parle abusivement de gestion des ressources humaines : peut-on gérer des sujets ?).

Dans ce cas, il suffirait d'acquérir des techniques et d'apprendre à les maîtriser. Pour parodier S. de Beauvoir : on ne naît pas chef on le devient.

Ce qui permet le mieux de définir le concept de chef, ce sont moins des approches théoriques s'appuyant les unes sur le matériel, les autres sur le spirituel, que le rapport permanent à la relation humaine qui suppose l'interactivité des savoirs, des savoir-faire et surtout des savoir-être. Si élaborés que soient ou deviennent les systèmes et moyens de pilotages, ils ne pourront qu'être subordonnés à leur champ d'application qui dans le cas du chef d'établissement est et reste l'élément humain. On n'a donc pas lieu d'espérer atteindre le pilotage automatique. Ni Dieu, ni Georges (1) pour surnommer le proviseur, le principal ou le directeur.

Au fond, toutes ces méthodes pour désigner le commandement ne sont que des formes atténuées, diluées, édulcorées de l'Autorité.

« Le management c'est l'art d'orienter des ensembles en déséquilibre dans le respect de leurs finalités. »

Michel Leygues.

C'est cette recherche pour donner à tous et à chacun la satisfaction de ses revendications légitimes à partager le pouvoir, qui amène Auguste Detœuf à donner cette recette pour réussir :

« Pour réussir, soyez prudent, mais audacieux. Travaillez énormément, mais en gardant l'esprit libre. Veillez à tout, mais en laissant à chacun sa responsabilité. Soyez économe mais sachez dépenser. Ayez de l'intelligence, mais que le voisin n'en soit pas écrasé. Soyez fort et ne faites peur à personne. Soyez droit et confiant, mais pensez que le voisin ne l'est pas

(1) Surnom employé en aéronautique pour désigner le pilote automatique.

toujours. Si vous vous sentez capable de tout cela, essayez ; sinon, essayez quand même et si vous réussissez tout le reste vous sera donné par surcroît. »

A. Detœuf.

Propos d'O.L. Barenton, Confiseur.
Paris : Éditions d'Organisation, 1989.

D'où la conclusion, du même Auguste Detœuf tirée de l'ouvrage cité ci-dessus, que nous gardons pour la bonne bouche :

« De toutes les formes de l'esclavage, la plus étroite est celle du Chef. »

Mais Molière lui avait déjà répondu : « Et s'il nous plaît à nous d'être battu(e). »

Comment alors réduire cette pression qui pèse sur le chef et le soustraire à l'accusation du masochisme imputable à l'exercice de ses fonctions ? Sans doute en retrouvant nos apprentissages sur le chemin de l'école maternelle, apprentissages fondés sur le rôle des jeux puis sur les jeux de rôles qui constituaient notre travail au quotidien.

Montaigne à qui fut confié le management des affaires de la cité avait bien mis en lumière le double aspect du jeu du manager quand il écrivait dans ses essais : « il faut jouer dûment notre rôle, mais comme rôle d'un personnage emprunté ».

Apprenons donc à nous ménager nous-mêmes afin d'être mieux en mesure de manager le management.

Guy DELAIRE
Inspecteur d'Académie



NOTES CRITIQUES

BARBIER, Jean-Marie (1991). — *Élaboration de projets d'action et planification*. Paris : PUF. — 287 p.

Depuis une quinzaine d'années, Jean-Marie Barbier s'attache à construire un appareillage conceptuel propre à saisir le processus de formation lui-même.

L'auteur avait traité de l'analyse des besoins autour des années 1977, de l'évaluation vers 1985 pour arriver, avec ce présent livre, à la notion de projet et de planification. Cet ouvrage se situe donc sur une trajectoire balisée, contrôlée par une pensée qui acquiert chaque fois plus de fermeté.

L'intérêt d'un tel travail réside également dans sa position médiane qui n'est ni de répondre à des attentes méthodologiques, de l'ordre du savoir-faire, ni de proposer une théorie déconnectée de toute pratique quotidienne. Le discours se place de manière équilibrée, astucieuse entre le langage pragmatique, voire performatif et l'écrit philosophico-théorique. L'objectif essentiel de l'auteur est de fournir les moyens aux formateurs d'adultes de saisir le sens de leurs actions par l'intermédiaire d'un « outil d'analyse et d'interprétation du fonctionnement des pratiques réelles d'élaboration de projets d'action » (p. 270).

L'auteur semble ainsi « creuser son sillon » avec minutie et obstination en invitant à entrer dans un univers sémantique qui ouvre de nouvelles perspectives de compréhension dans un domaine resté jusque-là opaque : celui des pratiques sociales, notamment de formation. Au premier abord, il serait facile de trouver une sorte de discours « cnamien » (venu du CNAM, Conservatoire National des Arts et Métiers où travaille l'auteur) dont les plus célèbres illustrateurs sont Marcel Lesne, Gérard Malglaive et Yves Minvielle. Ce discours particulier se traduit dans des découpages, plus ou moins fins, des micro-analyses d'action ou de savoirs : scruter, traquer le détail de ce qui se pense (Gérard Malglaive, *Enseigner aux adultes*, PUF, 1991) ou se fait (Marcel Lesne, *Pratiques de formation*, 1967) en matière de formation d'adultes, produit alors une grille d'intelligibilité d'une réalité, non pas statique, mais dans son déroulement et son contexte socio-politique.

L'écriture dense progresse méthodiquement en reposant à chaque fois la maxime précédemment avancée pour la compléter et la prolonger. Nous retrouvons le même procédé dans la succession des tableaux synthétiques. Écriture et appareillage conceptuel se révèlent ainsi indissociables. De manière récurrente, deux concepts centraux apparaissent : **représentation** et **procès**. Chacun de ces concepts est fréquemment accompagné d'un qualificatif qui participe de cet appareillage conceptuel : par exemple, **représentation finalisée** ou **représentation finalisante**. De même, le mot **procès** constitue la base de ce cadre. L'auteur définit le **procès** comme un « processus de transformation du réel impliquant une intervention humaine », ce qui le conduit à préciser que « le procès de planification fonctionne comme un procès de transformation de représentations » (p. 167).

Ce double souci, de construction conceptuelle propre à lire les pratiques sociales et à permettre aux acteurs eux-mêmes d'en dégager le sens, conduit à deux faiblesses :

- la première concerne les matériaux (le corpus) sur lesquels l'auteur appuie sa succession d'avancées. Outre qu'ils sont hétérogènes (éléments théoriques, dires sur des pratiques, monographies, interviews, documents et discours méthodologiques ou prescriptifs), ils constituent plus un « arrière-plan » du discours que véritablement des repères et des illustrations. L'auteur semble plus s'être « imprégné » de cet ensemble qu'il ne l'utilise réellement, constituant un humus déjà transformé et situé lui aussi au stade de représentations de l'appareillage conceptuel ;

- la seconde s'adresse au niveau médian, entre faire et abstraire pour donner sens (ou donner un sens ?). Il convient donc de dire suffisamment pour faire comprendre, tout en ne sombrant pas dans l'anecdotique. L'aspect didactique du livre est encore plus en relief par la visée volontariste de l'auteur de conduire le formateur ou l'acteur à « saisir » (dans le sens de faire prendre dans un maillage conceptuel les actions comme on saisit une mayonnaise) le (ou un ?) sens de ses actions au moyen d'un nouveau langage émancipateur. Ce didactisme, quelque peu forcené, de mener à une lecture conceptuelle particulière conduit parfois Jean-Marie Barbier à des formes syntaxiques et des systèmes sémantiques lourds : enchâssements, parenthèses, successions de groupes de mots, phrases qui occupent parfois plus de dix lignes du livre, font perdre le fil de la pensée.

Les dix pages du sommaire manifestent déjà cette exigence de définition et de précision qui, par sa lourdeur, atteint l'effet inverse de celui souhaité de limpidité.

L'introduction générale brosse le tableau des « jeux et enjeux de la démarche » dans un double souci : placer le lecteur sur les rails de la continuité des constructions antérieures de l'auteur et éliminer banalités et évidences à propos du projet.

Dès le premier chapitre, le projet est placé sur l'orbite du cadre conceptuel particulier : le projet d'action est production d'une représentation, finalisante d'une action singulière, anticipatrice d'état.

Le second chapitre s'intéresse au contexte du projet : les démarches possibles, dynamiques, où l'engagement des acteurs est indispensable. À noter l'utilisation par l'auteur du mot « acteur » sans que soit explicitement mentionné l'emprunt : cela est dû au fait que l'auteur s'approprie des concepts venus d'ailleurs qu'il transforme dans son appareillage conceptuel.

Le troisième chapitre étudie le projet sous sa forme de procès de planification au moyen de référent/référé (mots utilisés et définis par Jean-Marie Barbier dans son précédent livre sur l'évaluation en formation) et des fonctions des auteurs. Ce chapitre met en synergie les avancées des chapitres précédents et insiste, à fort juste titre, sur la non-linéarité de toute action. Cette dernière cache une cyclicité spécifique faite de récurrences. C'est d'ailleurs à ce moment précis que l'auteur se départit de ses tableaux à double entrée pour un schéma illustrant souplesse, complexité, recouvrement et absence d'exclusive (p. 260).

