

Quelle école pour demain ?

Albert Prévos, Agnès van Zanten, Rui Canário, Alan Wagner, Juan Carlos Tedesco, Pascal Bouchard

► **To cite this version:**

Albert Prévos, Agnès van Zanten, Rui Canário, Alan Wagner, Juan Carlos Tedesco, et al.. Quelle école pour demain?. Revue internationale d'éducation, 2005, pp.151 - 168. hal-01524259v2

HAL Id: hal-01524259

<https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01524259v2>

Submitted on 6 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelle école pour demain ?

Table ronde

Albert Prévos : Quelle école pour demain ? C'est maintenant la part de prospective mais peut-être allons-nous rêver d'une manière réaliste, si cela est possible et si les deux termes ne sont pas antinomiques. Je remercie Agnès Van Zanten d'ouvrir ce débat.

Agnès van Zanten : Plus modestement que de faire rêver sur l'école de demain, je voudrais dessiner quelques tendances que j'ai pu observer dans la recherche et qui me semblent importantes, ainsi que les plutôt positives pour l'avenir de l'école.

Une question fondamentale est que l'école de demain s'inscrit dans un cadre sociogéographique nouveau. On assiste à un phénomène de globalisation avec une circulation beaucoup plus importante des idées et des individus, avec la constitution de nouveaux réseaux, avec le poids croissant des agences internationales et supranationales et on constate aussi, parallèlement, une diversification de plus en plus grande à l'échelle locale, par le biais notamment de mouvements de population qui créent des contextes locaux nouveaux, en particulier sur le plan des cultures de l'immigration. Il y a une multiplication des acteurs qui interviennent à ce niveau et des demandes individuelles de plus en plus importantes.

Concrètement, cela signifie que nos modèles d'École, qui ont été construits au XIX^e siècle dans le cadre de la construction des États-nations, ne sont plus adaptés aujourd'hui. Ils peuvent peut-être se réadapter, il faut peut-être les changer plus radicalement, mais ils sont en tout cas inadaptés aux réalités actuelles. Le mode de prise de décision, qui reste très national, a très peu d'emprise sur ces phénomènes supra et sub-nationaux. Si l'on n'y prend pas garde, on verra nos systèmes se déconstruire par le bas sans que toute la mesure en ait été prise par le haut. L'apport des étudiants étrangers fait par exemple qu'un exercice classique comme la dissertation, en France, ne tient plus parce que les étudiants étrangers ne savent pas le faire. À terme, on ne fera plus de dissertations dans l'enseignement supérieur en France. Cela implique-t-il qu'on n'en fera plus dans l'enseignement secondaire ? Rui Canario rappelait que « la diversité doit devenir la norme et non plus l'exception ». Pour moi, c'est peut-être le défi le plus important qui se pose de façon globale à l'ensemble du système.

Autre élément. Les acteurs du système doivent aujourd'hui, me semble-t-il, travailler différemment. Je ne m'attarderai pas sur les enseignants dont j'ai parlé tout à l'heure. Le modèle de professionnalité individuelle de l'enseignant dans la classe ne peut plus tenir dans le cadre actuel et il faut penser à d'autres formes de maintien de l'indépendance professionnelle qui doivent passer par une autonomie collective dont la forme reste encore à trouver dans la plupart des systèmes.

Je voudrais dire un mot de plus, puisque j'ai parlé des enseignants, sur la transformation de l'administration et de l'action politique. On demande aujourd'hui aux acteurs politiques et administratifs de fonder leurs décisions non seulement sur l'autorité, mais aussi en raison. Cela veut dire qu'on leur demande d'être plus instruits, mieux formés, plus réflexifs, capables de prendre en compte la recherche... Selon les systèmes, on est plus ou moins proche de ce modèle-là. Les politiques globales décentralisées demandent aussi de plus en plus aux acteurs de se coordonner entre eux. Ils ont plus ou moins cette culture de la coordination, plus ou moins l'habitude de le faire et dans beaucoup de cas, cela reste problématique.

De nouvelles formes de légitimité sont à construire, comme celle des instances supranationales. On va construire des formes de légitimité politique plus fortes en Europe, etc., mais aussi à l'échelon local. En France, une chose qui me préoccupe beaucoup dans mes enquêtes sur le terrain, c'est le manque de légitimité des acteurs locaux puisque seul l'État incarne la rationalité et la justice. Tout acteur local est immédiatement dénoncé comme étant irrationnel ou clientéliste. C'est moins vrai dans d'autres systèmes mais j'observe cependant une recomposition tout à fait importante des acteurs au niveau local.

Troisième point auquel je suis très sensible par mes travaux : la place des usagers. On parle beaucoup des usagers aujourd'hui. Du point de vue des enseignants, du point de vue des politiques, c'est une nuisance, il faut faire avec, ou alors on les instrumentalise. C'est grâce à la pression des usagers qu'on changera le système. On a beaucoup essayé sur le plan politique mais on n'a pas réussi, laissant la pression du marché s'exercer avec force pour que le système change. Je pense que l'on ne peut pas aujourd'hui ne pas tenir compte des usagers. Tous les systèmes se sont construits avec une forme de distance vis-à-vis des usagers à un moment où une toute petite fraction de la population accédait à l'enseignement secondaire et au-delà. On n'est pas du tout dans le même contexte.

Les usagers sont donc plus instruits, plus formés, plus réflexifs, plus exigeants et on ne peut pas faire sans. Ma préoccupation, en tant que chercheur sur le terrain, est la suivante : comment faire d'eux des acteurs collectifs responsables? Parce qu'à force de ne pas en tenir compte, comme on le fait dans le système français, ou d'en tenir compte de façon très superficielle et pour des tâches mineures, les pressions individuelles s'exercent à fond. Comme le rappelait

notre collègue Alan Wagner, les parents « votent avec leurs pieds », et de plus en plus. Si on ne les intègre pas comme acteurs collectifs, des pressions individuelles s'exerceront au sein desquelles transiteront des inégalités parce que les plus forts auront bien sûr toutes les chances.

Ce n'est pas facile, parce qu'il y a de fortes inégalités entre les groupes, parce que cela remet en cause la compétence professionnelle des enseignants, parce que cela pose toutes sortes de problèmes. Je ne prétends pas que c'est simple. Cela pose d'autant plus de problèmes qu'on considère aussi les élèves comme des usagers et qu'on sait – tous nos travaux le montrent – que les élèves sont très réticents à l'idée de s'impliquer dans l'institution. Ils sont encore plus méfiants que leurs parents, que les enseignants. Ils résistent à se compromettre avec l'institution, même si l'offre institutionnelle augmente en ce sens. Il leur semble que ce n'est pas une vraie offre politique et ils résistent. Il faut en prendre la mesure.

