
PILOTER AUTREMENT

Jean-Pierre OBIN

Il existe schématiquement trois grands modes de pilotage d'une organisation: par les normes et le respect des procédures, ce qui amène logiquement à renforcer la hiérarchie et le contrôle de conformité; par les objectifs et les résultats, et on est alors conduit à développer l'évaluation et, d'une manière ou d'une autre - incitation ou contrainte - à accentuer les pressions sur les agents pour qu'ils développent leur productivité ou leur efficacité; enfin par les finalités et les valeurs, et on met alors l'accent sur une sélection pertinente des personnels, sur les responsabilités qu'on leur confie, sur l'aide, la formation et la solidarité qu'on leur prodigue. Nous ne pouvons que souligner le comportement ambivalent de notre institution par rapport aux enseignants, caractérisé par deux orientations contradictoires: d'une part le renforcement, au cours des années quatre-vingt-dix, d'un pilotage par objectifs et projets dont l'ambition anti-bureaucratique et démocratique de départ (la démarche de projet) s'est peu à peu effacée devant la seule attente d'efficacité; et d'autre part le développement plus récent d'une politique nouvelle et appréciée d'aide, de soutien pédagogique et de formation. Au total, le poids des normes de conformité s'est à peine allégé, l'attente de résultats s'est sensiblement renforcée, et le pilotage par les finalités et les valeurs reste peu utilisé alors même que l'adhésion aux finalités et aux valeurs de l'institution constitue l'une des motivations majeures à devenir enseignant, et que les professeurs eux-mêmes utilisent spontanément ce mode de régulation. Nous n'avons pas cependant la naïveté de penser que l'on pourrait diriger une organisation aussi complexe uniquement sur ce mode. Même l'ordre jésuite, qui l'a utilisé le plus résolument lorsqu'il dirigeait plusieurs centaines de collèges dispersés dans tout l'Occident, a eu recours à un minimum de normes, celles du *ratio studiorum* pour assurer une certaine unité de l'enseignement. Aujourd'hui, devant un enseignement privé qui donne l'exemple d'une utilisation, assez pondérée et efficace dans l'ensemble, d'un pilotage de ce type, l'enseignement public peut donner l'impression d'avoir un peu honte des finalités et des valeurs qui fondent son identité et font son honneur, osant si peu les afficher et les utiliser.

Cela étant dit, nous plaidons plutôt pour un pilotage complexe, qui utiliserait à bon escient et de manière cohérente chacun des trois registres de régulation. En matière éducative, en premier lieu, peut-on vraiment s'affranchir de certaines normes et s'abstenir de les contrôler? Certainement pas: il y a bien sûr l'exigence des programmes nationaux, et les décrets et circulaires de

juillet 2000 nous ont rappelé la nécessité de suivre des procédures juridiquement fondées en matière disciplinaire. En second lieu la systématisation, dans la fonction publique, de la culture d'objectifs et de résultats a sans doute été une bonne chose, mais s'est-on jamais interrogé sur la pertinence de son transfert à l'éducation? Certes, on ne peut se passer d'avoir des objectifs, ni d'exiger des entités administratives (académies, départements, établissements) une évaluation et une observation permanente de leurs résultats. De là à décliner mécaniquement ces objectifs jusqu'au professeur, il y a un pas, qui est celui de l'absurde et qu'on ne peut franchir. Enfin et surtout, en accordant davantage de liberté, il faut aussi pouvoir faire appel à l'intelligence, à l'imagination, à la création, au sens des responsabilités et à la générosité qui caractérisent l'énorme majorité des enseignants, et aussi à leur intime conviction de travailler au service du bien public et dans l'intérêt de la nation tout entière, et ne pas être tenté de concevoir l'ensemble du pilotage administratif et pédagogique pour le plus petit nombre de ceux, plutôt moins nombreux qu'ailleurs, qui pourraient vouloir tirer profit de cette liberté sans en assumer les responsabilités.

Dans ce pilotage complexe, le rôle des inspecteurs et des chefs d'établissement, dégagé des contraintes formelles de la notation, se trouve revalorisé. Les inspecteurs en premier lieu ont une fonction majeure à remplir dans les nouvelles structures académiques d'animation pédagogique dont ils sont les piliers. Garants du caractère national de l'enseignement de leur discipline, représentants à la fois de la politique ministérielle et du projet académique, leur rôle auprès des établissements, des équipes et des enseignants prend un tour plus *politique*: porteurs d'une vision d'avenir et du sens de l'institution éducative, ils ont pour fonction d'expliquer et de structurer, de stabiliser et de rassurer, d'écouter et de dialoguer, de conseiller et d'accompagner, et de participer à l'évaluation et à la reconnaissance des talents et des mérites. animateurs d'un réseau de conseillers pédagogiques, responsables de l'aide et de la formation de proximité, ils doivent également être les organisateurs des échanges et des débats au niveau départemental ou académique sur l'évolution des programmes et, plus largement, sur les politiques éducatives, les initiateurs d'un dialogue permanent sur l'évolution des savoirs, des méthodes et des sources d'information, ainsi que les catalyseurs des innovations.

