

Et si la vie scolaire n'allait pas de soi ?

*Alain Bouvier,
ancien recteur,
membre du Haut Conseil de l'éducation*

ÉCRIRE UN TEXTE sur la vie scolaire et les conseillers principaux d'éducation amène à s'interroger: quelle légitimité pour le faire lorsque, comme moi, on n'a jamais enseigné dans l'enseignement secondaire ? Je ne peux, tout au plus, que livrer un témoignage de chercheur, de formateur, de cadre du système. Inviter à des pratiques réflexives et prospectives, comme j'ai déjà pris le risque de le faire dans d'autres écrits.

Les questions que j'évoquerai ici ne sont pas nouvelles. Mais les évolutions des contextes et de la recherche en sciences humaines et sociales, conduisent à formuler quatre-vingt en France. Ne serait-ce qu'à travers des éclairages internationaux, absents à cette époque, omniprésents aujourd'hui. Les lignes qui suivent, se présentent sous la forme d'une chronique, en cinq étapes, liée à mon expérience professionnelle; la cinquième est celle à venir.

Les MAFPEN et ma découverte des CPE

C'est à travers les jeunes MAFPEN et la formation continue des personnels du premier et du second degrés que j'ai découvert au début des années quatre-vingt la vie scolaire, son importance pour les établissements secondaires (au moins dans certains, alors) et les tous nouveaux conseillers principaux d'éducation. Ils cherchaient à se distancier de l'image prégnante du surveillant général auquel ils succédaient; elle demeurait très présente dans les esprits. Par ailleurs, les premiers «effets de quartiers» se manifestaient autour de certains établissements scolaires. Avec la création des ZEP, les politiques compensatoires faisaient leur apparition. Les inconditionnels de la stricte égalité formelle (dite «républicaine») n'avaient pas encore encaissé le choc ainsi occasionné : l'idéologie supporte malles contradictions factuelles et sociétales. Au point que, vingt-cinq ans après, le débat demeure d'actualité; il permet d'apprécier le rythme des évolutions au sein du système éducatif. Sur le terrain, les acteurs engagés en étaient à chercher de nouvelles modalités de travail au sein des établissements scolaires, à la suite notamment du

« séminaire de Souillac¹ ». Les démarches de projet², qui accompagnaient notamment la réforme des collèges préconisée par le rapport de Louis Legrand, semblaient offrir une voie nouvelle et prometteuse. Enfin, suite au rapport d'André de Peretti, la formation continue des personnels du second degré : enseignants, administratifs, cadres, se développait mais d'une façon peu liée à la recherche et relativement cloisonnée. Malgré l'existence d'actions intercatégorielles novatrices s'ajoutant aux batteries de stages des plans académiques de formation : universités d'été, formation de formateurs, séminaires... dont une partie se prolonge encore aujourd'hui³.

L'analyse systémique⁴ avait alors irradié la majorité des secteurs de connaissance, mais aussi de conduite d'actions. Elle pénétrait lentement les questions d'éducation. À l'approche largement employée jusque-là, qui voulait associer de façon univoque une fonction et un acteur, commençait à lui être préférée celle associant une fonction et un système. On commençait à articuler l'action locale et le projet global; à admettre que tout est lié à tout, que tout agit sur tout. D'où la nécessité d'approfondir ce qui pouvait sembler aller de soi: la vie scolaire vue comme un système : quelle(s) fonction(s) ? Quelles interactions avec les autres parties du système ? Quels rôles pour les acteurs ?

Ces réflexions étaient d'autant plus difficiles à conduire que venait d'émerger le statut du nouveau conseiller principal d'éducation. On pouvait soupçonner, sans que les choses soient très claires, que la naissance d'une nouvelle « corporation » conduirait, à terme et classiquement (nous enseignons la sociologie) à des corporatismes supplémentaires dans un milieu (le système éducatif) où ils sont déjà nombreux et souvent sources d'obscurantisme.