Pour finir, je pense que toutes ces transformations obligent aussi à repenser les valeurs centrales de nos systèmes d'enseignement, qui sont d'abord des systèmes centrés sur l'intégration. La fonction essentielle de ces systèmes a été de créer les États-nations. Aujourd'hui, ils continuent à être une base de légitimation très forte qui ne sera pas seulement nationale mais de plus en plus internationale et qui suppose de repenser le modèle pour tenir compte de ces multiples demandes de reconnaissance qu'adressent les différents groupes de pression (les femmes, les immigrés, etc.). Le système ne peut pas simplement s'efforcer de résister ou d'assimiler ces demandes telles quelles sans les diluer dans une forme de logique segmentée.

Mais quel modèle d'intégration ? Il n'est pas facile de l'imaginer. Cela remet bien sûr en cause aussi l'idéal d'égalité. L'égalité des chances était un idéal ambitieux mais relativement facile. Aujourd'hui, quand on réfléchit davantage en termes d'égalité de traitements, d'égalité de résultats, on se dit que c'est impossible. Faut-il alors abandonner l'idéal d'égalité ? À chacun selon ses désirs, plutôt qu'à chacun selon ses besoins, puisqu'on n'est pas du tout dans un modèle autoritaire ? On voit bien le risque que l'idéal d'égalité se dilue. Doit-on alors penser qu'il est inéluctable qu'il y ait une pénétration d'un modèle libéral ? Je ne le pense pas. Ce modèle comporte lui-même beaucoup de contradictions parce que tous les États – même si l'on réfléchit non pas à un niveau national mais supranational – ont besoin d'une forme d'intégration pour limiter les tendances atomisantes du marché. Il y a des formes de contradiction dans ce modèle, dans ceux qui en sont porteurs, mais je crois que ce modèle pénètre d'autant plus qu'il pénètre aussi par l'incapacité des systèmes à réagir.

Ce n'est pas parce que c'est un projet politique fort, c'est plutôt parce qu'il n'y a pas de projet politique concurrent qu'il pénètre de différente façon à toutes les échelles. Ce ne sont pas des problèmes simples puisque ce sont nos

valeurs fondamentales qui sont en cause. Il faut les repenser, les adapter aux changements sociaux si l'on veut limiter les effets négatifs d'autres formes d'orientation de nos systèmes éducatifs.

Pascal Bouchard : Tous les systèmes éducatifs partent de la même question : comment mettre de la connaissance dans l'économie? Tous les pays sont donc confrontés à la nécessité d'une élévation globale des niveaux. Et tous ont la réaction, pourtant tout à fait discutable, de se fonder sur la formation initiale et le modèle scolaire, alors que les systèmes de formation continue, de validation des acquis de l'expérience pourraient être mobilisés davantage. C'est sur le modèle scolaire que l'ensemble des sociétés s'appuie. Chacune réagit selon ses particularités, son histoire, ses institutions et les modèles qu'elle a créés (culturel, économique, politique). En France, on a eu jusqu'à la caricature un débat sur la pédagogie, sur ce qui devait se faire dans la classe. Ce débat vient d'être clos par le ministre et la loi qui est présentée devant le Conseil constitutionnel inscrit la liberté pédagogique. Autrement dit, les politiques ont compris que ce qu'ils faisaient s'arrêterait aux portes de la classe. Le débat, et je crois que les comptes-rendus des ateliers l'ont bien montré, est actuellement en train de se polariser sur le niveau de l'établissement, la gestion de l'établissement, son autonomie, son évaluation, l'évaluation de ses acteurs. Ce que sera l'éducation demain, je l'ignore, mais je crois qu'on peut s'interroger sur le niveau de l'administration. J'ai l'impression d'une sorte d'angle mort dans le débat, de point obscur, qui est l'administration de l'éducation. À la tête de l'administration française, il existe un ministre dont la légitimité est politique et qui dure ce que dure un ministre, c'est-à-dire un temps qui n'est pas celui de l'éducation. Directement sous les ordres du ministre, les recteurs ont une double légitimité : académique (ce sont presque exclusivement des professeurs d'université), et politique puisqu'ils sont nommés en conseil des ministres. Cela dit, leur légitimité académique, c'est-à-dire leur parfaite connaissance de la physique quantique ou du droit romain, ne les prédispose absolument pas à gérer l'implantation des sections de CAP de plomberie dans les différents endroits qu'ils ont à administrer. Il faut le temps pour qu'ils prennent la mesure de leur tâche. En ce qui concerne leur légitimité politique c'est encore un peu plus compliqué : le temps qu'un nouveau ministre fasse le tour de toutes les académies, il est en général parti et les recteurs restent. Autrement dit, ils ont une légitimité politique faible puisque, en général, le ministre en exercice n'est pas celui qui les a choisis. Ce n'est pas une position extraordinairement confortable. Sous les ordres immédiats du recteur, l'inspecteur d'académie n'a pas, lui, de légitimité académique. Il s'agit en général d'un professeur qui n'est pas un grand universitaire. Il n'est pas non plus un politique puisqu'il n'est pas nommé en Conseil des ministres. Ce qu'il risque s'il déplaît, c'est une mutation. Mais il connaît les sections de

plomberie par cœur, il sait tout sur l'administration du système. Je ne comprends pas comment ces deux échelons peuvent fonctionner ensemble, je suis même sûr qu'ils ne fonctionnent pas très bien ensemble.

Sous l'inspecteur d'académie, pour le premier degré vous avez un système fondé sur des circonscriptions avec des IEN, et des collèges avec des principaux. Autrement dit, nous avons trois systèmes – pour la gestion du premier degré, pour la gestion du collège, pour la gestion des lycées – qui ont une certaine étanchéité, une certaine forme de rigidité héritée des structures et des institutions antérieures. J'en veux pour preuve un rapport de l'inspection générale de l'administration qui notait récemment à propos de l'académie de Toulouse combien il admirait la façon dont recteur et inspecteur de l'académie travaillaient ensemble, ce qui semblait prouver que ce n'était tout de même pas la règle absolue.

