

6

Éducation et Sociétés

2000/2

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Nouvelles régulations et professions de l'éducation



De Boeck  Université

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité de rédaction

Jean-Louis DEROUET, Institut National de Recherche Pédagogique, Groupe de Sociologie Politique et Morale EHESS-CNRS, Paris, France,
Rédacteur en chef

Katherin ANDERSON-LEVITT, University of Michigan-Dearborn, États-Unis

Jean-Michel BERTHELOT, Université René Descartes-Paris V, France

Marie-Claude DEROUET-BESSON, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Yves DUTERCQ, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, France, Rédacteur en chef adjoint

Bernard LAHIRE, École Normale Supérieure de Lettres et Sciences Humaines, Lyon, France

Claude LESSARD, Université de Montréal, Québec

Danilo MARTUCCELLI, Centre d'analyse et d'intervention sociologiques - CNRS, Université de Lille III, France

Pierre MERLE, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Rennes II, France

Cléopâtre MONTANDON, Université de Genève, Suisse

André PETITAT, Université de Lausanne, Suisse

Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, France

Claude TROTTIER, Université Laval, Québec

Anne VAN HAECHT, Université Libre de Bruxelles, Belgique

Agnès VAN ZANTEN, Observatoire Sociologique du changement, CNRS-Fondation nationale des sciences politiques, Paris

Groupe d'études sociologiques
INRP

29, rue d'Ulm

F-75230 Paris Cedex 05

Tél. 33 (0) 146 34 91 32

Fax 33(0) 146 34 91 25

Mél derouet@inrp.fr



Administration

De Boeck & Larcier s.a.

Siège social rue des Minimes 39
 B-1000 Bruxelles
Tél. 32 (0) 10 48 25 11
Fax 32 (0) 10 48 26 50
Site Web <http://www.deboeck.be>

Abonnements

Accès+

Fond Jean-Pâques 4
B-1348 Louvain-la-Neuve
Tél. 32 (0) 10 48 25 70
Fax 32 (0) 10 48 25 19

Prix et modalités,
voir bulletin de commande
en fin de volume.

Éducation et Sociétés



2000/2

Nouvelles régulations
et professions
de l'éducation

Institutions partenaires

Ateliers des Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Belgique

Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, CNRS, Université René Descartes,
Paris V, France

Département d'éducation préscolaire de l'Université d'Athènes, Grèce

Groupe de Recherche en Socialisation, CNRS, Université de Lyon II, France

Institut National de Recherche Pédagogique, France

Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse

Université de Genève, Suisse

Université Libre de Bruxelles, Belgique

Éducation et Sociétés remercie le Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la

Recherche du gouvernement du Québec pour le concours qu'il a apporté à sa publication
pendant les deux premières années.

Revue publiée avec le concours du Centre national du livre

© De Boeck & Larcier s.a., 2001

Département De Boeck Université

Paris, Bruxelles

Toute reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque procédé
que ce soit, et notamment par photocopie ou microfilms, est strictement interdite.

Imprimé en Belgique

D 2001/0074/245

ISBN 2-8041-3388-5

ISSN 1373-847X

SOMMAIRE

DOSSIER : NOUVELLES RÉGULATIONS ET PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION

- Présentation 5
Claude Lessard
- Rhétorique du changement du métier d'enseignant
et stratégie de transformation de l'institution scolaire 21
Branka Cattonar et Christian Maroy
- La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital 43
Lise Demailly et Olivier Dembinski
- La coordination du travail dans les établissements "difficiles":
collégialité, division des rôles et encadrement 65
Martine Kherroubi et Agnès van Zanten
- L'identité professionnelle enseignante dans les Collèges d'enseignement
général et professionnel: un chantier de trente ans 93
Martin Robitaille

RENCONTRES AVEC LES SOCIOLOGIES D'AUTRES DOMAINES LINGUISTIQUES

- Professionnalisme et procès de formation:
l'expérience latino-américaine 121
Sergio Arzola Medina et Enrique Pascual Kelly
- La reconfiguration néolibérale de l'éducation et de ses professionnels:
continuité ou changement? 139
Terri Seddon

VARIA

- Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle,
étude comparée entre les États-Unis et la France 167
Gilles Brougère, Joseph Tobin

COMPTES RENDUS 184.

Philippe Masson 1999 *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990* (Vincent Dupriez, GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve)

Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten 1999 *Sociologie de l'école*, deuxième édition revue et actualisée, (Jean-Claude Forquin, INRP)

H.-G Rolff, K.-O Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer *Annuaire de l'évolution de l'école, tome 10, Données, exemples et perspectives* (Alain Leverger, Groupe d'études sociologiques, INRP)

Yves Pallazeschi 1998 et 1999 *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994*, Volume 1 *Les pratiques constituantes et les modèles*, Volume 2 *Les évolutions contemporaines* (Christian Maroy, GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve)

Marie-Michèle Cauterman, Lise Demailly, Séverine Suffys, Nicole Bliez-Sullerot 1999 *La formation continue des enseignants est-elle utile?* (Vincent Lang, CREN, Université de Nantes)

Christian Baudelot et Roger Establet 2000 *Avoir 30 ans en 1968 et 1998*, (Pierre Merle, IUFM de Bretagne)

Pierre Laderrière 1999 *L'enseignement : une réforme impossible? Analyse comparée*, (Norberto Bottani, Service de la Recherche en éducation, Genève)

RÉSUMÉS 211

D O S S I E R

Nouvelles régulations et professions de l'éducation

Présentation

CLAUDE LESSARD

Chaire du Canada sur les personnels et les métiers de l'éducation,
Département d'études en éducation et administration de l'éducation,
Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal,
C.P. 6128, succursale Centre-ville, Montréal, H3C 3J7, Québec, Canada

Ce numéro essaie de mettre en relation, d'articuler et d'opérer une jonction entre ce qu'il convient d'appeler la nouvelle régulation de l'éducation, induite par des politiques éducatives dites néolibérales, l'évolution de l'organisation scolaire et des pratiques du travail éducatif (gestion ou encadrement de l'action, enseignement) et la redéfinition/recomposition des professionnalités et des identités professionnelles des personnels de l'éducation. Tentant de relier divers niveaux d'analyse, du macro au micro, et diverses logiques d'action, notamment des logiques de changement planifié (d'en haut), d'adaptation, d'appropriation ou de résistance (d'en bas), ce numéro cherche à mieux comprendre les changements en cours et les réactions qu'ils entraînent, sous l'angle des effets des politiques sur les organisations et sur les acteurs, tant au plan des représentations que des pratiques émergentes et diversifiées. Il essaie aussi de mettre en relation le discours, élaboré par des formateurs et des chercheurs en éducation, portant sur le "praticien réflexif" – concept que certains voudraient placer au centre d'une nouvelle professionnalité enseignante – et les changements impulsés par les politiques éducatives actuelles : y a-t-il ici contradiction ou à tout le moins tension entre ce discours et les visées des politiques ?

La coordination de l'action est centrale dans l'interrogation sociologique et traverse tous les champs. Cependant, elle a longtemps été traitée dans le cadre de la sociologie des organisations, ces dernières étant saisies comme des dispositifs formels et spécialisés de coordination plus ou moins efficace de l'action rationnelle, c'est-à-dire de l'action orientée vers une fin, un but, un objectif relativement précis. Ce numéro participe de cette préoccupation avec l'école en tant que lieu d'une coordination de l'action éducative, une coordination construite par les acteurs et enjeu de conflits et de rapports de force.

Les sociologues reconnaissent en général l'existence de deux principaux paliers d'analyse de la coordination de l'action: le palier du système ou du champ et le palier de l'organisation ou, dans le cas du système éducatif, le palier de l'établissement voire de l'équipe enseignante. Au premier palier, une conception structurelle de la régulation centre l'analyse sur l'articulation de diverses formes de coordination prégnantes dans le système éducatif. Ainsi, la plupart des auteurs de ce numéro reconnaissent qu'à ce niveau d'analyse, la régulation de l'éducation, déterminée par la relation entre l'État et le marché, a été, dans la plupart des pays, restructurée de façon à laisser plus de place au marché et à dégager partiellement l'État central de l'offre de services désormais décentralisés. Dit autrement, l'éducation apparaît moins comme une institution étatique forte, indépendante des spécificités locales et contrôlée par le haut. Elle se présente dorénavant comme un agrégat d'organisations différenciées, plus au moins en compétition les unes avec les autres sur des quasi-marchés. Au second palier, la régulation au sein des organisations scolaires est définie comme une activité organisationnelle de production, de négociation et/ou d'imposition de modèles d'action et de règles de conduites individuelles et collectives. L'évolution de cette activité est observable en éducation à travers des processus de réorganisation managériale, d'évolution des normes et des attentes à l'égard du travail enseignant (Tardif & Lessard 1999) et des nouveaux rapports entre les personnels et les acteurs locaux de l'éducation. Ces processus tendent à faciliter l'émergence de nouvelles professionnalités encore incertaines mais néanmoins aux contours identifiables.

Terme à la mode en éducation mais utilisé depuis fort longtemps dans plusieurs disciplines – biologie, économie, sociologie, psychologie, pédagogie, pour ne nommer que celles-ci – la régulation est polysémique. Elle renvoie à la fois à la recherche de l'équilibre dans un système d'action en mouvement, aux nécessaires adaptations d'un système dans ses rapports avec un environnement parfois source de perturbations (homéostasie), à des mécanismes de réduction de la variabilité des mouvements ou de correction des écarts par rapport à une norme ou une règle établie, au jeu de forces divergentes qui se rencontrent et dont le choc entraîne, à certaines conditions, l'établissement

d'un compromis viable et apte à être reproduit, à la pression exercée sur des individus ou sur des unités pour qu'une certaine conformité des comportements se maintienne et se stabilise. Constatons avec Dupriez et Maroy que ces multiples sens peuvent être regroupés autour de trois principales acceptions: la régulation "systémique", qui comprend les actions ou rétroactions qui contribuent à maintenir en équilibre et à assurer le fonctionnement correct d'un système, la régulation "institutionnelle ou politique", renvoyant à l'ensemble des règles, des conventions et des mécanismes de contrôle mis en œuvre par une autorité reconnue pour orienter les actions d'acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité, et la régulation comme "action" de production de règles du jeu dans un champ d'action déterminé.

Ainsi, chez Durkheim, proche de la première conception, la régulation est consensuelle puisque les normes sont issues de valeurs communes, elles-mêmes l'expression de la conscience collective. Il revient alors au contrôle social d'assurer leur maintien et de lutter contre la déviance. La seconde conception de régulation est associée aux travaux de Reynaud (1988) et aux deux formes de régulation qu'il a identifiées. En effet, Reynaud défend l'idée d'une régulation conjointe où la règle commune peut être un compromis ou une accommodation entre des groupes rivaux. Constitutive des rapports sociaux, cette régulation effective devient alors un enjeu qui peut aboutir au contrat ou au conflit. Reynaud distingue deux formes de régulation, l'une formelle et de contrôle, l'autre informelle et autonome. La régulation effective d'une organisation lui apparaît comme le fruit de la rencontre entre ces deux régulations, entre le travail prescrit et le travail réel, entre l'autonomie revendiquée et le contrôle imposé.

Ainsi, autour du concept de régulation, des questions fondamentales comme celle de la construction de la règle, son imposition ou sa négociation, celle de la variabilité, de la déviance ou du changement, celle du consensus ou du conflit autour de la règle, et celle de l'efficacité ou de la légitimité de l'action et de sa coordination, sont posées et éventuellement problématisées en fonction des caractéristiques d'un champ donné et du contexte dans lequel il évolue.

Au premier palier d'analyse, il apparaît clair que les politiques éducatives nationales des pays développés participent à des degrés variables à des politiques publiques plus larges qui, elles-mêmes, sont tributaires de facteurs et de tendances lourdes d'évolution internationale. En conséquence, ces politiques prennent en compte les phénomènes de globalisation, de mondialisation des marchés et de la "nouvelle économie du savoir". Selon Ball (1998), les pays se différencieraient suivant deux types-idéaux de réponse à ces phénomènes: une réponse néofordiste et une réponse postfordiste. La première facilite la privatisation des services publics, soutient la concurrence et la compétition des individus, des entreprises, des services publics maintenus

mais étroitement redéfinis. Elle réduit significativement les coûts associés à l'aide et aux programmes sociaux. Dans le cadre de la réponse postfordiste, l'État consolide son rôle de stratège d'un développement économique ciblé en fonction des opportunités de la nouvelle économie et oriente l'éducation vers le développement des compétences requises par cette nouvelle économie. La première réponse s'adjoint une rhétorique célébrant les vertus d'efficacité et de performance du libre marché, la seconde prêche la nécessité d'un État-Nation apte à tirer son épingle du jeu de la nouvelle donne, les groupes sociaux étant appelés à collaborer et à s'insérer dans un plan de match convenu. Ainsi que le lecteur le constatera à la lecture de ce numéro, les pays anglo-saxons adoptent plus souvent le premier type de réponse, comme l'illustre le cas de la province de Victoria en Australie, alors que les autres pays d'Europe de l'Ouest semblent plus enclins à poursuivre la seconde politique. Rappelons que dans les deux cas, le virage néolibéral n'en demeure pas moins réel, en éducation comme dans l'ensemble de la vie sociale, et que nous avons affaire à deux accents d'une même politique.

Au second palier d'analyse, des travaux récents en sociologie du travail et en sociologie des organisations obligent à revisiter les distinctions désormais classiques de Reynaud. Ainsi, Chatzis et al. (1999) montrent que l'évolution contemporaine des milieux de travail est telle qu'il faut, dans l'analyse du travail et des équipes de production, dépasser dorénavant l'opposition traditionnelle entre l'autonomie et le contrôle et que les nouveaux contextes de production se caractérisent à la fois par davantage d'autonomie et plus de contrôle. Les travailleurs seraient, dans une organisation du travail posttaylorienne, décentralisée, flexible, ouverte au changement sociotechnique et axée sur les résultats, en quelque sorte contraints de fonctionner à l'intérieur d'un cadre d'action autonome, coopératif et engageant leur personne. Il ne s'agit plus de revendiquer une autonomie contre l'organisation, ses règles formelles et sa hiérarchie bureaucratique; il importe plutôt d'assumer l'autonomie, la coopération et l'imputabilité ou la reddition de comptes (nouvelle forme de contrôle) que l'organisation impose à ses acteurs. Nous serions désormais dans l'ère de l'autonomie prescrite et de l'initiative obligée ou contrainte. Ces auteurs proposent de nommer cette transformation de la régulation, le passage d'une autonomie par l'indépendance à une autonomie dans l'interdépendance ou dans l'interaction. Perrenoud (2000) a réfléchi aux implications de ce type d'évolution pour l'analyse des réformes et des innovations actuelles en éducation d'une part, pour la professionnalisation de l'enseignement d'autre part.

Veltz & Zarifian (1993) avaient auparavant soutenu l'idée que, dans le cadre de la nouvelle économie, le modèle de coopération du taylorisme, lié à la mise en séquence des activités, découpées puis réinsérées dans un ensemble additif, perdait sa pertinence au profit d'un modèle où prime désormais la

qualité de la communication, la densité des interactions, une coopération dynamique et non programmable, ainsi qu'une coordination horizontale directe. Cette communication, à leurs yeux, ne "consiste pas seulement dans la transmission de messages, mais plus fondamentalement consiste à se mettre d'accord, à la fois sur des objectifs communs et sur les interactions entre activités que nécessite la réalisation de ces objectifs" (1993 :20). Elle implique la mise en commun de connaissances professionnelles et des accords sur la pertinence de ces connaissances, l'explicitation et le questionnement des objectifs et l'expression des mobiles individuels en jeu dans l'activité professionnelle et dans les relations sociales au travail.

Pour sa part Courpasson (1997), moins optimiste et plus critique semble-t-il que Chatzis & al. (1999), avance l'idée d'une néorégulation des organisations dont la légitimité repose pour une bonne part sur la notion de contrainte de marché, et donc sur un principe externe. Au nom de ce principe, l'organisation impose de nouveaux modes de convergence et de cohérence des pratiques. Ainsi, ce qu'il nomme le paradigme de la contrainte souple est caractérisé par le passage de la standardisation des gestes et des opérations effectués par les travailleurs à l'enrôlement de leur subjectivité via le renforcement du contrôle de la loyauté et de l'engagement, par une tension accrue chez eux entre concurrence et coopération, par un effet de contrainte sans violence explicite. Nous ne serions déjà plus dans l'ère de l'acteur stratège, au cœur du système organisationnel et tirant son épingle du jeu, mais plutôt dans celle de l'acteur contraint, dominé par un système organisationnel dont les ressources rhétoriques et instrumentales (menaces, sanctions, récompenses) sont telles que les acteurs, malgré les messages décentralisateurs axés sur l'autonomie et l'initiative, convergent dans des pratiques homogènes et cohérentes par rapport aux visées et intérêts de l'organisation. De nouveaux modes de gouvernement des organisations, par exemple le management par projet, combinent cette contrainte souple, une culture de la précarité menaçante et une sélectivité douce des travailleurs en fonction de leur implication effective ou tributaire de ce que Courpasson nomme leur enrôlement cognitif, de sorte que l'autonomie consentie est toujours cadrée et limitée.

On le constate à la lecture de plusieurs textes de ce dossier, ces évolutions de la régulation, observables dans le monde du travail non-scolaire, sont aussi présentes à des degrés variables et avec des caractéristiques spécifiques dans le monde de l'éducation. Par exemple, l'analyse par Catonar & Maroy de la liaison, en Belgique, entre le discours sur le praticien réflexif et la visée de standardisation et d'uniformisation des curricula et des pratiques scolaires n'est pas très éloignée de celle de Courpasson. Plus fondamentalement, la réorganisation managériale de l'éducation, la décentralisation et la déconcentration, l'ouverture à la concurrence, la reddition de compte locale,

la notion de projet éducatif d'établissement, l'appel au travail d'équipe et au décroisement des structures et des pratiques, quoique partiellement fondés dans des courants pédagogiques apparus bien avant l'actuelle globalisation des marchés et la nouvelle économie, participent néanmoins d'une évolution qui dépasse l'institution scolaire. Cette liaison entre de lentes évolutions internes au système éducatif et des tendances lourdes et relativement générales de l'évolution du travail et des organisations qui le coordonnent semble garante d'une transition certaine des systèmes éducatifs et annonce peut-être une substantielle transformation de la forme scolaire héritée du XVI^e siècle.

Forts de ces clarifications et de ces distinctions, nous pouvons décrire de manière un peu plus explicite (Lessard 2000) cette "nouvelle régulation de l'éducation". Objet d'une politique explicite dans la plupart des pays occidentaux ou dits développés, elle se caractérise par la combinaison d'éléments qui, ensemble, semblent de nature à engendrer le passage 1) d'une domination de l'offre à celle de la demande, 2) d'un contrôle bureaucratique des processus à une reddition de comptes professionnalisante, 3) d'une priorité accordée à l'accessibilité à une obligation de résultats (quantitatifs et qualitatifs), 4) d'un système contrôlé en son centre à des unités responsables et pleinement participatives (autorité déléguée, concept américain d'empowerment), à un projet éducatif peut-être national dans ses grandes lignes justificatrices mais de plus en plus défini et construit localement et 5) par des stratégies de changement axées sur le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage et de l'organisation apprenante¹ vers un collectif de travail autonome, construisant de nouvelles pratiques.

Cette nouvelle régulation comporte des ambiguïtés, est fortement colorée par le néolibéralisme ambiant, et par certaines dérives marchandes et évaluatives, peut nuire à la mobilisation des acteurs en renforçant leur individualisme, leur égoïsme catégoriel et les rapports compétitifs. En ce sens, tout n'est pas joué : ce n'est pas parce qu'on s'éloigne de la régulation bureaucratique traditionnelle que le meilleur des mondes est à l'horizon ! Les articles de ce numéro, avec divers accents, explorent ces ambiguïtés et ces zones d'incertitudes.

Certes, d'un pays à l'autre, des variantes significatives s'observent, notamment entre les pays anglo-saxons et les pays de l'Europe de l'Ouest, plus fidèles à une politique sociale-démocrate, à un modèle éducatif égalitaire et plus résistants, du moins au plan de la politique énoncée, à la libéralisation

1. Je suis conscient que ces mots, paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage, organisation apprenante, participent d'une rhétorique du changement. Ils sont utilisés ici parce qu'ils me semblent exprimer une orientation, un horizon à la fois flous et structurants pour le métier d'enseignant.

et à la déréglementation de l'éducation. On aura compris par ailleurs que les pressions favorables à une dérégulation de l'éducation proposent de fait l'élimination de règles perçues comme contraignantes, inefficaces et coûteuses, et l'instauration de nouvelles règles liées au marché et à son fonctionnement flexible et adapté.

Cette nouvelle régulation et la ou les politique(s) éducative(s) qui l'instaure(nt) et l'incarne(nt), constituent certes un changement significatif, ne serait-ce qu'au plan symbolique mais quels en sont les effets ? Engendrent-elles véritablement un changement ? En haut, dans les instances de gouverner et de contrôler du système éducatif ? En bas, dans les organisations désormais responsabilisées ? Dans les discours des acteurs ? Dans les pratiques des gestionnaires ? Dans celles des enseignants ? Si oui, de quelle nature sont ces changements ? Sont-ils conformes aux attentes politiques ou transformateurs, au moins en partie, ces attentes ? Bref, sommes-nous dans l'ordre de la rhétorique d'un nouveau pouvoir conservateur et inégalitaire ou dans une mutation de système où se redéfinissent les frontières et les rapports entre le privé et le public, le central et le local, le haut et le bas, le social et l'économique ou encore dans des ajustements ou des adaptations mineures ?

On connaît la littérature et le discours maintes fois repris à propos de la capacité du système éducatif en général et de ses acteurs, à la base en particulier, à résister au changement imposé par le haut ou de l'extérieur (Tyack & Cuban 1995). On connaît aussi la difficulté des innovateurs à faire adopter et répandre largement de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques. Suivant ce point de vue, les systèmes d'éducation seraient caractérisés par une grande capacité de résistance aux assauts réformistes externes et les politiques éducatives les plus ambitieuses seraient nombreuses au grand cimetière des changements avortés ! Dès lors, la question se pose de savoir si la nouvelle régulation de l'éducation sera plus efficace que celle qu'elle supprime à transformer les organisations éducatives, à imposer un nouveau cadre d'action pour les personnels et à rendre leur travail plus efficace et performant, selon une nouvelle définition légitime de ces deux qualificatifs. À cette question, les auteurs de ce numéro apportent des éléments de réponse intéressants.

Tous les auteurs, à des degrés variables, sont d'avis que les changements organisationnels impulsés par les politiques éducatives et les réformes dites néolibérales, s'ils ont certes des effets au plan du travail des personnels éducatifs (enseignants et administrateurs locaux), n'ont pas d'effets homogènes et uniformes. Ils ne se réalisent pas non plus sans résistance, transformation ou adaptation par les "acteurs de la base", suivant l'expression de Robitaille.

En d'autres termes, si les politiques éducatives des pays ou régions ici représentés semblent participer des mêmes grandes orientations et ne se différencier que dans leur "radicalité" ou dans la "violence" de leur mise en œuvre (le cas de l'État de Victoria en Australie ou des pays anglo-saxons gou-

vernés par des partis politiques de droite est là exemplaire), leurs effets sur le travail et les identités professionnelles demeurent réels. Que ce soit le remodelage institutionnel dont parle Seddon ou le déblocage, malgré tout lent et relatif, du système d'enseignement collégial qu'analyse Robitaille ou encore l'évolution des identités professionnelles mises de l'avant par le nouveau management éducatif (d'une référence artisanale à une référence professionnelle managérialisée pour les enseignants, d'une référence bureaucratique à une référence entrepreneuriale pour les chefs d'établissement) selon Demailly & Dembinski, quelque chose d'important est en train de se passer et transforme les identités, les rôles et les organisations éducatives.

Abordons plus avant les contributions des différents auteurs.

Présentation des contributions

Dans la tradition d'une littérature sociologique anglo-saxonne critique, Seddon, sociologue australienne, s'interroge sur la signification et les conséquences des réformes néolibérales en éducation, plus particulièrement, sur les écoles et les instituts de formation technique et continue dans l'État de Victoria. S'inspirant de la théorie des institutions et de la pensée de Offe (1996), elle formule une hypothèse forte: la réforme néolibérale contemporaine ne se ramène pas à la commercialisation et à la privatisation. "Il s'agit d'un processus élargi de remodelage des institutions prôné par des États militants qui tentent de réorienter les États-nation afin qu'ils répondent aux défis locaux, nationaux et internationaux de la mondialisation."

Ce remodelage institutionnel peut être analysé à partir de deux perspectives opposées de la théorie des institutions: celle de l'acteur rationnel, abstrait et hors de son contexte, celle de l'acteur social ancré et intégré dans une culture et une histoire. Ce qui renvoie à la double nature des institutions à la fois instrumentale et normative. Selon Seddon, les États qui fondent leurs politiques éducatives sur la vision de l'acteur rationnel et la dimension instrumentale des institutions cherchent à modifier le contexte d'action, à définir les résultats attendus et l'échelle des sanctions (récompenses, stimulants) de façon à réorienter les comportements des individus. Cette stratégie de changement n'est pas sans effets inattendus. Elle alimente autant la résistance que la conformité et la soumission. Dans la perspective de l'acteur social et de la dimension normative de l'institution, le remodelage des institutions suppose une nouvelle culture et de nouvelles normes et, par là, un travail de recomposition identitaire plus complexe et long à compléter que le premier type.

Seddon décrit la transformation organisationnelle d'un institut de formation technique et continue suite à l'adoption d'une politique éducative

néolibérale mettant l'accent sur les objectifs de main-d'œuvre et de formation technique, sur l'association avec l'industrie au détriment d'objectifs sociaux et éducatifs traditionnels en éducation des adultes; commercialisant la formation et contraignant les instituts à tirer davantage leurs revenus d'autres sources que l'État; passant d'une culture administrative de fonctionnaires à une culture d'entreprise, etc. Cette transformation fut accompagnée d'une restructuration interne, analysée par l'auteur en termes de compétition accrue entre les secteurs et les départements, de redéploiement stratégique des ressources, de démantèlement d'unités, de clivage accentué entre les enseignants et les gestionnaires, d'une nette division sexuelle du travail.

Seddon identifie trois types de réaction: – celle des "dinosaures", en majorité des enseignantes fières de demeurer fidèles à la tradition sociale de l'éducation des adultes et refusant le virage néolibéral; – celle des "cowboys", en majorité des hommes issus de la tradition de l'enseignement technique et du monde de la production, stimulés par le changement, heureux d'échapper aux valeurs et aux règles du secteur public; – celle des "bâtisseurs de potentiel" adoptant – ou se résignant à accepter – les innovations exigées, tout en tentant de conserver des valeurs et des engagements d'éducateurs. Selon Seddon, la majorité du personnel interrogé entrait dans les deux premières catégories. En ce sens, elle estime pour l'essentiel que, malgré l'importance des changements organisationnels et leur violence, les identités professionnelles, déstabilisées, n'ont pas été fondamentalement restructurées. Il y aurait eu surtout un déplacement dans l'importance relative de la tradition technique et de la tradition sociale de l'éducation des adultes. La première occupant l'avant-scène, la seconde se trouvant en quelque sorte confirmée de nouveau par la résistance d'enseignantes ne voulant pas s'en défaire.

Il y a donc des gagnants et des perdants et tous ne sont pas également touchés. En simplifiant, on pourrait dire que la réaction des dinosaures se comprend en référence à la théorie de l'acteur social et à la dimension normative des institutions, alors que celle des cow-boys renvoie à la théorie de l'acteur rationnel et à la dimension instrumentale de l'institution. Dans ce cadre, les bâtisseurs de potentiel apparaissent comme étant les seuls à même de contribuer à la reconfiguration globale des cadres d'action puisqu'ils sont à la recherche de nouveaux liens entre les impératifs instrumentaux et normatifs en éducation.

Seddon s'engage en conclusion en estimant que les politiques éducatives actuelles doivent plutôt soutenir ces efforts de reconfiguration globale des cadres d'action que de se contenter de dévaloriser, de miner ceux des dinosaures résistants (en les poussant à la retraite...) et de récompenser ceux des cow-boys (par diverses primes au rendement...).

Sur un terrain plus hexagonal, Demailly et Dembinski offrent des perspectives intéressantes, voisines de celles de Seddon, en procédant à une ana-

lyse comparative de la réorganisation managériale dans deux organisations de service public en France, l'École et l'Hôpital. Trois ressemblances entre les deux secteurs sont constatées : 1) au plan organisationnel, les deux institutions sont traversées par les mêmes processus de rationalisation-modernisation de leurs activités ; ces processus sont contradictoires (néotayloristes et participatifs) et visent à augmenter la productivité du travail, à individualiser les prestations et à développer une connaissance précise utile pour l'évaluation de l'efficacité ; 2) les professionnels des métiers relationnels sont enjoins de renoncer à la référence artisanale sous laquelle étaient le plus souvent pensés leurs métiers pour passer à une professionnalité managérialisée (en éducation, cela s'exprime par une capacité à s'inscrire dans des projets, des réseaux, des partenariats, par la relation de service individualisée, par la définition locale des problèmes et des solutions, par l'acceptation de l'évaluation permanente, par l'augmentation du temps de travail contraint et contrôlé, par la flexibilité des statuts et la précarisation de l'emploi) ; pour les chefs d'établissements publics, il s'agirait de passer d'une professionnalité bureaucratique à une professionnalité entrepreneuriale définie par l'autonomie et la capacité à se "positionner" sur un marché concurrentiel des services ; 3) au plan des politiques, nous assisterions dans les deux cas à un renoncement, une résignation à laisser se produire et se reproduire des inégalités sociales quant à l'éducation et à la santé. On le voit, des tendances lourdes d'évolution traversent plusieurs champs et l'ensemble des organisations particulières qui y œuvrent.