À cette époque on ne se préoccupait guère des choix faits par les pays étrangers. On se glorifiait de cette « particularité française » que les autres ne tarderaient pas à suivre. Cette fameuse « exception française » ! Beaucoup croyaient – et j'en étais –, que notre système éducatif illuminait le monde, comme aux temps héritiers du siècle des Lumières. De plus, il aurait été incongru de faire observer qu'en France même, rien de tel n'existait ni dans l'enseignement supérieur, ni dans l'enseignement primaire. Et qui aurait osé faire observer, qu'en France toujours, l'enseignement privé sous contrat, pourtant soucieux de l'éducation des élèves, n'avait pas fait le même choix ? En ces temps de certitudes et de dogmes éducatifs, les questions n'étaient pas les bienvenues. Tout problème était censé être résolu par la création d'un nouveau corps, d'un statut ou d'une structure.

Vingt-cinq ans après, les chercheurs peuvent se demander, comme je le fais ici de façon peut-être iconoclaste, si le système éducatif n'a pas alors construit artificiellement et administrativement une fonction nouvelle. Une fonction supplémentaire qui, de façon paradoxale, aurait contribué, malgré son caractère en principe

¹ Voir notes p. 153

transversal, à renforcer l'organisation taylorienne très marquée des établissements secondaires français souvent pointée par Jean-Pierre Obin ⁵.

Éclairages de la théorie des organisations

Dans les années quatre-vingt, l'acte 1 de la décentralisation (40 lois et 300 décrets), la création des ÉPLE (qui n'ont pratiquement pas bougé depuis si l'on exclut la création des conseils pédagogiques), l'analyse systémique et les démarches de projets généralisées (obligation légale faite par la loi d'orientation de 1989), la présence dans les MAFPEN d'intervenants en établissements, les contacts naissants avec des équipes de recherche universitaire, tous ces éléments disparates mais liés ont conduit à une vue nouvelle des établissements secondaires. Elle invitait à les examiner à travers les éclairages multiples ⁶ apportés par la théorie des organisations. Surtout à chercher à détayloriser les ÉPLE et la vie scolaire en leur sein. À introduire plus de croisements dans les responsabilités notamment. Plus d'évaluation aussi : jusque-là, elle était réduite à sa plus simple expression.

Les démarches de projet (on ne parlait pas encore de contractualisation) semblaient introduire une intéressante perspective pour dynamiser les organisations, les établissements scolaires notamment et la vie scolaire en particulier et conduire les changements. Ainsi émergèrent des « projets vie scolaire ».

De la formation continue à la formation initiale

Dix ans plus tard, après la création des IUFM; la formation initiale des CPE fut confiée à ces instituts. Au contact de celle de tous les enseignants (premier et second degrés). Cela donna aux conseillers d'éducation un statut symbolique nouveau. Plus universitaire, dans un milieu professionnel où pourtant l'université et la recherche n'avaient pas nécessairement bonne presse. Où « le terrain » semblait la valeur suprême et la formation par les pairs le seul dispositif envisageable et envisagé. Même si, bien sûr, personne n'osait aller jusqu'à préconiser ouvertement le clonage comme modalité de formation.

En fait, le concours de recrutement avait peu changé. Mais son public n'était plus le même. Il offrait désormais des perspectives d'une part à de très nombreux étudiants issus de licences : sociologie, psychologie, communication, sciences de l'éducation, droit, sciences politiques... autres que celles (lettres, histoire, mathématiques...) conduisant directement aux autres concours du second degré, d'autre part pour les voies dont les débouchés semblaient réduits par rapport au nombre de postulants : philosophie, STAPS, notamment. Au point que très rapidement le nombre de candidats dépassa les 14 000 pour un peu plus de 400 postes. Ce concours devint ainsi, à la surprise générale, le plus sélectif de tous les concours du second degré ! Nombreux furent les étudiants qui le passèrent plusieurs années

de suite sans succès. Il ne faut donc pas s'étonner que la pression ait diminué quelques années après, tout en restant relativement élevée.