Nous avons en France beaucoup de très bons philosophes et quelques très mauvais. Il se trouve que les très mauvais sont souvent ceux qui s'occupent d'éducation. L'un d'eux, Kikock, dit que « les institutions précèdent les individus ». Je pense que nous sommes là dans un cas où les institutions, avec leur rigidité, précèdent les individus, et que nous avons bien la nécessité pour l'école de demain de repenser les institutions, non pas en fonction de leurs histoires ou de leurs structures académiques plus ou moins héritées, mais en fonction des individus et des besoins puisque ce sont quand même les mêmes élèves qui passent des écoles dans les collèges, et des collèges dans les lycées, et qu'il serait bon que ce soit une administration organisée avec une vraie cohérence qui suive ces parcours cohérents. Car j'ai le sentiment que, de plus en plus, on demande aux individus de compenser les lacunes de l'administration, on passe son temps à déplorer que les enseignants du premier degré ne parlent pas à ceux du second degré, que ceux du collège ne parlent pas à ceux du lycée et on n'organise pas les transitions. J'ai l'impression qu'on fait porter aux individus la responsabilité de l'organisation collective du système. C'est peut-être cela mon vœu pour l'école de demain : qu'on soit un peu plus attentif à la cohérence du système et qu'on ne demande pas aux individus, en les culpabilisant, de compenser les faiblesses de l'organisation.

Rui Canario : Je vais essayer d'être bref bien qu'il ne soit pas facile en dix minutes de dire beaucoup de choses sur l'école de demain. Malgré cette contrainte, j'ose énoncer, de façon très synthétique, quelques idées qui pourront contribuer au débat.

Tout d'abord, je pense qu'on ne peut ni prédire ni deviner le futur. Ce qu'on peut faire, et il ne s'agit pas d'une chose mineure, c'est le problématiser. Le point de départ de cette problématisation de l'école et de son avenir est, de mon point de vue, le constat que nous l'avons héritée du XIX^e siècle. On peut dire qu'elle est, en utilisant le vocabulaire du monde de la consommation, à la limite de sa période de validité. Ce constat implique de reconnaître que le

retour à un hypothétique âge d'or de l'école qui se situerait soit au début du siècle, soit dans la période de la croissance, n'est ni possible ni désirable. Donc il faut penser l'avenir à partir d'un certain nombre de faits qui, je le pense, sont relativement objectifs et identifiables par tous.

Tout d'abord, nous avons assisté à un triomphe et à une hégémonie du modèle scolaire qui se sont traduits par une scolarisation accrue des populations. La démocratisation de l'accès à des parcours scolaires de plus en plus longs a été accompagnée simultanément par un accroissement du chômage, de la précarité du travail, des inégalités sociales et des problèmes d'environnement. Cela signifie que le triomphe d'une école qui était liée, depuis sa naissance, aux idées de progrès linéaire et de promotion du bien être est aujourd'hui confronté à des problèmes qu'on désigne d'habitude de l'expression « exclusion sociale » et qui sont vraiment des problèmes de civilisation. Le « triomphe de l'école » se présente, ainsi, comme un fait marqué par un paradoxe.

Deuxièmement, on a assisté, au cours des dernières années du siècle précédent, à ce qu'on peut qualifier d'échec global des essais de réforme des systèmes scolaires, et ce dans le monde entier. Les stratégies de changement, généralement conduites de façon volontariste et verticale, n'ont pas bien fonctionné. Il faut le reconnaître et en retirer des leçons.

Troisièmement, nous sommes devant des systèmes scolaires qui, pour utiliser une expression chère à Ivan Ilitch, sont contre-productifs. Cela signifie qu'une grande partie des énergies, à l'intérieur des systèmes scolaires, est consacrée à tenter de résoudre des problèmes qui, de façon continue, sont fabriqués par les systèmes scolaires eux-mêmes.

Quatrièmement, il faut reconnaître l'existence d'un affaiblissement de la dimension institutionnelle de l'école qui ne fonctionne plus comme une usine capable de produire des « bons citoyens ». Certains auteurs, comme François Dubet, affirment de façon explicite que l'école n'est plus une institution. Cette situation nouvelle et troublante est liée au déclin de l'État-nation et conduit donc à une remise en cause de la pertinence du cadre national comme cadre fondamental et unique pour penser les décisions de politique éducative, comme l'a signalé Agnès van Zanten dans son intervention. Finalement, on peut constater l'émergence de demandes sociales croissantes qui vont dans le sens de demander à l'école des réponses variées, donc des dispositifs variés, à l'image de ce qui se passe dans la formation des adultes et dans la formation tout au long de la vie. La capacité de répondre de façon positive à cette diversité des demandes est en contradiction avec une école très rigide et qui garde d'une façon persistante des traits qui ont marqué une école qui n'est plus en accord avec son époque.

Pour imaginer une évolution possible, il faudra tout d'abord penser un changement en profondeur soit de la « forme scolaire », c'est-à-dire des rapports pédagogiques entre les éducateurs et les usagers entendus comme les élèves, soit de l'organisation scolaire. Certains traits d'organisation sont à mon avis

condamnés, mais ils ont subi un processus de naturalisation qui rend très difficile leur changement : je me réfère à l'organisation de l'enseignement par classes, où un maître enseigne, simultanément, à un groupe homogène d'élèves. Cette manière de faire constitue le fondement de la « grammaire » de l'école actuelle et un point critique pour tout processus de changement qualitatif. L'école de demain, je l'imagine comme un espace beaucoup plus complexe offrant une multiplicité d'opportunités d'apprentissage fondées sur le travail et les productions de l'élève. De ce point de vue, une source d'inspiration fondamentale pourra être pour nous l'éducation « non scolaire » qui est aujourd'hui de plus en plus importante et qui représente ce qu'on peut appeler la face visible de l'éducation, envisagée comme un « iceberg ». Les différentes modalités d'éducation « non scolaire » nous offrent plusieurs exemples, expériences et pistes pour repenser l'école. Une des difficultés majeures qui s'opposent au changement de l'école réside dans l'absence de référents qui lui soient extérieurs. Cette absence s'explique parce que, justement, le modèle scolaire, en tant que modèle de socialisation, est devenu hégémonique. Maintenant, il faut raisonner à l'inverse de ce modèle.