Au regard de l'épaisseur du livre, la conclusion générale est courte (cinq pages). Cette conclusion n'a pas pour objet de clore le débat ou de l'ouvrir sur de nouvelles perspectives quant au projet dans la formation, mais de structurer, resserrer, « muscler » le cadre conceptuel que l'auteur, imperturbablement, construit. Il le confirme lui-même (p. 268) : « cet ouvrage présente peut-être (coquetterie de langage !) un certain nombre d'ouvertures dépassant le problème de la démarche de projet ou le champ de formation » et de citer les découpages du champ des représentations, la distinction entre représentation finalisante et représentation finalisée, le procès de conduite comme lieu d'intégration de réalités de statut différent, la notion de maîtrise d'ouvrage.

En d'autres termes, la conclusion souligne le fait que non seulement le cadre conceptuel ainsi produit permet de rendre compte mais aussi de rendre intelligible tout l'univers des pratiques sociales notamment celles concernant le travail. Cette intelligibilité ne porte pas sur les pratiques considérées comme des comportements observables mais sur les opérations mentales qui les ont permises. Cette manière de situer l'analyse est tout à fait originale, peut-être est-ce là un moyen de concilier cette aporie si souvent évoquée entre théorie et pratique ? Nous attendons avec intérêt l'ouvrage suivant.

Enfin, nous voudrions revenir, de manière critique, sur trois points :

— en premier lieu, l'utilisation jamais innocente d'une terminologie plutôt « socialisante », en termes de procès, praxis, pratiques sociales, dialectique, dont la connotation introduit d'emblée le lecteur dans un mode philosophique (d'ordre phénoménologique et marxisant). S'agit-il

d'une certaine visée émancipatrice de l'individu qui ne dit pas son nom ? Nous concevons que de tels mots, une fois concaténés dans la machine à produire ce cadre conceptuel, acquièrent leur spécificité, leur autonomie et se détachent de la branche-mère mais encore aurions-nous aimé que cela fût dit clairement ;

– en second lieu, les « orientations bibliographiques » à la fin de l'ouvrage font état de travaux portant soit sur des expérimentations dans diverses disciplines de sciences sociales, soit des discours prescriptifs, méthodologiques ou théoriques. Ces travaux sont à usage d'étayage du discours de l'auteur de manière ponctuelle. L'ensemble des références ne permet pas de saisir le cadre idéologique (voire philosophique) dans lequel s'inscrit l'auteur. Nous entendons bien que cet ouvrage n'est ni théorique, ni pratique, mais il n'échappe pas à toute idéologie ;

– en troisième lieu, l'auteur découpe une réalité souvent de manière ternaire : trois champs (affectif, de représentations et des objets), trois opérations (de faits, de relations entre les faits, de démarches), démarche ou acteur ou résultats, procès de conduite ou action ou dynamiques des acteurs, etc. Les typologies, si elles aident à repérer des éléments au sein d'une réalité complexe, peuvent occulter la dynamique pourtant fortement recherchée par l'auteur. Les tableaux, très illustratifs dans ce sens, permettent de saisir l'action dans ses différentes dimensions mais aussi en opèrent un découpage particulier. Nous savons le caractère originaire de la capacité taxinomique de l'homme. Ce dernier a besoin pour comprendre d'ordonner son environnement : il élabore ainsi son savoir. mais les choses peuvent être classées de plusieurs façons, suivant les critères retenus et les dimensions logiques en fonction desquelles écarts et rapports sont définis. Toute classification est à la fois réelle et idéale. Cette capacité produit une réalité nouvelle. « On ne classe pas parce qu'il y a des choses à classer ; c'est parce qu'on classe qu'on en découvre » (Jean Pouillon, *Le cru et le su*, Seuil, 1993, p. 122). Simplement les résultats d'une typologie sont toujours relatifs et il convient d'être prudent face au risque de réification et d'utilisation ultérieure.

En conclusion, l'ouvrage de Jean-Marie Barbier, de par son originalité et sa densité, permet de traiter la difficulté rencontrée à allier une théorie de l'action à la pratique sociale. Le pari de l'auteur – articuler pratique et cadre conceptuel, grille d'intelligibilité et de sens des actions sociales – est un risque pris aussi bien au niveau des praticiens que des universitaires. Ce risque est double : d'une part, lutter contre le cloisonnement habituel et fortement institué entre les différentes disciplines de sciences sociales et humaines ; d'autre part « faire coller » les pratiques sociales à un appareillage conceptuel révélateur de sens et accessible pour le praticien lui-même en le dotant « d'outils intellectuels permettant à la fois de penser les processus de transformation du réel, les conditions

sociales de cette transformation et les différents niveaux de réalités présents dans ces processus » (p. 270).

Nous ne pouvons que saluer ce courage et remercier l'auteur pour cette avancée considérable dans la réflexion et la compréhension dans le champ des pratiques sociales, dont tout praticien, formateur ou chercheur ne pourra tirer que bénéfice et grand profit.

Françoise CROS
IUFM Versailles

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEIX, J.-Y. (1993). – *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 1993. – 253 p.

Une notion essentielle et rarement explorée, celle de rapport au savoir, sert de clef de voûte à la recherche présentée dans ce livre. Non pas ce que les élèves savent, mais plutôt les relations qu'ils entretiennent avec ce qu'ils savent, le statut qu'ils donnent à ces connaissances, la distance qu'ils prennent (ou non) à leur égard. L'originalité du livre tient à cette manière de s'interroger sur le savoir, son intérêt pour quiconque se demande comment enseigner aussi. Les indices immédiats de connaissance des élèves ne nous apprennent rien, disent avec pertinence B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rocheix, sur leur compétence à investir et à manier le savoir, autrement dit à en faire ce que l'école et plus largement la culture attend d'eux.

Pour mieux donner sens à ce rapport au savoir, les auteurs recourent à une construction théorique qu'ils exposent avec précision au début de l'ouvrage. Ils montrent l'importance pour l'élève de parvenir à poser son savoir comme un objet autant qu'à parvenir à entretenir une distance avec lui. Ce sont de telles médiations qui font toute la différence entre les élèves les plus « démunis » des collèges de Saint-Denis et ceux plus « compétents » des collèges hors ZEP de Massy, deux lieux exemplaires où l'étude est conduite. Plus profondément la différence n'est ni dans le travail scolaire ni dans l'enjeu professionnel qui en est attendu, elle est dans la manière de le construire et de le penser. C'est en classant les élèves à partir de ce critère que sont construits des portraits « idéaux-typiques » d'élèves très suggestifs.

L'approche méthodologique intéressera, n'en doutons pas, les chercheurs en Sciences de l'Éducation : B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rocheix utilisent ce qu'ils appellent des « bilans de savoir », comptes rendus où les élèves évaluent en quelques phrases ce que sont leurs savoirs et ce qu'ils veulent ou peuvent en faire : « Comme on fait un bilan auto, un

bilan de santé, faites votre bilan de savoir », telle était la consigne. Plusieurs centaines de ces bilans, auxquels les auteurs ont ajouté des entretiens, ont été soumis à une analyse de contenu.

Les résultats méritent d'être relevés. Les élèves les plus « démunis » de Saint-Denis n'opèrent a priori aucun rejet à l'égard du savoir enseigné. Ils en attendent, quelquefois avec force, des connaissances et des effets. Mais pour la plupart d'entre eux « travailler à l'école, c'est s'acquitter de ses obligations professionnelles définies en termes de tâches et de conduites plus qu'en termes d'acquisition de savoir et de compétences ». Ils vivent les disciplines scientifiques ou littéraires comme des formes institutionnelles plus que comme des corps de savoirs et le travail scolaire comme une sorte de métier, une occupation laborieuse comme ils en voient tous les jours autour d'eux. Apprendre ne peut être que travailler. La sensibilité des élèves de Massy est tout autre : pour eux, apprendre c'est « apprendre des choses précises, énonçables, c'est s'approprier des objets intellectuels ». Ils se pensent différemment face à ces objets. Ils en parlent comme de quelque chose qu'ils s'approprient par le truchement d'une entreprise spécifique non donnée dans le quotidien. Ils peuvent aussi évoquer quelquefois le plaisir d'apprendre et le rôle de compréhension des choses et du monde qu'ils attribuent à cet acte. Ce n'est ni sur l'importance du travail scolaire, ni sur sa quantité que les deux univers de Saint-Denis et de Massy s'opposent, mais bien sur leur perception des savoirs et de leurs enjeux, d'une part, et sur leur perception des tâches liées à leur acquisition, d'autre part.

Le troisième intérêt que j'aimerais souligner est pédagogique. L'ouvrage montre le leurre possible de projets pédagogiques centrés sur les références systématiques à la vie quotidienne des élèves pour mieux s'en faire comprendre : exploiter l'univers immédiat de l'élève, celui des banlieues et des activités familiales, rapprocher l'école des gestes les plus courants pour rendre cette école mieux adaptée. Le résultat de la recherche ici effectuée tendrait plutôt à valoriser la spécificité incontournable du savoir scolaire et la nécessité de s'engager clairement à le transmettre comme tel.

Il me faut enfin noter que parce qu'il illustre toutes ses assertions, en citant abondamment les entretiens ou les « bilans », ce livre a une chair. Les élèves à qui s'adressent l'école, ceux qui motivent de pareilles recherches, ont gardé la parole. Ils sont présents avec leurs mots qui disent autrement leurs difficultés, leur sensibilité ou leur histoire. La qualité théorique et la rigueur méthodologique ne les ont pas englouti.