Deux différences entre les deux mondes sont soulignées : 1) une interprétation différente de l'obligation de résultats : si dans les deux cas l'ancien modèle de l'obligation de moyens domine et si une culture de la redevabilité, de tonalité techniciste, est un développement récent, Demailly et Dembinski soutiennent qu'à l'école, l'obligation de résultats est synonyme de lutte contre l'échec scolaire et à l'hôpital de lutte contre le gaspillage. Cette différence tiendrait à ce que l'éducation, dans nos sociétés, est considérée comme un investissement alors que la santé apparaît comme un coût ; 2) une taylorisation et une technologisation plus poussées à l'hôpital qu'à l'école où l'univers professionnel est moins hiérarchisé, moins segmenté, plus solidaire et par là mieux à même de résister au changement et à certaines dérives managériales productivistes.

Kherroubi et van Zanten étudient la coopération au sein de l'école, saisie comme organisation de travail. Elles questionnent la représentation traditionnelle ou dominante des établissements scolaires en tant qu'organisations caractérisées par une coopération très limitée entre professionnels, par une faible division du travail et par l'absence d'un véritable encadrement de proximité. Trois dimensions sont privilégiées : les relations entre enseignants, la division des rôles éducatifs entre enseignants et non-enseignants, l'enca-

drement du travail par le chef d'établissement. Il leur apparaît qu'en milieu difficile une forme originale de régulation autonome est observable. Les enseignants construisent ensemble des normes (notamment en matière de discipline) qui leur permettent de donner un sens et de redéfinir leur activité par rapport à un public spécifique. Un esprit plus égalitaire est aussi observable, tout comme une culture d'établissement colorée par le fait que l'équipe pédagogique est souvent issue des milieux populaires, que les enseignants sont confrontés à la présence dans les classes d'un nombre élevé d'élèves en difficulté, qu'ils partagent les mêmes problèmes, recherchent du soutien moral et ont le sentiment de remplir un rôle social débordant largement les tâches d'enseignement.

Quant à la division des rôles éducatifs entre enseignants et non-enseignants, elle apparaît encore problématique même si les chercheurs ont observé des tentatives plus réussies d'articulation de rôles complémentaires à l'école et au lycée. Subsistent des divergences et des conflits autour de la discipline entre les enseignants et les conseillers principaux d'éducation (CPE). Cette incompréhension réciproque touche le respect des territoires, la définition des rôles, l'intégration dans un collectif de travail et le chevauchement des missions résultant de l'élargissement des rôles des personnels d'éducation.

Les chefs d'établissement observés, eux-mêmes banlieusards, possédaient une expérience en milieu difficile, cela étant de nature à leur faire reconnaître une compétence pédagogique forgée dans leur trajectoire professionnelle antérieure. Ils cherchaient à assumer un rôle central dans la mise en cohérence du travail pédagogique des enseignants et, dans le meilleur des cas, étaient capables de redéfinir les missions de l'institution en fonction du contexte et de tisser des liens entre elles. Traduisant les prescriptions officielles et produisant un bien commun local, ils étaient en quelque sorte armés pour le nécessaire travail de représentation et de promotion externes.

En somme, leur travail en équipe et l'intégration par les enseignants d'une forte composante éducative dans leur activité, la plus grande exigence d'implication éducative et pédagogique du chef d'établissement constituent des tendances communes à ces contextes. Les auteurs réfléchissent en conclusion à la possible généralisation de leurs observations à l'ensemble des établissements.

Le travail effectué par les enseignants et les gestionnaires d'établissements en milieu difficile s'apparente à celui des bâtisseurs de potentiel de Seddon. Il implique le renoncement à la référence artisanale et une professionnalité managérialisée, suivant l'expression de Demailly et Dembinski. En effet, il semble être le propre de gens qui, non contents de subir le changement, de s'y résigner ou d'y résister, tentent de le maîtriser, de se l'approprier et d'en tirer le meilleur parti éducatif possible. D'une certaine manière, la

nécessité fait loi (c'est l'acteur contraint de Courpasson) mais une véritable activité de construction de nouvelles professionnalités se développe néanmoins.

Robitaille analyse la réforme des collèges d'enseignement général et technique du Québec à partir de trois dimensions: le positionnement social du cégep, – sa dimension politico-institutionnelle, l'univers du travail et du rapport pédagogiques. Il diagnostique qu'au moment de la réforme le système d'enseignement collégial était bloqué dans les deux dimensions, surtout la seconde, et inapte à arrimer le travail et le rapport pédagogiques aux autres instances de l'institution. Des questions en découlent: la réforme annonce-t-elle une ère de renouveau? Débloque-t-elle le système d'action? A-t-elle brisé l'anomie de la problématique sociale globale de l'institution (la demande sociale et la mission sociale du cégep) et celle du système politico-institutionnel? A-t-elle contribué à stimuler une identité professionnelle enseignante autonome? Sinon, quels en sont les effets?

Pour lui, trois changements caractérisent la réforme: 1) la décentralisation d'une partie de la gestion des programmes de formation technique (au nom de l'adaptabilité rapide du développement de la formation aux besoins locaux de main-d'œuvre spécialisée) et la centralisation de la gestion des programmes d'enseignement général et préuniversitaire (en vue d'une meilleure standardisation des connaissances transmises dans le réseau collégial et du rehaussement du niveau des connaissances acquises par les étudiants); 2) la mise sur pied d'une commission d'évaluation de l'enseignement collégial sur les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des programmes d'études et de leur mise en œuvre; 3) l'instauration d'une commission des études, remplaçant la commission pédagogique, et l'élargissement de son mandat.

Selon Robitaille, si le premier changement limite l'autonomie curriculaire des professeurs d'enseignement général, les deux autres forcent enseignants et administrateurs locaux à travailler ensemble. Ce qui ne va pas sans problème: les liens entre administratif et pédagogique sont traditionnellement douloureux, les rapports entre pairs demeurent difficiles au sein de départements qu'il faut redynamiser, l'autonomisation du palier local dans la gestion de ses rapports sociaux ne se fait pas encore pleinement. La réforme a donc des effets mitigés qui tiennent notamment à la contradiction perçue entre des mouvements de centralisation et de décentralisation, la charge de travail des professeurs et la structure départementale toujours problématique. À lire Robitaille, on est porté à penser qu'il ne suffit pas d'autonomiser les organisations scolaires pour que leurs personnels développent la culture porteuse de cette transformation. Cela renvoie au paradoxe des changements actuels qui reposent pour une bonne part sur des conditions qui sont elles-mêmes à mettre en place... Il faudra de toute évidence du temps et du soutien.

Cattonar & Maroy abordent le contexte paradoxal de la Belgique francophone, caractérisé par la perte du consensus culturel autour de l'école et le renforcement du rôle de l'État et des fédérations de pouvoirs organisateurs, une standardisation accrue du curriculum, la multiplication de règles procédurales transversales aux réseaux d'enseignement, où le discours de la plupart des acteurs éducatifs porte sur les nécessaires transformations de la professionnalité enseignante. Ce discours véhicule trois propositions : 1) les évolutions de l'école et de la société imposent des changements à la pratique enseignante ; 2) pour y faire face, il est souhaitable que les enseignants deviennent davantage des praticiens réflexifs, des spécialistes de l'apprentissage, engagés dans un travail d'équipe et impliqués dans la vie de leur établissement. 3) Cette nouvelle professionnalité peut se développer par le biais de la formation initiale et continue des enseignants.

Les auteurs soutiennent que la rhétorique de la nécessaire conversion des enseignants au nouveau modèle de professionnalité s'inscrit de façon instrumentale comme un des vecteurs clés du changement du système scolaire. En effet, un des problèmes à résoudre du point de vue des gestionnaires et de leurs conseillers est la diversité des pratiques des enseignants et l'isolement dans lequel ils travaillent. Dans ce contexte, le souci de changer le métier d'enseignant prend un tour largement instrumental. La stratégie de conversion identitaire des enseignants paraît une mesure d'accompagnement destinée à rendre les réformes effectives et conformes aux buts visés, comme l'instauration d'une approche par compétences dans les établissements ou la promotion de la concertation entre enseignants.

Ainsi, la promotion du modèle du praticien réflexif et de l'autonomie de l'enseignant intervient dans un contexte où des réformes vont dans le sens d'un usage plus homogène d'outils pédagogiques standards et tendent à cadrer davantage les pratiques enseignantes. En soutien à cette politique, une technostucture pédagogique se développe, visant à produire divers outils de référence pour les enseignants. Dès lors, une contradiction est perceptible entre une régulation de contrôle orientée vers le cadrage des pratiques et un discours exaltant l'autonomie professionnelle et la conversion identitaire au modèle du praticien réflexif, régulant collégalement sa pratique.

Les auteurs expriment en conclusion leur scepticisme sur l'efficacité à long terme d'une stratégie de changement à leurs yeux trop exclusivement axée sur une conversion identitaire. Ils constatent l'absence de stratégie alternative, plus globale ou complémentaire. Les syndicats d'enseignants sont ici interpellés puisqu'ils ne s'occupent que des conditions de travail et d'emploi sans négocier véritablement le changement, l'innovation pédagogique, la professionnalité enseignante.

Arzola et Pascual examinent la formation des maîtres et le développement professionnel des enseignants du secondaire au Chili. Estimant à juste

titre qu'il y a un problème plus politique que technique, ils développent et adaptent au contexte chilien l'argumentaire (analysé par Cattonar et Maroy) d'une formation des maîtres qui tiendrait davantage compte des gestes professionnels et des pratiques (grâce à l'analyse du travail, de l'institution et des politiques/réformes de pays latino-américains). L'estimant rendue nécessaire par les réformes éducatives observables dans la région dont le Chili fait partie, ils pensent que l'enseignement doit évoluer vers une professionnalité réflexive-critique, axée sur trois dimensions : – centration sur l'apprentissage et la responsabilité des enseignants pour les décisions prises ; – flexibilité ; – réflexivité. Ils insistent aussi sur divers aspects liés à des changements du milieu et des conditions de travail, des caractéristiques institutionnelles. Favorables à des conditions d'emploi et de travail professionnalisantes, ils constatent néanmoins l'opposition entre le discours idéal sur la professionnalisation et le travail enseignant réel.

L'ensemble des contributions de ce numéro, analysant des situations de divers pays et continents (Australie, Belgique francophone, Chili, France, Québec), permet d'avancer sur la voie d'une meilleure compréhension des liens et des interrelations entre la nouvelle régulation de l'éducation, induite par les politiques éducatives actuelles, l'évolution de l'organisation scolaire et des pratiques du travail éducatif et la restructuration des professionnalités et des identités professionnelles des personnels de l'éducation. Certes, s'il y a des convergences internationales au plan des politiques comme au plan des modèles de professionnalité proposés, les contextes organisationnels – dont notamment les mouvements de centralisation (Belgique), de décentralisation et déconcentration (France) ou une combinaison des deux (Québec) ou encore de forte autonomisation des établissements contraints à se positionner sur un marché concurrentiel (Australie) – semblent déterminants pour comprendre le sens réel de certaines évolutions des pratiques et des professionnalités telles qu'elles se maintiennent, se redéfinissent ou se transforment au quotidien. Cela conforte l'idée qu'entre les politiques, les pratiques et les identités, il y a toujours des organisations. L'étude de celles-ci et de leurs transformations est essentielle pour comprendre les interrelations entre les politiques et les pratiques.

Bibliographie

- BALL S. 1998 "Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy", *Comparative Education*, v.34, n2, 119-130
- CHATZIS K., MOUNIER C., VELTZ P., ZARIFIAN P. 1999 *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf?*, Paris, L'Harmattan
- COURPASSON D. 1997 "Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale", *Sociologie du travail*, n1/97, 39-61
- DUPRIEZ C., MAROY C. (sd) *Politiques scolaires et coordination de l'action*, document non publié, GIRSEF
- HARGREAVES A. 1997 "The four ages of professionalism and professional learning, Unicorn", *Journal of the Australian College of Education*, v.23, n2, 86-114
- LESSARD C. 2000 "Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation", *Recherche et Formation*, n35, 91-116.
- OFFE C. 1996 *Designing Institutions in East European Transitions*, in Goodin R. E. (ed.), *The Theory of Institutional Design*, 199-226, Cambridge University Press
- PERRENOUD P. 2000 "L'autonomie au travail: déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?", *Cahiers Pédagogiques*, dossier "Autonomie des enseignants"
- REYNAUD J.-D. 1988 "Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 5-18
- TARDIF M., LESSARD C. 1999 *Le travail enseignant au quotidien*, Québec et Paris, PUL et De Boeck
- TYACK D., CUBAN L. 1995 *Tinkering toward Utopia, A century of Public School Reform*, Cambridge, Mass., Harvard University Press
- VELTZ P., ZARIFIAN P. 1993 "Vers de nouveaux modèles d'organisation ?", *Sociologie du travail*, n1/93, 3-25



Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire

BRANKA CATTONAR

Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d'Éducation et de Formation (GIRSEF) de l'Université de Louvain-la-Neuve, Belgique

CHRISTIAN MAROY

Fonds National de la Recherche Scientifique, directeur du GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve, Belgique

L'objet de cet article est d'analyser les discours actuellement tenus sur le métier d'enseignant (au niveau secondaire) par plusieurs types d'acteurs du champ éducatif en Belgique francophone: les "experts" en sciences de l'éducation, les "pouvoirs organisateurs" (autorités éducatives privées ou publiques responsables d'un ou plusieurs établissements) de l'enseignement, les "intervenants pédagogiques", les mouvements pédagogiques, les syndicats et les associations de parents. Ces discours convergent largement sur la nécessaire redéfinition du métier d'enseignant à partir du modèle du praticien réflexif. Proposé comme une réponse à la complexité croissante de la pratique enseignante, l'usage de ce modèle s'inscrit dans une entreprise de conversion identitaire des enseignants. Notre propos n'est pas d'interroger la genèse théorique et sociale de ce modèle, ni de le discuter, mais d'en analyser l'usage et les effets dans le contexte actuel de transformation du système d'enseignement. La promotion du modèle du praticien réflexif intervient en effet en Belgique francophone au moment où nombre de réformes du système éducatif tendent, au nom d'une meilleure efficacité et équité, à cadrer davantage les pratiques enseignantes. Dans un tel contexte, la conversion identitaire proposée semble une stratégie aux effets paradoxaux, qui s'inscrit dans une visée instrumentale de modernisation du système scolaire dans laquelle les enseignants interviennent peu sur un plan collectif. La politique de modernisation de l'école – dont le changement de la professionnalité

enseignante constitue un volet – paraît ainsi engagée sous un mode plus technocratique que politique : les voies du changement sont la modification des règles institutionnelles et la transformation des individus, sans une médiation effective des enseignants comme acteur collectif sur le plan de la définition de leur travail et du pédagogique.

Nous commencerons par situer le contexte du système d'enseignement belge francophone avant de présenter la stratégie de transformation du métier d'enseignant souhaitée par les différents acteurs scolaires, en nous appuyant sur une analyse de contenu de leurs publications (description du corpus en fin d'article). Nous nous interrogerons ensuite sur la signification sociale d'une telle stratégie dans le contexte éducatif actuel, au regard notamment d'une évolution de ses modes de régulation et de coordination.

Quelques tendances récentes du système d'enseignement : perte du consensus, évolution des modes de régulation du système

Le système scolaire belge est souvent considéré, dans le contexte européen, comme fortement décentralisé. La moitié des élèves sont scolarisés dans des établissements sous la tutelle d'autorités privées (ecclésiastiques en général), les programmes d'études et les méthodes pédagogiques relèvent de la compétence d'un pouvoir organisateur, il n'existe pas de corps d'inspection public couvrant l'ensemble des établissements, les épreuves d'évaluation certificative sont conçues et corrigées par chaque professeur pour ses classes, les parents peuvent choisir l'établissement qui leur convient le mieux et enfin il n'y a pas de collège unique ou de "comprehensive school". Au contraire, dès la deuxième année du secondaire, des filières séparent les élèves qui se destinent à l'enseignement général ou à l'enseignement professionnel (Dupriez & Zachary 1998, Beckers 1998). Malgré l'importante décentralisation du système scolaire et la diversité des options éducatives, on peut avancer que jusque dans les années soixante, le système d'enseignement était traversé en Belgique comme en France par les significations majeures de la modernité (Bastienier 1998). Ce consensus culturel semble se lézarder depuis une vingtaine d'années en Belgique (Dupriez & Maroy 1999a) à l'instar de ce qui se passe en France (Derouet 1992).

L'enseignement en Belgique francophone a connu également dans la dernière décennie de nombreuses secousses : austérité budgétaire, pertes d'emploi et mouvements sociaux forts des enseignants ou des étudiants. Parallèlement, une intense activité législative s'est développée, justifiée par un discours en appelant à la fois à la rationalité (efficacité), à la démocratie

participative et à l'équité. Une des initiatives majeures à ce sujet est la promulgation en 1997 du décret "Missions" qui, pour la première fois, explicite les objectifs généraux du système scolaire dans un texte de loi : "promouvoir la confiance en soi et le développement personnel de chacun des élèves", "amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle", "préparer tous les élèves à être des citoyens responsables", "assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale". Ce décret a aussi un impact sur les formes de coordination et le mode de régulation prégnants dans le système (Maroy & Dupriez 2000). En effet, l'institution scolaire belge ne s'est pas construite historiquement comme un système d'enseignement fortement intégré. Si l'État y joue un rôle croissant tout au long de l'histoire, il a dû partager son rôle d'autorité relativement centralisée avec des fédérations de pouvoirs organisateurs, qu'on nomme "réseaux" en Belgique, construits sur des clivages philosophiques. Quatre réseaux d'enseignement coexistent en Belgique francophone : le réseau étatique de la Communauté Française de Belgique, celui des pouvoirs publics locaux (villes, communes et provinces), celui de l'enseignement libre confessionnel (en majorité catholique), celui de l'enseignement libre non confessionnel. Ces réseaux d'enseignement sont plus ou moins intégrés dans une structure fédératrice qui en représente les intérêts auprès du pouvoir politique tout en proposant à ses membres une série de services de nature juridique, administrative ou pédagogique.

Parallèlement, les établissements scolaires et le marché jouent eux aussi un rôle très important, dans un système marqué depuis sa création par la liberté d'enseignement, liberté de choisir l'école du point de vue des usagers ou de créer une offre scolaire du point de vue de tout groupement organisé. Cet agencement composite se structure et s'organise davantage avec le décret "Missions", favorisant un pilotage d'ensemble du système souhaité par nombre d'acteurs. En continuité avec l'histoire du système d'enseignement belge, on assiste en effet à un renforcement relatif de la centralisation qui ne se manifeste pas seulement par le renforcement de l'État mais aussi par celui des fédérations de pouvoirs organisateurs. Cela va de pair avec, d'une part, une standardisation accrue du curriculum (via la définition des compétences à atteindre dans différents cycles de l'enseignement fondamental et secondaire) et des critères d'évaluation (via la définition de batteries d'épreuves étalonnées) et, d'autre part, la multiplication de règles procédurales transversales aux réseaux d'enseignement (obligation de concertation autour du projet d'établissement entre enseignants, directions, parents et élèves ; concertation entre les établissements en cas d'ouverture d'option ; droit de recours des parents contre les décisions d'orientation des conseils de classe par exemple). Les établissements scolaires voient ainsi leur marge de manœuvre plus cadrée, même si le décret Missions magnifie une logique par-

ticipative et locale en ce qui concerne la définition des projets pédagogiques à mettre en place. Le fonctionnement concret des établissements scolaires reste cependant largement indéterminé et ouvert, d'une part parce qu'il y a moins de consensus institutionnel assurant une régulation normative aux attentes ou aux pratiques des acteurs locaux, d'autre part parce que les transformations du cadre formel du système par les instances centrales laissent encore une large marge de manœuvre aux acteurs locaux. On pourrait même ajouter que ce jeu local est complexifié par l'intervention de nouveaux acteurs comme les parents, les acteurs socioéconomiques, etc. (Dupriez & Maroy 1999a, Maroy 2000). Le système d'enseignement semble donc, avec des limites politiques et institutionnelles importantes, s'homogénéiser davantage et être traversé de façon encore très timide par une logique de régulation et de pilotage du système à partir de ses résultats (Demailly et alii 1998). En Belgique comme dans d'autres pays européens, la logique de l'État "évaluateur" évoquée par Neave (1988) et Van Haecht (1998) progresserait, même si la complexité des formes de coordination et de régulation du système empêche un franc développement des pratiques d'évaluation externes (Dupriez & Maroy 1999b).

Les transformations de la professionnalité enseignante : vision commune et divergences dans les discours des acteurs éducatifs

C'est dans ce contexte qu'on a vu se développer une importante rhétorique sur les transformations – réelles ou souhaitées – du métier d'enseignant, en relation avec les évolutions du champ éducatif et social et les nouvelles difficultés auxquelles il doit faire face. L'analyse de cette rhétorique révèle une remarquable convergence (au-delà de certaines divergences présentées plus loin) essentiellement autour : 1) de la nécessité de transformer le métier ; 2) de la nouvelle professionnalité enseignante à promouvoir, et 3) des moyens à mettre en œuvre pour que l'exercice du métier change.

Le métier enseignant doit changer...

Les différents acteurs éducatifs dont nous avons analysé les discours s'accordent d'abord sur la nécessité de changer le métier enseignant qui doit s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celles de la société : la modification du public scolaire, devenu plus hétérogène et plus difficile (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.), les récentes réformes du système éducatif, les nouvelles missions de l'école, sa désinstitutionnalisation, sa marchandisa-

tion, la pluralisation de la culture, la perte de sens, le vide des valeurs, l'individualisme, etc. (EXP-1, ECA-exp-5, ECA-exp-3, ECA-ip-8, CGE-1, CGE-exp-4, CGE-dir-14, IP-1, SEL-1, SEL-4, SEL-7, SEL-8, SEL-10, SEL-11, SEL-13, SEL-14, SEL-15, SEL-16, CEMNL-exp-6, CEMNL-7, CEMNL-8, CEMNL-9, CEMNL-10, CEMNL-12, CEMNL-13, CEMNL-14, CEMNL-15, CEMNL-18, CEMNL-19, CEMNL-20). Pour les acteurs étudiés, ces transformations exigent de la part des enseignants une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier: de nouvelles compétences à acquérir, mais aussi une nouvelle "culture" et "identité professionnelle".

Vers une nouvelle professionnalité: celle du praticien réflexif

Les différents acteurs partagent ensuite la même vision de ce que doit idéalement être, faire et savoir l'enseignant aujourd'hui. Tous valorisent, avec quelques variantes, un même modèle de "professionnalité enseignante" – soit l'ensemble de pratiques, attitudes et compétences jugées nécessaires à l'exercice de la profession –, qui partage, explicitement ou non, plusieurs traits du modèle du praticien réflexif que nombre de chercheurs en éducation ont promu en reprenant le vocable proposé par Schön (1983). Celui-ci semble s'imposer aujourd'hui comme modèle de référence à l'encontre de celui du "maître instruit" (enseignant qui maîtrise avant tout les savoirs disciplinaires, travaille individuellement, mène une pédagogie monolithique et transmissive en se référant aux prescriptions formelles provenant des autorités scolaires) ou du "technicien" (enseignant qui applique un répertoire de techniques pédagogiques et savoir-faire procéduraux précis et efficaces, dérivés d'études scientifiques) anciennement valorisés (Lessard 1991, Lang 1996, 1999; EXP-2, EXP-4, EXP-7, IP-1). Le modèle du praticien réflexif compose trois principales dimensions: outre le développement d'une pratique réflexive, il s'agit pour l'enseignant de devenir un spécialiste de l'apprentissage et de s'inscrire dans un projet organisationnel et institutionnel d'établissement.

La promotion d'une pratique réflexive

Face à un contexte éducatif et social perçu comme changeant et complexe, l'enseignant doit d'abord devenir un praticien réflexif; capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Par cette capacité à s'autoanalyser, il peut alors "identifier ses réussites et ses insuccès" et par là réajuster ses actions (IP-1, ECA-exp-2, CGE-2, CGE-ip-13, CGE-ip-14, CGE-dir-14, EXP-1, EXP-2, EXP-3, EXP-4, EXP-5, EXP-6, SEL-7, SEL-8, CEMNL-exp-6, CEMNL-1, CGSP-11). L'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire des gestes et routines pédagogiques stables et standardisables

(caractéristique du "technicien"), d'appliquer des "recettes et règles préétablies et extérieures". Au contraire, il doit être capable de les utiliser ou mieux d'en créer de nouvelles, de manière autoréflexive et adaptée à la situation. Désormais, c'est l'enseignant lui-même qui doit se construire la bonne manière de faire, par un va-et-vient entre pratique et théorie, en adoptant une attitude "critique, pragmatique, voire opportuniste" par rapport aux savoirs théoriques, aux techniques et outils pédagogiques qu'il a appris lors de sa formation, dans lesquels il peut puiser mais de manière réfléchie et adaptée à la situation (IP-1, CGE-1, CGE-2, EXP-2, EXP-3, EXP-4, SEL-7). Il doit se construire un "savoir d'expérience" systématique, explicite et communicable, à partir de sa propre "réflexion sur et dans l'action", et ce en lien avec les savoirs théoriques. Cet aspect autoréflexif du travail est supposé rendre l'enseignant autonome. Il est appelé à devenir un acteur (par opposition à la figure d'exécutant) capable d'agir et de penser par lui-même, conscient qu'il peut avoir un contrôle sur les effets de son travail, qu'il peut "(ré)agir face aux difficultés de son métier au lieu de les subir" (EXP-1, EXP-2, EXP-3, EXP-4, CGE-prof-7, CGE-dir-14, SEL-1, CEMNL-20, CEMNL-exp-6).

Un spécialiste de l'apprentissage

Face à un public perçu comme plus difficile et démotivé et face au problème de l'échec scolaire, l'enseignant est également appelé à devenir un "spécialiste de l'apprentissage" (ECA-1, ECA-exp-2, ECA-exp-3, ECA-exp-4, IP-1, CGE-1) se centrant, dans son travail en classe, sur le processus d'apprentissage des élèves. Il ne peut plus se contenter uniquement de transmettre son savoir, mais doit, à travers une pédagogie de type constructiviste, amener l'élève à être l'acteur de sa formation et l'aider à devenir un sujet percevant le sens de l'apprentissage. Le cours doit être construit comme un "processus d'élaboration conjointe des savoirs", un processus interactif où l'élève est partie prenante de l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est alors de guider l'élève à construire lui-même ses savoirs ; il doit comprendre comment l'élève procède pour apprendre, savoir repérer ses obstacles et susciter l'autoanalyse de l'élève (ECA-exp-5, ECA-exp-6, ECA-ip-7, ECF-1, ECF-2, IP-1, CGE-1, SEL-7, SEL-9, SEL-10, SEL-15, SEL-20, CEMNL-exp-6). Il doit également pratiquer une pédagogie différenciée, en particulierisant ses méthodes d'apprentissage (mais non les objectifs) pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève (ECF-2, IP-1, CGE-1, SEL-7, SEL-9, SEL-10, CEMNL-4, CEMNL-15, CEMNL-17, CEMNL-exp-6, CGSP-7, FAPEO-1).

Pour ce faire, l'enseignant ne doit plus seulement maîtriser les contenus de l'enseignement (les savoirs liés à la discipline qu'il enseigne, caractéristique du "maître instruit"), il doit aussi pouvoir les remettre en question et maîtriser les compétences nécessaires à l'acte même d'enseigner, le "savoir-enseigner" (CGE-1, EXP-2). Cette conception de l'enseignant comme un spé-

cialiste de l'apprentissage va de pair avec la valorisation d'une identité professionnelle large, celle de formateur, commune à tous les enseignants, dépassant les identifications liées aux disciplines enseignées, à la filière ou au niveau d'enseignement et affirmant que "tous les enseignants participent au même projet: celui d'éduquer et d'apprendre à apprendre" (CGE-1, EXP-3, SEL-8, CEMNL-16).

Un enseignant interactif, qui travaille en équipe, ancré dans son établissement

Enfin, face aux nouvelles missions de l'école et à la complexification de son rôle, l'enseignant est enjoint à "travailler en équipe" et à développer des "pratiques institutionnelles" en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. Il doit développer les relations avec ses collègues et "ceux d'en haut", comme les pouvoirs organisateurs, l'inspection, les commissions de programme, la direction, les parents, les chercheurs universitaires, l'environnement socioéconomique, etc. (ECF-2, IP-1, CGE-1, CGE-exp-4, CGE-prof-11, CGE-ip-13, CGE-dir-14, EXP-7, SEL-1, SEL-7, SEL-12, CEMNL-4, CEMNL-7, CEMNL-10, CEMNL-12, CEMNL-14, CEMNL-15, CEMNL-17, CEMNL-19, CEMNL-20, FAPEO-1).

Le travail enseignant est ainsi appelé à devenir un travail collectif (rompant l'isolement actuel dans lequel travaillent les enseignants), impliquant des pratiques institutionnelles au sein de l'organisation scolaire: travail en équipe pédagogique, classes coopératives, projets d'établissement, tenues de conseils, etc. Ce qui exige, de la part des enseignants, l'acquisition de nouvelles compétences: d'une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires différents; d'autre part, savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer, impliquant la connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire (ECA-1, CGE-1, CGE-3, EXP-7, IP-1).

