

Le 5 juillet 2010, François-Roger GAUTHIER, IGAENR, a répondu aux questions d'AIDE AUX PROFS



Roger-François GAUTHIER est un pédagogue français, personnalité universitaire et expert international en matière de politiques éducatives. En 2014, il est inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR), professeur des universités associé (Université Paris-V) et membre du Conseil Supérieur des Programmes.

Son parcours est celui d'un administrateur de l'éducation « non-aligné », devenu peu à peu chercheur et expert dans le domaine des sciences de l'éducation, et dont les travaux, en général fondés sur la comparaison internationale en éducation, sont devenus une référence sur la question des contenus d'enseignement¹ et des politiques curriculaires.

Interview de Rémi BOYER

Nous avons rencontré François-Roger Gauthier à l'occasion du XXXIIème colloque de l'AFAE à Bordeaux les 26, 27 et 28 mars 2010, ce qui nous a permis d'échanger, en lui proposant de prendre connaissance de notre travail avec "*Enseignant...et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière.*" de Rémi Boyer.

Ensuite, François-Roger Gauthier a accepté de répondre à notre invitation de s'exprimer dans cette rubrique, et nous le remercions de sa confiance et de sa disponibilité.

Pouvez-vous nous retracer les grandes étapes de votre parcours de carrière, vous qui avez été enseignant ?

C'est clair : j'ai fait partie de ces gens, nombreux, qui se sont initialement retrouvés professeurs (j'avais 22 ans, l'agrégation de lettres classiques, et je croyais même savoir écrire français !) sans avoir jamais pensé avant d'y être que c'était un métier. Inscrit dans l'état historique et social d'une culture et d'un système. J'ai vite perçu cela, perçu l'insuffisance intellectuelle majeure d'un positionnement professionnel mal étayé.

Et j'en ai souffert.

Le problème n'était pas « les élèves », loin de là, c'était le sens d'une activité professionnelle que je ressentais comme relativement factice sans avoir les moyens de creuser l'analyse, et tout cela dans une grande solitude, que ni mes collègues ni l'inspecteur de passage ne semblaient soupçonner, ni partager.

L'idée sinon de faire une « carrière », tout au moins de pouvoir programmer des changements d'activités au sein de l'éducation nationale était inaccessible. Devenir chef d'établissement ? Enseigner à l'université ? Devenir inspecteur ? Jamais personne ne nous donnait à envisager cela. Et Sisyphe roulait son rocher à chaque rentrée, sans perspective.

J'ai quitté, à la va-vite. J'avais honte ; c'était « quitter le navire », on n'osait pas en parler. J'ai intégré l'ENA, ce qui impliquait de remettre en cause mes études initiales pour apprendre le droit, les sciences politiques la gestion, l'économie etc. Dans ma tête, l'éducation nationale c'était derrière...

En fait, si j'ai choisi de reprendre du service dans l'éducation comme administrateur civil, puis sous- directeur, puis d'autres fonctions jusqu'à celle d'inspecteur général, c'était parce qu'au fond de moi, je ne voulais pas faire une croix. Sur le métier de professeur, si ! Sur les fonctions d'éducation, non.

Plusieurs fois les sirènes ont chanté, comme quand j'ai travaillé dans le transport aérien par exemple, mais je me suis arrimé très fort au mât et je suis revenu à l'éducation nationale. Pourquoi ? Il faudrait sans doute le demander à mon psychanalyste !, mais de façon consciente j'ai une idée là-dessus : sans doute l'idée, confuse mais agissante, qu'il y avait, autour de l'école, un énorme besoin de penser les choses. Qu'il valait la peine de s'y arrêter. Et d'essayer.

Très vite, après deux ans dans l'institution, la colère m'a pris ! Elle a pris la forme d'un pamphlet qui aujourd'hui me fait sourire (« Querelles d'école. Pour une politique des contenus d'enseignement », 1987) où je m'indignais, non pas d'une politique éducative déterminée (le devoir de réserve me l'interdisait et, de toutes façons, ce n'était pas la question), mais de la façon dont je voyais dans mon métier de haut-fonctionnaire la politique éducative se construire.