Michèle MÉTOUDI
IUFM Paris

MODE D'EMPLOI D'UN LEXIQUE ... TRÈS PERSONNEL

DANVERS, Francis. – *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés (1981-1991)*. Presses Universitaires de Lille, 1992.

Voici un lexique original ; alors qu'en l'ouvrant, on s'attend à consulter un ouvrage de référence, on se trouve face à un livre engagé à la fois très ouvert – balayant les divers champs disciplinaires et les différents niveaux de pratique relatifs à l'éducation – et très orienté – le choix des notions et les définitions portent la marque du parcours professionnel, des curiosités et des engagements de l'auteur, ancien conseiller d'orientation et historien de l'orientation. À la faveur d'une excursion lexicale à la lettre C, nous voudrions montrer les apports et les pièges de ce « dictionnaire subjectif », pour reprendre l'expression de P. Boumard, son préfacier.

Une promenade buissonnière instructive

Pour qui musarde parmi les 700 termes inventoriés dans ce lexique, le voyage ne manque pas de variété. Voilà le lecteur baladé du capital culturel aux cycles d'apprentissage, de la carte scolaire au curriculum, de la culture aux catégories sociales, du CEP au contrôle continu, de la citoyenneté éducative au consumérisme, de la classe-coopérative au conflit socio-cognitif et au constructivisme. Il trouve rassemblé tout le stock de mots à la disposition de l'« honnête homme » des années 1990, averti des questions d'éducation, car l'inventaire est large. Il pêche rarement par excès – le terme pesant de carriérologie ne s'imposait peut-être pas ; censure trouverait mieux sa place dans un autre genre de dictionnaire ; autant consensus éducatif est bienvenu, autant confrontation ne méritait pas qu'on s'y arrête – encore moins, par défaut – au terme conseil, un regret : il n'est pas fait mention des conseils d'établissement. L'opération métalinguistique crée, ici, un effet de miroir ; F. Danvers nous renvoie à notre propre capital linguistique ; nous prenons conscience de la texture de mots qu'on ne voyait plus à force d'en user : occasion salubre de nous déprendre de nos habitudes langagières.

Par ailleurs, comme les définitions n'empruntent pas souvent le ton conventionnel de rigueur, la réflexion est aiguisée. Qui s'attendrait à voir « comédie » figurer dans un dictionnaire de Sciences de l'Éducation ? à se trouver nez à nez avec Descartes : « Je m'avance masqué » ? à soutenir le débat avec H. Hannoun : « L'enseignant peut-il être autre chose qu'un comédien ? »

Un voyage organisé plutôt qu'une visite éclair

Au-delà du trajet métalinguistique dilettante, le lecteur peut vouloir approcher de plus près telle ou telle notion. Il est alors confronté aux limites du genre adopté par l'auteur. Gare à celui qui se contente d'une brève incursion pour se rappeler ou découvrir les contours d'une notion : il risque d'y perdre son latin, démuni devant des définitions énigmatiques ou abusé par les partis pris généreux de l'auteur. Ainsi l'énoncé prescriptif qui tient lieu de définition pour le mot « consigne » paraîtra bien sibyllin pour qui n'a pas lu P. Meirieu : la seule aide que propose ici le lexique est de renvoyer à cet auteur. À l'article « communauté scolaire », le lecteur trouvera des précisions chronologiques sur l'usage récent du terme dans le langage officiel mais, aiguillé sur le glissement de « communauté scolaire » à « communauté éducative », il pourra tenir pour évident le sens de « communauté », ce qui n'est évidemment pas le cas dans un pays qui a une forte tradition de service public fonctionnant selon un idéal de désingularisation des rapports sociaux. La consultation d'un autre ouvrage de référence qui n'ignore pas l'emploi anglo-saxon du terme s'impose. L'auteur donne en ouverture une liste d'usuels qui permettent de compléter sa vision trop exclusivement actuelle et souvent trop administrative du vocabulaire de l'éducation.

En l'absence d'un système de renvoi, les arrière-plans des notions n'apparaissent pas, ce qui peut donner l'illusion qu'un lexique est un stock de mots. Il manque des repères pour saisir les stratifications, les articulations, les oppositions des langages scientifiques et pratiques. Ainsi par les hasards de l'ordre alphabétique, on trouve à la lettre C, les notions de capacité et de compétence bien redoutables à définir tant les usages pratiques et théoriques sont fluctuants sur ce point. Les articles en question nous invitent à distinguer utilement « capacité » et « aptitude », « compétence », « excellence » et « performance » mais ces distinctions risquent de passer pour de simples jeux de mots car il n'est rien dit de la circulation de ces notions alors que se croisent ici les usages du sens commun, les définitions scientifiques (psychologie, linguistique) et les emplois administratifs dérivés des notions théorico-pratiques de la pédagogie par objectifs.

Toujours à la lettre C, sont rangés deux mots « clinique » et « comprendre » qui auraient gagnés à être rapprochés l'un de l'autre. Du premier, le lexique ne livre que l'acception médicale qui ne suffit pas à qualifier ce type d'approche dans les sciences humaines et la juxtaposition de citations hétéroclites ne donne pas une définition consistante du second.

Pour déjouer ces chausse-trappes, l'utilisateur doit restituer les coordonnées de chaque vocable et les axes paradigmatiques et syntagmatiques qui la relie à d'autres notions. Sans boussole et carte conceptuelle, il sera vite égaré. À la fin du livre, la bibliographie ordonnée qui balaye

systématiquement, pour la décennie 1981-1991, les principales publications dans le champ des sciences de l'éducation, se révèle un guide utile pour un voyage linguistique organisé.

A. BARTHÉLÉMY
Université de Chambéry

OZOUF J., OZOUF M. – *La République des instituteurs*. Paris. Gallimard. Le Seuil, 1992.

Le livre de J. et M. Ozouf, *La République des Instituteurs*, est le résultat d'une enquête effectuée en 1960 auprès des instituteurs survivants de la belle époque, soit 20 000 personnes alors âgées d'environ 70 à 100 ans : 4 000 réponses, dont la moitié retenue comme échantillon représentatif, formaient une « archive provoquée », recueil d'un imaginaire politique émaillé de références religieuses, culturelles, de réflexions sur des événements, d'impressions sur des hommes, mais aussi d'une masse de souvenirs personnels que les instituteurs avaient voulu ajouter à leur envoi. Ce débordement autobiographique fut, disent les auteurs, une surprise et, finalement, une chance. Une partie de ces textes avait d'ailleurs été présentée en 1967 dans un opuscule savoureux et bien connu, *Nous les maîtres d'école*. C'est sur la même base que J. et M. Ozouf explorent aujourd'hui l'univers mental des enseignants de l'école laïque d'avant la grande guerre.

N'attendons pas les commentaires et les compliments pour apprécier l'ampleur de ce travail. Après tant de livres où la nostalgie obligatoire retourne sans cesse aux images d'Épinal, il s'agit d'un ouvrage scientifique, où la rigueur de la démarche (« positiviste ») le dispute à un exceptionnel contrôle du style : ni trop ni trop peu ! Même le dernier chapitre, sous le signe d'un poétique « Est-ce ainsi que les hommes vivent ? », se déprend de la mièvre compassion et renonce aux accents d'un Péguy lecteur du *Jean Costes* d'Antonin Lavergne (1), personnage dont la pauvreté létale avait sans doute ému les instituteurs visés ici. On n'appliquera donc pas à J. et M. Ozouf cette remarque de Claudel relative à Péguy, précisément (dans une lettre de 1916) : « taché d'encre jusqu'au bout du nez ».

Sur l'utilisation des fragments biographiques, ce livre lève d'abord une équivoque. L'enquête créait chez les sujets une disposition affective

(1) Charles Péguy, *Les Cahiers de la quinzaine*, 3^e cahier de la 4^e série, 4 novembre 1902, in Bibliothèque de la Pléiade, *Œuvres en prose, 1898-1908*.

d'autant plus forte qu'ils étaient séparés de l'époque mémorable par un bon demi-siècle – ce que l'un d'eux résume avec la belle dédicace du *Roman d'un enfant*, de Pierre Loti : « Il se fait tard dans nos vies... » (p. 19). Pouvaient-ils ne pas verser dans l'examen de conscience, voire dans le bilan final, peut-être désabusé mais certainement porteur d'une fierté inébranlable ? Certes. Mais nombre d'entre eux décrivent en réalité un itinéraire collectif. Chose remarquable, ils prennent la plume pour évoquer l'Instituteur, avec une majuscule, et en parlant de leur carrière ils pensent autant à celle de leurs collègues proches ou lointains : « nos vies », et non pas « ma vie » ! Si bien que leurs récits sont assortis de vérifications scrupuleuses et parfois de données quantitatives. Ici, l'individu ne s'oppose pas au groupe et les choix personnels ne sont pas aveugles aux régularités sociales. C'est pourquoi J. et M. Ozouf soulignent l'avantage plus que l'inconvénient de cette énonciation, qui, d'après eux, aura de toutes manières formulé les valeurs essentielles du corps enseignant.