Cette conception du travail enseignant valorise fortement l'ancrage des pratiques au sein de chaque établissement scolaire. Chaque équipe éducative se doit de définir localement les problèmes à résoudre et les solutions, afin de répondre aux besoins propres de son établissement d'appartenance (maîtrise des situations locales). La nouvelle professionnalité enseignante est ainsi définie en relation étroite avec des entités collectives supposées poursuivre un but commun, qu'il s'agisse du réseau d'enseignement et de son projet éducatif, ou de l'établissement et de son projet d'établissement (ECF-1, ECF-2, ECA-1, CEMNL-3, CEMNL-19).

Une nouvelle professionnalité à diffuser via la formation

Pour que le métier change dans le sens que nous venons de présenter, “pour produire les enseignants nouveaux dont l'école a besoin”, le moyen proposé par les différents acteurs est la formation —initiale et continue—, vue comme le principal levier du changement et reconnue par tous comme indispensable et prioritaire (EXP-1, EXP-2, EXP-3, EXP-4, ECA-exp-1, CGE-1, ECA-ip-7, ECA-ip-8, ECA-par-9, ECF-2, SEL-1, SEL-8, SEL-12, CEMNL-7, CEMNL-12, CEMNL-19, CEMNL-20, CEMNL-exp-6, CGSP-2, FAPEO-1). La formation est d'abord appelée à se développer et à devenir permanente: “elle ne doit plus se faire à titre personnel ou exceptionnel, mais devenir une partie normale et naturelle de la carrière” (ECA-ip-8). Elle doit former les enseignants à tous les nouveaux savoirs et compétences liés au modèle du praticien réflexif, mais aussi travailler leur “habitus”, leurs “croyances” et “attitudes” (CGE-ip-13, CGE-1, ECA-exp-2, ECA-ip-7, EXP-2, EXP-5), pour être le “ferment d'un regard nouveau sur son travail, d'une approche nouvelle et plus collective” (CGE-ip-13). La rhétorique sur la transformation du métier d'enseignant ne vise pas seulement un changement technique des manières d'enseigner et de quelques compétences, mais bien un changement plus profond engageant l'identité professionnelle de l'enseignant, par la conversion identitaire de chaque enseignant au nouveau modèle de professionnalité. Enfin, la manière dont la formation des enseignants est pratiquée doit elle aussi changer: désormais conçue comme un lieu de réflexion et de création, elle doit articuler davantage formation pratique et théorique, en se développant autour de problèmes professionnels concrets.

Variantes et oppositions secondaires

Si les acteurs étudiés partagent pour l'essentiel le même modèle de professionnalité de référence, on retrouve néanmoins certaines divergences qui paraissent relativement secondaires et qui le plus souvent sont liées à leur position ou fonction. Par exemple, les experts en Sciences de l'éducation parlent davantage du processus d'apprentissage et de l'aspect réflexif du travail, un mouvement pédagogique comme la CGE (Confédération Générale des Enseignants) insiste plus sur son aspect collectif, et les syndicats s'expriment moins sur le contenu du métier et la pratique pédagogique, mettant plutôt l'accent sur les conditions de travail (charge horaire, taux d'encadrement, état des locaux et des équipements) et les conditions d'emploi (statut, rémunération, carrière). On constate également que le discours de la CGE et des syndicats est moins générique, plus contextualisé et plus réaliste, insistant davantage sur les conditions concrètes de travail. Tout en adhérant au modèle, ils relèvent ainsi les difficultés pratiques de sa mise en œuvre: par

exemple, le manque de temps pour s'investir dans le travail en équipe ou la formation continue. La transformation du métier doit alors selon eux aller de pair avec toute une série de changements dans le fonctionnement organisationnel du système scolaire et exige des "garanties institutionnelles", comme la reconnaissance du temps investi comme un temps de travail et d'investissement professionnel, un accès à la formation facilité par des remplacements ou des aménagements d'horaire dans les établissements, une revalorisation du barème pour tout allongement de la formation initiale, la rémunération du travail en équipe, etc. (CGE-1, CGE-3, SEL-1, SEL-2, CEMNL-16, CEMNL-20).

Ambiguïtés et paradoxes du discours sur le changement du métier enseignant

Au-delà de variantes mineures, le discours sur le nécessaire changement du métier des enseignants à partir du modèle du praticien réflexif apparaît en définitive relativement partagé par nombre d'acteurs scolaires en Belgique francophone. Il nous semble révélateur d'une stratégie de changement de l'institution scolaire qui repose de façon très importante sur une entreprise de conversion identitaire et professionnelle des enseignants. La rhétorique appelant à la diffusion du modèle du praticien réflexif est l'expression d'une volonté de changer les enseignants pour accompagner d'autres changements du fonctionnement du système scolaire. Nous voudrions questionner à présent le bien-fondé et les éventuelles illusions d'une telle stratégie, en nous appuyant d'abord sur les ambiguïtés, limites et non-dits de la rhétorique analysée, relatifs tantôt au contenu du modèle du praticien réflexif, tantôt à la voie choisie pour le promouvoir. Nous interrogerons surtout les effets potentiellement paradoxaux de cette rhétorique auprès des enseignants, en la contextualisant par rapport aux transformations des régulations du système scolaire en œuvre en Belgique francophone.

Une stratégie de changement de l'institution scolaire

Notre thèse est d'abord que la rhétorique de la nécessaire conversion des enseignants au nouveau modèle de professionnalité s'inscrit de façon instrumentale comme un des vecteurs clés du changement du système scolaire. Certes, les changements de professionnalité sont invoqués pour faire face aux défis d'un travail enseignant devenu plus complexe et difficile. Il s'agit donc bien d'aider l'enseignant à mieux résoudre ses problèmes. Cependant, ces défis prennent sens non seulement au regard des nouvelles missions de l'enseignement fraîchement explicitées mais surtout par rapport aux logiques à l'œuvre dans les politiques scolaires effectives. Pour que les réformes engagées

ne restent pas lettre morte, pour que l'école puisse faire face aux changements de l'environnement et poursuive effectivement des objectifs d'équité et d'efficacité, il faut arriver à changer les enseignants, les arracher à leurs routines passées pour qu'ils puissent adopter de nouvelles pratiques dans la classe (évaluation formative, pédagogie constructiviste et différenciée, etc.) et agir de façon plus concertée et plus collective au sein des établissements. Les réformes ministérielles engagées depuis quelques années visent en effet à limiter les variations entre établissements. L'extrême disparité et diversité des pratiques (en matière d'évaluation, de curriculum réel, de pratiques pédagogiques) sont une situation de plus en plus dénoncée tant par des universitaires que par des élites dirigeantes, notamment parce qu'elle nuit à l'équité du système, tout en n'étant pas gage de meilleure qualité du système d'enseignement (Crahay 1997, EXP-8, Vandenberghe 1998). Il s'agit dès lors de renforcer une relative homogénéité d'exigences à travers tout le système scolaire (cf. la mise au point d'outils comme les socles de compétences ou les batteries d'épreuves étalonnées qui tendent à favoriser un curriculum et des critères d'évaluation communs) et de promouvoir une logique collective au sein même des établissements (valorisation d'une logique de participation et de projet concerté avec tous les membres de la "communauté" éducative). Pour ce faire, une des stratégies explicites est d'arriver à ce que les pratiques des enseignants soient moins disparates, plus concertées, voire plus collectives. Un des problèmes à résoudre du point de vue des gestionnaires du système et de leurs conseillers est donc la diversité actuelle des pratiques enseignantes et l'isolement dans lequel travaillent les enseignants.

Dans ce contexte, le souci de changer le métier d'enseignant prend un tour largement instrumental. La stratégie de conversion identitaire des enseignants paraît une mesure d'accompagnement des réformes qui vise à les rendre effectives et conformes aux buts visés, s'agissant par exemple de l'instauration d'une approche par compétences dans tous les établissements ou de la promotion de la concertation entre les enseignants. L'actuel projet de réforme de la formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire inférieur prétend d'ailleurs explicitement concrétiser les récentes réformes du système éducatif (ECF-3). De même, certaines autorités organisationnelles insistent sur le fait que la formation continuée est au service du projet d'établissement (ECF-2).

Précisons bien la portée de cette thèse: nous ne voulons pas dire que le modèle du praticien réflexif est en lui-même instrumental et n'a aucune pertinence pratique pour les enseignants. C'est bien le fait de la généralisation d'un discours de changement du métier qu'il faut comprendre à la lumière des réformes par ailleurs en cours dans le système scolaire. On peut émettre l'hypothèse que la généralisation ne se serait pas opérée si, par ailleurs, une intense activité législative n'avait pas pour but de susciter davantage de

convergence dans les pratiques pédagogiques et le fonctionnement d'un système scolaire profondément décentralisé (Dupriez & Maroy 1999b, Dupriez & Zachary 1998). Ce diagnostic est proche de celui posé par Lang (1999) pour la France.

Une stratégie génératrice d'injonctions paradoxales

La rhétorique du changement risque également de produire une contradiction majeure dans une telle conjoncture. Comme nous l'avons vu, la promotion du modèle du praticien réflexif et de l'autonomie de l'enseignant intervient en effet dans un contexte où par ailleurs un certain nombre de réformes vont dans le sens d'un usage plus homogène d'outils pédagogiques standard et tendent à cadrer davantage les pratiques enseignantes. Il y a là un phénomène de simultanéité entre le développement d'une "technostructure" pédagogique visant à produire divers outils de référence pour les enseignants et le développement d'un discours valorisant l'autonomie enseignante. Cette contradiction pourrait être d'autant plus mal ressentie que les outils et références "pédagogiques" ont été peu négociés et débattus avec les enseignants, qui peuvent dès lors se sentir dépossédés de leur domaine de compétences.

Dans ce contexte, la promotion du modèle du praticien réflexif risque d'être génératrice d'injonctions paradoxales vis-à-vis des enseignants. En effet, soit les enseignants acceptent les notions et outils que les réformes leur suggèrent (ou leur imposent) d'utiliser, et ils risquent alors de se vivre comme peu autonomes ; soit ils affirment leur autonomie en référence au modèle du praticien réflexif mais ils risquent alors de ne plus répondre aux attentes normatives s'ils s'affranchissent des outils qu'experts ou autorités éducatives leur suggèrent par ailleurs d'utiliser. Dans les deux cas, les enseignants risquent de se retrouver en défaut vis-à-vis des autorités organisationnelles qui construisent les politiques scolaires ou vis-à-vis des experts. On peut également souligner un autre paradoxe : les enseignants sont invités à être autonomes selon une voie définie de façon hétéronome (par des acteurs non enseignants, en particulier les experts qui diffusent le modèle du praticien réflexif). Le rapport d'autorité symbolique (dans le cas des experts), organisationnel (dans le cas des autorités scolaires) ou mixte (dans le cas des personnels de "conseil pédagogique" organisationnellement mandatés) crée donc les conditions pour que, dans le contexte d'un encadrement plus important des pratiques enseignantes et indépendamment des (bonnes) intentions de ses promoteurs, la valorisation du modèle du praticien réflexif engendre auprès des enseignants des situations typiques du "double bind" thématiqué par Bateson.

Cette contradiction est pour partie atténuée si on prend en compte la conception relativement restreinte et individualisante de l'autonomie qui

ressort des discours analysés. En effet, l'autonomie de l'enseignant réflexif n'est pas envisagée comme une autonomie collective de la profession qui garantirait une autonomie de l'enseignant vis-à-vis des autorités scolaires, des experts ou des usagers (comme les parents d'élèves). L'enseignant doit plutôt faire preuve d'une "autonomie envers lui-même", par rapport à tout ce qui pourrait l'influencer de manière inconsciente ou incontrôlée: par exemple, par rapport aux savoirs acquis lors de sa formation qu'il ne doit pas appliquer mécaniquement comme des recettes extérieures et préétablies, ou par rapport à ses propres conceptions et son habitus. L'autonomie n'est pas pensée ici en terme "d'émancipation par rapport à un pouvoir ou une autorité". L'enseignant est autonome uniquement dans le sens où il est capable d'auto-réguler son action et de guider, seul, son propre apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci.

Une redéfinition restreinte de la profession, centrée sur les compétences, ignorant la question du pouvoir

Par ailleurs, la stratégie de transformation souhaitée par les différents acteurs est pensée presque exclusivement sous l'angle des compétences, attitudes ou habitus nécessaires à l'exercice du travail enseignant. Les thèmes de l'organisation autonome des professionnels sur le plan du contrôle mutuel entre pairs, de la définition de la formation initiale et continuée par les enseignants eux-mêmes, ou encore plus largement de la défense collective des intérêts de la profession auprès de l'État ou d'autres professions sont pratiquement absents, toutes dimensions pourtant importantes dans le modèle fonctionnaliste de la professionnalisation invoqué dans le discours des experts et des autorités éducatives (EXP-1, EXP-3, EXP-4, ECF-3).

Une autre particularité du discours analysé a trait à la conception des organisations scolaires auxquelles il est fait référence, qu'il s'agisse du système dans son ensemble, du réseau ou de l'établissement. Dans les discours d'autorités organisationnelles notamment, la professionnalité est définie en relation étroite avec des entités collectives supposées poursuivre un but collectif, qu'il s'agisse de l'ensemble du réseau d'enseignement (ECF-2) ou de l'établissement (ECA-1). Or, ces entités collectives sont thématiques de façon non conflictuelle, comme des organisations sans rapports sociaux, sans divergences quant au but à poursuivre ou aux moyens à privilégier. Tout se passe comme si ces entités étaient seulement le réceptacle d'un ensemble d'acteurs, mis sur pied d'égalité, sans que ne soient présentes ni de fortes divergences au sein du corps enseignant, ni une forme de relation verticale de pouvoir d'une part entre autorités organisationnelles centrales et établissements locaux, d'autre part entre directions des établissements et corps professoral. Bref, l'école est pensée comme une institution dont les buts et moyens seraient largement

partagés par les enseignants, directions, inspections et autorités centrales alors que par ailleurs, on reconnaît que le sens de cette institution pose problème du point de vue des élèves, des parents comme des enseignants. La dimension problématique et potentiellement conflictuelle de la construction et du fonctionnement de toute action organisée, notamment autour de la question du pouvoir, est largement passée sous silence dans la plupart des discours analysés.

Une stratégie efficace ?

On peut s'interroger sur les chances de succès d'une telle stratégie dans le contexte actuel de l'enseignement en Belgique francophone. Cette stratégie de conversion identitaire suppose une large adhésion des enseignants autour du modèle du praticien réflexif et une mobilisation autour de la nécessité de changer de référence identitaire. Or, il apparaît peu probable que la rhétorique du changement professionnel suscite une réelle mobilisation collective, et ce pour plusieurs raisons conjointes. Tout d'abord, nous l'avons vu, cette rhétorique en faveur d'une conversion au modèle du praticien réflexif pourrait produire une injonction paradoxale vis-à-vis des enseignants. De plus, le nouveau modèle de professionnalité est-il souhaité par les enseignants qui n'ont pas participé à sa conception ? Comme plusieurs acteurs le relatent, les enseignants ne semblent pas apprécier "qu'on leur dise comment faire" et le nouveau modèle de professionnalité a du mal à s'implanter (CGE-prof-7, CGE-prof-8, CGE-ip-12, CEMNL-12). En outre, si la redéfinition du métier proposée s'efforce d'être revalorisante puisqu'elle en fait des "acteurs autonomes" et qu'elle reconnaît la complexité de leur travail, elle est aussi très exigeante et de ce fait pourrait être difficile à satisfaire : l'enseignant ne peut plus être en effet un simple "exécutant" (le programme, les méthodes, etc.), être "l'ouvrier à la chaîne qui distribue des morceaux de connaissances", il doit "devenir didacticien, épistémologue, chercheur, médiateur, formateur" (CGE-exp-4). La posture autoréflexive qui est demandée à l'enseignant peut également paraître difficile à réaliser, épuisante sur un plan psychologique voire insécurisante. Par ailleurs, au-delà de son caractère exigeant, ce modèle peut être perçu comme trop responsabilisant, voire comme culpabilisateur. Enfin, les dernières grandes mobilisations d'enseignants en Belgique (grèves de 1989-1990, 1995-1996) ont plutôt porté sur leurs conditions d'emploi et de travail et de récents arrêts de travail (suite à des faits de violence dans des établissements difficiles) revendiquaient des moyens d'encadrement supplémentaires. Dans un tel contexte, on peut penser qu'un modèle aussi exigeant a peu de chance de susciter facilement une mobilisation forte.

La conversion identitaire demandée aux enseignants risque donc d'être longue et difficile... et ce d'autant plus qu'on ne cherche pas à transformer

leurs pratiques directement pour leur permettre de mieux vivre le métier et les (re)valoriser mais plutôt pour améliorer la formation des élèves, alors que dans le même temps différents acteurs thématisent abondamment le malaise enseignant (démoralisation, démotivation, sentiment d'impuissance, de remise en cause, etc.). Un tel scepticisme à l'égard des chances de succès de cette stratégie doit cependant être tempéré par le fait qu'elle peut s'inscrire dans un horizon de long terme et marquer ultérieurement la conception de la formation initiale des enseignants. Dans cette mesure, elle pourrait – à long terme – porter ses fruits, si elle informe de façon significative l'identité professionnelle initiale des enseignants.

Des conditions de diffusion du modèle

Si autant d'obstacles rendent une telle stratégie de conversion identitaire incertaine au moins à court terme, on peut s'interroger sur les conditions sociales plus larges qui en favorisent malgré tout l'apparition. D'abord, il est fort probable que les experts jouent un rôle structurant dans ce phénomène et pas seulement en Belgique. Le modèle du praticien réflexif est très largement partagé et diffusé par les experts au plan international (Tardif M., Lessard C. & Gauthier C. 1998). On peut remarquer ensuite qu'une telle stratégie s'inscrit dans un contexte culturel plus large qui en favorise tant la production que la réception. La redéfinition de l'enseignant proposée consacre en effet "un sujet interagissant, réflexif, définissant lui-même les normes de sa pratique". Cette conception de l'enseignant-individu est fort proche de celle de l'individu contemporain décrit par certains sociologues qui traitent de l'avènement de ce que nous pourrions rapidement qualifier de "société postmoderne": un individu qui est perçu et se percevrait comme un acteur plus autonome, qui doit se construire en tant que sujet libre des déterminations extérieures pouvant le produire (Gauchet 1994, Dubet 1994), un sujet singulier (Lipovetsky 1983), autoréflexif (Giddens 1994), seul responsable de ses choix, qui n'appliquerait plus des règles fixes et extérieures à soi, mais construirait des normes souples et variables, devant lui-même donner un sens à un monde qui n'est plus défini collectivement (Taylor 1994).

Par ailleurs, on peut remarquer que dans d'autres champs sociaux contemporains – comme l'entreprise – on assiste également à l'envahissement de stratégies de changement organisationnel fondées sur le changement identitaire des acteurs, qui elles aussi font un très large appel aux notions d'autonomie, de responsabilité ou de professionnalisation, par exemple à l'occasion de la mise en place de diverses logiques de participation ou de qualité (voir par exemple Linhart 1991). Dans ce champ également, le scepticisme règne parmi les sociologues sur les effets symboliques

réels de telles stratégies. En prolongeant ce parallèle avec la sociologie du travail, on peut se demander si une autre raison de l'adoption de ce discours ne tient pas à l'absence de stratégie alternative, due partiellement à la nature des acteurs collectifs qui agissent dans le champ scolaire en Belgique francophone. En effet, une stratégie de changement alternative ou à tout le moins complémentaire serait concevable. Une modernisation de l'institution scolaire pourrait être fondée sur la négociation avec des acteurs collectifs (représentant les enseignants), qui porte simultanément d'une part sur le changement du travail, de l'organisation du travail et de la professionnalité enseignante, d'autre part sur le volet des conditions d'emploi et de salaire. Autrement dit, le changement de professionnalité ne serait pas dissocié du fonctionnement des écoles et de l'organisation du travail qui y prévaut, ni des questions d'emploi. Or un tel changement négocié et concerté paraît difficilement praticable, faute d'acteurs collectifs susceptibles de s'engager dans des relations de négociation collective qui ne se cantonnent pas exclusivement sur le plan des conditions d'emploi et de salaire. Plusieurs syndicats d'enseignants, en Belgique, tendent à se limiter à ce dernier terrain sans vraiment l'investir ni l'articuler à celui de l'innovation et de l'expérimentation pédagogique. Un mouvement pédagogique comme la CGE en appelle à une telle articulation, mais son rôle est largement assigné au volet pédagogique. Le cloisonnement entre le terrain social et pédagogique conduit en définitive à limiter les initiatives collectives des enseignants en matière d'innovation pédagogique, qui devient dès lors de facto le terrain des experts et des dirigeants des organisations éducatives.

Conclusion

Les discours analysés s'accordent sur la nécessité de redéfinir le métier d'enseignant à partir du modèle du praticien réflexif et proposent une stratégie de conversion identitaire des enseignants qui constitue un pendant important de diverses réformes du système éducatif. La modernisation de l'école et son adaptation aux nouvelles données de la société actuelle sont ainsi pensées simultanément comme procédant du changement de règles institutionnelles et du changement culturel des individus. Tout se passe comme si un modèle de changement technocratique s'imposait de plus en plus, au sens où le changement y est thématiqué en évacuant sa dimension proprement politique. Le changement proposé aux enseignants est présenté comme le produit d'une nécessité interne et externe incontournable, face à laquelle une solution quasi unique se profile : la nécessaire conversion de tous et de chacun des enseignants au nouveau modèle de professionnalité. Dans ce scénario, les enseignants sont appelés à se transformer individuellement mais

peu de place semble faite pour qu'ils puissent se saisir collectivement des enjeux bien réels que constituent le changement du métier enseignant et l'organisation du travail scolaire.

Bibliographie

- BASTENIER A. 1998 "La liberté d'enseignement. Un droit à réinterroger?", *La Revue Nouvelle*, 10, CVIII, 16-45
- BECKERS J. 1998 *Comprendre l'enseignement secondaire. Évolution, organisation, analyse*, Bruxelles/Paris, De Boeck Universités
- CRAHAY M. 1997 *Une école de qualité pour tous!* Bruxelles, Labor
- DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL Ph., VERDIÈRE J. 1998 *Évaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*, Paris, l'Harmattan
- DEROUET J.-L. 1992 *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié
- DUBET F. 1994 *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil, La couleur des idées
- DUPRIEZ V. & MAROY C. 1999a "Politiques scolaires et coordination de l'action", *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 4
- DUPRIEZ V. & MAROY C. 1999b "Les dispositifs d'évaluation comme constructions sociales, inscrites dans des cadres institutionnels: analyse de tendances en Belgique francophone", Actes du XIIIe colloque de l'ADMEE Europe, Dijon, septembre 1999
- DUPRIEZ V. & ZACHARY M. D. 1998 "Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement", *Courrier Hebdomadaire du CRISP*, 1611-1612
- GAUCHET M. 1994 "La personnalité contemporaine", séminaire donné à Louvain-la-Neuve, les 24 et 25 novembre 1994
- GIDDENS A. 1994 *Les Conséquences de la Modernité*, Paris, L'Harmattan
- LANG V. 1996 "Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation", *Recherche et Formation*, n23, 9-27
- LANG V. 1999 *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF, Éducation et Formation
- LESSARD C. 1991 Introduction: le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels, in Lessard C., Perron M., Bélanger P. W. (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, Documents de recherche, n30, 20-23
- LINHART D. 1991 *Le torticolis de l'autruche. L'éternelle modernisation des entreprises françaises*, Paris, Le Seuil
- LIPOVETSKY G. 1983 *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, Les Essais
- MAROY C. 2000 "Construction de la régulation et place de l'évaluation: quelques tendances en Belgique francophone", *Revue de l'Institut de Sociologie*, n1-4, 1997 (publié en 2000) Université libre de Bruxelles
- MAROY C & DUPRIEZ V. 2000 "La régulation dans les systèmes scolaires. Proposition

- théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone”, *Revue Française de Pédagogie*, n130, 73-87
- NEAVE G. 1988 “On the cultivation of quality, Efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”, *European Journal of Education*, vol23, 1/2, 7-23
- SCHÖN D 1983 *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books
- TARDIF M., LESSARD C., GAUTHIER C. 1998 “Introduction générale”, 7-70, in Tardif M., Lessard C., Gauthier C. (éds.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, PUF, Éducation et Formation; Biennale de l'éducation
- TAYLOR C. 1994 *Le malaise de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf, Humanités
- VANDENBERGHE V. 1998 “L'enseignement en Communauté française de Belgique: un quasi-marché”, *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVII, 1, 65-75
- VAN HAECHT A. 1998 “Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques”, *Éducation et Sociétés*, 1, 21-46
-

Documents de base pour l'analyse des discours

Le corpus vise à couvrir les acteurs qui se sont exprimés sur le changement du métier de 1995 à 1999 pour l'essentiel. Les discours analysés émanent de participants au débat public en matière de politique d'enseignement: textes officiels, publications d'acteurs collectifs (syndicats, mouvements pédagogiques, fédérations de parents, fédérations de pouvoirs organisateurs), rapports ou textes d'universitaires. Lorsque des acteurs divers s'y expriment (experts, militants d'un mouvement pédagogique, par exemple) les publications sont classées à la fois par organe de diffusion (lié à un acteur principal) et par signataire. Les textes sont codés selon ce classement, les abréviations majuscules renvoient aux différents documents analysés. Le corpus présente donc une représentativité quant aux acteurs, même s'il n'est pas exhaustif des publications de cette période.