Pour la préparation des concours, les contenus de formation en première année d'IUFM ont dû se chercher longuement faute d'une tradition universitaire antérieure. À vrai dire elle est très peu présente quinze ans après, sauf en sciences de l'éducation qui en ont fait un enjeu important pour elles. Émergèrent des contenus puisant dans l'histoire et la sociologie de l'éducation, des questions de psychologie et de philosophie, d'éthique notamment. L'organisation des établissements scolaires et les rôles des acteurs furent aussi mis en avant. J'ai pris un vif intérêt à assurer quelques-uns de ces cours à l'IUFM de l'académie de Lyon; ils m'ont inspiré la monographie précédemment citée.

La seconde année de formation, destinée aux lauréats du concours, s'est d'abord appuyée sur les expériences acquises avant la création des IUFM, en leur adjoignant quelques éléments nouveaux : la préparation d'un mémoire professionnel, des éléments de formation commune à tous les stagiaires (éléments forts de l'utopie initiale des IUFM⁷) et des compléments plus théoriques empruntés à plusieurs secteurs des sciences humaines et sociales. Le cours que j'ai assuré chaque semaine pendant plusieurs années, les nombreuses visites de stagiaires, la conduite de mémoires professionnels et les soutenances m'ont inspiré un petit ouvrage⁸ à l'intention des CPE, stagiaires ou en exercice.

L'arrivée d'un public nouveau, différent dans sa trajectoire antérieure, sa culture et surtout ses projets professionnels a mis le milieu de la vie scolaire encore plus en tension qu'il ne l'était déjà. En renforçant parfois des antagonismes anciens. En particulier des clivages entre organisations syndicales. Par exemple sur la question du positionnement du CPE par rapport à l'équipe de direction de l'ÉPLE ou même des enseignants ou encore des partenaires de l'établissement ; sujets délicats s'il en est, encore aujourd'hui !

La recherche de nouveaux éclairages

Le croisement des domaines pédagogique, éducatif et de l'organisation scolaire, au-delà des démarches de projet, à travers les indispensables collaborations des acteurs, mettait particulièrement en évidence l'importance du registre collectif. En termes d'apprentissages collectifs, d'intelligence collective⁹, de mémoire collective, de compétences collectives, de savoirs collectifs, etc. J'ai cru alors percevoir, et je maintiens cette idée, que l'apprentissage organisationnel¹⁰ et les systèmes apprenants apportent un éclairage complémentaire à la sociologie classique des organisations. Spécialement utile à la compréhension des établissements scolaires¹¹, à la conduite du changement, à la lutte contre les routines défensives¹² (qui englobent largement les corporatismes). Cela m'a conduit à m'intéresser aux systèmes apprenants en général et à leur management (on parle d'une approche cognitive du management¹³). À la demande de Valérie Barthélemy, j'ai tenté de formaliser en

quoi ces approches cognitives des organisations et du management sont éclairantes pour le registre de la vie scolaire (en supposant, bien sûr, que l'on sache de quoi il s'agit) : en quoi et comment la vie scolaire peut-elle devenir un système apprenant ¹⁴.

Un peu plus tard, dans une posture nouvelle, comme recteur de l'académie de Clermont-Ferrand, en 2000, j'ai souhaité, par étapes, mettre en œuvre une partie de ces idées, dans un contexte beaucoup plus large. J'étais conscient que ma position institutionnelle était davantage un obstacle qu'un élément facilitant. Mais après quelques mois, j'ai pris l'initiative de lancer un « plan cadres » destiné non seulement aux personnels dits d'encadrement selon la terminologie habituelle de notre ministère, mais proposé de façon extensive à toutes celles et tous ceux qui exercent des responsabilités hiérarchiques ou fonctionnelles sur des groupes, des équipes, des institutions. La « cible » était ainsi multipliée par cinq ou six et incluait la majorité des CPE, voire quelques surveillants. À travers une variété voulue d'activités proposées, dont certaines basées sur des formes de travail collaboratif. Ce plan fut animé par Francis Bégyne ¹⁵. Il prit son envol et fut ultérieurement l'objet d'une convention de partenariat avec l'École supérieure de l'éducation nationale (ESEN) de Poitiers. Il se poursuit encore, deux ans après mon départ de l'académie.