Voici, par conséquent, une histoire des idées attentive aux acteurs sociaux et, du même coup, jamais phagocytée par la rationalité autoritaire des doctrines savantes et des discours officiels. Avec J. et M. Ozouf, nous ne descendons pas les larges avenues de « l'idée républicaine en France » telle que l'envisageait par exemple C. Nicolet – quel que soit l'intérêt de cette entreprise. Nous empruntons plutôt des chemins de traverse où les « idées » sont comprises et reprises par ceux qui s'en servent dans un monde vivant de pratiques, de comportements et de sensibilités.

La République selon ces instituteurs compose en l'occurrence une figure idéologique singulière, sur la base des utopies fondamentales de la gauche et du principe – originel, donc presque hors du temps – de la laïcité (nous sommes dans la décennie où le Bloc des gauches s'est annexé les maîtres d'école). S'ils approuvent l'organisation hiérarchique des rapports sociaux, c'est à condition qu'elle soit fondée sur un régime d'égalité – l'égalité sur les bancs de leurs classes ou « égalité des chances », ainsi qu'elle est nommée depuis lors dans le vocabulaire démocratique. S'ils admirent Jaurès, c'est au nom d'un socialisme qui ignore la lutte des classes et l'abolition de la propriété privée. Enfin, s'ils ont une sympathie fort libérale pour les droits individuels, la capacité d'initiative et la liberté – terme qui a leur préférence dans la devise nationale, c'est dans l'optique solidariste d'une communauté fraternelle où chaque membre n'obtient de place qu'en récompense de son travail. Telle est, d'après J. et M. Ozouf, la conception d'un régime républicain réglé sur un idéal d'école, et d'une école qui actualise les valeurs de la République (pp. 118-119) ; au total, un ordre ouvert, mais protégé des rigidités, moral en fin de compte, car la loi y juge avant tout de la conduite de tous. On le comprend, rien ne réjouit ces maîtres comme l'ancien élève qui avoue leur devoir sa bonne *situation* ; rien, sinon le fait que leurs propres

enfants soient enseignants – si possible agrégés !

Ces contenus d'idées révèlent, en outre, des modes d'affirmation subjectifs, des formes de conscience de soi qui sont autant de manières de s'identifier et de se définir collectivement (et dont l'analyse permet d'évaluer l'exactitude ou l'inexactitude des images convenues dont ils ont été affublés). C'est un des autres intérêts du livre que de parcourir ces variétés de représentations et de sentiments identitaires.

D'abord, les instituteurs font preuve d'une modération extrême dans leurs engagements partisans, allergiques qu'ils sont à tout ce qui ressemble à l'embrigadement. Dans leur existence, très peu de place pour le militantisme politique et syndical (ceci n'empêchant pas la force des convictions). Mais en même temps, ils manifestent un indéfectible attachement à leur corps : le « Nous » est décisif dans leur discours, notamment sur le registre des valeurs ultimes, le pacifisme par exemple. Compromis entre une volonté d'autonomie et un désir de cohésion. La célèbre analogie de Péguy avec les « hussards noirs » est fautive si elle suggère le dévouement aveugle d'une piétaille obéissante ; par contre, elle reste vraie si elle désigne un lien d'appartenance vécu comme naturel. (Il y aurait beaucoup à dire sur la formule de Péguy, qui s'applique strictement aux « maîtres d'école » de la période précédente, le début de la Troisième République et l'instauration de la laïcité ; et dans laquelle « noir » est aussi important que « hussard » : c'est une vision de la sérieuse beauté des jeunes normaliens de l'époque Jules Ferry, « Sveltes ; sévères ; sanglés ! » (2).

Ensuite, ils s'efforcent de garder une distance critique à l'égard de cette génération revancharde qui les a précédés, car ils glissent du radicalisme au socialisme, s'éveillent au syndicalisme, toutes choses qui aboutissent à opposer ancien et nouveau, jeunes et vieux, etc. Plus généralement, ils estiment devoir rompre avec le passé proche, et même, d'après J. et M. Ozouf, la tradition qui fait pour eux autorité est celle qui consiste à secouer l'autorité de la tradition (p. 169). Cependant ils ne se lassent pas de révéler leurs aînés et, remontant leur lignée biologique et sociale, ils racontent avec une tendresse discrète leurs maîtres et leurs pères – inspireurs de leur vision du monde ou créateurs de leur vocation. Dans l'échantillon, 15 % sont fils ou filles d'instituteurs, et un bon tiers est d'une famille qui a comporté au moins un enseignant.

Ces positions sur la ligne temporelle et dans la série des groupes intermédiaires révèlent une forme spécifique de conscience de soi qu'on peut dire *générationnelle* ; et qui a sans doute étayé l'insertion des maîtres dans leurs contextes immédiats, donc leur implication personnelle dans l'activité ordinaire des classes. On pourrait toutefois montrer qu'aucune

(2) Voir *L'argent*, in Bibliothèque de la Pléiade, *Œuvres en prose, 1909-1914*, p. 1116.

de ces caractéristiques ne leur appartient en propre, qu'elles ont eu cours sous des formes quasi identiques aux époques antérieures et que, de ce fait, elles sont la nervure principale de leur *histoire* en tant que corps. Le schéma d'opposition avec les prédécesseurs est déjà utilisé en 1832 par Matter dans le portrait de ce jeune maître, *moderne*, qui remplace un magister crasseux, bavard et brutal (3). Le désir d'autonomie sur fond de sociabilité corporative est ce qui les a incités depuis la monarchie de Juillet à s'emparer activement du statut de *fonctionnaire public*. Quant à la conviction républicaine, elle semble rejoindre, à travers quelques méandres faciles à suivre, la conception *méritocratique* issue du libéralisme post-révolutionnaire qui, dès la Restauration, a fortement contribué à promouvoir l'école primaire et l'instituteur communal (voir l'épisode de l'enseignement mutuel, qui donne lieu déjà à un échange de position entre la pédagogie et la politique).

Non seulement les instituteurs de la belle époque sont les héritiers d'une forme de conscience typique du dix-neuvième siècle, mais ils en sont très certainement les derniers représentants. En fait, cette génération pressentait la fin d'une époque plutôt que de nouvelles espérances. Si la mélancolie s'impose dès les premières pages du livre de J. et M. Ozouf, c'est qu'il rappelle un progressisme dont le siècle s'est acharné à démentir le premier postulat, celui d'une instruction capable d'engendrer le progrès des sociétés en facilitant l'émancipation des individus. Et il est possible que les auteurs n'aient été conduits au souvenir de cette tradition que parce que celle-ci n'attendait plus que leur livre pour dire sa belle mort, pour se clore et s'enfoncer définitivement dans le silence bienveillant des archives.

François JACQUET-FRANCILLON
IUFM de Versailles

(3) A.-J. Matter, *L'instituteur primaire*, Paris, 1832, p. 89.

NOUS AVONS REÇU :

BAILLAUQUÈS, S., BREUSE, E. (1993). – *La première classe*. Paris : ESF. – 213 p.

DELAIRE, G. (1993). – *Le chef d'établissement. Technique et pratique du management*. Paris : Berger-Levrault. – 356 p. – 2^e éd.

DE PERETTI, A. (1993). – *Controverses en éducation*. Paris : Hachette. – 382 p.

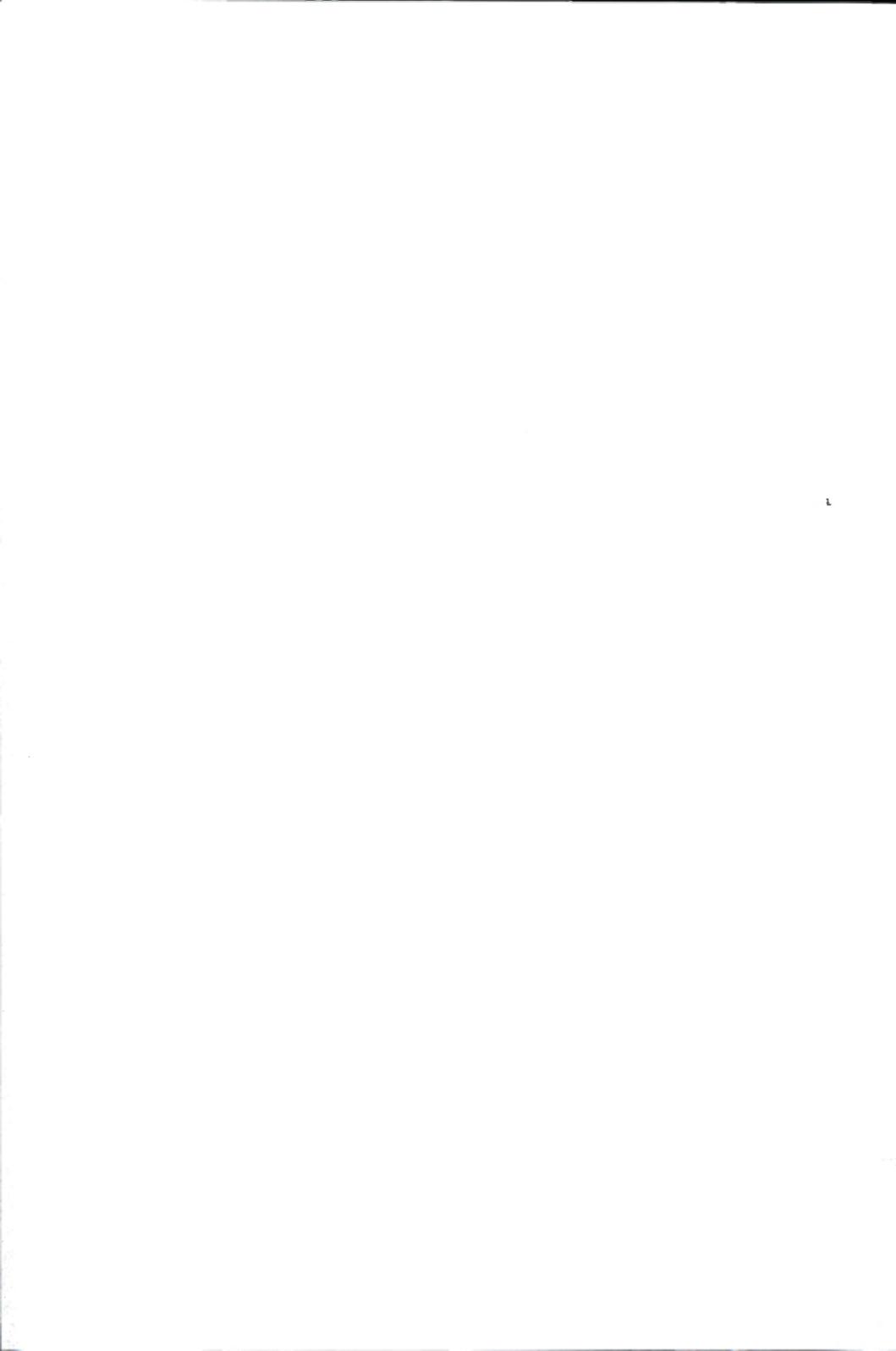
EIMERL, K. (1993). – *L'informatique éducative. Cheminement de l'apprentissage*. Paris : A. Colin. – 192 p.