1. Les Pouvoirs Organisateurs

a) L'Enseignement catholique

- ECA-1 1 SEGEC, *Mémoire de l'enseignement catholique*, mai 1999
Par des "experts".
- ECA-exp-2 PERRENOUD P. “Un processus continu. Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs”, *Forum Pédagogies*, janvier 1996, 10-12
- ECA-exp-3 GARANT M. “Expert ou magicien. Choisir un formateur et traiter avec lui”, *Forum Pédagogies*, janvier 1996, 15-17
- ECA-exp-4 GELINAS A., FORTIN R. “Changer l'école par décret”, *Forum Pédagogies*, janvier 1999, 21-24
- ECA-exp-5 RAPAILLE J.-P. “Le pédagogue et la modernité”, *Forum Pédagogies*, novembre 1996, 4-8
- ECA-exp-6 FOUREZ G. “Du bon usage des modes pédagogiques”, *Forum Pédagogies*, novembre 1996, 15-16

Par des intervenants pédagogiques

- ECA-ip-7 JAMIN T. "De la formation à l'évaluation. Une évolution continue", *Forum Pédagogies*, janvier 1996, 12-14
- ECA-ip-8 VAN LIERDE J., CARRETTE J., HOEMRIN M. F. "Formation continuée. Enseignement secondaire", *Forum Actualités*, mars 1995, 6-8
- Par des associations de parents*
- ECA-par-9 LOVENFOSSE M. N. "UFAPEC. Memorandum au futur gouvernement", *Forum Actualités*, janvier 1999, 8

b) L'Enseignement officiel organisé par la Communauté Française de Belgique

- ECF-1 COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, *Décret-Missions*, 1997
- ECF-2 COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, *Projet éducatif et projet pédagogique*
- ECF-3 COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE, *Projet de réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents*, mars 2000

2. Les syndicats

a) Le SLFP (Syndicat libéral de la fonction publique, groupe enseignement)

- SLFP-1 "Libre cours", juin-juillet-août 1999, n1
- SLFP-2 "Le combat syndical", juin 1999, pages "Enseignement"

b) Le SEL (Syndicat d'enseignants travaillant dans l'enseignement libre, rattaché à la Fédération Générale des Travailleurs de Belgique)

- SEL-1 "Profes au bord de la crise de nerfs", en mai 1989
- SEL-2 A. LACROIX "Le conseil de participation: une avancée démocratique ?", *Le Bulletin*, n13, 1997
- SEL-3 J. LISMONT "Dossier "Participation", *Le Bulletin*, n14, 1997
- SEL-4 P. MARCHAL, J. LISMONT "La participation, une Perversion utopique. Synthèse d'une discussion à bâtons rompus", *Le Bulletin*, n14, 1997
- SEL-5 "Dossier Participation": "Participation: rappel des positions du SEL", *Le Bulletin*, n14, 1997
- SEL-6 G. PEETERS "Enseignement secondaire. Réflexion à bâtons rompus. Discriminations positives: gare aux dysfonctionnements !", *Le Bulletin*, n14, 1997
- SEL-7 D. CAUDRON "La violence à l'école", *Le Bulletin*, n15, 1997
- SEL-8 L. DELARGE "Pour une école en quête de sens: la démocratie", *Le Bulletin*, n15, 1997
- SEL-9 D. RICARD "Quels savoirs enseigner dans les Lycées ?", *Le Bulletin*, n18, 1998, 3-5.
- SEL-10 J. LISMONT "Aide-toi les SEL t'aidera !", *Le Bulletin*, n18, 1998, p6.
- SEL-11 D. CAUDRON "L'alternative syndicale... dans un certain sens...", *Le Bulletin*, n18, 1998, 7-9
- SEL-12 "Les discriminations positives. D + secondaire", *Le Bulletin*, n18, 1998, 32-35
- SEL-13 Éditorial: Le bureau exécutif sortant, "Au fond des choses", *Le Bulletin*, n19, 1998, 3-5
- SEL-14 J. LISMONT "L'enseignement mérite-t-il un débat de société ?", *Le*

- Bulletin*, n19, 1998, 9-10
- SEL-15 J. LISMONT "Liberté d'enseignement VS Formation du citoyen", *Le Bulletin*, n19, 1998, 11-14
- SEL-16 B. De COMMER "Entre les deux réseaux mon cœur balance... Tout profit pour la marchandisation", *Le Bulletin*, n19, 1998, 16-21.
- SEL-17 J. LISMONT "Élèves "difficiles", décrochage, écoles "difficiles", violence... Politique de "Discriminations Positives": Projet de société ou aporie ?", *Le Bulletin*, n19, 1998, 22-23
- SEL-18 B. DE COMMER, S. KWASCHIN, J. LISMONT, D. RICARD "Colloque relatif à l'information et à l'orientation des études, l'échec scolaire, la réorientation et la modularisation (les 13 et 14 novembre 1998)", *Le Bulletin*, n19, 1998, 25-27
- SEL-19 J. LISMONT "Le décret "Missions". Colloque interdisciplinaire à Saint-Louis (25 septembre 1998)", *Le Bulletin*, n19, 1998, 28-29
- SEL-20 J. LISMONT "Lycéens en automne", *Le Bulletin*, n19, 1998, 30-31
- SEL-21 "Dossier Enseignement", *Syndicats*, 01.09.1990, 8-9
- SEL-22 "Les réponses des partis à nos questions" (paru sur le Web)

c) La CGSP-Enseignement (Syndicat des enseignants travaillant dans l'enseignement public, rattaché à la FGTB)

- CGSP-1 J. GIOT "A bon entendeur", *Tribune*, n2, 1999, 9
- CGSP-2 A. MORDANT Sans titre, *Tribune*, n3, 1999, 5
- CGSP-3 J. GIOT "Securex... et privatisation", *Tribune*, n4, 1999, 9
- CGSP-4 J. GIOT "Ensemble, construisons l'avenir", *Tribune*, n5, 1999, 9
- CGSP-5 J. GIOT "De la parole... aux actes", *Tribune*, n6, 1999, 9
- CGSP-6 J. GIOT "Au pied du mur", *Tribune*, n7, 1999, 9
- CGSP-7 D. LIETAER "Pour impulser le débat. Une école dont, enfin, nous pourrions être fiers", *Tribune*, n1, 1998, 9-11
- CGSP-8 J.-M. A. "Prévention de l'échec scolaire. Éradication de la violence à l'école. De la réussite scolaire à l'intégration sociale", *Tribune*, n5, 1998, 9
- CGSP-9 S. PÉTRÉ "Échec scolaire et violence", *Tribune*, n5, 1998, 10-12
- CGSP-10 J.-M. A. "Rebondir", *Tribune*, n6, 1998
- CGSP-11 J.-C. RAILLON "État des lieux", *Tribune*, n6, 1998, 14-16
- CGSP-12 J.-M. A. "Si nous le voulons vraiment, l'utopie d'aujourd'hui sera réalité demain", *Tribune*, n6, 1997, 9

d) La CEMNL (Centrale chrétienne des professeurs de l'enseignement libre)

- CEMNL-1 W. MILLER "Petit dictionnaire de l'École", *Option*, 7, 1995, 24
- CEMNL-2 W. MILLER "Petit dictionnaire de l'École", *Option*, 8, 1995, 20
- CEMNL-3 W. MILLER "Du bien-fondé et du bon usage des statuts", *Option*, 10, 1997, 2-3
- CEMNL-4 W. MILLER, "Pestalozzi... Des pâtes aux œufs ?", *Option*, 1, 1997, 2-3
- CEMNL-5 W. MILLER "La fonction d'enseignant", *Option*, 5, 1998, 17
- CEMNL-exp-6 C. DELORY, "Quelle pédagogie pour une école chrétienne en défis ?", *Option*, 7, 1998, 10-13

- CEMNL-7 W. MILLER "Encore heureux qu'on va vers l'été", *Option*, 8, 1998, 3-4
- CEMNL-8 W. MILLER "Ni l'Arlésienne, ni Agrippine", *Option*, 9, 1998, 3-4
- CEMNL-9 W. MILLER "À l'ombre des décrets en fleurs", *Option*, 10, 1998, 3-4
- CEMNL-10 W. MILLER "Le bras de l'ange", *Option*, 1, 1998, 3-4
- CEMNL-11 W. MILLER "Prévenir la violence à l'école", *Option*, n2, 1998, 14
- CEMNL-12 W. MILLER "L'École du fondement, une (criminelle) image d'Épinal?", *Option*, n4, 1998, 3-4
- CEMNL-13 W. MILLER "Autant vanter le vent", *Option*, n6, 1999, 3
- CEMNL-14 W. MILLER "Du projet au protocole", *Option*, n7, 1999, 3
- CEMNL-15 W. MILLER "Sous le figuier", *Option*, n8, 1999, 3
- CEMNL-16 C. MALISOUX "Contribution de la CEMNL au memorandum CSC-Enseignement", *Option*, n10, 1999, 21-25
- CEMNL-17 W. MILLER "Celui que je préfère", *Option*, n9, 1999, 3-4
- CEMNL-18 W. MILLER "L'école malade du chômage", *Option*, n10, 1999, 18-19
- CEMNL-19 W. MILLER "Extrême lassitude Nord", *Option*, n10, 1999, 3-4
- CEMNL-20 Mémoire de la CSC-Enseignement, juin 1999

3. Les experts (chercheurs en Sciences de l'éducation)

- EXP-1 PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. "Former des enseignants professionnels: trois ensembles de questions", in PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (éds.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck Université, Perspectives en éducation, Paris, Bruxelles, 1996, 13-26
- EXP-2 ALTET M. "Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser", in PAQUAY L. et alii 1996, 28-40
- EXP-3 CHARLIER E. "Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique", in PAQUAY L. et alii 1996, 98-117
- EXP-4 PAQUAY L., WAGNER M.-C "Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation", in PAQUAY L. et alii 1996, 154-179
- EXP-5 PERRENOUD P. "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience", in PAQUAY L. et alii 1996, 182-207
- EXP-6 TARDIF M., GAUTHIER C. "L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?", in PAQUAY L. et alii 1996, 210-237
- EXP-7 PAQUAY L. "Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant?", *Recherche et Formation*, 16, p7-38, 1994
- EXP-8 CRAHAY M. *Une école de qualité pour tous !*, Labor, Bruxelles, 1997
- EXP-9 CRAHAY M. "Qu'est devenue l'école en Communauté française de Belgique au cours des dix dernières années?", actes du IVe congrès

La Wallonie au futur, Sortir du XX^e siècle : Évaluation, innovation, prospective, Institut Jules Destrée, 1999

4. Les mouvements pédagogiques

a) La CGE (Confédération Générale des Enseignants: mouvement pédagogique de formation)

- CGE-1 CGE, *Manifeste*, 1995
CGE-2 LE COMITÉ DE RÉDACTION D'ÉCHEC À L'ÉCHEC, "Jeter des ponts ou pontifier ?", *Échec à l'Échec*, n104, 1995, 7
CGE-3 LLOREDA L. M. "Partager le pouvoir ?", *Échec à l'Échec*, n118, 1997, 7

Par des experts

- CGE-exp-4 CARTON L. "Faire de l'enseignement un métier coopératif", *Échec à l'Échec*, n107, 1995, 4
CGE-exp-5 PAQUAY L. "Quels ponts entre recherche et pratiques en formation d'enseignants ?", *Échec à l'Échec*, n104, 1995, 7
CGE-exp-6 LAFONTAINE D. "Le sens de la mesure", *Échec à l'Échec*, n133, 1999, 1 et 4

Par des professeurs

- CGE-prof-7 DUFRASNE M. "Sisyphé à l'école", *Échec à l'Échec*, n121, 1997, 4
CGE-prof-8 DE SMET N. "Trouver un relais", *Échec à l'Échec*, n133, 1999, 5
CGE-prof-9 JADIN B. "Ne dites plus... Mais dites...", *Échec à l'Échec*, n107, 1995, 5
CGE-prof-10 MOKERMA A. "L'interdisciplinarité s'expose", *Échec à l'Échec*, n107, 1995, 4
CGE-prof-11 DEROTTE A. "Points de groupe", *Échec à l'Échec*, n117, 1996, 10
CGE-prof-12 DE BURGES F. "L'évaluation du système éducatif", *Échec à l'Échec*, n133, 1999, 2

Par des intervenants pédagogiques

- CGE-ip-13 MARON C. "Un métier évolutif", *Échec à l'Échec*, n121, 1997, 5
CGE-ip-14 TEFNIN F. "Les pieds dans le plat et la tête ailleurs", *Échec à l'Échec*, n107, 1995, 5

Par des directeurs

- CGE-dir-15 PRIGNON C. "Une construction collective", *Échec à l'Échec*, n121, 1997, 4

Par des syndicalistes

- CGE-synd-16 SKA M.-H. "Y a-t-il un pilotage dans l'institution ?", *Échec à l'Échec*, n133, 1999, 5

Par ??

- CGE-17 MARCHAL M.-A. "Self contrôle", *Échec à l'Échec*, n133, 1999, 3

b) Les "militants pédagogiques"

- MP-1 CORNET J. "Enseigner: mission impossible", *Le Ligueur*, n50, 1998, 2-5
MP-2 CORNET J. "Souffrance de classe", *Le Ligueur*, n1, 6, 1999, 1-3
MP-3 CORNET J. "Responsables mais non coupables", *Le Ligueur*, n2, 1999

5. Les intervenants pédagogiques (formateurs, accompagnateurs pédagogiques, inspecteurs, "conseillers pédagogiques", directeurs, coordonateurs de degré)

IP-1

B. DELVAUX, F. DOURTE, M. VERHOEVEN *Transformations du métier d'enseignant : pratiques et représentations des intervenants* (enquête), Cérésis, Louvain-la-Neuve, 1996

6. Les associations de parents

FAPEO-1

FAPEO *Mémorandum de la Fapeo, Attentes des Parents de l'Enseignement Officiel en ce qui concerne la politique de l'enseignement*, avril 1999

La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital

LISE DEMAILLY,
OLIVIER DEMBINSKI,
IFRESI-CNRS,
Université de Lille, France

Ce texte est issu d'un dialogue entre deux chercheurs: l'un travaillant depuis de nombreuses années sur l'École, l'autre depuis huit ans sur l'Hôpital, avec une longue période d'observation participante. Les deux se sont intéressés aux transformations conjointes des métiers et des organisations dans leurs domaines respectifs d'intérêt.

Précisons le statut de ce texte pour éviter tout malentendu. Il ne s'agit pas de la présentation d'une recherche scientifique achevée ni même en cours, ni de résultats de recherche. Ce texte propose des thèses et des hypothèses au débat scientifique, dont nous avons pensé qu'elles pouvaient intéresser les chercheurs en éducation et les lecteurs de cette revue. Nous pensons en effet que la réflexion est toujours stimulée par la comparaison. La comparaison internationale bien entendu, mais aussi la comparaison entre domaines différents de la vie sociale, au sein d'un même espace sociétal.

Le texte justifiera d'abord l'intérêt heuristique de la comparaison de l'École et de l'Hôpital quant à une certaine évolution des organisations et des professionnalités, que nous résumerons sous le terme: réorganisation managériale. Nous montrerons qu'au-delà d'une évidence spontanée qui rapproche les deux domaines du soin et de l'éducation, la raison de cette comparaison ne va pas de soi et engage déjà des postulats théoriques que nous expliciterons.

Puis nous rentrerons dans le vif du sujet. Qu'est-ce que la réorganisation managériale des organisations de service public en France, tant dans sa rhétorique que dans son effectivité pratique? Quelles ressemblances et quelles différences entre ce qui se passe à l'École et ce qui se passe à l'Hôpital?

Enfin, notre confrontation ayant abouti à identifier des différences assez marquantes, nous nous sommes posé la question de leur origine. Nous proposons deux hypothèses : une différence anthropologique séparant les deux institutions, une différence organisationnelle favorisant des jeux d'acteurs différents.

Pourquoi comparer aujourd'hui la réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital ?

Une proposition pertinente ?

Quelle est la légitimité, ou plus précisément l'intérêt d'une comparaison entre l'École et l'Hôpital ? Un premier mouvement serait d'y trouver une sorte d'évidence. La question s'inscrit dans un cadre plus vaste qui est celui de la caractérisation de la "modernisation-rationalisation" des activités de services. Dans les deux secteurs, on entrevoit un processus de modernisation-rationalisation des activités (recherche de la qualité totale, individualisation de la relation au client-usager, flexibilité des structures, rationalisation des ressources pour parvenir à une maîtrise des coûts, autonomie des organisations de base...). Dans ces deux secteurs également, les transformations des activités affectent les agents, prestataires de terrain qui, pour la plupart, exercent des métiers qu'on pourrait définir comme à la fois relationnels et de classe moyenne, caractérisés par leur statut intermédiaire dans la société et leur lien aux politiques publiques (Demailly 1998b).

L'intuition d'une comparaison possible se heurte cependant à une critique que nous voulons nous donner le temps d'examiner. La comparaison École/Hôpital serait possible, mais pas spécialement pertinente, pour la raison suivante : parmi les organisations concernées par la modernisation-rationalisation se trouvent en effet, outre le secteur hospitalier et l'enseignement, bien d'autres entreprises : on pourrait y ajouter les grandes firmes de conseil, la banque, la SNCF, etc. L'ensemble des services marchands et non marchands serait soumis à une "rationalisation professionnelle" (Gadrey 1994). Ce serait donc l'ensemble des "services" qui constituerait l'objet pertinent, il serait plus intéressant, original et pertinent de comparer les transformations de l'École et celles du secteur bancaire par exemple.

Explicitons cette hypothèse. Il est vrai que toute une série d'activités sociales semblent pouvoir être identifiées et caractérisées par la notion de relation (ou de prestation) de service. On rencontre aujourd'hui cette notion dans les discours sociaux ordinaires, dans ceux des experts mais aussi dans les analyses produites par la sociologie, l'économie ou la gestion. La "relation de

service", en première approche, peut être définie comme une interaction entre un prestataire et un bénéficiaire, satisfaisant certains besoins du bénéficiaire par le biais d'une prestation de service.

La comparaison de l'École et de la banque, ou du garagiste et du médecin, serait alors plus productive, car plus décapante sociologiquement. Remettre ensemble, dans la même catégorie, de façon provocante, le garagiste et le médecin, tous deux "services de réparation", est, il est vrai, une opération scientifique tout à fait heuristique, comme l'ont montré les travaux des interactionnistes. L'étude des métiers peut alors échapper à l'enfermement dans les rhétoriques professionnelles et s'inscrire dans les traditions théoriques de la sociologie du travail et des organisations, par exemple, et traiter des pratiques concrètes des groupes professionnels.

Mais nous ferons une première critique à l'hypothèse selon laquelle l'objet pertinent à comparer à l'École serait l'ensemble des services, soit n'importe quel service marchand ou non marchand : les évolutions tendancielles, (augmentation de productivité, individualisation des prestations, développement de l'évaluation) ne séparent pas nettement l'univers industriel et l'univers tertiaire.

Nous nous inscrivons là en désaccord par rapport à la proposition de Gadrey (1994) qui distingue une rationalisation industrielle propre à la production de biens d'une rationalisation professionnelle propre aux services. L'intérêt de son point de vue est de montrer le caractère profondément conflictuel de la notion de rationalité économique. Mais sa limite est de reposer sur une division sectorielle de plus en plus discutable. Les conflits internes de la rationalité économique comme de la rationalité organisationnelle existent partout. La mise en œuvre des rationalisations a impliqué un phénomène similaire dans les univers industriel et tertiaire : la même tension, la même coexistence contradictoire entre des changements organisationnels néotayloriens et des changements d'un autre type, "toyotistes" ou participatifs pour aller vite. Du côté du néotaylorisme : la rationalisation des flux (de papiers, de décisions, d'informations...), la centralisation de l'information dans de puissants systèmes informatisés, l'intensification du travail, la standardisation continue des procédures ; les efforts d'évaluation des performances de chacun, l'émergence de nouveaux types d'experts et de nouveaux types de "chronomètres" pour mesurer le travail. Du côté du participatif : la décentralisation, l'appel à l'initiative, à l'autonomie, l'élargissement des tâches, la polyvalence valorisée des agents, l'appel à la capitalisation des savoirs collectifs et à l'enrichissement des compétences individuelles, la prise en compte de l'usager-client et de ses besoins individuels au cœur même de l'organisation, la débureaucratiation. Ce développement contradictoire des organisations provoque chez les agents de base des sentiments opposés de professionnalisation et de déprofessionnalisation (selon les postes de travail,

mais parfois aussi pour un même individu), observés séparément mais de façon tout à fait convergente par les sociologues du travail industriel et par ceux des services (Demailly 1998a).

L'idée d'une modernisation-rationalisation, foncièrement contradictoire, qui concerne toutes les organisations productives, industries ou services marchands et non marchands, offrant des biens ou des prestations, matériels ou relationnels, opérant sur les biens de la personne ou la personne elle-même, a une base empirique vérifiée. D'un côté, l'industrie se rapproche des services : importance de la figure du client comme membre à part entière de l'organisation productive, importance de la gestion et de l'esprit gestionnaire (Ogien 1995), développement de la production sur mesure, de la vente de services accrochés aux produits, des produits-services, des relations clients-fournisseurs internes. De l'autre, les activités de service sont bien le lieu d'une industrialisation : recherche des économies d'échelle (anciennement "inventées" dans l'industrie), compression du "travail vivant" au profit des machines, organisation de l'intensification du travail.

Notre raisonnement nous fait parvenir ici à un point paradoxal : l'absence de spécificité de l'École ou de l'Hôpital au regard de toutes les activités économiques. Dans ce cas, il ne serait pas plus pertinent de comparer l'École et l'Hôpital que l'École à la banque, l'Hôpital à un garage, ou l'École à une usine d'automobiles.

Les services relationnels entre éthique et économie

Nous allons cependant soutenir notre intuition initiale : il vaut la peine de comparer l'École et l'Hôpital en tant que représentants d'un type particulier d'organisations. C'est donc non seulement pour leur appartenance commune à la catégorie des organisations productives de biens et de services, mais aussi pour leurs caractéristiques spécifiques, que la comparaison École/Hôpital nous paraît avoir du sens, aussi bien pour les chercheurs que pour les professionnels de ces institutions.

Les amalgames opérés par les deux hypothèses explorées ci-dessus, la pertinence de la notion de relation de service d'une part et le modèle gestionnaire-managérial universel d'autre part, écrasent la spécificité des métiers relationnels de service public (éducation, soin, travail social...) sur les activités à finalité marchande privée. Entendons-nous. Nous ne nions pas qu'une part de ces métiers ne puisse être analysée en termes de relation de service, comme elle peut l'être également en termes d'activité technique, de processus cognitif ou d'échanges communicationnels. Toutes ces approches partielles, relevant de paradigmes disciplinaires ou de choix épistémologiques divers, sont légitimes et intéressantes tant qu'elles admettent explicitement leur caractère "réducteur" (Passeron 1991), autrement dit qu'elles reconnais-

sent ne pas chercher à saisir ce qui fait les dynamiques sociohistoriques propres des pratiques concernées.

De quelle spécificité voulons-nous parler? Il faut d'abord écarter quelques fausses pistes. Cette spécificité ne réside pas dans le fait que les métiers de l'éducation et du soin travailleraient le singulier et l'événement, argument défensif souvent avancé par les acteurs, mais qui ne tient pas à l'examen sérieux. Cette caractéristique en effet les différencierait mal de certains métiers industriels qui s'affrontent eux aussi à la gestion de l'événement, de l'inattendu, de l'aléatoire (l'industrie nucléaire, les industries de process par exemple). Il ne s'agit pas non plus d'une spécificité des modes de rationalisation que connaîtraient ces métiers: comme nous l'avons exposé plus haut, les activités relationnelles de service public sont bien le lieu d'une rationalisation du même type que les activités industrielles, c'est-à-dire d'une "rationalisation économique contradictoire et mixte", à la fois posttaylorienne et néotaylorienne, à la fois soucieuse de la qualité du service rendu et soucieuse d'une productivité et/ou d'une rentabilité à court terme qui conduit à économiser les coûts, les emplois, le travail vivant.

Leur spécificité est donc dans leur composante éthico-politique ou même plus essentiellement politique. (C'est cela qui serait dénié dans la réduction de ces métiers à la prestation de service). La pratique professionnelle en matière de santé ou d'éducation publique met en jeu des orientations sociopolitiques, en deçà et au-delà des débats procéduraux et techniques: conceptions de la citoyenneté, de l'égalité, du droit, de l'universel, du corps, de la sexualité, des rapports intergénérationnels, interethniques, de la mémoire historique, des rapports homme-femme, adulte-enfant, etc. Ces conceptions investissent massivement la pratique, tant au niveau collectif en construisant des "registres de légitimité" (Aballéa 1998) ou des "référentiels" de l'action publique (Jobert & Muller 1985) que pour singulariser celle de chaque praticien (Demailly 1991) dans ses actes quotidiens de travail, en en faisant l'expression d'un rapport particulier au monde social.

Chaque infirmière par exemple a une déontologie concrète de la relation soignant/soigné qui guide sa pratique, une éthique personnelle pétrie de représentations qui renvoient aux conceptions socioculturelles et politiques et à l'expérience des soignantes. Le travail de relation est finalisé par des valeurs et des visions du monde qui permettent de contrôler les situations interactionnelles avec les patients, mais sont aussi à l'œuvre avec les autres membres du collectif de travail (aides-soignantes, infirmières, internes). Leur enjeu est alors de fabriquer de la congruence entre les désirs de chacun, ses compétences et les tâches à accomplir, mais aussi le soutien, l'entraide, la solidarité, la lutte au sein des collectifs concrets.

Ce qui serait conjointement dénié dans la réduction de ces métiers à la prestation de service, c'est aussi la dimension "tierce", institutionnelle. On

voit pourtant bien que la dimension institutionnelle résiste à la socioéconomie des services, en ce qu'elle ne se laisse pas absorber dans un simple contrat (comme libre accord de volonté et d'échange), entre un prestataire et un consommateur. Les échanges entre êtres humains dans les institutions engagent la définition de biens collectifs surplombant les désirs individuels, la transmission intergénérationnelle, des actes de puissance publique, un lien au sacré, la place symbolique de la mort, des rites initiatiques, des valeurs.

L'École et l'Hôpital sont deux institutions. "Les institutions diffusent des biens et des services, elles sont les agents légitimes de la satisfaction de besoins humains légitimes. En même temps, elles définissent les normes des besoins que la population est censée avoir" (Hughes 1996). Elles disent le bien moral et politique pour les êtres humains, individuellement et collectivement. L'éducation et la santé sont des questions inséparables de l'institution de la nation dès la fin du XVIII^e siècle. Gouverner et soigner relèvent alors du même principe et obéissent aux mêmes lois, celles d'une "science de l'homme" qui doit perfectionner ou corriger la nature humaine. En inscrivant son action dans un projet de gestion des conduites, l'État manifeste sa dimension utopique et marque une rupture fondamentale dans la façon d'envisager les rapports de la société et de l'État. À partir de la fin du XVIII^e siècle, l'éducation se manifeste comme un enjeu social, une composante de la croissance économique, une organisation nationale, une idée régulatrice, un projet de gouvernement. Le XIX^e siècle verra se constituer en des corps d'instituteurs et de professeurs (les mots ont leur poids) les agents de cette institution. L'éducation c'est l'institution des éducatibles (organisation et intériorisation des manières de faire, de penser, de voir). C'est aussi une collection d'idées pédagogiques qui manifeste l'inconfort du va-et-vient entre réflexion et prospective, entre constat et prescription, entre utopie et réalisme. C'est enfin un répertoire de pratiques éducatives qui dévoile les doubles jeux de l'institution des éducatibles : instruire, reproduire, sélectionner, réprimer, affranchir, etc. L'Hôpital public, quant à lui, pièce maîtresse du système de santé (selon Bonnici 1998, la moitié des actes et dépenses de santé s'effectue en milieu hospitalier dont les trois-quarts en Hôpital public), a un aspect institutionnel qui s'affirme au niveau des structures et des fonctions, dans la définition générale ou très concrète de ce que peut être l'utopie de la santé publique. La quotidienneté à l'Hôpital fournit des exemples réitérés des choix éthiques opérés : la recherche, les transplantations, l'expérimentation, les organes artificiels, les erreurs, les choix médicaux en matière de distribution de molécules coûteuses, etc., mettent en cause des représentations fondamentales dans notre culture.

Au terme de cette réflexion préliminaire, précisons que ce qui vient ici d'être présenté et qui justifie pour nous l'expérience que constitue ce texte, est très clairement un postulat théorique, ou plus exactement une position ou

une thèse dans un champ théorique conflictuel, puisque d'autres chercheurs, comme nous l'avons vu, nieraient la spécificité des métiers relationnels au sein des métiers de service ou accentueraient la spécificité des métiers de services (marchands ou non) par rapport à ceux de l'industrie (Cf. Weller 1998 qui déploie le champ du travail scientifique sur les services selon quatre espaces théoriques).

C'est donc la place centrale que doit occuper l'analyse des orientations sociopolitiques, tant au niveau macro des organisations et institutions qu'au niveau micro des interactions quotidiennes au travail qui fonde pour nous la pertinence spécifique de la comparaison École-Hôpital. Leur modernisation-rationalisation doit être analysée en fonction du caractère mixte et contradictoire des processus aujourd'hui "universels" de rationalisation économique que nous avons présenté ci-dessus, mais aussi des incontournables choix éthico-politiques opérés, qu'ils soient conscients ou de fait.

Rajoutons cependant une précaution concernant ce travail de comparaison que nous allons maintenant aborder. L'ampleur des transformations de l'organisation du travail est très variable selon les sous-secteurs, en terme à la fois de progression de la division du travail, de formalisation des méthodes, de standardisation des actes, de recours à des outils et infrastructures technologiques, qu'il s'agisse de technologies cognitives, immatérielles ou matérielles. Un Centre Hospitalo-Universitaire (CHU dans la suite du texte) n'est pas un Hôpital public périphérique; dans un CHU les services techniques et logistiques n'évoluent pas de la même façon que les services d'hospitalisation; l'École primaire n'est pas le collège ou l'université. La comparaison ne peut se faire qu'autour de dénominateurs communs et de grandes tendances qui s'expriment avec plus ou moins de force selon les cas.

Les ressemblances

Nous commencerons par exposer les ressemblances des évolutions conjointes des organisations, des professionnalités et des politiques, dans les deux institutions.

Une inspiration commune quant au changement organisationnel

Il est indiscutable que, dans les deux cas, l'ancien modèle bureaucratique et étatique du service public n'est plus crédible. Les nouvelles rationalisations qui cherchent (au moins dans les discours) à concilier efficacité économique et justice sociale sont nées justement de cet épuisement symétrique de l'ancien modèle marchand de la rentabilité et du modèle non marchand de l'État Providence.

L'École et l'Hôpital sont touchés par une série de préoccupations communes, à analyser à la fois au niveau des discours et des changements effectifs, qu'on peut grouper sous trois points :

- augmenter la productivité du travail (maîtriser les coûts, rationaliser les organisations, dégager des marges de productivité en diminuant les erreurs, les pagailles, les manières artisanales de travailler, les personnels en excédent, etc.) ;
- individualiser les prestations et augmenter leur qualité pour répondre à une demande des consommateurs-usagers plus informée, plus exigeante, plus diversifiée ;
- développer une connaissance précise et facilement disponible concernant l'état de l'organisation, ses opérations, ses stocks, ses ressources, ses flux, ses usagers. Mettre, si possible en temps réel, ces informations à disposition du niveau supérieur de l'organisation mais en principe aussi des agents de base. Le but de ce développement des descriptions informatisées est l'évaluation de l'efficacité, et par là l'accroissement de la productivité et l'individualisation des prestations.

La modernisation se déploie, comme nous l'avons dit, sous la double contradiction du néotaylorisme et de la participation, au niveau organisationnel, de l'éthique et de l'économie, au niveau politique. Elle touche de manière conjointe les organisations, les professionnalités et les politiques.

Transformer les professionnalités

Les professionnels des métiers relationnels de service public sont actuellement tous confrontés à des exigences de changement. Leurs employeurs les incitent par diverses voies (formation, culpabilisation, appel aux usagers ou contribuables) à renoncer à la référence artisanale sous laquelle étaient le plus souvent pensés ces métiers pour passer à une professionnalité managérialisée (Demailly 1998b). On peut la décrire ainsi en éducation :

- la capacité à s'inscrire dans des projets, ce qui renvoie à des techniques organisationnelles et à des techniques de mobilisation particulières ; l'obéissance et la loyauté ;
- la relation de service individualisé (constitution de l'utilisateur comme client individuel) ;
- la capacité à s'inscrire dans des réseaux et des partenariats ;
- la territorialisation des compétences, autrement dit la définition locale des problèmes à résoudre et des solutions possibles, l'accumulation locale de l'expérience ;

- l'acceptation de l'évaluation permanente aussi bien des agents que des dispositifs, appuyée sur le développement des outils statistiques et informatiques ;
- l'augmentation du temps de travail contraint et contrôlé (Demailly 1999a) ;
- la flexibilité des statuts et la précarisation de l'emploi.

En ce qui concerne l'Hôpital, la rationalisation néolibérale et les formes organisationnelles qu'elle produit depuis les années 1980 affectent le contenu même de l'activité soignante et plus généralement l'institution sanitaire. Mise en œuvre au début des années 1990, elle se traduit par des changements organisationnels néotayloriens (rationalisation des parcours de patients, centralisation de l'information, standardisation des protocoles de soins, intensification du travail, chronométrage des "soins-tâches" des soignants, sectorisation et planification des activités des différents prestataires de soins) et par des changements de type participatif qui visent à faire passer dans les faits la logique comptable et à la faire intérioriser (gestion prévisionnelle des emplois, des consommables, du taux d'occupation des lits, des examens, des procédés thérapeutiques, recentrage de l'activité des services autour de pathologies rentables définies à partir d'une démarche stratégique sur laquelle repose le projet de service médical et infirmier).