En ce qui concerne l'activité des éducateurs, je pense qu'il faut aller vers l'élimination de la distance avec les élèves. C'est un phénomène qu'on peut observer déjà dans les faits (par le biais des approches ethnographiques) car les situations éducatives sont de plus en plus souvent co-produites par les éducateurs et les élèves. L'expérience scolaire est quelque chose qui se construit, elle est liée à l'émergence de valeurs différentes dans le cadre de situations et de contextes marqués par la singularité. D'autre part, les enseignants ou les éducateurs seront de plus en plus appelés à se comporter comme des créateurs de sens et la question du rapport au savoir sera de plus en plus importante par rapport à l'idée de l'existence d'un ensemble de pré-requis, dont l'élève serait porteur. Il faudrait donc préalablement socialiser les enfants dans le modèle scolaire pour qu'ensuite ils puissent être l'objet d'un travail pédagogique pour leur donner une « forme ». Je pense qu'il faut – et le débat dans les ateliers auxquels j'ai participé ont mis très clairement cette idée en évidence – analyser l'école à partir d'une prise en considération du point de vue de l'élève. Jusqu'à présent, nous avons l'habitude de mettre en équation les problèmes de l'école de façon à voir quels problèmes certains groupes d'élèves, de plus en plus nombreux, posent à l'école et comment y répondre. Inverser ce raisonnement signifie adopter un point de vue inverse qui est de penser quels problèmes l'école pose aux publics que nous voulons accueillir, qui sont de plus en plus nombreux et qui ne trouvent pas la façon de construire un sens positif capable de lier l'expérience scolaire à leur expérience de vie et à leurs attentes.

Une autre question s'impose, à un niveau « macro-social », parce que ce n'est pas possible de penser l'école indépendamment d'un projet plus large de société et de la façon de construire les changements. Tout d'abord, je pense que

L'avenir sera construit sur la base de stratégies plus modestes, moins ambitieuses dans le court terme, mais plus ambitieuses dans le long terme. On doit renoncer à l'idée de tout changer très rapidement et à partir d'en haut. L'avenir sera plutôt le résultat de stratégies inductives de changement qui prendront appui sur les expériences micro qui vont se développer ici et là. D'autre part, je l'ai signalé au début, nous sommes confrontés aujourd'hui à des problèmes de civilisation. Ils ont été évoqués ici dans la conférence d'ouverture par Juan Carlos Tedesco. Il s'agit des changements qui doivent accompagner l'évolution de l'école. À ce propos, je me souviens très souvent d'un classique de la sociologie de l'éducation, fondé sur une recherche empirique conduite sous la responsabilité du sociologue américain Jenks, qui donnait, au début des années soixante-dix, un conseil très sage qu'il convient de rappeler et de retenir : si nous voulons changer la société et la rendre plus juste, il faut agir directement sur elle et ne pas essayer des chemins compliqués, c'est-à-dire vouloir changer la société, de façon indirecte, à travers l'école. Il y a des problèmes d'inégalité sociale et de ségrégation qui ne sont pas susceptibles d'être résolus par l'école et qui exigent une autre approche.

Dans le cas de l'école et dans le cas de la société il y a, à mon avis, et c'est le fondement d'une posture optimiste, plusieurs futurs possibles. C'est cette diversité des possibles qui soutient notre possibilité de faire des choix collectifs. D'autre part, c'est cette capacité et cette possibilité de choisir qui autorisent et justifient l'importance du politique. Je pense que, par rapport à la société comme par rapport à l'école, nous ne sommes pas condamnés à subir une sorte de causalité du destin. Je rappellerai une expression de l'historien Fernand Braudel qui décrit l'évolution historique du dernier siècle en disant que nous avons assisté au triomphe d'un modèle de société fondé sur la « marchandisation de tout ». Tout est transformé en marchandise. Face aux problèmes auxquels nous sommes confrontés maintenant, il est pour moi évident que suivre et approfondir cette logique de « marchandisation de tout », surtout au niveau de l'éducation, ne peut résoudre aucun problème. Au contraire elle les aggravera tous.

Albert Prévos : Votre réflexion sur la question de la marchandisation renvoie en écho à l'idée précédente, celle de l'aspect non inéluctable du modèle libéral.

Juan Carlos Tedesco : J'aimerais parler de la notion d'avenir en elle-même : si l'on évoque l'école de demain, on pose la question du futur. Mais dans notre culture actuelle, dans cette culture du néo-libéralisme, dans cette société de la connaissance, la notion de futur est en crise. D'un côté, tout se concentre dans le présent parce que l'on a coupé la relation avec le passé. Les nouvelles technologies ont profondément modifié la relation au monde dans le

sens d'un renouvellement permanent, notamment avec l'évolution constante et rapide des connaissances, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de prise en compte du passé. Par conséquent, rien dans le passé ne peut être réutilisé, ni servir de point de référence. Parallèlement, l'avenir est lourd d'incertitudes et de risques, on ne sait pas où l'on va. D'où une focalisation sur le présent et une négation de la dimension temporelle : on ne peut vivre que le présent. Un exemple, en dehors du champ de l'éducation : la circulation très rapide des capitaux, les échanges d'actions en bourse n'ont plus rien de commun avec les modalités antérieures d'investissement à terme. Les entreprises ne pensent plus dans le long terme et les pays et les sociétés non plus.

Or l'idée même d'avenir est associée à celle de projet. Proposer une réflexion sur l'avenir, demander à la société de répondre à la question « que veut-on laisser à nos enfants ? » constitue déjà un élément d'un projet politique, d'un projet de société, dans lequel l'éducation joue un rôle fondamental. Nous, éducateurs, devons nous poser la question dans ces termes-là, puisque parmi les difficultés observées aujourd'hui dans l'éducation, on constate une crise de transmission, ce pont entre le passé et l'avenir. On le voit dans l'école, on le voit dans la famille, l'idée même de transmission est en crise parce que la culture rentre dans une logique de marché, les produits culturels sont produits pour être vendus en fonction de la demande. Or la transmission n'entre pas dans cette logique de vente, la transmission est centrée sur quelque chose qui existe antérieurement, dont la valeur est indiscutable et que l'on souhaite pérenniser dans le futur. C'est pourquoi je crois indispensable de mener au préalable cette réflexion sur la notion d'avenir.

Si l'on se projette dans le futur, si l'on imagine l'école du futur, on peut se référer à la contribution importante – pardonnez-moi de faire de la publicité pour l'UNESCO – que constitue le rapport de la commission internationale présidée par Jacques Delors. Il me semble que deux des piliers de l'éducation du futur mentionnés dans ce rapport sont particulièrement importants : « apprendre à connaître » et « apprendre à vivre ensemble ». Ces deux piliers nouveaux résument les défis du futur.