GEORGES, J., ZAKHARTCHOUK, J.-M. (éd.) (1992). – *Les Cahiers Pédagogiques. Une idée positive de l'école*. Paris : Hachette. – 208 p.

JEAN, G. (1993). – *Enseigner ou le plaisir du risque*. Paris : Hachette. – 160 p.

JOSHUA, S., DUPIN, J.-J. (1993). – *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF. – 422 p.

LE BOUADEC, G., DE LA GARANDERIE, A. (Dir.) (1993). – *Les études doctorales en sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé des mémoires et des thèses*. Paris : L'Harmattan.



ACTUALITÉ

Nous prions les lecteurs de bien vouloir collaborer à l'élaboration de cette rubrique en signalant l'information ou en proposant un compte rendu à Michèle TOURNIER (Actualité générale) ou Annette BON (IUFM-Actualités).

I. ACTUALITÉ GÉNÉRALE

1. RENCONTRES ET COLLOQUES

ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION

Un premier Congrès d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation s'est tenu au Conservatoire National des Arts et Métiers les 25, 26 et 27 mars 1993, à l'initiative de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE).

Comme l'a souligné Jean-Louis Martinand lors de la séance d'ouverture, il s'agissait bien d'un congrès d'actualité, destiné à faire le point sur l'état présent et, si l'on peut dire, « le front » de la recherche en éducation et formation, une recherche plurielle dans ses méthodes et ses références théoriques, mais qui tire sa cohérence d'une communauté d'objet. Cette manifestation était la première du genre en France, différente dans son esprit et ses finalités des deux grands colloques qui avaient marqué dix ans et vingt ans auparavant l'histoire de l'AECSE (« L'Apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation », 1973, « Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation », 1983).

Le Congrès a réuni 370 participants venus d'une quinzaine de pays (avec en particulier une forte représentation québécoise), qui ont travaillé pendant trois jours dans le cadre d'ateliers où ont été présentées 187 communications sélectionnées par un Comité de lecture totalement indépendant du Comité d'organisation (et présidé par Jean Donnay, de

l'Université de Namur). Les ateliers ont été constitués par regroupement de quelques communications autour d'un thème commun, une douzaine d'ateliers fonctionnant simultanément au cours de cinq plages de temps réparties sur les trois jours. Les séances plénières ont été conçues sous la forme de quatre tables rondes. La première (présidée par Monique Linard) a porté sur la demande de recherche en éducation et formation, la seconde (présidée par Éric Plaisance) sur la production de recherche, ses conditions et ses problèmes. Une autre (présidée par Guy Berger) a été consacrée aux nouvelles approches qui se développent actuellement dans la recherche en éducation et formation. Enfin la dernière (présidée par Jacky Beillerot) a traité de la diffusion des résultats de la recherche à travers les revues, avec la participation des responsables des six revues qui parrainaient le Congrès, à savoir la *Revue française de pédagogie*, *Recherche et formation*, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, *Éducation permanente*, la *Revue des Sciences de l'éducation* (Montréal) et *Recherches en éducation* (Bruxelles). La séance de présentation du Congrès a été animée par Jean-Marie Barbier, Jean-Jacques Thiercelin (directeur chargé de mission au CNAM), Bernard Charlot (au nom de l'AECSE), Jean-Louis Martinand et Roselyne Orofiamma (au nom du Comité d'organisation). Les conclusions du Congrès ont été tirées par Gaston Mialaret, Pierre Caspar (professeur au CNAM) et Georges Vigarello. Il n'a pas été prévu de publier des Actes de ce Congrès. En revanche, l'ensemble des résumés des communications retenues par le Comité de lecture (un volume très dense de 166 pages) a été distribué à tous les participants, et, compte tenu des souhaits fréquemment adressés aux organisateurs, il est envisagé de reproduire et de tenir à disposition de ceux qui le demanderaient l'ensemble des textes déposés ou envoyés au secrétariat du Congrès (CNAM, Centre de Recherche sur la Formation).

Peut-on considérer un tel Congrès comme une expression représentative de l'état actuel de la recherche en éducation et formation en France et dans les pays francophones ? Et dans quelle mesure l'objectif initial, qui était de contribuer à une meilleure expression publique et à une plus forte structuration de la communauté des chercheurs, a-t-il été atteint ? L'analyse proposée par Georges Vigarello des thèmes des communications présentées fait apparaître en tout cas des tendances intéressantes. On observe, par exemple, une apparente « montée en puissance » de la recherche en didactique, qui représente 40 % des communications, alors qu'elle était presque absente du Colloque de 1983. En revanche, on trouve aujourd'hui relativement peu de communications portant sur la démarche clinique et les phénomènes relationnels, de même que sur la technologie de l'éducation et la recherche-action, des aspects qui étaient fortement représentés dans la période antérieure, alors que le thème de

la professionnalisation et celui de la formation des formateurs occupent aujourd'hui une place importante. Qu'en sera-t-il lors du second Congrès du même type prévu par l'AECSE pour 1995 ? Reconnaissons en tout cas qu'un tel effort de stimulation et de structuration de la recherche en éducation et formation devrait constituer pour celle-ci un facteur non négligeable de développement.

Jean-Claude FORQUIN
INRP

POUR UN NOUVEAU BILAN DE LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Colloque organisé à l'INRP, les 25, 26 et 27 mars 1993 par l'IASLF (Association Internationale des Sociologues de Langue Française) et l'INRP.

Le titre du colloque affiche sa généalogie autant que son ambition : dix ans après le colloque de Toulouse organisé par Jean-Michel Berthelot, il s'agissait pour les sociologues fondateurs de l'actif comité « modes et procès de socialisation » de l'Association internationale des sociologues de langue française (1) de dresser un nouveau bilan. Celui-ci a été conçu de manière à associer à l'analyse de la conjoncture scientifique un panorama aussi large que possible des études empiriques achevées ou en cours.

Le lieu de la manifestation n'est pas moins emblématique. L'INRP, dans ses nouveaux statuts, a un rôle précis à jouer dans la recherche, dans la capitalisation des résultats de celle-ci, dans la communication scientifique... C'est Jean-Louis Derouet, avec l'assistance du Groupe d'études sociologiques de l'INRP qui a assuré l'organisation du colloque.

C'est donc à Jean-Michel Berthelot et à Jean-Louis Derouet qu'il est revenu de présenter l'espace théorique, puis l'espace politique dans lesquels s'inscrit l'évaluation des travaux entrepris en sociologie de l'éducation pendant ces derniers dix ans. Comme la sociologie de la science, la sociologie de l'éducation a pour origine la problématique pragmatique d'un territoire approprié par un réseau de chercheurs. Le nouveau bilan

(1) Le comité a organisé plusieurs colloques depuis 1983 à Bruxelles, Lyon, Genève, Paris et Mons ; le prochain se tiendra à Montréal en septembre 1994.

de la sociologie de l'éducation consiste donc à faire la démonstration, d'une part, qu'après dix ans il existe un espace de discussion suffisamment commun à ces chercheurs pour permettre la confrontation réglée de leurs points de vue raisonnés et, d'autre part, que cette confrontation éclaire le sens de l'institution scolaire pour notre temps. D'un point de vue éthique et politique, les sociologues ont besoin de connaître le sens de l'entreprise de connaissance à laquelle ils participent collectivement. Or, loin des certitudes durkheimiennes, nous vivons l'ébranlement de la confiance dans la capacité de la société à construire du lien et de l'école à contribuer de manière décisive à ce lien. La sociologie rapprochée de l'action éducative, qui s'est constituée précisément dans le même temps où les diverses politiques publiques expriment une reconnaissance de l'hétérogénéité du social, a un devoir scientifique et politique de totalisation de ses résultats.