Symbolisée par la mise en place d'outils comme le Programme de Médicalisation du Système d'Information (PMSI) ou de notions comme le projet d'établissement, de service ou de département médical, la mobilisation des personnels soignants les incite par diverses voies à renoncer à la référence artisanale pour passer à une professionnalité managérialisée.

L'encadrement soignant (surveillantes de soins et surveillantes chefs) est aujourd'hui considéré comme responsable de l'opérationnalisation de la rationalisation des services impulsée par le haut encadrement (infirmière générale, directeurs d'établissement, directeur des ressources humaines). Depuis une quinzaine d'années, la totalité de ces agents a vu ses missions, le contenu de ses tâches et ses méthodes de travail transformés. Ce faisant, les équipes de direction s'élargissent aux infirmières générales, aux ingénieurs, aux médecins experts, aux chefs de services, aux surveillantes-chefs qui deviennent les acteurs de projets transversaux (en matière d'équipement et d'orientation thérapeutique) initiés par le directeur général en fonction des contraintes externes (exigences des tutelles, des agences régionales de l'hospitalisation, concurrence avec les autres établissements). Réunions, groupes de projets, formations en gestion contribuent progressivement à modifier les pratiques et les discours de ces nouveaux partenaires de la direction dont le degré d'implication et les alliances contingentes deviennent déterminants pour l'évolution de l'organisation du travail hospitalier. Ce mouvement est exactement

parallèle aux efforts faits dans l'Éducation Nationale pour impulser une "nouvelle" et homogène "culture de l'encadrement".

Quant aux chefs d'établissements publics (hospitaliers, scolaires, universitaires, et autres), il s'agirait plutôt pour eux de passer d'une professionnalité bureaucratique à une professionnalité entrepreneuriale, définie par l'autonomie et la capacité à se "positionner" sur un marché concurrentiel des services. La publicité, la transparence, la théâtralisation de l'action, le marketing, l'entretien des réseaux politiques et économiques locaux font partie de la professionnalité. Metteur en scène et acteur principal, chef d'entreprise et homme politique, le directeur est présenté comme le porteur d'une conception globale de l'activité des établissements (de soins ou d'enseignement), auxquels il doit imposer une dimension prospective dans l'activité et la coopération dans l'organisation du travail.

Politiques publiques et inégalités sociales

Autre ressemblance entre l'École et Hôpital : les deux institutions semblent se résigner dans la période récente à laisser se produire et reproduire, voire même augmenter, des inégalités sociales quant à l'accès à l'éducation ou au soin, inégalités qu'on peut mesurer par rapport à l'origine sociale des publics, mais aussi, en qui concerne l'Hôpital, aux variables régionales.

L'institution École adopte certaines réglementations de type marché, dans lequel les acteurs sont en concurrence (privé/public, bonnes Écoles/mauvaises, filières classiques/professionnelles) avec corrélativement une nécessité, pour les établissements, de se construire une clientèle. Progressivement, le mythe de l'École républicaine qui fabrique des citoyens rationnels s'efface devant l'adaptation au marché de l'emploi et à la demande des familles (Ballion 1982, Ball & van Zanten 1998). Les filières, les disciplines se voient attribuer des coefficients de prestige et d'efficacité scolaire, les établissements entretiennent des relations de concurrence afin de s'attacher les meilleurs élèves et tentent d'asseoir une réputation qui leur permette d'attirer les meilleurs publics (jeux des matières optionnelles, voyages, actions de communication auprès des "bonnes" écoles primaires, etc.).

De la même façon, au sein des établissements de soins en général, des CHU en particulier, le modèle professionnel technico-scientifique qui caractérise l'élite hospitalière se hiérarchise dans un rapport de concurrence où les déclassements sont synonymes de réduction d'activité ou de descente vers le malade "tout venant". Les médecins dont les services étaient menacés ont tenté de lutter contre cette "déviation", en réaffirmant les missions de l'Hôpital public comme centre de soins gratuits et ouverts à la population environnante (offrir des soins de première nécessité qui réclament pour des raisons économiques, psychologiques, sociales ou médicales une hospitalisation ;

apprécier la gravité des cas traités et réorienter les patients vers un service plus adapté). Mais ces reproches formulés à l'encontre d'une médecine scientifique, productiviste et élitiste peuvent freiner, mais ne peuvent empêcher le regroupement des services imposé par les fractions hégémoniques des médecins hospitaliers et les gestionnaires hospitaliers. Enfin les très fortes inégalités régionales d'équipement et d'accès aux soins ne semblent pas en voie de diminuer.

Aussi, s'agissant de ces "mauvais" patients (pas "rentables" ou aux comportements indésirables) comme des mauvais élèves, l'École ou l'Hôpital n'ont pas grand-chose à proposer et se trouvent même désarmés avec ce type de clientèle. C'est le cas des lycéens et des collégiens en déshérence, ainsi que des toxicomanes, des alcooliques, des suicidaires accueillis dans les services d'urgences, parfois hospitalisés, mais sans pour autant bénéficier d'une prise en charge sociosanitaire susceptible d'atténuer le rythme des réhospitalisations successives. Le secteur de la santé mentale de même se caractérise par une exclusion des "vieux" et des "pauvres", confiés de plus en plus aux services sociaux (Demailly, Desmons, Roelandt 2000). Il n'y a alors rien d'étonnant à ce que les conclusions des récentes assises pour la santé mettent en évidence des données parfois alarmantes sur l'état sanitaire de certaines fractions de la population et évoquent sans détour le manque d'efficacité de la politique sanitaire.

Les différences

Après avoir exposé les ressemblances de la réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital, tant au niveau du discours (quasiment identique dans ses maîtres mots) que dans les pratiques, nous nous arrêterons sur deux différences profondes.

Une interprétation différente de l'obligation de résultats

Un point commun à l'École et à l'Hôpital est l'émergence d'une certaine "obligation de résultats" comme nouvelle prescription quant à la régulation de l'action professionnelle, sur un fond de prégnance ancienne de l'obligation de moyens. De plus, dans les deux cas, comme ailleurs, le développement récent de cette culture de la redevabilité est de tonalité techniciste. "La culture de l'évaluation promeut une technique de rationalisation de l'action organisée indépendamment du débat public sur les visées et les valeurs de celle-ci et indépendamment des spécificités professionnelles. Elle contribue à la censure du politique au sein des politiques publiques" (Demailly 1998b). Mais en fait l'obligation de résultats ne se développe pas de la même façon à l'École et à l'Hôpital.

À l'École, malgré un certain nombre de résistances, il s'agit bien d'une transformation ou d'un élargissement du cadre normatif de l'action : prendre en compte les effets de l'action éducative dans la mise en œuvre de celle-ci. Du côté des enseignants, la problématique de l'évaluation des établissements et de l'action pédagogique ne peut être séparée de celle de la qualité du service rendu et de la lutte contre l'échec scolaire. De plus, un enseignant qui admet la légitimité de l'évaluation se révolte souvent contre les formulations trop technicistes, il ne réduit pas l'évaluation à celle des résultats scolaires : il voudra penser aussi en termes de socialisation, développement de la curiosité et du jugement, équilibre personnel de l'enfant, donc efficacité par rapport à des missions sociales et culturelles de l'École etc.

Dans les CHU, d'une part, l'obligation de moyens est souvent le cadre normatif exclusif, de l'autre, la culture de la redevabilité, quand elle devient dominante, fonctionne depuis les années quatre-vingt avec une obligation de résultats déconnectée de l'efficacité sociale. La lutte contre l'échec à l'Hôpital est peu thématisée. Bien au contraire, sous le couvert de la modernité, on entretient une confusion entre rémission et guérison, entre innovations à but thérapeutique (moins nombreuses et à indication plus réduite), à but diagnostique (imagerie médicale par exemple) et les nouveaux traitements utiles à la masse des malades. Enfin, trop souvent, les discours ésotériques des médecins et le secret médical masquent l'ignorance, l'erreur ou l'incompétence, comme dans le cas des infections nosocomiales, des transfusions, etc.

Deux raisons peuvent être avancées ici à la résistance du corps médical à l'idée d'une lutte contre l'échec des soins ou à celle de qualité totale du service rendu qui viserait l'élévation du niveau de santé des populations de leur secteur.

- En premier lieu, les professionnels y verraient un signe de déprofessionnalisation (Tripiier 1998). Leur statut de professionnels (au sens nord-américain) est lié à l'obligation de moyens : avoir tout tenté pour sauver le malade. Les CHU disposent à cet égard d'un arsenal de moyens d'investigation et de traitement permettant au soignant d'éviter le sentiment de culpabilité face aux échecs éventuels. Il faut dire que l'utilisation de ces techniques est gratifiante. Face à l'urgence d'un arrêt cardiaque, la machine devient salvatrice. Faire "repartir" un patient qui en est à sa troisième crise de delirium (même si au cours des hospitalisations précédentes personne n'a eu le temps, l'énergie ou l'envie d'aborder avec lui ou son entourage "son problème d'alcoolisme") apporte des satisfactions immédiates. Certes, les échecs introduisent parfois le doute, mais la technologie doit permettre au soignant de les dépasser en affirmant encore plus sa maîtrise des techniques, telle est sa vision des choses. Dans ce contexte, l'erreur ne peut être que technique

et renvoie à un problème d'adéquation (l'image peut être plus nette, le laboratoire faire une erreur, etc.). "Tout faire pour le malade" c'est surtout "ne pas passer à côté" (du diagnostic), ce qui nécessite des moyens de plus en plus sophistiqués et coûteux développés et produits par l'industrie.

- De façon plus récente, la productivité du travail est devenue l'étalon de mesure de la performance interne des services. "La difficulté vient en réalité moins de la complexité des services que de la tendance à ne les évaluer que d'un point de vue unilatéral – celui de la valeur marchande – sans voir la contradiction croissante entre leurs valeurs d'usage et les tendances privative, élitiste, uniformisatrice, appauvrissante que recèlent les critères d'évaluation marchande et capitaliste de l'efficacité économique" (Lojkin 1996). L'étude du CERC sur "la productivité globale dans les services publics" résume fort bien l'enjeu social crucial de la distinction entre productivité apparente du travail et productivité globale, auxquelles il faudrait de plus articuler les impacts sociaux à long terme sur la population concernée par l'hospitalisation. Les économètres hospitaliers se bornent à une estimation simplifiée du coût hospitalier. La domination du discours technico-gestionnaire qui privilégie les performances intrinsèques et les gains de productivité directs, pousse à faire abstraction des autres dimensions liées aux soins, (continuité des soins, observance, confort du malade, etc.), à faire abstraction du rôle du patient et des personnels dans l'organisation et le déroulement de la prise en charge, ainsi que de l'impact social du service rendu dans cette optique. Aussi, toute politique de modernisation des services aboutit-elle à une réduction des capacités d'accueil et du nombre de soignants, avec une accélération de la rotation des patients. Pourtant les études du Service Statistique des Études et des Systèmes d'Information, les SIAM (regroupant des informations individuelles de séjours et reconstituant les parcours des patients sur six mois), les Résumés Standardisés de Sortie (recueils d'informations médicales et administratives sur les malades hospitalisés en court séjour) utilisent ce type de critères. De même, les GRAIH (groupements régionaux d'animation et d'information hospitalière articulant données hospitalières et données régionales centralisées par une Agence Nationale d'Information Médicale) pourraient contribuer à une évaluation des effets indirects et de l'impact social à long terme des actes hospitaliers. Mais la mise en place d'une telle politique ne pourrait être menée au sommet sans remettre en cause l'efficacité sociétale elle-même des dépenses publiques. La logique marchande stimule l'offre d'instruments médicaux de plus en plus lourds et spécialisés, la consommation de médicaments, d'actes médicaux et d'heures de machines augmente pour le plus grand profit du pouvoir

médical et de l'industrie en technologie médicale et en pharmacie. Les malades sont de plus en plus assistés et dépendants, la demande de soins se nourrissant de la dégradation du mode de vie que les techniques médicales ne contribuent pas à guérir. On aboutit ainsi à un divorce accompli entre utilité sociale et recherche de la rentabilité (Aglietta & Brender 1984). Cette contre-performance se mesure à l'accroissement des inégalités sociales devant la santé (Bélanger & Lévesque 1990, Fox 1988).

Si, à l'École, l'obligation de résultats a le sens d'une lutte contre l'échec, à l'Hôpital, elle a le sens d'une lutte contre le gaspillage.

La recherche du meilleur rapport qualité-prix s'est imposée aux établissements hospitaliers comme un moyen de s'affirmer sur un marché de soins. Les directeurs ont alors tenté d'optimiser le couple coût-produit : indicateurs en soins infirmiers, indicateurs de charge de travail, sous-traitance de certaines fonctions hospitalières, actions alternatives à l'hospitalisation, réseau de soins coordonnés (c'est-à-dire regroupement sous une forme conventionnelle d'un Hôpital ou une clinique, un assureur et une entreprise). Ces "innovations" introduites par la réforme de 1991 et les ordonnances de 1996 permettent d'orienter le projet médical et le projet d'établissement pour qu'ils soient compatibles avec le Schéma Régional d'Organisation Sanitaire (SROS). Les autorités de tutelle n'hésitent plus à faire appel à des compétences extérieures à l'administration pour apprécier l'opportunité d'un projet hospitalier, avec pour les établissements la crainte de l'interdiction administrative d'une activité ou celle de la fermeture d'un service qui seraient jugés non rentables.

Une taylorisation et une technologisation plus poussées à l'Hôpital

Le mot de taylorisation convient mal au travail enseignant, même si les enseignants, devant l'extension de la place du "prêt à enseigner" (manuels, fiches, logiciels) et l'affinement des contrôles exercés sur leur travail, peuvent ressentir une crainte quant à la diminution de leur autonomie professionnelle. Il a là une valeur descriptive surtout métaphorique. Ce n'est pas le cas à l'Hôpital où le mot renvoie à un néotaylorisme effectif pour les activités soignantes.

Dans les CHU, les examens et les protocoles prescrivent la pratique soignante, fractionnée entre intervenants multiples qui appliquent des protocoles définis selon leurs propres normes professionnelles. Ces protocoles n'excluent pas le principe de réaction à l'urgence, mais favorisent les réponses immédiates codifiées et normalisées, comme l'observation rigoureuse de règles prescrites. D'où des soins identiques, réalisés en série pour un

même groupe de patients et un sentiment de routine dans leur exécution. L'aspect relationnel du travail hospitalier ne vient ponctuer que de façon épisodique cet ordonnancement régi par la rationalisation des transferts de machine à machine et la gestion des files d'attente. Dominée par la technologie, la vie à l'Hôpital s'organise en fonction de ces impératifs. Les pratiques de soins non technologisées sont négligées ou déclassées. Le retard voire l'archaïsme qui caractérisent le domaine de l'accueil, la vie quotidienne des malades, l'environnement général des soins, y compris la sécurité des agents, sont tout à fait révélateurs. D'une façon générale, les besoins fondamentaux de la personne humaine trouvent, pour partie, une prise en charge médicalisée, pour partie, sont minorés, voire ignorés. Accentué par la réduction des durées de séjours, ce phénomène amenuise encore "le temps relationnel" sur lequel pourtant les soignants structurent leurs discours professionnels. Certes les improvisations pour pondérer ou modifier tel aspect du protocole existent, mais le temps qui y est consacré n'est pas valorisé par l'encadrement soignant. Ce qui tient des rapports entre les hommes dans l'exercice infirmier est aujourd'hui considéré comme improductif. Au même titre que les temps de pause, la "parlotte" avec les patients est chronométrée par les surveillantes, programmée si nécessaire et insérée dans le tableau de planification des soins. Le travail de relation est parcellisé, quantifié et évalué par les ergonomes hospitaliers sous la forme d'items : salutation, présentation des soins, explication de la procédure de soins, etc. Au total l'infirmière dispose de quinze à vingt minutes par patient et par jour pour réaliser ce travail. Dans cet environnement où "parler n'est pas travailler", l'improvisation relationnelle devient clandestine (Dembinski 1999).

Conclusion, les deux différences que nous venons d'exposer peuvent être rassemblées autour d'un thème unique : la sensibilité plus grande de l'Hôpital aux normes marchandes (au sens strict et non métaphorique du terme marchand). La question qui se pose alors à nous est d'essayer de comprendre ce décalage qui s'est créé entre deux institutions qui pourtant, dans l'entre-deux-guerres, avaient été considérées comme les supports des deux piliers jumeaux de la conception républicaine de l'État et de la société française : l'instruction publique et la santé publique.

Explications des différences

Passons maintenant à l'explication de cette étonnante juxtaposition de ressemblances et de différences entre l'École et l'Hôpital quant à l'évolution du management des organisations. Les hypothèses explicatives que nous avons pu construire renvoient à la fois aux ordres anthropologiques et aux jeux d'acteurs (professionnels et profanes).

Des statuts anthropologiques différents : l'éducation est un investissement, la santé a un coût

L'enfant et le malade n'ont pas le même statut dans nos sociétés. L'enfant, lié à notre futur, est sacralisé. La maladie est souvent associée à l'idée de vieillesse (notons que l'enfant malade bénéficie de beaucoup plus de précautions, d'émotions positives et d'engagement thérapeutique que le malade ordinaire). Le malade pauvre et vieux, cumulant les handicaps symboliques, est abandonné par l'Hôpital à l'action des associations privées, caritatives ou à l'intervention sociale. Nous pourrions dire, en caricaturant, qu'il y a toujours un parent pour défendre un enfant devant l'École, quelle que soit sa classe sociale. Il n'y a pas souvent un parent pour défendre un malade devant l'Hôpital, sans même parler du cas du "fou". Il n'est pas légitime de "faire des économies" sur l'éducation, on "ne compte pas" pour "l'avenir de nos enfants" ; à l'inverse, il n'est pas légitime que les malades (qui parfois, en plus, "ont tout ce qu'il faut pour l'être", par exemple les fumeurs, les alcooliques, les obèses...) coûtent trop cher aux proches ou aux descendants. Les usagers du système de soins devraient se prendre davantage en charge.

Cette différence anthropologique se traduit dans les différences d'approche économique de l'École et de l'Hôpital. Si on met de côté leur nature d'institutions, l'École ou l'Hôpital peuvent être considérés comme des organisations de production qui reçoivent des flux d'entrée (inputs: hommes, connaissances, moyens matériels et financiers), les soumettent à des activités de transformation (processus éducatif, action de soins) en vue d'objectifs qui doivent normalement être atteints grâce au flux de sortie (élèves et patients qui quittent le système). L'économie de l'éducation peut alors appliquer les analyses classiques en matière d'investissement matériel et calculer le taux de rentabilité de la dépense. Cette démarche a été particulièrement illustrée par les auteurs anglo-saxons suivis par les Français (Schultz, Becker, Eicher, Levy-Garboua), mais traditionnellement les dépenses d'éducation restent considérées comme un investissement. L'éducation joue un rôle positif sur la production et, par là même sur les revenus qui en découlent. On peut calculer la rentabilité des dépenses d'éducation (rentabilité pour l'individu, rentabilité pour la collectivité) et la liaison entre éducation et développement économique. Celle-ci est couramment admise pour les pays développés comme pour les pays sous-développés.

L'approche économique de la santé est différente. L'Hôpital moderne français (mélange de haute technologie et d'exercice médical de plus en plus sophistiqué) public ou privé, doit sa place dans la politique et dans le système de santé à l'apparition d'une part de la notion d'assurance, d'autre part à l'édification de la Sécurité sociale bâtie sur le socle du tiers-payant, qui a largement contribué à la qualité du système de soins français. Le système de santé

et l'organisation hospitalière sont inséparables donc du régime de protection sociale qui les nourrit financièrement. Quand l'assurance-maladie, le système de protection sociale et l'État-providence connaissent des difficultés, l'Hôpital et le système de santé en subissent obligatoirement le contrecoup, l'entretien de la santé apparaît comme une dépense excessive. Dans ce contexte, les impératifs économiques ont accredité la diminution régulière de la durée de séjour, les restrictions budgétaires cycliques, le rationnement des services et des soins les moins rentables¹.

L'Hôpital est soumis à l'épuisement du capital solidarité, c'est-à-dire aux limites du coût social qu'une société est prête à payer pour avoir encore plus d'images diagnostiques, d'examen et d'interprétations. Face à cette situation, la régulation administrative s'est révélée insuffisante et une régulation économique fondée sur la maîtrise médicalisée quantitative et qualitative des coûts est apparue indispensable. Le chemin choisi par les décideurs publics est pour cela celui d'une plus grande autonomie des établissements, tout en réprimant de façon bureaucratique les dérives du libéralisme hospitalier, en colmatant les insuffisances trop voyantes, en sauvegardant les apparences avec des incantations rituelles sur l'humanisation, le droit des patients, le rôle des soignants, le progrès des sciences médicales et des techniques, les alternatives à l'hospitalisation.

Des jeux d'acteurs différents : l'univers professionnel de l'École est moins hiérarchisé, moins segmenté, plus solidaire

Qu'en est-il de la capacité des organisations professionnelles, sans rester fixées à une nostalgie pour des formes bureaucratiques dépassées, à combattre avec succès les dérives du modèle néolibéral, tout en contribuant à l'invention de nouvelles formes de régulation démocratiques et citoyennes ? Là aussi École et Hôpital diffèrent quant à la capacité de leurs acteurs à maintenir ou développer des logiques citoyennes dans les politiques publiques d'éducation et de santé.

Les résistances des personnels soignants à l'Hôpital sont faibles. Il suffit de constater les succès de la carte sanitaire, de la réduction parfois drastique des lits dans les hôpitaux, de la diminution du personnel, de la précarisation des emplois, avec la recherche de rendement à court terme dans tous les

1. En France, le rapport des dépenses de santé au PNB dépasse les 6% et augmente plus vite que lui. Les dépenses hospitalières correspondent à la moitié environ des dépenses globales de santé. Deux millions de personnes travaillent dans le secteur de la santé (9% de la population active occupée). Un million de personnes travaille à l'Hôpital dont une sur deux a une profession de santé (320 000 infirmières en 1995 dont 16% en libéral). 93% des soins de long séjour se font à l'Hôpital. Entre 1984 et 1994, 40 000 lits ont été supprimés.

services et ce, malgré la contreproductivité de la marchandisation techniciste de la santé.

Cette faiblesse des résistances provient de ce que les enjeux pour les professionnels dépassent l'opposition entre standardisation-spécialisation et polyvalence artisanale pour concerner la logique économique elle-même qui innerve ces différentes organisations du travail (Lojkine 1996). On peut légitimement douter qu'une action purement défensive ou corporative des organisations de professionnels sur leurs conditions de travail (infirmières, médecins, internes, enseignants et étudiants) puisse à elle seule faire reculer ou échouer ce mouvement de fond de rentabilisation du service public. Les syndicats n'ont pas encore proposé une alternative d'ensemble crédible aux yeux de l'opinion publique et des décideurs en termes d'efficacité (efficacité qui devrait dépasser les limites tant de la logique bureaucratique de l'État Providence que de la logique néolibérale actuelle). Restent quelques alternatives marginales (comme les unités de soins palliatifs) pour lesquelles il faut s'interroger sur les raisons qui les ont amenées à être mises en place et les conditions, souvent liées à des engagements militants individuels, qui les ont favorisées.

La réorganisation managériale de l'Hôpital est légèrement plus ancienne mais surtout plus rapide que celle de l'École, car non seulement elle n'a pas rencontré de résistances fortes ni de contre-projet, mais elle s'est inscrite dans une culture émergeant chez les infirmières cadres (de la surveillante contre-maître à l'infirmière générale adjointe du directeur d'établissement), élite du corps. Le choc a été si violent pour les soignants de base et les autres personnels hospitaliers qu'ils ont sombré dans la résignation: la durée de vie professionnelle moyenne des infirmières est repassée à dix ans. La réorganisation managériale a aussi joué des concurrences au sein de groupes professionnels fragmentés et hiérarchisés, notamment les médecins, et a été favorisée par les appétits de puissance des grands patrons hégémoniques qui trouvaient là des ouvertures stratégiques favorables à leurs intérêts, au moins immédiats.

Certes, les résistances existent: la multiplication des mouvements sociaux depuis les années 1980 chez les personnels de santé traditionnellement peu engagés sur le front social est à cet égard exemplaire. Au-delà des formes originales qu'elles ont pu prendre, ces actions collectives traduisent une évolution des pratiques sociales qui jusque-là valorisaient le service et l'engagement vocationnel au détriment de l'engagement politique et de toute action collective. Les infirmières ont démontré lors de ces mouvements une prise de conscience par rapport à un environnement professionnel plus global. Au-delà même des revendications matérielles ou des frustrations liées au statut, ces mouvements soulèvent la question du système de valeur qui fonde la légitimité de leur pratique et leur utilité sociale.

Par comparaison, l'École présente un aspect beaucoup plus unifié : une seule catégorie de professionnels de première ligne, les enseignants, qui prennent en charge la quasi-totalité de la pratique éducative (même si quelques personnels en assument leur part), alors qu'à l'Hôpital, la pratique soignante est divisée entre médecins, infirmières, aides-soignantes, étudiants et techniciens. Un groupe professionnel beaucoup plus uni, malgré ses divisions syndicales, que chacun des groupes professionnels exerçant à l'Hôpital. La faible division du travail et la solidarité professionnelle aident ainsi le corps enseignant à garder une certaine maîtrise des évolutions et à éviter les dérives néolibérales brutales.

Enfin, les enseignants sont aidés par les usagers, depuis longtemps organisés en associations. Même si leur intervention peut être socialement ambiguë et teintée de consumérisme, les parents empêchent la fermeture des classes de l'École élémentaire, des écoles rurales, dénoncent les locaux vétustes, le manque d'enseignants et le manque de moyens... Dans le même sens, les habitants d'une commune rurale en France viennent d'obtenir la réouverture d'une gare que la SNCF, anciennement service public, venait de fermer pour satisfaire aux normes de la rationalité marchande qui lui sont maintenant imposées.

En parallèle, l'Hôpital pendant très longtemps, n'a connu aucune action collective de ses usagers, seulement le consumérisme individuel revendicatif de quelques membres des classes populaires (dans le cadre d'une mentalité d'assistance) et le consumérisme discret des membres des classes supérieures qui savent choisir les bons médecins et les bonnes solutions. La situation est peut-être en train de changer. La thématique de lutte contre l'échec à l'Hôpital est émergente dans le cadre du droit des usagers et des associations de malades (alcooliques, diabétiques, hémophiles, myopathes, handicapés, malades du Sida, du cancer). Ces groupes sont de plus en plus nombreux et actifs : parfois réunis en fédérations, ils tendent à devenir des partenaires des pouvoirs publics pour les problèmes de santé. De nombreuses associations se sont institutionnalisées, avec des services sociaux, juridiques et parfois financiers. Le Sida réactualise la dimension collective de la maladie et a aussi mis en évidence les limites d'un système médical exclusivement centré sur l'intervention technique ; grâce aux associations, il y a eu dans ce cas une remise en cause la relation médecin/malade, l'émergence d'un droit des personnes atteintes, dans le cadre de la recherche, de la prévention et de la participation au pouvoir de décisions (Herzlich & Pierret 1988).

Conclusion

Nous avons montré que l'évolution de l'École et de l'Hôpital était soumise au processus de rationalisation économique qui affecte l'ensemble des organisations productives de biens et de service, caractérisée par le contradictoire développement du management participatif et d'éléments de néotaylorisation; qu'elle était d'autre part soumise à la nécessité, propre aux institutions qui traitent de l'humain dans le cadre de politiques publiques, de s'inscrire dans des orientations sociopolitiques, qui investissent la pratique des professionnels. D'où une double tension pour les organisations, les politiques et les professionnalités: participation/néotaylorisme, économie/politique.

L'examen de la mise en œuvre de la réorganisation managériale dans les deux institutions montre une forte similitude tant au niveau des discours et modèles qu'au niveau des mises en œuvre concrètes dans les organisations et les pratiques.

Au-delà de ressemblances manifestes dans les deux processus, l'Hôpital semble plus soumis aux normes marchandes. Cette particularité est à la fois à référer au statut anthropologique différent de l'enfant et du malade dans notre société, et à des jeux d'acteurs différents: l'Hôpital se caractérise par une plus grande fragmentation de ses professionnels et une moindre capacité d'intervention de ses usagers.

La différence de vitesse ou de nature entre la réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital peut donner lieu à deux scénari prospectifs différents.

Premier scénario. L'École rattraperait son "retard" sur l'Hôpital en termes de rationalisation marchande, car celle-ci, dans le cadre de la globalisation des échanges, serait irrésistible. L'École connaîtrait donc aussi bientôt, sur le modèle de l'Hôpital, une maîtrise accrue des coûts, l'élimination des établissements non performants, la réduction du nombre d'enseignants au profit de technologies éducatives, la précarisation du travail enseignant, une division du travail accrue dans les établissements scolaires et entre les établissements scolaires.

Deuxième scénario. En matière de soin, la rationalité économique finirait par démontrer son caractère limité par rapport à la rationalité sociale globale, parce que se mettrait en lumière le caractère insupportable de certains effets pervers au sein des politiques sanitaires néolibérales. Cette mise en lumière serait favorisée par les professionnels, dénonçant les tensions éthiques accrues, et par les usagers qui se constitueraient en acteurs collectifs. Leur mobilisation et leur capacité à formuler un projet alternatif redonneraient une place à la réflexion politique et éthique dans la gestion de l'Hôpital public, et une place à l'éthique au cœur de la pratique de soins.