Apprendre à apprendre ou apprendre à connaître, cela pose la question des modalités de la formation. Rui Canario a mentionné l'idée de l'éducation tout au long de la vie. Cela signifie que l'on doit s'orienter vers un système éducatif qui forme en permanence, parce que la connaissance change rapidement. Mais cela implique aussi, parallèlement, que l'on reconnaisse à la formation de base un rôle central. En effet, pour apprendre tout au long de la vie, il faut avoir une solide formation de base : dans cette perspective, les premières années de la formation deviennent un enjeu majeur de politique éducative. Cela nécessite un profond changement culturel dans la gestion de nos systèmes éducatifs, qui privilégient toujours le niveau supérieur au détriment de celui qui précède. On accorde plus d'importance au post-diplôme qu'au diplôme, à l'université qu'à

l'école secondaire, à l'école secondaire qu'à l'école primaire. Mais si l'on considère que la formation de base est déterminante, il faut inverser ce point de vue. La priorité doit être donnée à la base du système en y consacrant des financements et des moyens plus importants.

Le second point, apprendre à vivre ensemble, pose la question de la cohésion sociale et, comme corollaire, ouvre le débat sur la diversité et la multiculturalité. La question de l'autonomie de l'établissement est au cœur de cette réflexion. Doit-on, à l'avenir, penser en termes d'école ou de système? Doit-on parler de l'école de demain ou du système de demain? Quelle part d'autonomie et quelle part de système? Privilégier le principe d'une école autonome, c'est un choix qui permet de répondre à la demande des usagers mais qui peut conduire à une fragmentation de la société, à la création de ghettos scolaires, comme il en existe déjà dans certains pays. C'est pourquoi je pense que nous avons fondamentalement besoin dans le futur d'une école publique, définie non pas par un mode de gestion étatique, mais par sa dimension sociale et son ouverture à tous, parce que l'école doit être un lieu qui prépare à vivre ensemble, à vivre avec l'autre, à faire face à tous les problèmes d'inégalité qui sont considérables. Je dirais que, de ce point de vue, le grand défi est de former des citoyens responsables, capables d'un haut niveau de réflexion sur la solidarité. On passe d'une société – les sociologues me diront si je me trompe – qui fonctionnait selon une forme de solidarité organique à une société dans laquelle la solidarité n'est plus spontanée, mais réfléchie et fruit d'une décision. Les exclus ne seront inclus que si l'on décide de les inclure, l'intégration ne sera pas un produit naturel de l'ordre social mais un produit de la volonté politique. C'est pour cela qu'il faut apprendre à vivre ensemble et faire de cet apprentissage un objectif de l'éducation.

En conclusion, j'affirme que, dans cette société future, l'éducation devient essentielle car tout individu sans éducation sera exclu. La grande question est de savoir si l'on aura la capacité de donner à cette perspective politique et sociale un poids suffisant par rapport aux tendances de l'économie et du marché à l'inégalité, à l'exclusion, à la segmentation. C'est le grand espoir et en même temps la grande peur que l'on peut avoir par rapport à l'avenir. Quels seront les acteurs d'un tel mouvement? Sans aucun doute les éducateurs si, au-delà de leur rôle dans le fonctionnement normatif d'une administration, ils peuvent devenir partie intégrante d'un projet. Il faut donner un nouvel élan politique à l'action éducative pour aller vers cette utopie que nous nous sommes proposé d'imaginer au début de notre débat.

Albert Prévos : Merci d'avoir placé le débat dans sa vraie dimension, celle du long terme, celle de l'élan politique.

Alan Wagner : Tout d'abord, je voudrais insister sur un point. L'important, ce n'est pas ce qui se passe dans les établissements scolaires, ce n'est pas l'enseignement en lui-même, c'est l'apprenant. Il faut définir de façon

plus large le concept de connaissance et prendre en compte l'éducation informelle (par le biais de l'Internet et de l'informatique par exemple) et extra-scolaire qui a un impact très fort sur la réalité des apprenants. Je parle ici d'« apprenants » pour bien faire cette distinction. Nous apprenons à tout âge et grâce à des moyens très différents. Cette diversité, qui est un défi pour l'École, lui offre aussi un rôle nouveau : l'École comme lieu où ce que savent les individus est évalué. C'est ce qui se passe déjà, d'une certaine façon. Mais je crois que l'École devrait jouer un rôle plus important encore dans l'évaluation et la reconnaissance des apprentissages qui se font dans le cadre et hors du cadre de l'enseignement traditionnel.

En second lieu, abolir les frontières et les limites institutionnelles, notamment entre les systèmes secondaire et post-secondaire, permettrait de reconnaître que chaque apprenant peut à tout âge franchir ces barrières et passer d'un système à l'autre.

On a parlé de formation des adultes et d'apprentissage tout au long de la vie. Cette perspective a des conséquences sur les connaissances des jeunes, les étapes de leur formation, les opportunités et les possibilités qui leur seront offertes à des étapes ultérieures de leur vie. Par conséquent, nous pourrions repenser la carrière et le métier des enseignants. Au lieu de les préparer à être enseignants à vie, ou éventuellement proviseurs, on pourrait repenser leur formation initiale et professionnelle de façon à anticiper d'autres formes de carrières, plus variées, courtes ou longues, pour des publics d'adultes jeunes ou plus âgés, avec des voies d'accès et de sortie plus nombreuses.

Enfin, en ce qui concerne les implications de l'éducation tout au long de la vie, je souhaiterais souligner un point : si effectivement on se concentre sur les cycles d'apprentissage et sur les apprenants, le ministère de l'éducation n'est plus seul porteur des politiques éducatives. L'acquisition des compétences et des connaissances concerne également les ministères de la recherche, du travail, de l'économie et des finances, du développement... Elle ne se situe plus au niveau national, mais se joue au niveau des apprenants, au niveau des lieux mêmes où se font les apprentissages, avec un lien très direct à l'établissement scolaire. Les écoles, les directeurs d'écoles et les enseignants vont avoir à comprendre, voire à résoudre eux-mêmes, un large éventail de demandes qui va des politiques nationales aux besoins locaux. L'école doit donc apporter une réponse beaucoup plus large à ces demandes et ne pas se focaliser seulement sur les programmes et les contenus.