Les chefs d'établissement en second lieu, ont bien entendu une fonction de gestion administrative et financière, pour laquelle ils doivent pouvoir s'appuyer sur un adjoint gestionnaire de haut niveau de qualification. Ils peuvent donc en majeure partie se consacrer, souvent en compagnie d'un autre adjoint, personnel de direction, à la mise en œuvre d'une politique pédagogique et éducative. Garants dans l'établissement scolaire des finalités et des valeurs de l'institution comme des principes et des règles du droit, ils devraient alors concevoir leur rôle comme un *leadership*, une action

constante de dynamisation, de mobilisation, d'entraînement, de mise en mouvement des personnes et des équipes, davantage que d'autorité hiérarchique au sens strict. Ils sont les responsables d'une organisation parfois complexe, mêlant contraintes d'enseignement et nécessités de vie scolaire. Ils organisent donc ces deux pôles de façon à la fois efficace et démocratique, en créant des structures, en dégageant du temps pour les concertations, les réunions et les débats, en confiant des responsabilités, en reconnaissant la valeur du travail de chacun. Ils impulsent surtout le travail en équipe et pour cela sollicitent les projets, encouragent les initiatives, stimulent l'innovation en mobilisant les moyens et en cherchant à lever les obstacles et à desserrer les contraintes. Leur rôle est essentiel. Premiers responsables et organisateurs de ce travail d'équipe, ils doivent eux-mêmes travailler de manière collective et intégrer une équipe de bassin ou de département, sous l'égide des nouveaux proviseurs à la vie scolaire départementaux, eux-mêmes placés sous la coordination d'un inspecteur régional *établissement et vie scolaire* animateur d'un réseau académique d'aide, de formation et de soutien professionnel, sur le même mode que ses collègues de discipline.

Mais le pilotage s'appuie toujours sur un modèle implicite ou explicite, qui le guide dans le choix de ses méthodes, sur un ensemble de convictions qui fondent, à un moment donné, un accord sur une vision ou une théorie dominante, ce que les épistémologues avec Thomas Kuhn appellent un *paradigme*. Nous vivons là l'hégémonie actuelle, notamment dans la fonction publique, du paradigme systémique et d'une sociologie des organisations fascinée par le modèle de l'entreprise, une hégémonie qui mériterait simplement d'être interrogée à la lumière de l'importance des dimensions culturelle et psychologique présentes dans le monde éducatif. Comme le propose Dominique Ginot, à l'inverse de la logique *interactionniste* propre à l'analyse systémique (un modèle, ne l'oublions pas, issu de la mécanique), qui conduit à multiplier les injonctions, les incitations ou les pressions sur les enseignants pour qu'ils *changent* et s'adaptent aux nouvelles attentes sociales, ne conviendrait-il pas mieux de leur indiquer le *cadre* stable sur lequel ils peuvent compter et s'appuyer pour évoluer? Le *cadre*, pour la psychologie clinique d'où provient ce concept, c'est l'ensemble des invariants d'un dispositif de changement. Ainsi l'École offre aux élèves, avec la classe, l'emploi du temps hebdomadaire, les programmes et les règles de la vie scolaire, ce *cadre* stable sans lequel ils ne pourraient étudier, apprendre, se former et *grandir*. Les professeurs, pour évoluer, ont également besoin d'un *cadre* institutionnel clair, rassurant, explicite et *suffisamment bon* qui autorise et facilite les processus d'évolution des pratiques professionnelles, un *cadre* que les savoirs disciplinaires, parce qu'ils sont désormais eux-mêmes en permanent renouvellement, ne sont plus à même d'assurer, en tout cas à eux seuls.

Faisons ce crédit aux enseignants: ils n'ignorent rien de la vigueur des changements culturels et sociaux, ils y sont directement et parfois durement confrontés. Deux choses peuvent alors les aider à modifier leurs représentations et leurs pratiques: d'une part expliciter les finalités et les valeurs qui fondent leur contrat avec la nation, et qui peuvent donc éclairer leurs choix de s'adapter (ou bien de résister) à ces changements; d'autre part préciser le *cadre* institutionnel sur lequel ils peuvent compter et s'appuyer pour évoluer, en particulier ce qui dans leur profession ne doit pas changer. C'est à ce prix sans doute que le métier d'enseignant pourra continuer d'évoluer, mais d'évoluer afin de rester ce qu'il a toujours été, "le plus beau des métiers", celui qui voit, génération après génération, des femmes et des hommes se mettre au service de la culture et de l'avenir, dans l'espoir qui les rassemble d'un monde plus juste et plus humain pour les élèves qu'ils forment.

Jean-Pierre OBIN
*Inspecteur général de
l'Éducation nationale*

Texte extrait de: Jean-Pierre Obin, *Enseigner un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, *La Documentation française*, Paris, 2003