Ce que nous retenons finalement de cette comparaison, c'est le rôle décisif des acteurs collectifs, professionnels et usagers, dans le fonctionnement futur de ces grandes institutions qui "nous veulent du bien".

Bibliographie

- ABALLEA F., BRAEM S. 1998 "Identités et registre de légitimité : le cas des techniciens-conseil des CAF en France", XIVe congrès mondial de sociologie, Montréal, juillet
- AGLIETTA M., BRENDER A. 1984 *Les métamorphoses de la société salariale*, Paris, Calman-Lévy
- BALL S., van ZANTEN A. 1998 "Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique", *Éducation et sociétés* n1. 47-71
- BALLION R. 1982 *Les consommateurs d'École*, Paris, Stock
- BELANGER P. R., LEVESQUE B. 1990 "Le système de santé et de services sociaux au Québec", *Sociologie du travail*, 2/1990, 237
- BINST M. 1990 *Du mandarin au manager hospitalier*, Paris, L'Harmattan
- BONNICI B. 1998 *L'Hôpital, enjeux politiques et réalités économiques*, Paris, La documentation française
- BOURDONCLE R., DEMAÏLLY L. 1998 *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Les Presses Universitaires du Septentrion, 483p
- CERC 1992 *La productivité globale dans les services publics*, Paris, La Documentation Française
- COURPASSON D. 1997 "Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale", *Sociologie du travail* 1/39-61
- DEMAÏLLY L. 1991 *Le collège : crise, mythes et métiers*, Lille, Presses universitaires de Lille, 373p
- DEMAÏLLY L. 1998a "La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels", *Travail et emploi*, n76, 3-14
- DEMAÏLLY L. 1998b Évaluation, éthiques professionnelles et cadre normatif, in Thoenig J.-C. & Perret B., dir, *L'évaluation en développement 1997*, Paris, Conseil Scientifique de l'évaluation
- DEMAÏLLY L. 1999a "Conflits autour de l'usage du temps dans les métiers à double régulation temporelle: le cas des enseignants", *Sociologica del Lavoro*, Bologne, Italie
- DEMAÏLLY L. 1999b "Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire/approche politique", *Lien social et politiques*, avril
- DEMAÏLLY L., DESMONS P., ROELANDT J.-L. 2000 Usagers et mésusagers en santé mentale, in Schweyer F. & Cresson G., coord, *La place de l'utilisateur dans les systèmes de soin*, Rennes, ENSP
- DEMBINSKI O. 1999 *L'organisation du travail hospitalier, le point de vue de ceux qui vivent l'Hôpital*, thèse de doctorat en sociologie, Université de Lille I
- FRANKFORT I., OSTY F., SAINSAULIEU R., UHADE M. 1995 *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer
- FOX A.-J. 1988 *Inequalities in health within Europe*, Aldershot, Gower Press

- GOFFMAN E. 1968 *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Paris, éd. de Minuit
- HERZLICH C., PIERRET C. 1988 "Une maladie dans l'espace public. Le sida dans six quotidiens français", *Annales ESC*, sept-oct., 1109-1134
- HUGHES E. C. 1996 *Le regard sociologique*, Essais choisis, textes rassemblés et présentés par Chapoulie J.-M., Paris, EHESS
- JOBERT B. 1994 *Le tournant néo-libéral en Europe*, Paris, L'Harmattan
- JOBERT B & MULLER P. 1985 *Les référentiels de l'action publique*, Paris, PUF
- LOJKINE J., avec la collaboration de DELACROIX R., DEMBINSKI O., LE DANTEC E., LEVY C., ROCHEFORT T. 1996 *Le tabou de la gestion. La culture syndicale entre contestation et proposition*, Paris, Les Éditions de l'Atelier-Les Éditions Ouvrières
- OGIEN A. 1995 *L'esprit gestionnaire, une analyse de l'air du temps*, Paris, EHESS
- PASSERON JC 1991 *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan
- TRIPPIER P. 1998 De l'éthique puritaine au voleur professionnel, in BOURDONCLE R. & DEMAILLY L. *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Les Presses Universitaires du Septentrion, 483p
- WARIN P. 1998 "La citoyenneté de guichet. Éléments de définition et discussion", colloque de l'IFSA *Le service public et le lien social*, Lille, 23-24 octobre
- WELLER J.-M. 1998 "La modernisation des services publics par l'usager: une revue de la littérature (1986-1996)", *Sociologie du travail* n3, 365-392

La coordination du travail dans les établissements “difficiles” : collégialité, division des rôles et encadrement

MARTINE KHERROUBI

Centre de recherche sur les liens sociaux-Université Paris V
Institut National de Recherche Pédagogique, Paris

AGNÈS VAN ZANTEN

Observatoire Sociologique du Changement
CNRS-Fondation nationale des sciences politiques

Les établissements scolaires ont été traditionnellement dépeints dans les analyses sociologiques comme des organisations assez simples caractérisées par une coopération très limitée entre professionnels, par une faible division du travail et l'absence d'un véritable encadrement de proximité (Bidwell 1965, Bell 1980). Cette analyse a pu s'avérer d'autant plus juste dans le cas des établissements scolaires français, notamment dans celui des lycées d'enseignement général, que la centralisation et la focalisation fortes sur la transmission des connaissances ont favorisé le primat de la relation maître-élève et empêché l'émergence de l'établissement comme organisation dotée d'une certaine autonomie et d'un projet (Paty 1981, Derouet 1988). Pourtant, cette représentation doit être révisée pour tenir compte des effets produits depuis vingt ans par la massification, la décentralisation et l'introduction des logiques de marché, la diffusion de modes de gestion managériaux et procéduraux (Payet 1995, Ball & van Zanten 1998, Verhoeven 1997, Dupriez & Maroy 1999). Elle s'avère par ailleurs plus ou moins pertinente suivant les contextes locaux. Nous partons en effet de l'hypothèse que ces évolutions sont simultanément en train de renforcer la ségrégation entre établissements selon les types de publics et de renouveler les dynamiques internes au moins d'une partie des établissements difficiles qui s'adaptent ou se mobilisent par rapport à ces transformations (Kherroubi 1997, van Zanten 1999b). Par

"difficiles", nous désignons les établissements où sont concentrées les populations dont les caractéristiques sociales et scolaires s'éloignent le plus de la norme de l'élève idéal et où, par conséquent, les professionnels ont le plus de mal à atteindre les objectifs fixés par l'institution (van Zanten 1997). Or dans une fraction de ces établissements, on observe actuellement une évolution des relations professionnelles vers un accroissement de la dimension collective en lien à la fois avec la spécificité du contexte de travail et avec des redéfinitions politiques et administratives des missions des différents personnels et des établissements, dont la loi d'orientation de 1989 stipule qu'ils doivent intégrer des pratiques de dialogue, de concertation, de coopération et de coresponsabilité entre tous ceux qui interviennent auprès des élèves (Dubet & al. 1989, Demailly 1993, Kherroubi, Peignard & Robert 1997-1998, van Zanten 1998).

Nous faisons aussi l'hypothèse que cette évolution épouse des logiques institutionnelles et culturelles assez différentes selon les niveaux d'enseignement. L'enseignement primaire se caractérise encore aujourd'hui par sa culture égalitaire et sa faible division apparente du travail éducatif. Le métier d'instituteur, qui s'est historiquement défini en mêlant les perspectives d'apprentissage et d'éducation, reste associé à des conditions de travail particulières: un maître attaché à une seule classe, "sa" classe, responsable unique de la progression d'un groupe d'élèves pour une année. La création du professorat des écoles, en 1989, a introduit une différenciation interne temporaire des statuts mais tous les titulaires en poste actuellement sont des professeurs des écoles ou des instituteurs exerçant diverses fonctions. Cette création n'a pas été décidée pour introduire un grade interne mais pour remplacer, à terme, le corps des instituteurs. C'est pourquoi nous utilisons ici le terme d'instituteur comme générique, permettant de désigner l'ensemble des enseignants de l'école élémentaire, celui de professeur étant réservé aux enseignants du secondaire. Il n'y a jamais eu de statut de directeur d'école mais seulement des décharges d'enseignement (partielles ou totales) progressivement introduites pour permettre l'exercice d'une fonction de plus en plus lourde. Quand il s'est agi d'intervenir spécifiquement auprès des élèves ayant un handicap ou présentant des difficultés scolaires importantes, l'école primaire a perpétué cette tradition. Néanmoins, du point de vue organisationnel, les équipes pédagogiques rassemblent aujourd'hui trois catégories d'acteurs exerçant des métiers différents: le directeur, les instituteurs généralistes et les instituteurs spécialisés. Si la question de la massification dans des écoles conçues dès l'origine comme des "écoles pour tous" ne se pose pas dans les mêmes termes que dans les établissements du secondaire, le renforcement de la ségrégation scolaire conduit aussi à ce que les pratiques et les réflexions des acteurs se situent, davantage que par le passé, à l'échelle de l'établissement (Kherroubi 1997).

Dans le secondaire, dont la référence est le lycée napoléonien, il y a eu, dès l'origine, une dichotomie entre l'administration, confiée à un chef d'établissement, et l'enseignement avec sa logique d'action, ses règles, son inspection générale, et donc entre la logique de l'organisation et celle de la profession enseignante (Grellier 1998). La massification, qui engendre de nouveaux problèmes tant en matière d'enseignement qu'en matière de discipline, conduit pourtant à accorder plus d'importance que dans le passé à l'encadrement pédagogique et éducatif par le chef d'établissement (Guillaume & Maresca 1993, Pélage 1998). Par ailleurs, les enseignants ont réussi à faire prévaloir une définition de leurs services d'enseignement qui a exclu progressivement les tâches autres que celles liées à la transmission des connaissances, notamment celles de la surveillance des tenues et des mœurs, de l'ordre, des études (Chapoulie 1987, Lang 1999). Avec la création du collège s'est concrétisée une division du travail éducatif propre au secondaire qui, prise au sens étroit, oppose le travail pédagogique et le temps de la classe sous l'autorité des professeurs, au travail disciplinaire et au temps hors classe relevant du domaine de la vie scolaire (Paty 1981, Soussan 1988). Les pressions en matière de discipline qui émergent avec les vagues de massification depuis les années 1960 ne se sont donc pas traduites par un élargissement des missions des professeurs mais par une augmentation des personnels spécialisés devant intervenir dans l'apprentissage de l'autonomie par les élèves et leur responsabilisation croissante: les conseillers d'orientation, les documentalistes sont créés et surtout les surveillants généraux transformés en conseillers d'éducation. Parallèlement, avec la montée des préoccupations d'intégration (scolaire, sociale, professionnelle) et de prévention, la place dans l'établissement des personnels médicaux et sociaux se renforce. Se pose alors la question de la coordination du travail avec les enseignants, notamment dans les établissements difficiles où ces personnels statutaires et non statutaires sont plus nombreux et plus divers. Par commodité, on ne distinguera pas les conseillers d'éducation (CE) et les conseillers principaux d'éducation (CPE), les deux corps ayant été créés en 1970 en remplacement des surveillants généraux, avec, depuis 1982, les mêmes missions et la possibilité d'être affectés aussi bien en collège qu'au lycée.

Nous nous attacherons ici à analyser les effets de l'émergence de nouveaux problèmes de coordination sur la conception que chacun des acteurs a de son rôle et de ses compétences propres, en étant particulièrement attentives aux déstabilisations des segmentations traditionnelles qui y sont associées. Nous nous intéresserons aussi à l'apparition de nouveaux modes de travail collectif en étudiant d'abord les différentes facettes de la collégialité entre enseignants, puis les problèmes posés par la répartition des tâches éducatives entre les enseignants et les personnels spécialisés. Nous nous attarde-

rons, enfin, sur l'évolution des modes d'encadrement du travail pédagogique et éducatif par les chefs d'établissement.

Ce travail se fonde sur une enquête de terrain menée entre 1994 et 1997 dans une école élémentaire, un collège et un lycée polyvalent, tous situés dans la petite couronne de la banlieue parisienne et choisis à la fois en fonction des caractéristiques de leur public et de leur politique. Ces trois établissements accueillent des enfants et des jeunes issus des classes populaires et de groupes immigrés et les acteurs s'efforcent d'y définir une politique cohérente en matière de pédagogie, de socialisation et d'image extérieure. La méthode utilisée a consisté en entretiens approfondis avec les différents acteurs, accompagnés d'observations répétées de leurs activités et de leurs interactions.

Les relations collégiales entre enseignants

L'exercice pendant plusieurs années du métier d'enseignant dans des établissements difficiles entraîne un processus de recomposition identitaire tant l'écart est grand entre le vécu quotidien et la formation initiale ou l'expérience professionnelle dans d'autres types d'établissements. Ce processus est en grande partie individuel. Comme dans les établissements ordinaires, ce sont les échanges quotidiens avec les élèves qui sont les plus déterminants dans l'adaptation des pratiques et des éthiques professionnelles (Lortie 1975) mais avec une dimension de remise en cause beaucoup plus forte. Nous souhaitons insister ici sur le fait que ce processus est aussi une construction collective. Les nouveaux enseignants qui arrivent dans ces établissements sont accueillis par des anciens, porteurs de normes alternatives, qui les confortent implicitement ou explicitement dans l'adoption d'attitudes et de pratiques plus ou moins déviantes par rapport aux stricts objectifs institutionnels. Ils construisent aussi entre eux des modalités de travail adaptées à ce public (Becker 1952a). Dès lors que le taux de rotation des enseignants n'atteint pas un certain seuil (dans certains établissements classés en zone d'éducation prioritaire il peut dépasser 50%), une forme de collégialité peut se développer qui éloigne ce segment du groupe enseignant du modèle d'un corps régi par des statuts fixés par l'État et le rapproche de la communauté autogouvernée d'égaux partageant le même métier (Bucher & Strauss 1961, Dubar & Tripier 1998, Lazega 1999).

Identités et solidarités collectives

Cette construction commune d'une culture d'établissement résulte en partie de l'existence de traits communs aux enseignants qui choisissent d'être nommés ou de rester dans ces établissements. La proximité socio-géographique favorise des relations entre enseignants qui apparaissent de toute évidence plus fortes que dans les établissements ordinaires. Leur intensité doit être également rapportée aux caractéristiques des contextes de travail. Dans le primaire, le fait que tous les enseignants soient confrontés à la présence dans les classes d'un nombre élevé d'élèves en difficulté contribue à estomper les clivages qui ont tendance à apparaître en raison de la grande hétérogénéité des enseignants en termes de diplômes, de parcours de formation initiale, d'ancienneté dans le métier induite par l'évolution rapide des politiques de recrutement. Les jeux courants d'opposition entre les plus anciens, entrés souvent par la suppléance, moins diplômés mais expérimentés, et les jeunes associant diplôme universitaire élevé dans un domaine précis, formation initiale et manque d'expérience, s'atténuent au profit de la mise en évidence des apports réciproques: "Il y avait chez les jeunes, ce souci de s'adapter aux gosses en difficulté, et ma foi, comme les anciens n'avaient pas forcément toujours réussi... On s'est tous collétés aux difficultés ensemble, sans a priori, en réfléchissant en commun, et personne n'avait la bonne parole." (Institutrice proche de la retraite).

Dans le secondaire, où les clivages internes résultent aussi bien des différences de grade et de discipline que de l'ancienneté, le fait que les titres ne protègent pas de façon évidente de la pénibilité du travail favorise également l'émergence d'une égalité de condition entre enseignants: "Ce qui est intéressant, c'est que la notion de matière disparaît. Moi, je suis prof d'EPS, mais à côté de cela, je suis un prof au collègue Apollinaire. Il n'y a pas ce préjugé lié aux matières; l'enseignant est un adulte face à des gosses difficiles, ça casse la structure-classe." (Homme, professeur certifié d'éducation physique et sportive, collègue).

En outre, dans ces contextes de travail, la pénibilité conduit à rechercher le soutien moral des collègues mais aussi à évoquer plus facilement les difficultés professionnelles. Alors que dans les établissements ordinaires, ces dernières tendent à être masquées dans des échanges qui jouent plutôt un rôle d'exutoire (Woods 1981, Dutercq 1993), dans les établissements difficiles, quand ils se développent, ces échanges sont à la fois plus recherchés pour "tenir le coup" et plus susceptibles de porter sur des problèmes qu'on ne cherche plus à dissimuler: "Ici, les gens parlent de ce qu'ils font sans dire 'j'ai bien réussi'. (...) Autrefois, je rencontrais des enseignants qui disaient 'Oh, ça se passe bien avec cette classe, un tel, il est bien'. Maintenant, ici, c'est 'Bon, ben j'ai lancé ça, ça ne fonctionne pas. Je ne sais pas pourquoi. J'ai dû commettre une erreur, je vais revoir ça'. C'est la première fois que je vois des gens me dire qu'ils sont en échec." (Femme, professeur certifié d'arts plastiques, lycée).

Ces échanges constituent une dimension essentielle des satisfactions professionnelles liées à l'exercice du métier en contexte difficile. Ils favorisent au fil des années l'émergence d'éthiques professionnelles différentes de celles des enseignants travaillant en établissement ordinaire. Les clivages sociaux, statutaires et même politiques s'estompent au moins partiellement face au sentiment de remplir un rôle social qui déborde largement l'enseignement, même si ces enseignants, quand ils parlent de leur travail, adoptent généralement un profil modeste, à l'écart de la figure du héros magnifiée par certains discours politiques et médiatiques. La solidarité se confond alors avec une identité collective, en opposition avec l'identité purement statutaire, même si elle reste étroitement référée à des pratiques, à une identité de gens de terrain et ne cherche pas à proposer un autre modèle politique ou pédagogique: "C'est un choix (de rester) dans le sens où on se plaît ici; il y a une qualité humaine qui fait que même si des fois ce n'est pas toujours facile, il y a une qualité humaine qui fait qu'on a envie de rester parce qu'on s'y sent bien, avec les adultes et avec les gosses aussi... Oui, on est dans son lieu et on se sent utile." (Homme, professeur certifié d'éducation physique et sportive, collègue).

La construction de normes communes

Le rôle des collègues ne se borne pas à susciter l'émergence d'identités et de solidarités sur la base de conditions de travail et d'une éthique communes. Des processus plus complexes de construction de normes collectives sont aussi à l'œuvre. C'est dans le domaine du maintien de l'ordre qu'ils émergent de façon plus immédiate, en tout cas à l'école élémentaire et au collège. Depuis quelques années, la gestion des classes devient un problème collectif en raison de la progression des phénomènes d'indiscipline et ce pour au moins deux raisons. D'une part, les problèmes individuels de maintien de l'ordre que rencontrent les enseignants dépassent fréquemment l'échelle de la salle de classe. Les enseignants débordés créent des perturbations pour l'ensemble de leurs collègues – bruit gênant, contagion d'une classe à l'autre – et ce d'autant plus qu'il ne s'agit pas dans nombre de cas d'un chahut ponctuel mais d'un chahut récurrent de type anémique (Testanière 1967, van Zanten 2000b). En outre, l'incapacité de ces enseignants à contrôler les élèves met en cause l'ensemble des pratiques de leurs collègues dans la mesure où l'efficacité et la légitimité de celles-ci sont étroitement dépendantes de la cohérence du système de normes disciplinaires à l'intérieur de l'établissement.

Cette situation légitime la transgression de la norme implicite en vigueur chez les enseignants concernant la non-intrusion dans la classe d'autrui. Cette posture est aussi encouragée par le fait que les anciens, quand ils ne vivent pas leur métier sous le mode de la souffrance ou du désengagement,

se sentent souvent porteurs dans ces contextes de savoir-faire spécifiques, non transmis dans la formation initiale, et néanmoins indispensables dans ce domaine (Kherroubi 1999, van Zanten 1999b). Ils assument donc volontiers un rôle qui consiste à rassurer les nouveaux en leur montrant à la fois qu'eux-mêmes ont à résoudre des problèmes similaires et qu'il est important d'en parler pour éviter l'isolement, la culpabilisation et la déprime si fréquentes. Ceux-ci à leur tour sont d'autant plus reconnaissants du rôle que les anciens peuvent jouer en tant que modèles de référence, que points d'appui vers qui se tourner en cas de difficulté qu'ils reconnaissent volontiers que la résolution de ce type de problème fait plus appel à des compétences développées en situation qu'à une formation théorique préalable: "Malheureusement la discipline me prend autant d'énergie que la transmission des connaissances. Ce n'est pas forcément le cas pour d'autres collègues, non ! Parce que j'en ai beaucoup discuté. L'avantage de cet établissement c'est qu'on est très proches, il y a une bonne équipe et j'ai pu beaucoup en discuter." (Homme, professeur certifié de mathématiques, collègue).

Par ailleurs, les échanges avec les collègues permettent de réévaluer après coup des situations conflictuelles et de les dédramatiser. Ils limitent les décisions intempestives et les réactions violentes que génèrent la fatigue et le ras-le-bol. Cette fonction de prévention par rapport aux dérapages possibles dans la relation aux élèves est particulièrement soulignée dans l'école élémentaire: "Face à un enfant difficile, ce n'est pas toujours évident, l'abus de pouvoir vient vite... Je suis partie de l'école où j'étais avant parce que je sentais que je devenais violente." (Institutrice).

Le travail en équipe

Si la construction de normes communes de maintien de l'ordre peut apparaître, malgré des divergences quant à leur contenu et à leur mode d'élaboration, comme un objectif souhaitable pour de nombreux enseignants, y compris dans les établissements ordinaires, tel est loin d'être le cas en matière d'enseignement proprement dit. D'une part, les problèmes dans ce domaine sont généralement moins immédiats et leur caractère collectif moins évident, même s'il apparaît dès qu'il faut harmoniser les points de vue dans les conseils de cycle ou de classe et, surtout, dès qu'il s'agit de proposer un redoublement ou une orientation aux élèves les plus en difficulté. D'autre part, l'enseignement, contrairement au maintien de l'ordre, est l'élément central de l'identité des enseignants et beaucoup d'entre eux se refusent à laisser d'autres s'y immiscer.

En contrepartie, il faut pourtant noter que c'est dans le domaine des pratiques d'enseignement que la pression extérieure a été la plus forte, notamment depuis la mise en place de la politique de zones d'éducation prioritaires, pour que les enseignants développent des formes de coopération sus-

ceptibles de réduire l'échec scolaire des enfants de milieu populaire. L'appel initial au rassemblement de bonnes volontés s'est progressivement mué en exigence institutionnelle d'élaboration de projets collectifs soumis à des procédures contractuelles avec les autorités hiérarchiques, voire avec des collectivités territoriales et des organismes publics ou parapublics, et d'un travail en équipe imposé comme norme officielle (Demailly 1987). Si l'effet de cette forme de "collégialité contrainte" (Hargreaves 1992) n'est pas à négliger, le travail en équipe apparaît le plus souvent dans ces établissements comme une nécessité face aux problèmes rencontrés. Lorsqu'elles ne sont pas partagées, les difficultés et interrogations auxquelles les enseignants sont confrontés créent au minimum un sentiment d'impuissance et d'insatisfaction professionnelle, auquel s'ajoute souvent de la culpabilisation, voire de la souffrance. Le travail coopératif, dans ces établissements, est donc présenté comme un élément incontournable pour pouvoir continuer à exercer: "Si j'étais formateur, ce que je dirais aux jeunes, c'est qu'en aucun cas ils n'essaient de trouver individuellement une réponse aux difficultés qu'ils rencontrent et que l'issue, c'est une issue collective, c'est un travail d'équipe. (...) Est-ce que dans les 'bons' établissements, type Henri IV ou Janson de Sailly, est-ce que le travail en équipe apporte les mêmes plaisirs, les mêmes joies? Je n'en sais rien. Mais j'ai vraiment, ancrée en moi, cette idée que, dans les établissements difficiles, seul le travail en équipe peut être une solution et une issue aux difficultés qu'on rencontre. De ça, je suis vraiment convaincu." (Homme, PEGC de maths-physique, collège).

Dans l'école élémentaire, la préparation en commun de séquences qui se déroulent ensuite en parallèle est le dispositif de travail le plus retenu précisément parce qu'il répond au souhait d'être aidé dans le fonctionnement quotidien de la classe ou dans la prise en charge de groupes hors classes. Dès lors, c'est au moins autant dans les moments de travail courts mais réguliers, centrés sur des objets limités et rassemblant les quelques enseignants concernés, puis dans les discussions informelles, à chaud, après les séquences, que dans les réunions programmées pour toute l'équipe pédagogique qu'il y a échange des acquis, ajustement des modes d'intervention et, progressivement, approfondissement, à plusieurs, des objectifs et des contenus. Dans le secondaire, le travail pédagogique commun est généralement plus facile à bâtir autour de projets interdisciplinaires parce que l'interaction avec un collègue d'une autre discipline donne l'illusion de garder une plus grande autonomie professionnelle en ne mettant en commun que certaines dimensions de la pratique, celles qui touchent notamment aux arrangements organisationnels (organisation de groupes de niveau, échanges de classes) et non au contenu de l'enseignement: "Je suis vachement soucieux d'avoir mes critères à moi, mon petit truc, donc je fais trop ma tambouille tout seul (...) j'ai besoin d'avoir construit le cadre moi-même, je n'arrive pas à intégrer ce qu'a construit quelqu'un d'autre. Y compris avec des gens que j'aime comme P. On bosse un tout petit peu ensemble mais si on

bosse français-histoire, ça marche mieux que si on bosse histoire-histoire" (Homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée).

De nombreux enseignants parmi nos interviewés distinguent néanmoins les échanges amicaux des échanges professionnels et soulignent la nécessité, sans évacuer le rôle des affinités, de se recentrer sur le travail: "Je n'aimerais pas par rapport à mes collègues avoir des relations purement, comment dirait-on ça, informelles (...) c'est-à-dire que chaque fois que j'ai l'occasion de discuter avec un collègue, c'est toujours ce côté pédagogie pure: 'Qu'est-ce que tu penses de l'évolution de tout ça?' (...) Et c'est ce type de rapport que j'aimerais bien pouvoir développer avec les collègues parce que je n'estime pas être là, même si sur le plan professionnel il faut avoir un minimum de caractère convivial, ce n'est pas seulement ça que je cherche" (Homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée).

Le travail en équipe participe alors d'une définition de la compétence qui associe la professionnalité à la réflexion et à l'action collectives nécessaires pour surmonter des difficultés didactiques et pédagogiques.

La division des rôles éducatifs entre enseignants et non-enseignants

C'est d'abord dans les établissements secondaires recrutant un public issu majoritairement des classes populaires marginalisées qu'on découvre la nécessité de la dimension éducative de l'établissement. Les pressions que subissent les enseignants n'entraînent pas seulement des recompositions identitaires, individuelles et collectives mais conduisent aussi à interroger la division du travail entre enseignants et non-enseignants (Masson 1999). Pour autant, dès qu'on quitte la collégialité enseignante proprement dite pour s'intéresser aux relations entre les différentes catégories de personnels prenant en charge les élèves, on doit tenir compte des déséquilibres entre les enseignants et "les autres". Quel que soit le niveau d'exercice, l'espace de la classe, clos et intime, appartenant en propre à l'enseignant, est vécu comme la scène principale, le cœur du système d'enseignement. Le reste est relégué au statut de "coulisses" (Payet 1995). Par ailleurs les enseignants ont un pouvoir direct sur la scolarité des élèves (de décision, contrôle, notation, orientation) alors que les non-enseignants participent de façon complémentaire ou sont, au mieux, associés. Enfin la plus grande proportion des premiers dans les établissements les met objectivement en position de force par rapport aux autres.

Divergences et conflits autour de la discipline

La première évolution importante dans la redistribution des tâches et des rôles dans les établissements difficiles concerne la discipline. Cette ques-

tion se pose de façon plus sensible et complexe au collège qu'au lycée en raison de l'ampleur des problèmes posés par la socialisation des adolescents issus des milieux défavorisés, français ou immigrés (Payet & Mella 1997). La délégation des tâches liées au contrôle des élèves est à cet égard une dimension centrale. Les entretiens avec les professeurs du collège Apollinaire font apparaître une très faible coopération entre enseignants et CPE, sauf à titre individuel ou pour des collaborations ponctuelles, qui tient en grande partie au poids dans le quotidien du métier des CPE du traitement des absences et des retards d'élèves, de la gestion de la surveillance et de l'intervention auprès des élèves aux comportements perturbateurs. Les CPE interviewées (trois femmes lors de l'enquête) font part d'une évolution sensible du contenu de leur travail en raison de la montée du souci de rétablir le calme et la sécurité. Dans un collège qui a vu sa réputation se dégrader à cause d'une succession d'incidents violents, la reprise en main s'est réalisée, comme dans de nombreux établissements similaires, en déléguant beaucoup plus qu'auparavant aux CPE le champ de la discipline générale (DEP 1996, Ballion 1996, Debarbieux & Montoya 1998). Cette délégation de ce qui apparaît comme le sale boulot par rapport aux tâches nobles d'éducation et d'enseignement (Payet 1997) est souvent vécue négativement mais elle peut aussi donner le sentiment à ces personnels d'avoir une responsabilité propre dans un champ d'intervention essentiel: "Je crois qu'on est tous conscients d'être responsables de l'établissement, mais souvent, l'image de l'établissement, ça va se résumer à la sécurité dans l'établissement et aux abords de l'établissement, et ça, dans l'esprit de tout le monde, c'est le CPE qui est garant de ça. Donc, nous, on met un petit peu notre point d'honneur, effectivement, à ce que tout se passe bien." (Femme, CPE titulaire, collège).