Au fond, plus tard, en inscrivant ma carrière sous les mots-clés suivants, qui l'ont guidée : la question des contenus d'enseignement, la comparaison internationale, le lien entre la politique éducative et la recherche, etc. je n'ai fait que poursuivre cette idée qu'une institution censée diffuser la connaissance, la sagesse, la réflexion ne pouvait être au point où je le voyais ignorante d'elle-même et de l'impact de son action, livrée aux cent folies des hommes, et tellement cynique face à la théorie (qui veut dire connaissance, rappelons-le !).

Quelles problématiques vous ont passionné dans le système éducatif ?

J'y faisais allusion. Chacun trouve professionnellement midi devant sa porte. La plupart des grandes problématiques de l'éducation m'ont intéressé selon les moments, parfois passionné, c'est vrai.

L'international, par exemple, cela a vite été pour moi une façon de me décentrer, de commencer à comprendre que ce qui était d'une certaine façon, dans mon pays, pouvait être autrement ailleurs. Alors au milieu même des réformes françaises auxquelles il m'était demandé de mettre la main, j'ai toujours gardé ce sens du relatif. Cette position de liberté.

Mais je crois que de mon métier d'origine (je vais vous faire une confidence, je crois que j'étais un bon latiniste et helléniste), j'ai gardé cette horreur du fait que les savoirs et la culture qui correspondaient à ces langues étaient de plus en plus instrumentés, et du même coup avilis, pour devenir des signes de domination scolaire, des éléments de stratégie parentale et professorale et de discrimination sociale. Ceux qui font main basse sur la culture pour favoriser

des privilèges sociaux me sont haïssables, certes parce qu'ils vont contre mon idée de la justice mais aussi, je n'ai pas vergogne à le dire, parce qu'ils frelatent les savoirs.

Et puis, au croisement de tout cela, je dois dire que je suis interpellé en permanence par ce fait que les politiques éducatives, malgré le talent des personnes, malgré l'argent qu'y met la Nation, malgré d'excellents principes, ne parviennent pas à tenir leurs promesses pour trop d'élèves et pour la société entière. Qu'on ait ouvert l'« accès » des études sans qu'en face on ait assuré le « succès » des nouveaux élèves ou étudiants qu'on invitait à la table m'est toujours apparu comme quelque chose de scélérat, contre quoi, là où on était, avec les moyens dont on disposait, il fallait tenter de lutter. Que diriez-vous si je vous invitais chez moi et qu'il n'y ait pas de siège pour vous asseoir ?

Vous avez été directeur général du Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP) de 1995 à 2000 : qu'avez-vous retiré de cette seconde carrière ?

Il ne s'agissait pas d'une seconde carrière, mais d'une troisième ou quatrième, en fait. Ou alors, autre interprétation, il s'agissait de la même ; c'est-à-dire d'une autre façon de traiter de la matière éducative, cette fois à partir des ressources supports des savoirs. A l'heure de l'arrivée d'internet, c'était passionnant.

Mais non, à partir du moment où je n'étais plus dans l'enseignement, il n'était plus question de numéroter les carrières : comme fonctionnaire généraliste, il était admis et même fortement conseillé de changer de fonctions, de domaines, de niveaux de responsabilité. « Faire carrière » n'était plus clandestin ou honteux, comme c'était le cas quand j'étais dans l'enseignement. Je crois que c'est l'idée même de « carrière » qui manque aux enseignants, et que l'institution leur présente peu.

Aide aux Profs a appris que le réseau des CRDP et CDDP, dont vous avez été directeur général, allait connaître une diminution drastique de ses antennes régionales et départementales : est-ce la fin programmée du réseau SCEREN, dans la lignée des suppressions de postes qui s'opère à l'Education Nationale ?