Cela me conduit à réfléchir à une École comme lieu innovant, créatif, ouvert. Cela suppose que les établissements prennent leurs décisions de façon active, volontariste, et non par réaction. Ce sera difficile : les nouvelles politiques éducatives mettent en place des critères spécifiques d'évaluation et prennent en compte la notion de marché. Les marges se sont réduites pour l'innovation et la créativité. Le risque de cette limitation à un périmètre plus

étroit, où la créativité n'est pas favorisée, est que les acteurs restent passifs. Si les familles ne trouvent pas une implication active dans l'école, elles iront chercher ailleurs les moyens d'apprentissage. Nous avons besoin d'élaborer des stratégies pour ouvrir, élargir, promouvoir et pérenniser l'innovation et la créativité, et attirer au sein de l'école des enseignants et des administrateurs que cela intéresse.

Discussion

Albert Prévos : Pour amorcer la discussion, je dirai que deux termes au moins me paraissent émerger de l'ensemble des interventions : « légitimité » et « valeurs ». Cette légitimité semble dans vos esprits – et je crois que c'est exact – influencer fortement sur l'organisation, les rapports entre les acteurs, entre les usagers, le non scolaire. Dans l'avenir, ce non scolaire fera irruption dans le scolaire et cela permettra aussi de bâtir ces stratégies sur le long terme auxquelles nous aspirons tous.

Le deuxième terme, « valeurs », inclut les questions d'égalité et de rapport au savoir qui ont été mentionnées par presque chacun d'entre vous. « Société », « prérequis de la société », « prérequis de l'éducation ». Les mots libéralisme et marchandisation ont été prononcés. Je crois que tout cela rejoint la crise de la transmission qui a été évoquée et qui est vraiment une crise de société. Qu'est ce qu'on transmet dans nos sociétés actuellement ? Nous-mêmes, à titre personnel, faisons l'expérience chaque jour de ce problème. Cela peut effectivement déboucher sur apprendre à vivre ensemble, sur cette solidarité qui peut se créer entre tous ces acteurs interrogés dans leur légitimité. Peut-être la réponse est-elle dans ces valeurs et cette nouvelle solidarité que l'école doit peut-être fonder. Mais que doit fonder l'école ? C'est peut-être la société qui peut fonder et déléguer à l'école. Il ne faut pas tout demander à l'école. Quand on essaie d'imaginer l'école de demain, on ne peut s'empêcher d'avoir effectivement un discours sur les valeurs. Ces quelques points peuvent amorcer notre discussion.

Muriel Robinson : Je suis directrice d'une école normale. En Angleterre, en ce moment, nous travaillons beaucoup sur les scénarios de l'avenir de l'OCDE. Je voudrais savoir comment les pays ici présents travaillent à cela avec les enseignants pour planifier non seulement demain mais l'avenir, dans vingt ans.

Pascal Bouchard : En tant que journaliste français, je peux dire que les scénarios de l'OCDE ont fait plutôt un flop en France. Je n'ai pas l'impression que les enseignants, les chefs d'établissements ni même l'administration y fassent référence. L'OCDE est souvent perçue comme le support du capitalisme et du libéralisme mondial et donc il faut s'en méfier, ne surtout pas la citer. C'est très dommage. En France, on n'utilise pas des outils internationaux comme ceux-ci.

David Istance : J'ai été chef de projet pour la création de ces scénarios. Ce qui me frappe, c'est que l'expertise française était très impliquée dans cette démarche qui n'est pas typiquement anglo-saxonne, mais est en utilisée plus volontiers dans les systèmes autres que le système français dans lequel l'OCDE est perçue comme un ennemi... Si les scénarios n'ont pas été utilisés, c'est aussi notre faute parce qu'il faut les rendre accessibles et les accompagner d'exemples susceptibles d'être utiles à différents acteurs du système. C'est ce que nous faisons actuellement. Pendant un temps, nous avons utilisé l'expression *tool box*, boîte à outils, mais elle avait des connotations négatives pour beaucoup et nous l'avons abandonnée. Actuellement, nous travaillons avec de plus en plus de pays. Au début, en Angleterre, nous avons travaillé avec le *National College of School Leadership* sur la cible des *school leaders*. Dans la prochaine phase, nous allons travailler avec des fonctionnaires au plus haut niveau, parce qu'ils pensent souvent à très court terme. J'ai pour ma part beaucoup apprécié ce qui a été dit ce matin sur l'incohérence de l'administration et sur l'importance des notions de gouvernance, de décision, de changement. Les structures de politique et de décision adéquates n'existent pas. Penser le futur, c'est essayer d'avoir de nouveaux outils dans un contexte où la bureaucratie ne fonctionne plus correctement en tant que système.

Alan Wagner : L'*University at Albany* et l'État de New York, parmi d'autres, font depuis peu pression pour que soit réformé le programme de la formation des maîtres et des chefs d'établissement. Cela fait partie d'une vague de réformes aux États-Unis. La plupart des réformes essaient de renforcer les aspects techniques. De mon point de vue, la vision prospective n'est pas suffisamment développée. Globalement, je pense que les programmes d'études ne changent pas. Récemment, Arthur Levine, qui est responsable du *Teacher's College at Columbia University*, a rendu public un rapport très critique sur les programmes de préparation des chefs d'établissement. Il a raison.

Christian Alix : Ce qui me frappe d'abord, quand nous parlons des systèmes éducatifs, c'est que nous insistons sur le fait qu'ils sont mis en relation entre eux via les usagers, via la société par des phénomènes de globalisation. Nous avons des systèmes nationaux avec leur histoire, leur existence propre, leur logique, mais en même temps, par la médiation des sociétés et des économies, ces systèmes sont constamment mis en relation. Cela permet de reconsidérer complètement les pratiques et les programmes actuels d'échanges et de mise en relation des systèmes et des acteurs. Sur le plan institutionnel ou politique, nous avons besoin de lieux institutionnels qui soient des lieux d'interactions, à l'image du monde dans lequel nous sommes. Première conséquence : c'est la remise en question du principe de souveraineté nationale, y compris au niveau de la classe. Deuxièmement, nous devons permettre aussi aux élèves et aux enseignants de travailler sur cette complexité dans laquelle ils vivent et

qu'ils apportent en classe. L'origine des échanges, leur raison d'être, c'est la paix entre les peuples. La grande difficulté, c'est de passer de la paix entre les peuples à la mondialisation. Ceux qui connaissent ce contexte en savent la difficulté. En éducation comparée, on compare des systèmes mais on s'intéresse très peu à ce qui se passe quand les systèmes entrent en interaction via les acteurs. Pour en donner un exemple simple, on parle beaucoup en Allemagne de ce qui se passe dans les pays qui réussissent, par exemple la Finlande, la Suède, etc. On envoie des commissions d'experts mais personne n'a cherché à savoir s'il existe des échanges scolaires entre la Finlande et l'Allemagne, entre la Finlande et la Suède et ce que les enseignants et les élèves qui y ont participé pensent de l'enseignement dispensé ailleurs. Des pratiques sociales de circulation entre les systèmes existent et des recherches sur ce sujet pourraient être très intéressantes.