Un autre effet de cette délégation est de produire chez les CPE le sentiment qu'il leur est impossible, compte tenu de la lourdeur des tâches de discipline, de répondre au souhait exprimé par certains professeurs de voir les différents membres de la vie scolaire s'intégrer avec eux dans des actions éducatives collectives auprès des élèves. Le partage du travail avec les enseignants vise d'abord dans leur esprit à assurer la continuité du service pour répondre à l'urgence à tout moment: "Ici, il y a des professeurs qui sont là depuis très, très longtemps, qui connaissent l'établissement mieux que personne, et qui ont toujours, j'ai l'impression, animé des clubs. Mais je pense qu'ils sont isolés. On a discuté une fois avec un de ces professeurs qui nous a dit 'Vous devriez animer des clubs'. Mais actuellement, pour participer aux actions éducatives, on se rend compte qu'on n'a pas le temps, qu'on n'a pas les personnes et qu'on a tellement la trouille, en fait, qu'il y ait des gamins qui traînent dans les couloirs ou de voir un gamin disparaître de l'établissement, qu'on a toujours besoin d'être là, à surveiller." (Femme, CPE titulaire, collège).

Cette analyse n'est pas partagée par quelques-uns des professeurs qui se retrouvent seuls à gérer les clubs, les voyages et les dispositifs pédagogiques et éducatifs propres à aider les élèves en difficulté. S'ils reconnaissent les réali-

tés de la vie d'un établissement difficile, c'est plutôt pour mettre en avant la nécessité d'une distribution des tâches au sein de l'équipe vie scolaire – et notamment entre les trois CPE – pour couvrir un champ plus large de responsabilités. Par ailleurs, il leur semble que la situation actuelle résulte d'un choix qu'ils ne perçoivent pas forcément comme légitime : celui de privilégier le suivi individuel des élèves, notamment des plus difficiles, au détriment de l'investissement dans les activités socioéducatives ou dans les ateliers pédagogiques. Il reste que les CPE qui, comme souvent dans les établissements difficiles, ne sont pas titulaires, tourment beaucoup entre les établissements (les trois CPE sont arrivées au collège la première année de l'enquête) ou débutent dans le métier ont du mal à bénéficier d'une crédibilité professionnelle aux yeux d'enseignants enracinés dans l'établissement.

Les entretiens permettent aussi d'analyser des difficultés de coopération entre les CPE et les enseignants qui découlent plutôt de recompositions identitaires individuelles et collectives qui mènent une partie des enseignants des collèges difficiles à accorder une place grandissante à l'éducatif dans leur activité. Ces enseignants, plus âgés et plus expérimentés, se sentent relativement armés par rapport au maintien de l'ordre dans la classe qu'ils exercent avec des techniques adaptées aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves (van Zanten 1999b). Dans la mesure où ils lient l'autonomie professionnelle au fait d'arriver à tenir ses classes (Dubet & Martuccelli 1996), ils considèrent l'appel aux CPE comme un signe d'échec, un indicateur d'incompétence professionnelle. S'organisant pour l'essentiel en équipe entre enseignants, ils ne font pratiquement pas appel aux CPE avec qui ils ont peu d'échanges professionnels, voire d'échanges tout court. Quand ils font appel à elles, ils attendent que leur rôle d'éducateur soit soutenu par des interventions extérieures plus répressives qui reviennent, selon eux, à l'administration. De façon assez traditionnelle, ils considèrent que le travail fait dans la classe ou au sein de l'équipe pédagogique doit être relayé par un système coercitif à l'échelle de l'établissement où les différentes catégories de personnels non enseignants devraient assumer des rôles complémentaires (Kherroubi 2000) : "Ce sont des mômes à qui il faut un cadre, parce qu'à la maison, il n'y en a pas... Un môme, par principe, ça a peur, il leur faut un gendarme. Il faudrait quand même qu'il y ait dans l'établissement une pyramide, quelque chose de bien structuré, avec des rôles bien précis." (Homme, certifié de mathématiques, collège).

Les CPE vivent d'autant plus mal cette attitude que la démarche ne se présente pas comme un appel à l'aide mais comme une simple instrumentalisation. Il n'y a pas de collaboration mais un simple partage du travail de maintien de l'ordre dans le cadre duquel les enseignants leur délèguent, de façon étroite, la tâche subalterne d'appliquer les sanctions.

Les enseignants plus jeunes et moins habitués au contexte difficile disent avoir du mal à imposer une discipline normale, c'est-à-dire un cadre de

travail satisfaisant. Limiter le bruit, l'agitation, les prises de paroles intempestives, fixer des règles de travail, poser des exigences demeurent des tâches très lourdes, assumées dans la tension. Ils ont par ailleurs une gestion approximative des sanctions. L'exclusion des élèves de la classe leur paraît une mesure légitime, et même un des mécanismes de contrôle essentiels, puisqu'elle permet de se débarrasser des perturbateurs, des récalcitrants et de montrer leur fermeté. Lorsque le désordre se généralise, certains demandent même aux CPE d'intervenir en classe, ce qui apparaît à ces dernières comme le signe d'une défaillance risquant de diminuer encore plus l'autorité professorale face aux élèves: "Pour les enseignants on doit pallier à tout ce qui ne va pas; bien sûr quand il y a des professeurs qui ne s'en sortent pas dans leur classe on y va mais c'est difficile parce que, plus on intervient, moins ils auront de la 'pointe' par rapport à leurs élèves" (Femme, maître auxiliaire faisant fonction de CPE, collègue).

Toutefois, c'est avec ces enseignants, plus en difficulté et moins capables d'assumer un rôle éducatif, que les CPE ont le sentiment de travailler en complémentarité. Elles se sentent libres de décider de punir ou non, de discuter la sanction proposée. Elles échangent en position d'égalité, même si cela se passe trop souvent entre deux portes, sur les comportements à tenir avec les élèves difficiles et, à travers ces échanges, s'amorce une politique commune.

Une partie des conflits, latents ou ouverts, entre professeurs et CPE vient donc des divergences concernant la définition que chacun a de son rôle quand il s'agit du contrôle des élèves. Il y a, de la part des CPE, une reconnaissance de l'implication très importante des enseignants dans le fonctionnement quotidien de l'établissement. Pourtant les entretiens révèlent aussi "cet état invétéré d'incompréhension réciproque" (Caré 1992) entre CPE et professeurs qui se traduit ensuite, au quotidien, par des malentendus, des frottements, voire des conflits. Ce qui compte aujourd'hui, pour les CPE, surtout pour les plus jeunes dans la profession, c'est qu'on ne les confonde plus avec les surveillants généraux. Depuis 1990, le concours externe de CPE demande un niveau équivalent à bac+3 et ils bénéficient d'une formation à l'IUFM comme les capésiens. S'ils acceptent de considérer que "quand on pense discipline, on pense forcément CPE" (Femme, CPE, lycée Suger), c'est pour imposer une démarche professionnelle, autre que le simple rappel à l'ordre associé ou non à des sanctions, qui leur permette de mettre en avant leurs aptitudes à la compréhension, à l'écoute et au dialogue, et de jouer un rôle de médiateur entre les élèves, leurs parents et les autres adultes de l'établissement (DEP 1996, Durand 1997, Vitali 1998).

Du respect des territoires au respect de la complémentarité des compétences

Lorsqu'on aborde plus largement la division du travail éducatif entre enseignants et non-enseignants, la revendication de pouvoir définir son rôle et ses objectifs apparaît comme essentielle dans la présentation et l'évaluation des modes d'organisation existants (Obin 1993, 1996). Dans ce qui reste une logique de territoires, les personnels censés posséder des compétences et des savoirs plus techniques, les instituteurs spécialisés, les infirmières, les assistantes sociales et les conseillers d'orientation, s'en sortent mieux dans la lutte pour imposer une définition satisfaisante de leur rôle professionnel. Chez ces personnels, le travail d'adaptation à un établissement difficile est mis en œuvre de façon plus autonome et en fonction des conceptions qu'ils se font eux-mêmes de leurs missions (Osiek-Parisod 1994). Tous ont tendance à définir leur rôle dans les contextes difficiles en accentuant la fonction d'écoute des élèves et il est vrai que par rapport aux enseignants voire aux CPE, ils ont une liberté plus grande de s'engager dans un travail éducatif individualisé auprès de ceux-ci. Le temps d'entretien avec un élève peut être, pour l'infirmière à plein temps au lycée Suger, "une matinée quand l'élève ne va pas bien". Parce qu'ils n'interviennent pas directement dans la notation ou la sanction disciplinaire, ils jouissent d'une réputation favorable auprès des adolescents, encore renforcée quand ils peuvent indiquer qu'ils sont tenus au secret professionnel.

En même temps, les nouveaux textes d'un côté, les personnels d'encadrement de l'autre leur demandent de mettre leurs compétences au service d'une dynamique collective, ce qui les oblige à assumer leurs choix et, au besoin, à savoir les défendre. Les actions individuelles auprès des élèves étant leur activité dominante, voire quasi exclusive, certains personnels, notamment ceux ayant une grande ancienneté dans le métier, constatent que l'orientation collective nécessite un renouvellement de leurs pratiques: "On forme depuis quelques années des professeurs principaux pour prendre en charge une partie de l'orientation. Si bien que nous, on est là, mais on ne s'est pas encore tous bien repositionnés sur le rôle qu'on doit tenir dans ce genre d'équipe, qui est plus un rôle d'organisation, et de mise en relation des gens, et des actions, plutôt que de les faire nous-mêmes, ces actions. Et ça, peut-être qu'il faut encore un petit peu d'expérience pour bien faire" (Conseillère d'orientation, collège).

La difficulté d'intégrer cette dimension collective dépend en partie des motivations lors du choix du métier. Ceci est particulièrement sensible chez les instituteurs spécialisés qui accèdent à ce nouveau métier après avoir été instituteurs. À l'école Pasteur, fait assez exceptionnel, un travail coopératif se met en place entre l'équipe enseignante et les trois institutrices spécialisées. Or ces dernières privilégient dans la présentation de leur choix de spécialisa-

tion le besoin d'apporter "au sein de l'institution scolaire" une aide différente et complémentaire aux élèves en difficulté. L'isolement relatif lié à leur fonction, loin d'être apprécié comme un gain de liberté, est presque ce qui leur pèse le plus dans leurs nouvelles conditions de travail: "Moi, dans la mesure où il y a un projet d'école, j'apprécie, car on peut travailler en collaboration au niveau des écoles et ne pas rester marginalisé. Donc, à partir de là, ça m'aide dans une réflexion qui est, de toute façon, celle dans laquelle je m'inscris. Moi, je me suis toujours inscrite là-dedans, c'est-à-dire que je n'ai jamais travaillé seule, même quand j'étais dans une classe" (Femme, psychologue scolaire, école).

Les composantes organisationnelles sont aussi importantes. Articuler son travail avec celui des autres est d'autant plus difficile dans le secondaire que les agents de la vie scolaire interviennent souvent, simultanément, dans deux établissements ou plus ce qui les conduit à une présence en pointillé dans chacun d'entre eux (Garnier 1997). Pour l'essentiel, les temps et les lieux des non-enseignants et, de surcroît, des non-enseignants et des enseignants, ne sont pas les mêmes (Grellier 1998). Pour pallier cette difficulté, des réunions régulières de régulation ont été mises en place à l'école élémentaire et au lycée. Au collège, le travail se coordonne parce que des listes d'élèves circulent, des échanges informels se nouent dans les couloirs et surtout parce que les CPE, contactées le plus souvent par téléphone, jouent un rôle de plaque tournante.

Un autre élément de déstabilisation forte de la définition des rôles est le chevauchement résultant de l'élargissement des missions de tous les personnels. Dans la logique traditionnelle des territoires, les catégories de personnels spécialisés avaient de droit un champ d'intervention large (l'orientation, la santé) ou une catégorie d'élèves (les élèves connaissant des difficultés scolaires, familiales). Désormais la prévention, l'orientation, l'éducation à la santé et à la citoyenneté, sont des missions dévolues à l'institution scolaire dans son ensemble auxquelles les différents membres de la communauté doivent concourir selon leur spécialité. La circulation des élèves, leur "bonne" répartition entre les catégories de personnels qui ont vu leurs missions s'élargir, comme les enseignants et les CPE, et des personnels qui se conçoivent comme spécialisés mais qui n'ont plus le monopole d'un territoire, devient un problème sensible. Une différence essentielle entre les enseignants et les autres intervenants dans le champ éducatif est que leur statut les met en relation directe avec des groupes d'élèves, leurs élèves, auprès desquels ils interviennent dans le champ de leur compétence. Les CPE, quant à eux, ont contact avec des élèves, dans les limites indiquées plus haut, grâce à leurs responsabilités en matière de discipline. Ils peuvent aussi faire valoir face à tous les élèves, dans des contextes professionnels moins dominés par la logique de l'urgence, leur temps de présence, leur grande disponibilité et l'ouverture de leur champ d'intervention.

Savoir rester dans son domaine de compétence et reconnaître les compétences des autres se mesure à la capacité qu'ont ou non ces professionnels de passer le relais à bon escient : "Par rapport aux problèmes de comportement, il y a des choses qui sont décelées et que les enseignants ou les profs n'arrivent pas à gérer, donc ils nous sollicitent. Mais ce n'est pas systématique, parce que des fois, il y en a qui essaient de se débrouiller eux-mêmes, qui ont envie de tout gérer." (Assistante sociale, collègue).

Si rester dans les limites de ses compétences comporte l'accord tacite qu'il s'agit, à un moment, de charger une catégorie de professionnels "de prendre le relais", le sens de cette démarche évolue. Il est encore difficile pour les enseignants de percevoir clairement les rôles de chacun et leur complémentarité. Dans les établissements étudiés, le passage de relais se fait plutôt par réseau, par degré de connaissance et d'affinité personnelle. Mais il n'est pas présenté comme une simple décharge. On trouve trace d'une reconnaissance sans culpabilisation de ses propres limites, de l'utilité qu'il peut y avoir, pour un élève, à rencontrer une autre catégorie de personnel, spécialisée : "Une chose remarquable, c'est qu'on a des personnes compétentes et très disponibles, on a une infirmière remarquable... Nous, on a beaucoup de choses à gérer en classe et là, si je vous dis que je me méfie toujours un peu du relationnel, c'est que, à chaque fois que je suis embarquée là-dedans, ça ne va pas. On discute avec l'élève, et puis on passe des heures, et puis ça modifie un peu la façon de voir les choses, mais je trouve que ce n'est jamais très satisfaisant. Je ne suis pas très compétente et je n'arrive pas à grand-chose. Alors là, plusieurs fois, j'ai signalé à l'infirmière qui intervient de façon très naturelle, et je n'ai jamais eu de problème. Les élèves savent qu'il y a un va-et-vient entre les profs et l'infirmière." (Femme, professeur certifié de mathématiques, lycée).

Pour que cette prise de conscience existe, on perçoit qu'il est essentiel que les non-enseignants fassent reconnaître leurs compétences en se rendant visibles dans l'établissement : "Je ne pense pas que notre rôle devient de plus en plus dissous, je crois qu'il devient de plus en plus spécifique mais à condition de défendre sa spécificité parce qu'on ne viendra plus nous chercher par la main, c'est à nous, en fait, de tailler notre part, et notre rôle." (Conseillère d'orientation, collègue).

Ainsi, si les deux CPE du lycée sont très appréciées des enseignants (ici aussi l'équipe est féminine) c'est, pour une part, parce qu'elles se sont engagées dans une politique volontariste visant à faire reconnaître leur travail et leurs missions. Elles présentent d'ailleurs la reconnaissance obtenue comme le résultat de leur travail et des explications qu'elles en ont données. Elles ont identifié la salle des professeurs comme un endroit stratégique permettant de nouer des contacts puis progressivement de trouver leur place dans la collégialité enseignante : "Volontairement, on monte en salle des profs, parce que, comme on n'est pas au même étage, on sait que la descente ne se fera pas systématiquement. Tous les midis, je monte boire le café en salle des profs parce que c'est là que tout le monde est le plus détendu... C'est une habitude qu'on avait prise dès le début, parce qu'il fallait que

les profs savent qui on était et ce qu'on faisait. Et on a continué, vu les relations conviviales et l'échange qu'on a avec les professeurs." (CPE, titulaire, lycée).

Pour autant, le triangle CPE, infirmière, assistance sociale reste le réseau de travail et d'échanges (d'élèves, d'informations) qui fonctionne le plus facilement dans les établissements difficiles. Il est clairement constaté par les intéressés que, dans ce cadre, le travail se centre sur 8 à 10% des élèves. Or s'intégrer dans des projets avec les enseignants, c'est aussi, pour ces personnels en quête de reconnaissance professionnelle, ne pas se limiter à encadrer le noyau dur des établissements (Payet 1997).

L'encadrement du travail par le chef d'établissement

La nécessité d'articuler davantage le travail des enseignants et des différentes catégories de personnel au sein des établissements difficiles contribue aussi à modifier le rôle de l'encadrement, notamment de la direction. Si la majorité des chefs d'établissement est actuellement soumise à de fortes pressions en matière d'encadrement, dues à la convergence des politiques scolaires à cette échelle induites par la décentralisation et la massification (Dutercq 2000), celles-ci sont plus fortes dans les établissements difficiles. Plus qu'ailleurs, les supérieurs hiérarchiques attendent d'eux qu'ils impulsent des actions collectives de lutte contre l'échec scolaire, qu'ils jouent un rôle de régulation des pratiques des enseignants, alors que les enseignants attendent davantage de reconnaissance et d'appui à leur activité au quotidien. Plus qu'ailleurs le chef d'établissement est aussi, et souvent surtout, perçu comme le premier responsable de la vie scolaire. Si l'administration attend de lui que l'établissement ne fasse pas de vagues, les professionnels qui y travaillent souhaitent qu'il incarne l'autorité au plan local et gère les conflits graves. Plus qu'ailleurs, les chefs d'établissements doivent lutter contre la dégradation de l'image de l'établissement et développer des partenariats avec différents acteurs extérieurs avec le risque que ces fonctions externes l'emportent sur les missions internes (Guillaume & Maresca 1993, Grellier 1998, van Zanten 1999a).

Des chefs d'établissement éducateurs

De nombreux chefs d'établissements de la petite couronne parisienne sont des provinciaux, peu familiers à leur arrivée des conditions de travail dans ce contexte. Tel n'est pas le cas cependant dans les trois établissements étudiés. La directrice de l'école primaire, le principal du collège et le proviseur du lycée ont tous eu, aussi bien avant qu'après avoir eu accès à la fonction de direction, une expérience de travail dans des établissements difficiles

de banlieue. Certains, comme le principal et la directrice, sont eux-mêmes des banlieusards. Or, comme chez les enseignants, la familiarité avec ce public est un élément qui contribue fortement à légitimer la position d'autorité de la direction dans ces établissements. Auprès des anciens, elle permet la reconnaissance d'une compétence conçue comme liée à l'expérience. Auprès des nouveaux, peu habitués à ces enfants et à ces adolescents, déstabilisés par les contacts initiaux avec eux, elle permet de participer à leur socialisation professionnelle: "Un principal, voyant que je dépérissais en zone sensible m'a parlé, m'a montré ce qu'étaient ces enfants, les difficultés auxquelles ils devaient faire face et qu'il fallait comprendre (...) la rencontre avec ce principal m'a ouvert le monde, j'ai vu la vie différemment." (Femme, professeur certifié de français, collègue).

Cette familiarité n'est pourtant pas suffisante. Dans ces situations, les enseignants attendent des directeurs et des chefs d'établissements qu'ils jouent un rôle éducatif auprès des élèves. Cette attente est importante dans l'enseignement élémentaire car l'absence de personnel chargé, comme dans le secondaire, de la vie scolaire accentue les exigences. Cette mission semble parfaitement remplie par la directrice de l'école Pasteur qui joue le rôle d'interface entre les enseignants et les parents, mais aussi en cas de gros problème entre les enseignants et certains élèves. En milieu scolaire difficile, cette dimension s'avère presque aussi importante dans les établissements secondaires où elle apparaît pourtant moins noble, plus problématique pour de nombreux chefs d'établissement qui ont tendance à déléguer les tâches relevant de ce domaine à leurs adjoints et aux CPE (Grellier 1998). Dans notre enquête, nous avons observé deux situations contrastées. Alors que l'investissement éducatif de M^{me} T., proviseur du lycée Suger, qui consacre une part importante de son temps à recevoir individuellement les élèves entrant en seconde pour leur indiquer leurs obligations dans l'établissement, semble bien perçu par l'ensemble des personnels, au collège Apollinaire on note un décalage entre les objectifs que dit poursuivre le principal et la perception qu'en ont les enseignants. Invité à décliner son point de vue, M. S., le principal, revendique fortement la fonction éducative du collège c'est-à-dire, dans l'ordre, "accueillir, éduquer, enseigner et évaluer". Les enseignants se plaignent cependant du fait que, s'il accorde de l'importance à cette dimension et se charge effectivement de gérer les problèmes de discipline graves ou délicats avec les élèves et leurs familles, il n'assure pas au quotidien une "présence" éducative. Pour la plupart des professeurs, notamment les plus anciens, la transmission de certaines normes de comportement aux élèves passe par la vigilance sur place, les discussions informelles entre adultes qui permettent peu à peu de bâtir une politique cohérente et de la rendre visible aux élèves. Or sous cet angle, M. S. apparaît sous un jour moins favorable que son prédécesseur: "C'est vrai qu'on est dans un établissement qui était assez pyramidal mais assez bien structuré avec un chef d'établissement qui n'était pas seulement adminis-

tratif mais qui était dans les couloirs, avec les parents, dans son bureau, partout ! (...) Il y avait une relation qui était établie à travers un cadre très précis. Il y avait certaines limites à ne pas dépasser et c'était à peu près structuré. Puis on a changé complètement la tête de l'établissement avec quelqu'un que les mêmes ne connaissent absolument pas. Ils ne l'ont jamais vu !" (Homme, professeur certifié de mathématiques, collège).

Des chefs d'établissement pédagogues

Là où les enseignants cherchent à mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées à leurs élèves à travers une expérimentation constante qui s'écarte plus ou moins des prescriptions officielles, il y a aussi des exigences plus fortes qu'ailleurs en matière d'encadrement pédagogique par le chef d'établissement. Les enseignants cherchent un pair mais doté, par sa fonction, d'une capacité à se détacher des situations concrètes et à adopter un point de vue plus objectif et plus global. Les directeurs et les chefs d'établissement sont appréciés dans la mesure où ils sont capables de faire preuve d'une attitude compréhensive face aux doutes professionnels et d'accompagner les enseignants dans leurs expériences pédagogiques. Cette dimension est apparue de façon forte chez les enseignants de lycée interrogés et dont certains indiquent clairement qu'ils ont choisi d'exercer dans l'établissement en raison des qualités pédagogiques du proviseur : "Dans les expériences que je tente, c'est vrai qu'il y a les discussions avec les collègues comme A. (proviseur)." (Homme, professeur certifié d'histoire-géographie).

Ce type de rapport conduit à effacer la dimension hiérarchique de la relation au profit d'une collégialité et ce d'autant plus que l'inverse est aussi vrai : le chef d'établissement, lui aussi en position de recherche pédagogique, sollicite également des conseils auprès de ses enseignants. Ceci est manifeste dans l'école primaire étudiée, sans doute parce que dans l'enseignement élémentaire le refus d'un statut de directeur et la proximité spatiale favorisent ces échanges dans les deux sens : "Ma directrice a autant besoin de moi, que moi d'elle. Je crois que, dans cette école, il n'y a pas de hiérarchie au sens où, si ça marche bien, c'est parce que chacun s'aide et tout cela pour les gamins." (Institrice).

Ce rapport de collégialité peut même dans l'enseignement élémentaire s'étendre à l'inspecteur dans la mesure où celui-ci apparaît comme un pair en position de donner des conseils mais aussi, éventuellement, d'en recevoir : "J'ai des relations de parité avec l'inspecteur. C'est-à-dire que par rapport à un enfant, moi, si j'ai un problème, je téléphone à Monsieur l'inspecteur, on essaie de voir et s'il y a des bévues cela aussi on le renvoie à Monsieur l'inspecteur (...) pour moi avec l'inspecteur, c'est les mêmes relations qu'avec mes collègues." (Institrice spécialisée).

Toutefois, même si les représentants de la hiérarchie s'intègrent dans une relation de collégialité, on attend bien d'eux qu'ils jouent un rôle d'animateurs en matière d'enseignement en impulsant les projets et le travail des

équipes pédagogiques. Ceci est particulièrement visible au collège où les enseignants font part de leur insatisfaction face au fait que si le principal leur laisse beaucoup de liberté dans l'organisation pédagogique, cette liberté va de pair avec un certain désintéret et un refus implicite d'assumer un rôle de leadership pédagogique: "Pour nous, profs, c'est un peu l'équipe de rugby qui a perdu son entraîneur. L'entraîneur, il a un rôle de voir aussi depuis la touche et de voir le jeu globalement. Nous, on est sur le terrain, on ne peut pas toujours lever la tête pour voir ce qui se passe devant." (Homme, professeur certifié de mathématiques, collège).

Pour pouvoir jouer ce rôle, le directeur ou le chef d'établissement a besoin de faire reconnaître une compétence pédagogique forgée dans sa trajectoire professionnelle antérieure, ce qui pose la question de son recrutement. Surtout, il doit faire preuve d'un intérêt pédagogique reposant sur une veille constante lui permettant de se maintenir en phase avec l'expérimentation pédagogique des collègues et même de la devancer en ouvrant de nouvelles possibilités: "C'est la somme de travail que j'ai fournie qui m'a fait reconnaître. Le travail implique la reconnaissance, avec des gens qui étaient sur cette valeur. Je n'ai été ni dans la séduction, ni dans le copinage (...) je passais beaucoup de temps à lire des bouquins chez moi, à me mettre en relation avec des gens qui avaient de la pratique. J'écoutais tout le temps ce qui se passait. Dès que j'entendais quelque chose dans une réunion, je le répercutais tout de suite aux collègues." (Directrice école primaire).

Ce travail d'impulsion ne peut être efficace que s'il rencontre un écho chez les enseignants. Quand le chef d'établissement doit faire face à une équipe déjà soudée autour de pratiques communes, sinon d'un véritable projet, comme au collège Apollinaire, il est obligé de composer avec cette équipe: "À chaque fois les directeurs qui sont arrivés dans le collège ont pris instantanément conscience de l'existence de cette équipe profonde et profondément liée et ils ont eu l'intelligence – mais ça me paraît une telle évidence – mais ils l'ont eue quand même, de ne rien faire qui irait briser cette cohésion." (Homme, PEGC de maths-physique, collège).

Même s'il ne rencontre que des individualités, le chef d'établissement est souvent obligé d'agir avec précaution pour ne pas heurter l'autonomie des enseignants en matière de contenus et de méthodes pédagogiques et pour ne pas détruire les équilibres précaires qui existent.

En revanche, quand le chef d'établissement est susceptible de créer lui-même cette équipe, soit à l'occasion de la création d'un nouvel établissement comme au lycée Suger, soit en pariant sur la durée pour faire accepter un projet comme à l'école Pasteur, l'impulsion revêt une forme plus directe. Elle consiste à mettre en avant des choix et à leur donner des formes concrètes. Avec le temps, si un consensus local émerge autour d'un projet, ce processus devient plus interactif entre le chef d'établissement et les enseignants. Le sens de l'impulsion peut même s'inverser dès lors que les enseignants prennent le relais: "J'avais des idées et j'essayais d'impulser. Dans l'autre école, je n'ai pas

réussi, les gens n'ont pas été preneurs, ici les gens ont été preneurs (...). Quand j'ai pris la direction, j'avais envie d'impulser. Maintenant, ce n'est plus nécessaire, c'est lancé. Maintenant que le temps a passé, ils savent que je n'ai pas changé d'orientation, mais c'est moi qui m'appuie sur eux, ils ont pris le relais. J'ai l'impression que moi, j'arrive un peu au bout de ce que j'ai pu apporter. Maintenant, je m'appuie sur eux et c'est eux qui me redonnent maintenant." (Directrice école primaire).

Si les enseignants peuvent prendre le relais en termes d'objectifs et de méthodes de travail, le rôle du chef d'établissement demeure central dans la mise en cohérence du travail pédagogique des uns et des autres. Cette dimension est souvent perçue comme la plus difficile par les chefs d'établissement, notamment là où seule une fraction des enseignants travaille autour d'un projet commun comme au collège Apollinaire: "La plus grande difficulté pour le chef d'établissement, c'est la gestion des adultes (...). C'est la constitution des équipes, c'est prendre en compte les difficultés passagères ou personnelles, ce qui n'est pas évident (...). Le chef d'établissement doit travailler avec ces enseignants qui sont là pour être près de Paris, près de leur famille ou loin de quelque chose mais qui ne sont pas là en raison du profil particulier de l'établissement." (Principal collège).

Là où la mobilisation est large, il y a aussi des possibilités de fracture et ce d'autant plus que le travail en commun repose sur des logiques affinitaires et que beaucoup des enseignants engagés sont de fortes personnalités qui n'hésitent pas à émettre des avis tranchés: "Il y a des groupes et il y a des gens si tu veux que je trouve avec de fortes personnalités. Je dis souvent à L. (la directrice) qu'elle a une équipe difficile à gérer parce qu'il y a de très fortes personnalités (...) si tu veux, on n'est pas en désaccord pédagogique, pas du tout. Mais il y a quand même des choix de mise en pratique. Tu vois, au niveau théorique, on est d'accord, mais au niveau de la pratique, on est différents. Je fais partie des gens qui ont une forte personnalité dans l'équipe et je ne sais pas comment elle arrive à gérer ça. Parce qu'une directrice en plus n'a pas de pouvoir et ces gens-là le savent très bien." (Institutrice).