Je n'ai aucun jugement précis sur des données contemporaines que je ne connais pas.

Ce qui est évident, c'est que l'institution, et cela depuis longtemps, montre qu'elle ne sait pas trop ce qu'elle attend de ses établissements publics. Plusieurs pourtant ont des missions (je pense autant à l'INRP, au CIEP etc.) qui devraient avoir une fonction forte d'aide aux professionnels de l'enseignement.

Mais cette idée que l'enseignement est un métier où on a besoin d'un outillage, où il ne faut pas aller tout nu, est encore reçue comme une idée superflue.

Pourtant l'enseignement des compétences complexes, toutes ces questions posées autour du socle commun, par exemple, comment imaginer que cela prenne si l'institution n'aide pas les enseignants à élaborer des situations authentiques pour faire sentir à leurs élèves le grand vent du réel ? Le bricolage brillant des meilleurs enseignants ne justifie pas qu'on demande à chacun de réinventer la roue. Or si l'on regarde les choses attentivement, on s'aperçoit que dans le budget d'un établissement, rien n'est prévu pour la documentation professionnelle des maîtres. J'ai souvent vu dans des CDI à l'étranger des rayons spécifiquement faits pour la culture professionnelle et l'outillage des professeurs. Chez nous c'est exceptionnel et toujours plus ou moins clandestin.

Actuellement, vous êtes inspecteur général de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche (IGAENR) depuis 2000 : quelles sont vos missions et responsabilités dans cette nouvelle fonction ?

Tenir par tous moyens d'investigation possible en permanence à la disposition de l'autorité politique une évaluation authentique du système éducatif français. C'est par certains côtés exaltant, cela place en tous cas dans une condition privilégiée d'observation.

J'ai toutefois le sentiment que la fracturation des différents lieux de production de connaissances sur l'école en France est un peu archaïque et n'est pas un gage d'efficacité : laboratoires de recherche, Institut national de recherche pédagogique, services de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance au ministère, expertises des corps d'inspection, pour ne rien dire de la Cour des Comptes, tout cela fait un peu désordre, tout cela n'est pas orchestré, et, du même coup, cela ne permet pas de renvoyer notamment aux professeurs d'image cohérente, et commune à tous, de la réalité. Donc c'est toujours la même idée : l'Etat employeur ne se préoccupe pas assez de l'armement cognitif et intellectuel de ses professeurs au long de la carrière. Il les reçoit jeunes, attache une importance excessive à des classements de jeunesse (un rang à des concours), et les répute parfaits. Leur assurant l'immobilité géographique et fonctionnelle, ne faisant pas de leur formation continue une obligation, il leur donne sans le vouloir l'idée de l'immobilisme professionnel.

Quels travaux menez-vous en parallèle comme consultant pour l'Unesco et le Council of boards of secondary education (Inde) ?

Je me soumetts régulièrement à des défis, en essayant d'apporter une expertise dans des systèmes éducatifs très éloignés de mon camp de base. C'est une ascèse capitale. Que je souhaiterais à tous les acteurs du système français qui le souhaitent : beaucoup de modestie mais aussi une infinie curiosité en direction de la planète éducative. Il y a là des lectures à faire de l'humanité au début du XXIème siècle dont on parle peu dans les médias.

Vous qui enseignez à l'université de Lyon 2 dans le cadre du master de "formation de directeurs d'établissements d'éducation", que pensez-vous de la formation dispensée ces dernières années aux chefs d'établissements scolaires ? Sont-ils bien préparés à leurs fonctions devenues exigeantes ?

J'ai un sentiment plutôt favorable à l'égard de la formation des chefs d'établissements. En revanche je ne crois pas que la définition actuelle de la fonction soit à maturité, ni la façon dont on prévoit aujourd'hui que doit être dirigé un établissement.