Ce que ne contredit pas la table ronde avec M. Xavier Darcos, représentant le cabinet du ministre de l'Éducation nationale, qui manifeste un intérêt particulier pour des résultats synthétiques qui concerneraient notamment le collège ou l'identité enseignante et son image dans l'opinion.

Éric Plaisance, puis Philippe Perrenoud et Georges Vigarello ont, chacun à leur manière, évoqué ce qu'implique pour la structuration de la sociologie de l'éducation la diversité croissante de ses objets, y compris ceux qui débordent le champ de l'éducation (ville, famille, travail, par exemple, ou d'une autre façon : santé, sport et télévision). L'émergence de ces savoirs locaux sur l'école et ses conséquences sur l'identité même de la sociologie de l'éducation ont été mises en lumière par l'étude comparative conduite par Agnès Henriot sur les manuels de sociologie anglais et français. Liée à la reconnaissance du rôle des acteurs, la diversité des terrains ou niveaux d'étude, qui contribue à la pluralité actuelle des approches, rajeunit une collaboration interdisciplinaire dont l'historien Dominique Julia a eu l'occasion de démontrer la fécondité : c'est à l'approche sociologique des savoirs que la culture scolaire doit largement de pouvoir être construite comme nouvel objet historique.

Au-delà des impératifs de la logique communicationnelle, en attestant cette prise de conscience indiscutable de la complexité des procès de socialisation dans le champ de l'éducation, la nécessaire dispersion des travaux de la période confirme aussi la nécessité de penser ces nouvelles procédures de totalisation. D'elles seules peut aujourd'hui venir la réponse urgente aux deux questions de savoir si l'école progresse en efficacité et garantit une plus grande égalité des chances.

Ces nouvelles procédures d'accès à la généralité à partir de résultats dispersés ont été le sujet d'importantes contributions ou interventions. Alain Léger a montré que la totalisation statistique n'a jamais été si loin

d'épuiser des munitions qui la qualifient pour saisir dans leur globalité les processus sociaux. Mais la recherche complémentaire d'autres principes d'ordre est justifiée par l'attention portée aux situations, le souci de restituer le sens que les acteurs, notamment les enseignants, donnent à leur action, par la diversité des niveaux de gouvernement de l'éducation, comme l'a expliqué Anne van Haecht à propos de la décentralisation, ou encore par la crise universelle des unités pertinentes dont parle Luc Boltanski, crise qui est loin de se circonscrire à la sociologie... Dans ce contexte, les comparaisons semblent ne pouvoir être suffisamment pertinentes pour permettre une globalisation que si elles s'appuient sur les catégories théoriques de la sociologie politique.

Les sept tables rondes ont permis de déployer le panorama d'une quarantaine de travaux empiriques. Un grand nombre d'entre eux concernent les savoirs analysés dans le cadre du curriculum prescrit, c'est-à-dire les savoirs dispensés par l'école. À l'œuvre dans ces limites mêmes, la substitution de la notion de compétence à celle de qualification, présentée par Lucie Tanguy, avait déjà souligné l'urgence de dépasser ce cadre pour explorer les mystères du curriculum réel, dont Jean Hébrard a commencé la liste. À ce déplacement des enjeux peut contribuer la recomposition de champ à laquelle travaillent notamment François Dubet, Cléopâtre Montandon ou Régine Sirota. Elle associe la sociologie de l'éducation aux sociologies de la famille, de la jeunesse ou de l'enfance. Dans tous les cas, la dépendance des sciences de l'éducation à l'égard du système scolaire est exorbitante. Elle représente 80 % de la recherche en éducation selon l'estimation de Walo Hutmacher. Optimiste sur l'état de santé d'une sociologie francophone de l'éducation qui a « pris acte de la réalité de la réalité sociale », il conclut en appelant maintenant à sa « déscolarisation ».

Achevons par un témoignage qui est aussi un appel : les sociologues venus des pays de l'Europe de l'est et du sud ont à la fois manifesté l'existence d'une sociologie francophone de l'éducation en Grèce, en Roumanie, en Espagne, au Portugal et à Malte et affirmé la valeur de la ressource que, pour eux, en raison de l'exiguïté de leur milieu scientifique national, peut constituer (de plus en plus ?) notre Institut.

Lucile BOURQUELOT
Groupe d'études sociologiques
INRP

2. PROCHAINES RENCONTRES

DÉVELOPPEMENT CURRICULAIRE ET DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

Le IV^e colloque de l'AIPELF/AFIRSE, organisé en collaboration avec la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Lisbonne, aura lieu les 19 et 20 novembre 1993 dans cette ville.

Pour tout renseignement, s'adresser à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade – 1600 Lisboa.

FORMATION DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS DANS LES PAYS FRANCOPHONES EN SCIENCES APPLIQUÉES ET DISCIPLINES SCIENTIFIQUES

Le colloque aura lieu à l'ENS de Cachan les 13, 14, 15 et 16 décembre 1993. Il concerne les niveaux supérieur, secondaire, professionnel.

S'adresser à l'ENS de Cachan, 61 avenue du Président Wilson – 94235 Cachan Cedex.

REFORMER L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE : HISTOIRE ET ACTUALITÉ

Colloque organisé par le CNRS et l'INRP du 17 au 19 janvier 1994 à l'INRP.

Contact : Département « Mémoire de l'Éducation » (SIIE), Pierre Caspard, Hélène Gispert – Tél. : 46.34.91.02.

2^e SALON DU « MONDE ENSEIGNANT » CONSACRÉ AUX ACTEURS DE L'UNIVERS SCOLAIRE

Il se tiendra à la grande Halle de la Villette à Paris, du 2 au 6 février 1994.

Pour tout renseignement : s'adresser à Micky Weintraub –
Tél. 42.02.04.05.

BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

La deuxième Biennale organisée par l'Association pour la promotion des recherches et des innovations en éducation et en formation (APRIEF) aura lieu à Paris du 9 au 12 avril 1994.

S'adresser à l'APRIEF, 8 rue Rambuteau - 75003 Paris - Tél. : 48.04.51.29.

PLURALISME, ÉGALITÉ ET ÉDUCATION ; POLITIQUES ET PRATIQUES - L'APPORT DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

Le congrès annuel de l'AFEC (Association francophone d'éducation comparée) aura lieu à Montréal (Canada) du 9 au 15 mai 1994.

S'adresser au secrétariat de l'AFEC : CIEP, 1 avenue Léon-Journault - 92310 Sèvres - Tél. : 45.07.60.00.

INFORMATIQUE ET PÉDAGOGIE DES SCIENCES PHYSIQUES

6^e journées nationales organisées par l'union des Physiciens, l'Inspection générale de physique et chimie, l'Université des sciences et technologie de Lille, l'INRP, du 20 au 22 mai 1994 à Villeneuve d'Ascq.

Contact : Département : Technologie Nouvelles et Éducation, François-Marie Blondel - Tél. 46.57.11.67.

ORIGINALITÉ DES SAVOIRS SCOLAIRES : RELATION ENTRE SAVOIRS DE RÉFÉRENCE ET SAVOIRS EN ACTE

Colloque organisé par l'INRP dans cet établissement du 25 au 27 mai 1994.

Contact : Département « Didactiques des disciplines », Jacques Colomb - Tél. : 46.34.90.84.

XVI^e CONGRES DE LA CESE (COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE)

Le XVI^e congrès de la CESE aura lieu à Copenhague du 26 au 30 juin 1994.

Organisé par l'Association nordique d'Éducation comparée et internationale (NOCIES), il aura pour thème les défis liés aux valeurs culturelles, aux identités nationales, aux demandes de l'économie et aux responsabilités globales dans le cadre de l'éducation en Europe.

LES TRANSFERTS DE CONNAISSANCES EN FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Colloque international organisé à Lyon par l'Université Lumière Lyon 2 du 29 septembre au 2 octobre 1994 – Responsable scientifique : Philippe Mérieu.

S'adresser à Barbara Walter, Université de Lyon 2, département sciences de l'éducation – 16, quai Claude Bernard – 69365 Lyon cedex 07 – Tél. : 78.69.71.02.

II. IUFM ACTUALITÉS

Il nous était apparu souhaitable, écrivions-nous dans le numéro précédent de donner la parole à la conférence des directeurs d'IUFM, en publiant le texte communiqué en février 1993, qui précisait notamment leurs propositions pour un travail accru au sein du dispositif universitaire. Malheureusement, un problème technique, bien indépendant de notre volonté, a tronqué cette déclaration, que nous reproduisons donc à nouveau et in extenso, priant les directeurs d'IUFM de bien vouloir accepter nos excuses pour cette censure involontaire...

Propositions de la Conférence des Directeurs d'IUFM

L'efficacité des IUFM doit être encore accrue par des mesures qui renforceront leur caractère universitaire et favoriseront leur bon fonctionnement.