Je voyais alors les CPE comme des acteurs de changement, des architectes de la connaissance, des passeurs, des agents de liaison, bien placés au centre de l'établissement scolaire. Concernés par de nombreuses questions transversales, ils s'avéraient proches du chef d'établissement, de l'équipe de direction, mais aussi des enseignants et d'autres personnels comme les infirmières par exemple. Également de l'ensemble des partenaires de l'ÉPLE. Ils me semblaient soucieux de pratiques réflexives (dont le *coaching* ou le *benchmarking*) et se préoccupaient d'indicateurs de pilotage et de résultats. Je voyais les CPE figurer parmi les nouveaux acteurs émergeant alors dans les organisations, s'intéressant au management des connaissances et aux nouvelles pratiques de formation.

Mais les questions de fond demeuraient et demeurent encore: et si la vie scolaire n'allait pas de soi ? Quel avenir peut-on lui imaginer ? Certes, on pourrait se contenter de citer quelques micro-ajustements s'inscrivant dans le droit fil des trois décennies écoulées. Qui nous dit que les questions régulièrement esquivées pourront l'être encore longtemps ?

Au-delà du baroque, quelle perspective ?

Nous venons de faire un rapide retour en arrière. Mais si l'histoire est riche d'enseignement, il n'est pas conseillé d'imaginer l'avenir l'œil rivé sur le rétroviseur. Il vaut mieux se souvenir de ce conseil d'Ella Fitzgerald, orfèvre en la matière : « ce qui compte, ce n'est pas d'où vous venez, mais là où vous allez. » Après trente ans d'existence et de développement, la vie scolaire est un système baroque, fait de

bric et de broc accumulés tout au long de ces trois décennies. Il n'est sans doute que le reflet de l'ÉPLE lui-même: on peut aussi s'interroger sur son avenir ¹⁶. Au-delà de son actuelle structure uniforme, rigide et peu adaptée à toutes les situations, qu'imaginer ? Faut-il construire l'établissement scolaire autour des fonctions qu'il a à assurer ou, comme cela se fait actuellement, partir de l'établissement et de sa structure pour aller à la recherche de ses fonctions incertaines ? Introduire un peu de flexibilité et d'adaptation aux particularités locales en termes de projet ? Il en est de même pour les différents secteurs de l'ÉPLE, pour les acteurs en son sein et pour leurs rôles. Ceci vaut, bien entendu, pour ce qu'il est convenu aujourd'hui, en France, de nommer la vie scolaire.

Une décennie sera sans doute nécessaire pour aller à la recherche du nouvel établissement secondaire français. Avec un sens nouveau donné au croisement des registres pédagogique, vie scolaire et administratif. En sachant tirer profit des expériences étrangères, aussi bien que des fruits de la recherche en sciences humaines, en sciences du management en particulier.

Tout au long de la décennie qui vient, les rapports entre les activités en présentiel et celles à distance se poseront, j'en suis certain, rapidement en termes fondamentalement nouveaux. Ces dernières ne prendront pas la place des premières. Ce n'est pas ainsi que les évolutions se dessinent. On sait bien qu'en France aux activités scolaires formelles en classe s'ajoutent déjà des activités périphériques conséquentes, en plein développement, qui touchent la classe moyenne (plus de 600 000 élèves). À cela s'adjoint des usages informels avec d'autres possibilités notamment celles fournies par internet. Observons qu'en 2006, les élèves des lycées ont montré que l'année où le volume des cours avait connu une baisse conséquente en raison des grèves (s'ajoutant à des manques de cours pour les mêmes raisons les deux années précédentes), ils ont été en mesure d'améliorer significativement leurs scores au baccalauréat. De plusieurs points ! Par quel miracle ? Si ce n'est en utilisant pendant plusieurs semaines les possibilités des enseignements non formels (officines, cours particuliers...) et informels (sites spécialisés, accompagnement à distance, etc.).