Agnès van Zanten : Une question qui m'intéresse beaucoup est de savoir comment se construit la globalisation par le bas, que l'on connaît mal. Comment des organisations nationales deviennent-elles plus internationales? Effectivement, toutes sortes de logiques et de réseaux d'acteurs se mettent en place : syndicats d'enseignants, associations, chefs d'établissements etc. Tout cela est très intéressant à observer également au niveau des écoles. Certaines écoles rurales en France sont, par exemple, extrêmement connectées à d'autres écoles dans d'autres systèmes d'enseignement. Mais ce que je trouve préoccupant, et qui devrait être l'objet d'un intérêt de plus en plus grand pour les sociologues dans les années à venir, c'est ce que cela va produire dans le système. On observe des formes de rupture. Par exemple, on peut très bien imaginer que la connexion va être très forte au niveau des enseignements supérieurs à la fois par le bas, par la mobilité des étudiants, et par le haut, par les institutions. Mais cela va surtout concerner les plus prestigieuses d'entre elles. On aura donc des systèmes très connectés par le haut et déconnectés par le bas. Qu'est ce que cela va produire? D'autre part, à mon avis, on verra une mobilité croissante des étudiants. Toutes les études actuelles montrent que les enseignants ont des carrières très nationales : même s'ils font des séjours à l'étranger plus longs qu'autrefois, les carrières se jouent aujourd'hui au niveau national. Qu'est ce que cela va produire à terme? Une mobilité très grande des usagers avec un corps enseignant très national. Les effets positifs seront sans doute nombreux, mais on peut aussi prévoir toutes sortes de nouveaux découplages autres que ceux qui existent déjà entre les niveaux d'enseignement.

Juan Carlos Tedesco : Dans le même ordre d'idées, la globalisation par le bas, c'est l'anomie, la destruction du système. Dans de nombreux pays d'Amérique Latine, la globalisation a entraîné une intégration de l'élite mais à la base du système, c'est la fragmentation, c'est l'exclusion.

Françoise Caillods : Effectivement, nous nous trouvons dans un système globalisé où les moyens de connaissance ont largement dépassé ce qui peut se faire à l'école et où les parents sont mieux informés. Le problème ne sera pas d'avoir accès à la connaissance, les parents les mieux informés y auront toujours accès. Le plus grand défi de l'avenir risque d'être non pas l'accès à la connaissance mais la façon d'arriver à inculquer un certain nombre de valeurs. Comment vivre dans une société multiculturelle? Comment vivre dans une société où certains se développeront très vite et d'autres resteront à la traîne? Quel type d'écart peut-on accepter? Que signifie l'égalité de nos jours? Jusqu'où peut-on aller? Quel est le rôle du niveau central pour essayer de réduire ces écarts? C'est la question qui a été posée sur la gouvernance. On a dit que l'État-nation n'existait plus mais néanmoins cela pose un problème clé à l'État-nation. Quels types d'inégalités peut-on accepter? Quels types de valeurs multiculturelles peut-on avoir? Qu'est ce que cela veut dire pour les enseignants? Le multiculturel n'est pas facile à vivre pour eux, on le voit bien dans la réalité de tous les jours. Quelles sont les conséquences en ce qui concerne leur formation? Curieusement, on va peut-être déplacer le débat sur la connaissance, dont on a beaucoup parlé – la connaissance de l'économie – vers un débat sur les valeurs et l'égalité des chances. Où aller pour ne pas faire exploser notre société?

Rui Canario : L'école a été construite contre la diversité dans un processus de mise en place des États-nations. Aujourd'hui, la situation est totalement différente car le déclin de l'État-nation est inéluctable. Évidemment, je suis un défenseur de l'idée d'un service public de l'éducation capable de prôner l'équité mais, trop souvent, beaucoup d'entre nous sommes coincés entre une logique d'école publique liée à une réalité en train de disparaître ou de changer en profondeur, celle de l'État Nation, et une logique de marché. Il faut imaginer d'autres façons de mettre en place des politiques alternatives à une acceptation passive du phénomène actuellement négatif de la globalisation (envisagée comme un processus d'intégration économique supra national) sans rester prisonnier, en même temps, d'un cadre d'actions et de pensées qui n'a pas d'avenir. Je n'ai pas de solution. Les grands changements et les mutations qui pourront répondre de façon positive aux problèmes auxquels nous sommes confrontés doivent nécessairement résulter de mouvements sociaux. Ce n'est pas à mon avis l'action éclairée des chercheurs ou des politiciens qui permettra de trouver des solutions miracle. Il faut qu'il y ait une dynamique sociale qu'il n'est pas possible de prédire. Nous sommes dans une situation où, malheureusement, nous pensons l'avenir avec des instruments conceptuels qui appartiennent au passé.

Marie Myers : Le problème auquel on doit faire face, c'est la vitesse du changement. En électronique, certaines compagnies ne peuvent planifier qu'à six mois, selon des recherches récentes. Dans notre cas, le changement ne

se fera pas aussi vite! Cependant, j'ai trois idées en tête : la notion de mouvance, la notion de consultation et la notion de fertilisation.

Pascal Bouchard : Je continue de plaider pour une administration locale, cohérente qui permette aux acteurs de s'exprimer, de trouver leur place pour que tout cela ait lieu. Parce que si nous n'avons pas des administrations suffisamment intelligentes au niveau local, qui réunissent notamment l'école primaire et secondaire et suivent à la fois les élèves et les enseignants, nous risquons d'avoir des mouvements qui n'auront pas de forme. L'administration est là pour donner une forme à tous ces élans que vous appelez de vos vœux. C'est peut être un vieux reste culturel qui me fait dire que les infrastructures déterminent les superstructures, mais j'appelle à une réflexion sur ces infrastructures administratives dans le domaine de l'éducation.