À cette fin, la Conférence des Directeurs d'IUFM fait les propositions suivantes :

1. Reconnaître comme mission spécifique des IUFM la formation de tous les maîtres. Il incombe aux IUFM, en coopération avec les Universités, de pourvoir l'ensemble des enseignants des 1er et 2e degrés d'une formation initiale forte et appropriée.

2. Mettre en place un dispositif d'évaluation objective des IUFM en rapport, d'une part avec leur statut d'Établissements autonomes d'Enseignement supérieur, d'autre part avec leur mission de formation des enseignants.

3. Inscrire les IUFM dans le cadre de la contractualisation des Établissements d'Enseignement Supérieur, et les intégrer dans les Plans de Développement de l'Enseignement supérieur.

4. Étudier, en concertation avec les Universités de rattachement, les modalités de validation des acquis cursus IUFM.

5. Engager dans les IUFM, en liaison avec les Universités, une politique exigeante de recherches liées à leur mission, notamment par l'association aux travaux d'Écoles doctorales et l'agrément d'équipes régulièrement expertisées.

6. Développer des réseaux d'accueil pour les stages de 1re et 2e année d'IUFM, par systématisation de conventions passées avec les autorités académiques.

7. Accroître, y compris par des emplois de directeurs d'études, la proportion d'enseignants-chercheurs parmi les personnels des IUFM.

8. Étendre aux enseignants relevant des 1er et 2e degrés le principe du service d'enseignement partagé, pour une durée déterminée, entre l'IUFM et des établissements d'enseignement.

9. Prévoir, en fonction des nécessités de développement des IUFM, une réponse adéquate à leurs besoins en emplois non-enseignants, en locaux et en investissements.

10. Conforter l'articulation fonctionnelle entre la formation des futurs maîtres, leur recrutement et les compétences attendues d'eux, tant pour les professeurs d'école que pour les professeurs de collège et de lycée.

11. Clarifier le système de recrutement des professeurs de l'enseignement technique et professionnel ; en fonction de cartes de formation concertées, inciter les Universités à mettre en place des cursus (DEUG + Licence) adaptés à ce recrutement.

12. Promouvoir dans les nouvelles maquettes des DEUG et des licences une préparation à la professionnalisation de futurs enseignants.

13. Renforcer dans la formation des maîtres une double cohérence : par la pleine intégration de la formation commune à la professionnalisation ; par l'articulation effective entre formation initiale et formation continue.

Dans le numéro précédent de la revue, nous annonçons que nous nous livrerions à un récapitulatif et à une réflexion sur les différents textes et rapports parus sur les IUFM, jeune institution qui commençait à se développer, et dont l'évolution passionnait, au-delà même du raisonnable. Les changements politiques ont accéléré des prises de décisions, ou du moins l'annonce de celles-ci, au niveau national, et les IUFM ont occupé pendant une partie de l'été le devant de la scène et des médias. Certaines décisions ont été d'application immédiate, d'autres destinées à les compléter ne prendront effet qu'à partir de la rentrée 1994. Les changements qu'elles induisent, annoncent des évolutions. La liaison avec les Universités, la place de la recherche, apparaissent comme des points majeurs, même s'ils sont souvent en creux dans les textes...

Compte tenu de la réflexion et des modifications encore en cours actuellement, s'il semble possible de proposer un bref récapitulatif des événements, pour alimenter les débats, à charge pour chacun de relire les documents publiés, il paraît souhaitable de reporter à un prochain numéro une analyse plus fine... Nous ne citerons ici que les éléments qui se rapportent principalement à la liaison recherche/formation.

Quelques dates-repères

- 17/03/93 **Compte rendu de la rencontre Conférence des Directeurs d'IUFM – Conférence des Présidents d'universités :** « Deux domaines essentiels, sur lesquels des divergences importantes demeurent, doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie et d'un travail commun associant les universités et les IUFM : (...) les modalités de la participation des IUFM et de leurs personnels à la recherche en éducation ».
- Mars 1993 **Rapport Mesliand, Président de la Commission d'Agrément des Programmes de Formation des IUFM, et Bloch, Directeur des Enseignements Supérieurs :** « Poursuivre la construction des IUFM en prenant appui sur leurs réussites, mais en corrigeant leurs faiblesses ».
- Avril 1993 On attend encore la notification des résultats de l'appel d'offres qui avait été lancé par la DRED dans le domaine de la recherche en éducation. Plusieurs projets présentés par des IUFM (en association) auraient été, semble-t-il, retenus.
- 10/05/93 **Création d'une Commission destinée à examiner le fonctionnement des IUFM, présidée par A. Kaspi, professeur à l'Université Paris I, membre de l'Académie des Sciences.**

- 12/05/93 **Réunion des Directeurs d'IUFM à Montpellier**, sur la question de la place et de l'organisation de la recherche dans les IUFM, en partenariat avec les universités et les organismes nationaux spécialisés.
- 30/06/93 Le rapport Kaspi circule ; il n'est pas encore publié ; *Libération* et *Le Monde* en donnent des extraits : « *Enfin, la place de la recherche ne suscite aucune hésitation. Les universités sont chargées de la recherche. Ce sont elles qui doivent recevoir les crédits qui la subventionnent, qui disposent des ressources humaines et des moyens matériels sans lesquels elle ne serait pas possible.* »
- 01/07/93 **Allocation du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, F. Fillon**, devant la Commission des affaires culturelles de l'Assemblée Nationale.
« *De la même manière, je tiens à rappeler que les IUFM ne sont pas le cadre organisateur de la recherche même pédagogique, mais que leurs enseignants peuvent y contribuer en s'appuyant sur le terrain concret de leur travail dans le cadre et sous le contrôle des formations universitaires. Il ne doit plus y avoir de recherche sous le label exclusif des IUFM.* »
- 08/07/93 *Le Monde* titre « *Branle bas de combat dans les IUFM* ».
- 15/07/93 **Interview du ministre de l'Éducation nationale, F. Bayrou** dans *Le Monde*.
- 15/07/93 **Communiqué des ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche** sur la formation des enseignants, publié dans le *BOEN* n° 28 du 2 septembre 1993.
- 21/10/93 **CAPES - CAPET - CAPLP2 et CAPEPS** : modalités d'organisation (arrêtés interministériels du 3 août 1993 et commentaires relatifs aux épreuves sur dossier) in *BOEN* n° spécial 5.
- 28/10/93 *Le Monde* titre « *Les IUFM après la tourmente* ».

La dernière partie de la rubrique consiste à « donner la parole » à tel ou tel IUFM, sous la forme d'extraits de textes concernant, en particulier, son souci de développer la recherche en éducation ; au cours de l'année, ainsi se sont organisés, en liaison avec les universités proches, des séminaires pour les formateurs. Aussi nous a-t-il paru intéressant de publier quelques extraits des propositions de l'IUFM de Versailles.

Appel d'offres pour des projets de recherches, d'enquêtes et de publications soutenus par l'IUFM de VERSAILLES (extraits)

Cet appel d'offres comporte trois volets :

1. la recherche ;
2. les études, expérimentations et enquêtes ;
3. les publications.

I. LA RECHERCHE

L'IUFM, de par sa vocation, souhaite soutenir prioritairement des recherches qui ont trait à la formation des maîtres. L'IUFM affiche donc une politique de recherche en déterminant des axes prioritaires, l'aidant à sa mission.

Les axes retenus font jusqu'à présent l'objet de peu de travaux d'investigation et de recherches aussi bien dans les autres IUFM que dans les autres institutions concernées par l'éducation et la formation. Dans un premier temps, deux axes ont été retenus :

1. Relation entre discipline savante, discipline de formation et discipline scolaire

Cet axe tente de clarifier la question fondamentale pour la mise en place de la formation des enseignants : existe-t-il entre la discipline savante ou savoir de référence (qu'on peut qualifier d'universitaire) et la discipline scolaire (celle appréhendée au travers des programmes officiels et déclinée de manière diverses dans les manuels scolaires), une discipline de formation ? Qu'est-ce que le futur enseignant doit connaître de la discipline et doit dominer : une sorte de « juste distance » entre le savoir savant et ce qu'il enseigne ? Il s'agit là d'une problématique prise sur le plan épistémologique qui interroge la discipline savante, non pas seulement comme souvent on le fait au niveau de son contenu, mais bien sur le plan de l'organisation interne de ses concepts et sur la méthodologie propre de construction des connaissances.

C'est seulement après avoir traité cette question qu'on pourra envisager de manière plus claire la transposition didactique.