Au moins deux idées :

- *l'établissement est beaucoup trop resserré autour de lui-même, il n'y a pas assez de jeu, de souffle. Le fait que le directeur exécutif préside le conseil d'administration est à l'image d'une crispation ;*
- *les professeurs, et cela nous ramène à l'idée centrale d'« Aide aux profs », ne sont pas perçus et ne se perçoivent pas comme les dirigeants collectifs de l'établissement. Ce qu'ils sont souvent à l'étranger. Le pouvoir est d'autant moins corporatiste qu'il doit s'afficher.*

Que pensez-vous de l'idée de madame Josette Théophile, DGRH du MEN, qu'Aide aux Profs a pu rencontrer le 20 avril 2010, de confier plus de responsabilités aux chefs d'établissement en matière de GRH de proximité ? Est-ce possible, et dans quelles conditions ? Que préconiseriez-vous à ce sujet ?

Tout cela n'est susceptible d'être intéressant que dans un contexte général d'évolution de l'établissement scolaire : s'il devient un lieu de vraie élaboration et de responsabilité pédagogique, cela peut changer les choses. Les programmes ne peuvent plus être seulement nationaux, la façon dont les élèves sont évalués dans les classes ne peut plus être laissée à chaque professeur individuellement. Il y a à faire naître l'établissement au plan pédagogique.

Les questions de GRH ne peuvent aider aux évolutions que dans un cadre systémique, avec les apprentissages des élèves au centre. Mais il est certain qu'un professeur doit être davantage un acteur territorial, impliqué dans des liens de proximité. Ce qui ne s'improvise pas : la faiblesse de bien des professeurs en géographie humaine et en sociologie locale me frappe souvent.

Vous avez été l'auteur d'un rapport sur la formation des maîtres : que pensez-vous de la réforme qui s'est engagée sur la « mastérisation » des enseignants ? Est-elle un progrès ou un risque, et le cas échéant lequel ?

Ce n'est pas du tout pour moi un joker à sortir : ces travaux sont déjà un peu anciens, et, même si je le regrette, je n'ai pas récemment assez travaillé cette question primordiale pour m'exprimer avec assez de rigueur.

Vous venez de lire mon premier ouvrage « Enseignant et après ? Comment préparer et réussir sa seconde carrière », paru fin août 2009 : qu'en avez-vous pensé ?

Novateur, intéressant. J'aurais aimé avoir cet ouvrage quand j'en avais besoin. En même temps, les motifs pour lesquels j'ai cherché une seconde, troisième etc. carrières me conduisent aussi à souhaiter l'amélioration des conditions professionnelles, intellectuelles et morales de la première !

Vous êtes spécialiste des politiques curriculaires, pouvez-vous nous expliquer votre travail dans ce domaine, et ses implications sur le moyen comme le long terme ?

La question est qu'existe dans le monde, sur ce sujet comme sur d'autres, des débats passionnants entre professionnels, politiques et chercheurs. Or je trouve que non seulement la France en est trop absente, mais surtout que les problèmes de politique éducative ne diffusent pas chez les enseignants. Ils en sont curieux, quand je les rencontre, mais ignorants. Un exemple : je ne répondrai pas à votre question, parce qu'il me faudrait un volume. Mais ce mot même de curriculum, qui est essentiel à la réflexion sur l'école dans presque tous les pays, il y a bien des chances qu'un professeur français ne le connaisse même pas !

Et comme chez un certain nombre de personnes qui s'expriment dans les médias sous l'étiquette usurpée d'intellectuels, ou encore avec la posture du professeur nostalgique se faisant une gloire de son immobilisme, le débat pédagogique est en France systématiquement tourné en dérision, on voit que tout le monde n'entend pas « aider les profs ». Une partie de cette opinion, et de ceux qui lui prêtent oreille, entend au contraire les isoler plus, les conforter dans des certitudes souvent archaïques ou corporatistes, les empêcher de percevoir les vents du monde.