Demain, tout à l'heure, le CPE ne peut-il être concerné que par une partie des activités de l'élève, celles dites en présentiel, celles en diminution, et ignorer tout des autres qui montent en puissance ? Il est déjà directement concerné par les absences, par les décrocheurs d'écoles, par les élèves qui s'ennuient, notamment les intellectuellement précoces. Sans oublier ceux qui commencent à « fréquenter » le lycée de temps en temps, venant assister à quelques cours et finissant, néanmoins, par obtenir le baccalauréat. Les proviseurs s'émeuvent de cette situation qui semble s'étendre. Quels rôles nouveaux à jouer ? Par qui ?

Le rapport de l'élève à ses apprentissages (cognitifs, sociaux...) et au temps scolaire commence une évolution radicale. Les dispositifs récents de formation continue des adultes indiquent le sens le plus probable de ces changements. Depuis

deux ou trois ans, au sein de certains systèmes éducatifs étrangers, des initiatives sans précédent réel apparaissent. En France, des innovations se dessinent, souvent portées par des collectivités territoriales. Mais certains ¹⁷ se demandent s'il n'est pas déjà trop tard pour agir. Que peuvent répondre les CPE ?

Peut-on imaginer que tout puisse changer sauf la vie scolaire ? Certainement pas, bien sûr. C'est dans le sens nouveau et à construire autour de l'activité en présentiel qu'elle trouvera sa place nouvelle. Ces fonctions devront-elles encore faire appel à un corps spécialisé ? Spécialisé en quoi ?

Peut-on prendre comme allant de soi qu'il faille encore tenter d'ériger un champ professionnel spécifique ? Si oui, lequel ?

Notes

1. Cf. le site *d'Éducation et Devenir* : <http://education.devenir.free.fr/>
2. A. BOUVIER, *Management et projet des établissements scolaires*, Paris, Hachette Éducation, 1994.
3. Voir le remarquable site de Jacques Nimier : <http://perso.orange.fr/jacques.nimier/>
4. E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1991.
5. Voir, par exemple, J.-P. OBIN et F. CROS, *Le Projet d'établissement*, Paris, Hachette Éducation, 1991
6. Voir, par exemple A. BOUVIER, *Éclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*, Lyon, CRDP, Champ de réflexion, champ d'actions, 1997.
7. A. BOUVIER, *Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) : des établissements improbables, complexes et prometteurs, La formation des enseignants primaires, Histoire et réformes actuelles*, L. CRIBLEZ et R. HOFSTETTER, Peter Lang, 2000, p 501 à 529.
8. A. BOUVIER, *Le Conseiller principal d'éducation al/ centre de la vie scolaire*, Lyon. CRDP, 1999.
9. I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *La Connaissance créatrice*, De Boeck Université, Bruxelles, 1997.
10. C. ARGYRIS, *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Inter Édition, 1995.
11. A. BOUVIER, *L'Établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette Éducation, 2001
12. C. ARGYRIS, *Routines défensives qui limitent l'apprentissage*, in *Apprentissages formels et informels dans les organisations*, Dossier documentaire, ANACT, 1996.
13. A. BOUVIER, *Management et sciences cognitives*, Paris, PUF, Que sais-je? n° 3711, 2004 (2^{de} édition 2006).
14. A. BOUVIER, *La Vie scolaire peut devenir un système apprenant. Le CPE, motel/r de changement organisationnel*, 2006 (à paraître).
15. Il était alors mon directeur de cabinet (façon d'afficher mon intention politique) avant qu'il devienne proviseur de lycée.
16. A. BOUVIER, "L'Établissement public local d'enseignement, quel avenir?" in *Diriger, animer, piloter un établissement scolaire, Un état du débat*, dir. Marc Fort et Michel Reverchon-Billot, 2006.
17. Cf. <http://www.cafepedagogique.net/>