La façon d'aborder cette question diffère entre le premier et le second degré de l'École :

– pour l'enseignement secondaire, la formation initiale des enseignants est basée sur un nombre restreint de disciplines savantes. Le corpus de savoir qu'ils auront à enseigner constitue la discipline scolaire qui porte souvent le même nom, qui peut ne pas avoir fait partie du contenu de leur enseignement universitaire. La question se pose alors de la

formation à donner à ces enseignants dans les « savoirs intermédiaires » qu'ils doivent maîtriser afin de pouvoir enseigner leur programme. Cette question se fait plus aiguë avec les nouveaux CAPES à plusieurs disciplines (par exemple biologie / géologie) ;

— pour l'enseignement primaire, les futurs professeurs d'école se présentent, dans une grande proportion, avec une formation universitaire qui ne relève pas des disciplines scolaires (par exemple licence en droit, en sociologie ou en sciences de l'éducation). Le problème, quoique identique, se pose avec des données différentes. Il s'agit alors de faire acquérir à ces futurs enseignants un « savoir intermédiaire » dans des disciplines qu'ils n'ont abordées que dans leur parcours de l'enseignement secondaire, ces « disciplines de formation » évoquées plus haut, médiation entre la discipline savante et la discipline enseignée, une sorte de niveau intermédiaire de maîtrise de la discipline concernée. Une telle construction peut se réaliser de manière interdisciplinaire car il s'agit plus d'un travail d'interrogation épistémologique des disciplines. Les futurs professeurs d'école ont accès directement à ce niveau intermédiaire du fait de leur polyvalence, qui leur rend difficile une égale maîtrise dans toutes les disciplines concernées. Par exemple, quelle approche de la linguistique proposer à un futur professeur des écoles qui n'a pas abordé cette discipline dans son cursus universitaire et, en admettant qu'il en ait fait, à quel niveau d'abord intermédiaire doit-il prétendre pour assurer un enseignement pertinent au regard du niveau savant ?

Cet axe traverse ce qu'on appelle niveaux de formulation d'une même notion selon les âges des élèves et le stade de leurs capacités d'apprentissage. Mais ici, nous nous situons délibérément du côté de la discipline. Entendons bien, il n'est pas question de découper le savoir de manière étanche, mais de dégager des zones de recouvrement ou de contact spécifique à ce savoir.

D'évidence, ce type de recherche aurait rapidement une influence sur le contenu de formation tant pour les professeurs d'école que pour les professeurs de lycée et de collège.

2. L'influence des supports de simulation utilisés par les enseignants sur les apprentissages des élèves (par exemple, informatique, audiovisuel, toute représentation donnée dans la classe hors des contextes réels). Cela concerne le passage de la décontextualisation à la recontextualisation, du matériel à l'immatériel, etc.

Cet axe requiert d'analyser les processus psychologiques à l'œuvre chez les élèves lors de sollicitations éloignées de la réalité, notamment de l'ordre de la représentation.

Ces deux axes concernent une multiplicité de domaines disciplinaires de recherche : épistémologie, histoire, sociologie, philosophie, psychologie, linguistique, sciences de l'éducation, etc.

Étant donné que la recherche constitue un des éléments de la formation des formateurs, l'IUFM considérera prioritairement les projets qui auront dans leur équipe au moins un formateur IUFM et/ou MAFPEN et des universitaires ou chercheurs des institutions citées au début de cet appel d'offres.

II. ÉTUDES, EXPÉRIMENTATIONS OU ENQUÊTES

Ce volet concerne aussi bien les études préalables aux recherches que les enquêtes tels des suivis de cohortes et des expérimentations dans les domaines d'apprentissage et de la didactique.

Le Conseil Scientifique et Pédagogique a retenu en priorité trois axes :

1. Les pratiques des formateurs de terrain : afin de définir à terme des problématiques de recherches, on s'interrogera sur la nature des compétences professionnelles acquises à partir d'une pratique de terrain en étudiant ses différentes modalités : conseil pédagogique, tutorat, mémoire professionnel...

Il s'agit de réaliser un état de la question, un bilan des recherches déjà effectuées dans le domaine de l'éducation et de la formation, y compris de formation en entreprise.

2. Les futurs enseignants, étudiants de l'IUFM et leur prise de fonction. Cela concerne tous les suivis de cohortes qui peuvent ensuite donner lieu à des problématiques de recherche : quelle formation universitaire initiale, les parcours antérieurs, les attentes, étude des cursus scolaire et universitaire, adéquation de la formation en IUFM, insertion dans le premier emploi...

3. L'apprentissage et ses contextes. Cet axe concerne les apprentissages au sens large dans leurs dimensions cognitives, sociales et techniques.

Une telle politique de recherche doit pouvoir s'appuyer sur la mobilisation des chercheurs de disciplines différentes, en diversifiant les démarches et les méthodes si possible dans le cadre d'une même recherche. Les objets étudiés par l'appel d'offres appellent à dépasser les divisions usuelles intra-disciplinaires selon l'objet étudié mais aussi selon les disciplines elles-mêmes ; des projets pluridisciplinaires ou interdisciplinaires seraient particulièrement bienvenus. La

recherche ou l'étude proposée pourra durer de un à deux ans, voire, plus exceptionnellement trois ans.

Les critères suivants ont été retenus pour les projets de recherche en réponse à l'appel d'offres :

– projets qui présentent dans leur équipe au moins un formateur IUFM ou MAFPEN et des universitaires appartenant aux Universités ou organismes de recherche en éducation et en formation qui ont une convention avec l'IUFM ;

– projets articulés aux axes de l'appel d'offres ;

– les éléments suivants entraient également en jeu :

- importance de la thématique ;
- objectifs et questions de la recherche ;
- méthodologie ;
- valorisation de la recherche et de ses résultats ;
- références scientifiques.

Tous ces éléments étaient appréciés de manière synthétique. L'avis du rapporteur était débattu au sein de la commission et les projets ont été classés. Certains ne remplissaient pas tous les éléments demandés, notamment en ce qui concerne l'association de formateurs de l'IUFM ou de la MAFPEN ; le projet a donc été accepté sous condition d'être complété et de comprendre les associations avec les formateurs.

Tout projet remettra un rapport intermédiaire au bout d'un an de mise en place.

Dix-neuf projets sur les quarante proposés ont pu être retenus.

Imprimé par INSTAPRINT S.A.
1-2-3, levée de la Loire - LA RICHE - B.P. 5927 - 37059 TOURS Cedex
Tél. 47 38 16 04

Dépôt légal 4^{ème} trimestre 1993

RECHERCHE ET FORMATION

ISSN : 0988-1824

*La direction
d'établissement scolaire*

N° 14 - 1993



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

Raymond BOURDONCLE : rédacteur en chef.

Gérard SAUVION : secrétaire de rédaction.

Simone BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*.

Annette BON : rubrique *Actualité des IUFM*.

Raymond BOURDONCLE : rubrique *Notes critiques*.

Roland FENEYROU : rubrique *Autour des mots*.

Annette GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*.

Andrée LOUVET : rubrique *Études et recherches*.

Michèle TOURNIER : rubrique *Actualité générale*.

COMITÉ DE RÉDACTION

J.-M. BARBIER : Professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris.

J. BERBAUM : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Sciences Sociales. Grenoble.

G. BERGER : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Paris VIII.

F. BEST : Inspecteur général. Paris.

A. BOUVIER : Directeur. IUFM de Lyon.

M.-L. CHAIX : Professeur. École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées. Dijon.

L. DEMAILLY : Professeur. IUFM de Lille.

J.-C. EICHER : Professeur d'Université. Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation. Dijon.

J. FENEUILLE : Inspecteur général. Paris.

G. FERRY : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Paris X.

J. GUGLIEMI : Directeur. IUFM de Caen.

J. HASSENFORDER : Directeur du Département Ressources et Communication. INRP.

W. HÖRNER : Chercheur. Ruhr Universität Bochum. Allemagne.

M. HUBERMAN : Professeur de Pédagogie. Massachussets. États-Unis.

H. JUDGE : Professeur. Université d'Oxford. Royaume-Uni.

G. de LANDSHEERE : Professeur émérite. Université de Liège. Belgique.

L. LEGRAND : Professeur émérite de Sciences de l'Éducation. Université de Strasbourg.

N. LESELBAUM : Maître de conférences. IUFM de Versailles.

C. LESSARD : Professeur d'Éducation Comparée et de Fondements de l'Éducation. Université de Montréal. Québec. Canada.

L. MARMOZ : Professeur de Sciences de l'Éducation. Université de Caen.

A. de PERETTI : Directeur de Programme honoraire. INRP.

M. REGUZZONI : Directeur de Recherche. Centre pour l'innovation éducative. Milan. Italie.

F. VANISCOTTE : Consultante : « Dimension européenne » Eurydice. Bruxelles.

M. VIAL : Professeur d'Université. INRP.

W. TULASIEWICZ : Senior lecturer. Université de Cambridge. Royaume-Uni.

D. ZAY : Maître de conférences. Université de Paris VIII.

J. WEISS : IRDP. Neuchâtel. Suisse.

Directeur de la publication : J.-F. BOTREL



« L'émergence de l'établissement scolaire est un phénomène majeur de la décennie 1980, la décentralisation, la déconcentration, la montée du consumérisme scolaire et du chômage, l'ouverture du lycée, ont très profondément transformé la fonction du chef d'établissement. » (Extraits de l'entretien avec André Hussenet.)

Le collège et le lycée sont aujourd'hui perçus moins comme des structures isolées que comme des unités complexes en interrelation étroite avec leur environnement socio-économique. Cette évolution notoire a amené à reconsidérer le rôle et la formation du chef d'établissement.

Ce numéro présente le constat de ce renouveau de la fonction de chef d'établissement scolaire qui s'accompagne encore de nombreuses interrogations quant aux modalités de son implication dans la vie pédagogique et sociale de l'établissement.

Ce numéro comprend aussi des réflexions sur les possibilités concrètes d'action du chef d'établissement et des suggestions quant à la nature et la teneur de sa formation.



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29 rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05
Téléphone : 46.34.90.00
ISBN 2-7342-0388-X