Margaret Sutherland : L'école de demain sera-t-elle laïque ou confessionnelle? Cette question nous préoccupe beaucoup actuellement au Royaume-Uni. Tony Blair et d'autres parlent d'accepter encore plus de *faith schools*, d'écoles confessionnelles. Autre exemple : en Irlande du Nord, on a créé des écoles « intégrées » (*integrated schools*), qui doivent admettre une proportion égale d'élèves catholiques et d'élèves protestants, d'enseignants catholiques et d'enseignants protestants. Les parents qui ont accepté d'envoyer leurs enfants dans ces établissements sont des gens qui ont beaucoup réfléchi à l'éducation. Il arrive parfois dans ces écoles que des conflits se produisent entre la politique préférée par les parents et celle qui est préférée par les enseignants. Comment résoudre ce problème? Il me semble donc qu'il faudrait rouvrir cette question.

Agnès van Zanten : Le modèle anglais est différent du modèle français qui a beaucoup évolué, puisqu'on est passé d'une laïcité affirmée, combative, portée par un État sûr de lui-même à une laïcité finalement en retrait dans laquelle on intervient très peu. Mais on n'est cependant pas totalement dans la reconnaissance des communautés. Cette demande de reconnaissance s'exprime de différentes façons et les décisions apparaissent au quotidien comme extrêmement arbitraires. Cela renvoie à ce que j'ai essayé de dire tout à l'heure : on doit créer un nouvel espace de délibération dans l'École, car le risque existe en France également que ces affaires, si elles ne sont pas réglées dans l'École, soient réglées ailleurs, devant les tribunaux. Cela témoigne de la difficulté de l'École à résoudre en interne ce type de questions qui n'ont pas de réponses simples. Deux principes doivent guider notre réflexion : à partir de quel moment la reconnaissance que l'on estime légitime des communautés et des individus remet-elle en cause l'idée de vivre ensemble dont parlait tout à l'heure notre collègue argentin? Quels sont les principes qui doivent régir le fait de vivre ensemble aujourd'hui? Et ensuite, au nom des valeurs religieuses, on crée de

nouvelles inégalités parce que les filles de telle religion n'auront pas accès à tel type de connaissance, etc. Ce ne sont pas des questions simples, j'en conviens, mais c'est ainsi que la question doit être posée : on ne peut pas ignorer les demandes de reconnaissance des individus et des groupes dans nos modèles de société mais on doit clairement poser qu'on ne peut pas accepter toutes ces demandes si l'on risque ainsi de renforcer les fragmentations et les inégalités. C'est peut-être une réponse globale et abstraite mais elle peut se décliner très concrètement dans la pratique, à partir du moment où on a le courage de prendre ces questions de front dans un établissement au niveau local, au niveau central.

Jacqueline de Bony : Ma question concerne la transmission de la culture à l'école. Chaque culture découpe la réalité à sa façon et chaque pays a une perception spécifique de l'individu, du groupe et du rapport entre l'individu et le groupe. Cela est transmis à l'école et c'est aussi source de lien social, du moins c'est mon hypothèse. Pour suivre la question de monsieur Alix, si on internationalise les professeurs et les élèves – ce qui est mon cas parce que je vis aux Pays-Bas avec des enfants à moitié français dans des écoles néerlandaises –, c'est source de tensions énormes qui ne sont ni révélées ni connues, peut être par manque d'expérience. Il n'empêche que le problème demeure de l'interaction entre la transmission culturelle et l'internationalisation qui est dans le courant actuel.

Agnès van Zanten : Le problème que vous soulevez est important. C'est celui du modèle de société qui est derrière les manuels. Comment va-t-on le reconstruire ? Je n'ai pas de réponse mais c'est effectivement quelque chose qu'il va être très intéressant d'observer dans les années à venir.

Juan Carlos Tedesco : Dans quels termes transmet-on la culture si l'identité culturelle va contre l'identité de l'autre ? Apprendre à vivre ensemble ne veut pas dire que l'on va perdre sa culture. Il me semble qu'il faut être sûr de soi-même pour être tolérant et ouvert avec autrui. Les fanatiques, les intolérants n'ont pas confiance en eux. L'école doit être un espace de socialisation et de reconnaissance de l'autre. L'école est un espace artificiel et l'on doit récupérer cette artificialité pour l'enrichir d'expériences de connaissance, d'interconnaissance. C'est ainsi que l'on doit, que l'on peut envisager la réponse pédagogique et même d'organisation. Les écoles les plus performantes sont les plus hétérogènes. On le sait.

Bernard Dizambourg : Il me semble que le problème d'éclatement des valeurs n'est pas propre à l'école. On le retrouve dans beaucoup d'institutions sociales. On peut aussi penser que le temps pour que se recomposent les valeurs et leur légitimité sera relativement long et n'appartient pas exclusivement aux acteurs de l'école mais aux citoyens et aux acteurs politiques. Nous avons besoin

d'un champ d'actions à court ou moyen terme. Une bonne partie des enjeux se situe avant tout dans les établissements. La relation aux enseignants me semble essentielle. Dans l'évolution de l'école, il y a la façon dont on va donner une autre fonction aux élèves et aux parents. Cette démarche ne peut pas être pas seulement volontariste au niveau national. Elle se situe également au niveau des établissements. On dispose pour l'instant d'assez peu de réflexion sur la façon de faire vivre les établissements comme lieux d'interactions sociales au sens fort. On a soit des réponses de type managérial qui ne me semblent pas adaptées à ce qu'est une organisation éducative, soit des réponses de technique pédagogique qui ne sont qu'une des facettes du système. Il faut une réflexion de la recherche sur cet aspect, ainsi qu'une réflexion des différents acteurs sur la façon dont ils peuvent contribuer à faire des établissements des vrais lieux d'interaction sociale. Cela concerne les chefs d'établissements mais aussi les cadres extérieurs à l'établissement, en particulier les académies. La fonction essentielle de ces derniers – recteurs, inspecteurs, etc. –, c'est de contribuer à faire exister les établissements, de leur donner des marges, de les conforter, les renforcer etc. Sur cette question, nous avons besoin d'une réflexion à la fois théorique et pratique de la part des acteurs du système. Dans un certain nombre d'établissements étrangers, européens, les continuités au sein de l'établissement me semblent mieux assurées que dans nos établissements français.

Albert Prévos : Nous terminons sur le mot établissement comme nous avons commencé avant-hier au moment du questionnement. C'est je crois très symbolique du travail de réflexion que nous avons mené pendant trois jours. ■