La production d'un sens local

Le travail de mise en cohérence du chef d'établissement va encore plus loin. Face aux incertitudes et aux recompositions identitaires induites par le travail auprès des publics en difficulté, les personnels attendent de lui qu'il soit capable de redéfinir les missions de chacun et de tisser des liens entre elles. Ce travail se situe au-delà d'une harmonisation managériale des projets et des dispositifs dans la mesure où les attentes et les réponses concernent le sens de l'action, c'est-à-dire les objectifs et les valeurs: "Le chef d'établissement est celui qui doit donner du sens ou rappeler du sens. Le sens de ce qu'on fait a tendance à éclater. Pour chacune des fonctions présentes dans un établissement, soit on s'enferme dans sa fonction propre, soit ça éclate parce qu'on est amené à intervenir dans des champs inattendus et ce qui est frappant, c'est la demande qu'on fait constamment au chef d'éta-

blissement de donner du sens. Cette demande elle émane autant des services de la vie scolaire, que des profs et aussi des élèves qui ne voient pas toujours le sens de leur présence ici." (Proviseur lycée).

Ce travail de mise en cohérence se situe pourtant en deçà d'une production autonome d'un "bien commun local" (Derouet 1988). Il s'agit d'un travail de retraduction des prescriptions officielles, auxquelles on continue à accorder une grande importance, face aux situations locales. Les directives du centre l'emportent ici sur les spécificités de la périphérie, même si le travail d'adaptation, qui aboutit dans certains cas à la production d'éthiques professionnelles contextualisées (Ball & van Zanten 1998), est loin d'être négligeable: "Donner du sens, c'est donner du sens par rapport à une mission qui est préalablement définie (...) je pense par exemple à l'accueil, à l'acceptation de la massification ou de la démocratisation (...). Dans une situation particulière, on traduit des objectifs généraux en initiative particulière. Le rôle propre du chef d'établissement est d'être à la jonction." (Femme, proviseur). "Le chef d'établissement a un travail sur le sens qui est très important, un travail d'harmonisation des directives officielles à l'échelle de l'établissement." (Homme, principal collège). "L. (la directrice) est toujours dans la loi, dans les textes, dans la rigueur et l'exigence. L'idée qu'elle se fait de l'école fait que les choses sont faciles. Ce n'est pas toujours le cas ailleurs où on peut transgresser la loi en travaillant avec le directeur." (Institutrice spécialisée).

Les trois chefs d'établissement interrogés ne visent pas d'ailleurs l'intégration de l'établissement dans l'espace social et politique local, même s'ils ont sur cette dimension des points de vue différents. Dans le primaire, il existe de façon évidente un rapport étroit entre la politique de l'école et celle de la circonscription. Les instituteurs accordent parfois une telle importance au rôle d'impulsion de l'Inspecteur que s'ils envisagent de changer d'école, ils souhaitent rester au sein de la circonscription: "Rester dans cette circonscription ça m'intéresserait parce que je crois que B. (l'inspecteur) il met sa patte et ça se sent. Il a des choix politiques, idéologiques. Se défoncer pour les enfants en difficulté c'est une orientation qu'on avait nous à Pasteur mais on est confortés par la hiérarchie, là c'est clair et c'est bon." (Institutrice).

En revanche, la position vis-à-vis de la mairie est plus nuancée malgré des orientations politiques convergentes. La directrice a en effet l'impression que si les projets pédagogiques de l'école ont été valorisés et soutenus matériellement, cela a été longtemps au prix de relances constantes, de gré à gré, ne permettant pas d'installer des modes d'accord clairs, durables, et transparents pour les autres écoles. Elle apprécie qu'un travail de coordination réalisé par l'inspecteur de la circonscription ait permis de se dégager d'une logique de concurrence et de s'appuyer sur des dispositifs institutionnels contrôlés par l'Éducation nationale et mis au service de toutes les écoles.

Au collège, le principal apparaît soucieux d'inscrire la politique de l'établissement dans la politique départementale et académique en même temps

qu'il est sensible au regard des administrations locales sur son activité. S'il ne se sent aucunement le devoir d'être le porte-parole de la municipalité ou du conseil général dont il cherche visiblement à se démarquer, il accorde une réelle importance à leur contribution à la mise en valeur de l'établissement au travers notamment de la rénovation du cadre bâti et de l'amélioration de l'environnement immédiat. Ceci s'inscrit dans la logique qui tend à valoriser le travail externe du chef d'établissement, conçu d'abord comme un représentant.

Ce travail de représentation, indissociable du travail d'encadrement, peut néanmoins se transformer progressivement en travail de promotion dans une conjoncture de fort évitement des collèges publics par les parents et de concurrence entre établissements (Broccolichi & van Zanten 1997, Ball & van Zanten 1998). Ce glissement est généralement mal vécu par les enseignants qui y voient une dimension carriériste éloignant le principal de sa mission éducative et pédagogique au sein de l'établissement : "Les ateliers à mon avis, pour ce collègue c'est un peu la vitrine; je ne dénigre pas le fait que M. S. veuille valoriser le collège, c'est bien de redorer un peu le blason mais par contre je trouve qu'il y a une scission totale entre la direction et ici... L'an dernier il y a eu des réactions très découragées. Certains ont dit 'Finalement on fait la vitrine de M. S., on est en train de faire sa carrière.' (Femme, professeur certifié de dessin, collègue).

Au lycée, la posture de Mme T. est encore différente. Faisant du fonctionnement intérieur sa priorité, elle dit considérer comme perdu la plupart du temps passé à l'extérieur. Malgré l'image négative dont souffre encore le lycée, pourtant reconstruit, en raison notamment de son implantation dans un des quartiers défavorisés de la ville, elle refuse de s'inscrire dans une démarche de concurrence avec les autres établissements de la commune et de répondre aux demandes de certains parents d'élèves. En revanche, elle travaille à l'échelle de la ville – d'autant plus que la politique de l'établissement et de l'Inspection Académique se retrouve en phase avec celle de la mairie – et dans le quartier qu'elle analyse comme une prolongation du lycée : "Les sollicitations qui me viennent du quartier, tout au moins de ce qui est représentatif dans le quartier, de la justice, de la police, là je réponds en termes de lycée très proche. Il ne faut pas non plus buter la population contre nous, c'est en terme de suivi de nos élèves, c'est presque un travail interne."

Alors que dans l'école primaire et le lycée étudiés la direction cherche surtout à protéger l'autonomie pédagogique, par le biais d'un projet collectif cohérent, sans se fermer par rapport à l'environnement, on constate qu'au collège l'absence d'un consensus fort entre le chef d'établissement et les enseignants autour d'un projet le rend fragile face aux pressions extérieures.

Conclusion

Nous avons mis en évidence certaines formes de collégialité entre enseignants travaillant dans des établissements difficiles qui relèvent d'une régulation autonome originale (Reynaud 1988). En effet, ces enseignants édictent des normes qui leur permettent de donner un sens et de redéfinir leur activité par rapport à un public. Le travail en équipe, en facilitant la transmission des savoir-faire professionnels entre des enseignants ayant des statuts et des trajectoires professionnelles différents, permet aussi l'émergence d'un esprit égalitaire. La collégialité est donc bien un instrument de régulation collective dont le pouvoir de contrainte réside essentiellement dans l'influence informelle et non dans le contrôle direct de l'activité des autres. Très souvent cependant ce mode de régulation s'applique aux seuls enseignants. Au collège, la division des rôles entre enseignants et CPE pose encore de nombreux problèmes notamment autour de la gestion de la discipline. En revanche, si la logique de la balkanisation des territoires (Hargreaves 1992, Gather Thurler 1994) préside encore souvent à la répartition de tâches et de catégories d'élèves entre les enseignants et les autres personnels prenant en charge des problèmes éducatifs et médico-sociaux (instituteurs spécialisés, assistantes sociales scolaires, infirmières, conseillers d'orientation), on observe des tentatives plus réussies d'articulation de rôles complémentaires à l'école primaire et au lycée. À cet égard, le rôle du chef d'établissement est assez déterminant dans la mesure où l'on attend de lui, dans les établissements difficiles, qu'il s'implique à part entière dans le travail d'éducation. Il doit aussi assumer un rôle important dans le domaine pédagogique à travers le soutien moral des enseignants, l'impulsion et le suivi des projets pédagogiques. En outre, plus que là où les prescriptions officielles peuvent parfois sembler aller de soi, les chefs d'établissements exerçant en milieu difficile jouent un rôle important de traduction du sens de l'action pouvant aller jusqu'à la redéfinition de nouvelles éthiques professionnelles.

On observe néanmoins des différences entre les niveaux d'enseignement. À l'école primaire, les rapports de collégialité entre les instituteurs mais aussi entre ceux-ci et les instituteurs spécialisés et les directeurs sont facilités par la petite taille de la structure, par la relative indivision des rôles et le caractère lâche des liens hiérarchiques. Le revers de la médaille est la difficulté à distinguer la personne de la fonction, à délimiter les domaines d'intervention de chacun et à faire accepter par tous des choix collectifs qui, moins encore qu'à d'autres niveaux d'enseignement, ne peuvent être prescrits par la direction. Au collège, le nombre plus important d'enseignants peut favoriser la formation de clans plus ou moins fusionnels, notamment autour de noyaux d'anciens et de nouveaux: le maintien ou l'émergence d'une culture commune tient souvent aux équilibres qui s'instaurent entre ces groupes.

Par ailleurs, les tensions nouvelles qui émergent à ce stade en matière de socialisation rendent plus difficile la constitution d'un collectif stable réunissant des enseignants et des non-enseignants, aussi bien quand les enseignants refusent d'assumer un rôle éducatif que quand ils l'intègrent pleinement. Au collège, le chef d'établissement est en outre souvent soumis à de fortes pressions, directes et indirectes, de la part des parents et de la hiérarchie administrative qui peuvent le conduire à se focaliser plus sur le maintien ou l'amélioration de l'image de l'établissement que sur son fonctionnement interne, décevant ainsi une forte attente d'encadrement de la part des personnels. Au lycée, l'existence de groupes parmi les enseignants, plus fréquente qu'au collège, apparaît plus légitime en raison de la taille et de la focalisation plus grande sur la spécialisation disciplinaire: la collégialité relève ici davantage du débat entre professionnels que d'une mise en commun des ressources ou de la recherche d'une certaine fusion. La plus grande centration des enseignants sur les acquisitions et les résultats peut aussi favoriser autant la complémentarité avec des non-enseignants que les échanges de vues en position de relative égalité avec le proviseur.

Dans quelle mesure peut-on généraliser des interprétations issues de l'étude de trois établissements difficiles mais dotés, à des degrés divers, d'une politique cohérente? On ne peut prétendre à l'extension de conclusions d'études locales qu'en dépassant la monographie singulière par des comparaisons raisonnées. La mise en relation de nos résultats avec ceux d'autres études locales ou statistiques, malheureusement rares, portant sur les professionnels travaillant dans des établissements difficiles, montre que certaines dimensions explorées dans cette recherche comme le travail en équipe, l'intégration par les enseignants d'une forte composante éducative dans leur activité, la plus grande exigence d'implication éducative et pédagogique du chef d'établissement, constituent des tendances communes (Rochex 1995, Périer 1996, Moisan & Simon 1997). En revanche, la comparaison montre aussi que divers facteurs, notamment la mobilité subie ou voulue, contribuent souvent à ce que ces dimensions ne soient pas intégrées dans un projet cohérent (Léger & Tripier 1986, Careil 1994, Cousin 1998). On peut aussi se demander si les processus que nous avons repérés dans les établissements difficiles sont également présents dans les établissements ordinaires. Trois facteurs au moins plaident en faveur d'une généralisation limitée. Tout d'abord, il n'existe pas de ligne de démarcation claire entre établissements difficiles et ordinaires car la massification semble avoir affecté à des degrés divers la plupart des établissements en introduisant plus que par le passé la dimension éducative et la nécessité de coordonner les tâches des uns et des autres autour d'elle (Masson 1999). En deuxième lieu, l'importance accrue des personnels non enseignants dans les établissements difficiles contribue actuellement à la construction chez certaines catégories, notamment les CPE, d'une culture

professionnelle qui s'étend à l'ensemble de la profession. Enfin, les directives officielles tendent à rendre obligatoires des prescriptions autrefois réservées aux contextes les plus problématiques, obligeant les professionnels de l'éducation à en tenir compte ne serait-ce que pour développer des stratégies oppositionnelles (Demailly 1987, Chatel, Rochex & Roger 1994, van Zanten 2000a). Ceci invite à poursuivre la construction typologique de différents modes de coordination en lien notamment avec le type de public et l'existence ou non d'une dynamique collective interne ébauchée ici.

Bibliographie

- BALL S. & van ZANTEN A. 1998 "Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique", *Éducation et sociétés*, n1, 47-71
- BALLION R. 1996 "Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ?", *Migrants-Formation*, n106, 27-44
- BECKER H. S. 1952a "The career of the Chicago public school teacher", *American Journal of Sociology*, n57, 470-477
- BECKER H. S. 1952b, "Social-class variations in the teacher-pupil relationship", *Journal of Educational Sociology*, v.25 (8), 451-465 (traduction française, Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, in Forquin J.-C. (coord.) 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck)
- BELL L. A. 1980 "The school as an organization : a reappraisal", *British Journal of Sociology of Education*, 1, 183-192
- BIDWELL C. 1965 The school as a formal organization, in March J. (ed.), *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand MacNally & Co
- BROCCOLICHIS & van ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne", *Annales de la Recherche Urbaine*, n75, 5-17
- BUCHER R & STRAUSS A. 1961 "Professions in process", *American Journal of Sociology*, v.66 (4), traduction française, "La dynamique des professions" par CHAPOULIE J.-M., in BASZANGE I. (coord.) 1992 *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan
- CARÉ C. 1992, *Le conseiller principal d'éducation*, Lille, CRDP
- CAREIL Y. 1994 *Instituteurs en cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF
- CHAPOULIE J.-M. 1987 *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme
- CHATEL E., ROCHEX J.-Y. & ROGER J.-L. 1994 *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Paris, LASTES-INRP
- COUSIN O. 1998 *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, PUF
- DEBARBIEUX E. & MONTOYA Y. 1998 "La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)", *Revue française de pédagogie*, 123, 93-122

- DEMAILLY L. 1987 "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", *Sociologie du travail*, n1, 59-69
- DEMAILLY L. 1993 "L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants", *Savoir*, n1, 25-46
- DEP 1996 "Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation", *Les dossiers d'Éducation et formations*, n72
- DEROUET J.-L. 1988 "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires", *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22
- DUBAR C. & TRIPIER P. 1998 *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin
- DUBET F., COUSIN O. & GUILLEMET J.-P. 1989 "Mobilisation des établissements et performances scolaires", *Revue française de sociologie*, v.XXX, 235-256
- DUBET F. & MARTUCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DUPRIEZ V. & MAROY C. 1999 "Politiques scolaires et coordination de l'action", *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n4
- DURAND D. 1997 *CPE Qui êtes-vous? Enquête d'identité*, Grenoble, CRDP
- DUTERCQ Y. 1993 *Les professeurs*, Paris, Hachette
- DUTERCQ Y. 2000 L'évolution du métier et des missions des principaux de collège, in Derouet J.-L. (coord.) *Le collège : l'état des savoirs*, Paris, Nathan
- GARNIER P. 1997 *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF
- GATHER THURLER M. 1994 "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?", *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39
- GRELLIER Y. 1998 *Profession, chef d'établissement*, Paris, ESF
- GUILLAUME F. R. & MARESCA B. 1993 "Les chefs d'établissement et l'autonomie", *Éducation et formations*, n35
- HARGREAVES A. 1992, "Cultures of teaching: a focus for change" in A. Hardreaves, M. Fullan (eds.), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press
- KHERROUBI M. 1997 De l'école populaire à l'école difficile: émergence du niveau "établissement", in van Zanten A. (coord.), *La scolarisation dans les milieux "difficiles"*, Paris, INRP
- KHERROUBI M. 1999 "Des compétences spécifiques pour les ZEP? Quelques éléments d'analyse", *Recherche et Formation*, n30, 69-83
- KHERROUBI M. 2000, La division du travail éducatif à l'épreuve du désordre scolaire, in Derouet J.-L. (coord.) *Le collège : l'état des savoirs*, Paris, Nathan
- KHERROUBI M., PEIGNARD E. & ROBERT A. 1997-1998 "Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome", *Carrefours de l'éducation*, 3/6
- LANG V. 1999 *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF
- LAZEGA E. 1999 "Le phénomène collégial: une théorie structurale de l'action collective entre pairs", *Revue française de sociologie*, XL (4), 639-670
- LEGER A. & TRIPIER M. 1986 *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- LORTIE D. 1975 *Schoolteacher : A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press
- MASSON P. 1999 *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements scolaires des années 1990*, Paris, PUF

- MOISAN C. & SIMON J. 1997 *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP
- OBIN J.-P. 1993 *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette Éducation
- OBIN J.p. 1996 *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette
- OSIEK-PARISOD F. 1994 *Infirmières dans l'école. Partage de l'action éducative et enjeux identitaires*, Cahier n37, Genève, Service de recherche sociologique
- PATY D. 1981 *Douze collèges en France*, Paris, La documentation française
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- PAYET J.-P. 1997 "Le sale boulot" : division morale du travail dans un collège de banlieue", *Annales de la Recherche Urbaine*, n75, 19-31
- PAYET J.-P. & MELLA V. 1997 *Violence à l'école et professionnalités. Une perspective inter-actionniste.*, Rapport de recherche IHESI/DEP, ARIESE-RESEAU
- PÉLAGE A. 1998 "Des chefs d'établissement pédagogues ?", *Société française*, 10 (60), 4-13
- PÉRIER P. 1996 "Enseigner dans les collèges et les lycées", *Les Dossiers Éducation et Formations*, n61
- REYNAUD J.-D. 1988 "Les réglementations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue française de sociologie*, v.XXIX, 5-18
- ROCHEX J.-Y. 1995 Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? in Bautier E. (coord.) *Travailler en Banlieue*, Paris, L'Harmattan
- SOUSSAN M. 1988 "Vie scolaire: Approche socio-historique", *Revue Française de Pédagogie*, n82, avril-mai-juin 1988, pp39-49
- TALBERT J. E. & McLAUGHLIN M. W. 1996 Teacher professionalism in local school contexts, in Goodson I. F., Hardgreaves A., *Teachers' Professional Lives*, London, Falmer Press, 127-153
- TESTANIERE J. 1967, "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue française de sociologie*, vol. VIII
- VERHOEVEN M. 1997 *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia
- VITALI C. 1998 *La vie scolaire*, Paris, Hachette-éducation
- WOODS P. 1981 *Careers and Work Cultures*, Milton Keynes, Open University Press
- van ZANTEN A. (dir.) 1997 *La scolarisation dans les milieux "difficiles"*, Paris, INRP
- van ZANTEN A. 1998 Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement, in Bourdoncle R., Demailly L. (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion
- van ZANTEN A. 1999a, Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre, in Meuret D. (dir.) *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université
- van ZANTEN A. 1999b Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, in Bourdon J., Thelot C. (coord.) *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, éd. du CNRS
- van ZANTEN A. à paraître La mosaïque enseignante, in Derouet J.-L. (coord.) *Les collèges: l'état des savoirs*, Paris, PUF.
- van ZANTEN A. 2000b "Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue", *Déviance et Sociétés*



L'identité professionnelle enseignante dans les collèges d'enseignement général et professionnel : un chantier de trente ans¹

MARTIN ROBITAILLE

Département de travail social

Université du Québec à Hull

Martin.robaille@uqah.quebec.ca

Les Collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) sont une institution tout à fait originale. Sorti tout droit de la réforme de l'éducation des années 1960, le cégep, institution québécoise, se voulait un projet collectif et innovateur, chaque intervenant étant appelé à en façonner le modèle. Rien n'était fait, tout restait à construire. De 12 cégeps en 1968, le réseau compte maintenant 50 institutions publiques. Plus de 19438 enseignants, dont 9877 permanents, y travaillaient en 1997-1998 (enseignement ordinaire et éducation des adultes) pour une population étudiante de plus de 202000 étudiants (*Principales statistiques de l'éducation en 1998-1999*, 2000).

Point de jonction entre le secondaire et l'université, dispensant une formation générale et technique, le cégep se voulait une réponse logique à l'augmentation de la demande sociale d'éducation, à une démocratisation de l'enseignement et à la nécessité de donner accès, au-delà de la scolarité obligatoire, à une formation de plus haut niveau. Au Québec, le cégep est une étape du cursus scolaire qui s'effectue après six ans d'études primaires et cinq ans d'études secondaires. Le passage vers les études universitaires nécessite deux ans d'études générales au cégep mais l'étudiant a aussi le choix d'y effectuer des études techniques qui mènent, en trois ans, au marché du travail. On cherchait là à développer une éducation plus large et compréhensive par une

1. Cet article a été réalisé avec la collaboration de Louis Maheu et fait partie d'une thèse de doctorat intitulée: *Identities professionnelles et travail réflexif: le cas des enseignants des Collèges d'enseignement général et professionnel*, soutenue au Département de sociologie de l'Université de Montréal en mai 1999.

certaine cohabitation entre les secteurs général et technique tout en facilitant les interrelations entre les acteurs de ces milieux.

La mission est-elle accomplie ? Différents observateurs et intervenants notent que le cégep remplit dans l'ensemble les principaux mandats qui lui furent confiés. La qualité et la pertinence de la formation qu'il dispense sont aussi relevées (Lamontagne 1988). L'objectif d'une accessibilité accrue à la formation postsecondaire semble avoir été atteint en nombre. De 25% en 1976, le pourcentage des étudiants du secondaire poursuivant leurs études au collégial dépassait 63% en 1996 (*Indicateurs sur les cheminements au collégial*, 1997). Il est vrai toutefois que les admissions ne se traduisent pas toutes par un diplôme et tendent à diminuer depuis quelques années. Ainsi, en 1994-1995, 63,8% des élèves en formation préuniversitaire ont obtenu un diplôme d'études collégiales (DEC) contre 71,3% en 1990-1991 (*Indicateurs de l'éducation* 1997).

Force est de constater que, depuis la création de cette institution, les critiques ont été constantes et parfois virulentes, que ce soit à propos de la qualité des diplômés formés, de celle des formateurs ou encore de celle des programmes de formation, au point que certains s'interrogent sur la pertinence de conserver ce niveau d'enseignement. De plus, on admet volontiers que la symbiose entre les enseignements du général et ceux du technique ne s'est pas réalisée. On reproche à ce système d'avoir favorisé une formation très technique pour le professionnel au détriment d'une autre plus fondamentale (Larose 1988) ou, à l'inverse, d'avoir marginalisé l'enseignement technique en faveur de l'enseignement général. Dans les faits, peu de liens ont été créés entre les enseignants des disciplines et ceux des spécialités. Ce mariage de raison se confond même avec une "juxtaposition de deux solitudes" caractérisée par l'absence de lieux de concertation pluridisciplinaire (Grégoire & al. 1985, Simard 1989).

Après plus de vingt-cinq ans d'existence, ponctués de diverses commissions d'enquête et de retouches de fonctionnement plus ou moins importantes, le ministère de l'Éducation du Québec a pris une série de mesures composant ce qu'on appelle "la réforme des cégeps". Les pouvoirs publics, à l'instar de plusieurs intervenants, reconnaissent toutefois leur pertinence globale. Comme nous le verrons plus en détail, on sent un fort besoin d'ajustement du système collégial aux défis actuels de la formation postsecondaire et des qualifications requises par une main-d'œuvre confrontée à la mondialisation des marchés et des rapports sociaux. Diverses mesures, allant de la modification des programmes de formation à l'évaluation de la performance des institutions, visent donc à rehausser la qualité de la formation offerte.

Majeure, la réforme amorcée en 1994 s'étend de la problématique globale, le positionnement social du cégep, à sa dimension politico-institutionnelle, à l'univers du travail et du rapport pédagogique. Il est encore trop tôt

pour établir quelles en seront les retombées les plus percutantes pour l'évolution même de ce palier. Une interrogation peut toutefois être formulée dès maintenant. Au moment de l'entrée en jeu de la réforme, un diagnostic de crise, voire de système bloqué, pouvait être posé sur le fonctionnement des cégeps. Nos propres travaux nous avaient d'ailleurs menés à proposer un tel diagnostic (Robitaille & Maheu 1993, 1991). Le positionnement social, la problématique du cégep ainsi que son système politico-institutionnel, et peut-être davantage ce dernier comme nous le préciserons, semblaient participer de ce système bloqué inapte à bien arrimer le travail et le rapport pédagogiques aux autres instances de l'institution. La réforme, implantée graduellement à compter de la rentrée 1994, semble-t-elle en mesure d'amorcer une dynamique apte à inscrire cette institution dans des rapports sociaux qui en assureraient la restructuration ?

Cette trame nous permettra d'évaluer si, et comment, la réforme peut permettre de créer des rapports sociaux touchant toutes les facettes du fonctionnement des cégeps et même d'ouvrir ainsi des perspectives d'identités professionnelles enseignantes de type autonome. L'identité professionnelle est définie ici comme un construit social inscrit dans des rapports sociaux situés dans un temps et un espace individuel et social. Ce construit social ou ce système d'action induit aussi une réflexivité, un retour sur soi qui permet à l'acteur sa mise en rapports sociaux. En ce sens, l'identité professionnelle autonome repose sur une pratique réflexive axée d'abord sur le rapport à l'étudiant et sur les rapports inhérents aux réseaux sociaux de la pratique enseignante. En outre, cette identité se construit sur la base d'interactions et de communications qui arrivent à vaincre des contraintes de toute sorte conditionnant son émergence.

Nos travaux sur la pratique enseignante au niveau collégial ont toujours adopté un regard analytique par le bas (Maheu & Robitaille 1991). À partir du rapport au travail enseignant, c'est-à-dire du travail et des rapports pédagogiques au sein de l'unité de production de ce travail, puis des relations de travail des enseignants avec d'autres acteurs de l'institution, nous cherchons à élucider les possibles et les contraintes de la constitution du cégep en tant que système global avec ses multiples niveaux de fonctionnement, voire l'ensemble des pratiques enseignantes. C'est avec ce même regard analytique par le bas, en mettant l'accent sur le travail et le rapport pédagogiques, sur leur mise en réseaux globaux dans la constitution des identités professionnelles qu'est examiné ici l'impact potentiel de la réforme sur la dynamique institutionnelle.

Avant de nous centrer sur la réforme du début des années 1990, nous retracerons, à grands traits, l'évolution de l'institution collégiale en misant principalement sur les conditions sociales de la pratique enseignante en tant qu'élément structurant du cégep. Les principaux événements qui ont marqué

cette pratique enseignante, l'évolution institutionnelle des cégeps, des études, travaux et rapports publiés entre 1970 et 1994 serviront de points de repère auxquels s'ajouteront les résultats d'une enquête² sur la pratique professionnelle et l'identité enseignante menée en 1990 auprès de 63 enseignants à l'aide d'entrevues semi-dirigées de professeurs du secteur général appartenant à quatre cégeps de la région de Montréal, réalisées de mars à septembre 1989. Cette recherche (Maheu & Robitaille 1991, Robitaille & Maheu 1991, Robitaille & Maheu 1993) a permis la construction d'une typologie d'identités professionnelles à partir d'éléments structurant la pratique quotidienne des enseignants (relation aux usagers étudiants, rapports que cette dernière induit avec les collègues immédiats) puis l'exploration des rapports sociaux qu'ils entretiennent avec d'autres acteurs et réseaux sociaux de l'institution collégiale (administration, syndicats, associations professionnelles, etc.).

L'ensemble de ces données et les conclusions tirées introduiront l'analyse de la réforme enclenchée en 1992, mise en application partielle à la rentrée 1994 (cf. les lois 82 et 83 de juin 1993 et le début de la mise en place du nouveau Règlement sur le régime collégial en août 1994). Pour donner sens à cette réforme, nous utiliserons des mémoires, et leur couverture par la presse, déposés auprès de deux commissions parlementaires. La première, tenue à l'automne 1992, concernait l'avenir des cégeps, la seconde, au printemps 1993, avait trait aux projets de loi 82 et 83 sur leur réforme. En raison du regard analytique par le bas porté sur le travail et le rapport pédagogiques, sur les pratiques enseignantes et leur impact sur la constitution du cégep comme système global d'action, l'attention est centrée sur les mémoires présentés par des acteurs de l'enseignement collégial.

Les premiers pas : mission sociale et émergence d'un système d'acteurs³

Le cégep a été une pièce majeure de la stratégie de modernisation de la société québécoise culminant au cours de la révolution tranquille. Cette modernisation, depuis la deuxième guerre mondiale, a avant tout pris la forme d'un mode d'intervention étatique des classes moyennes, appuyées par des groupes d'experts et une élite technocratiques (Maheu 1979, Guindon 1990). Le développement du capital humain par l'éducation et les leviers culturels et linguistiques appropriés, la promotion des services publics étatiques,

2. Financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche du Québec.

3. Ce paragraphe utilise des analyses synthétiques et plus globales (Grégoire 1985, Corriveau 1991, Inchauspé 1992, Veillette 1996).

l'accumulation d'un capital financier au sein des ressources collectives de l'État, l'intervention modernisatrice de ce dernier dans plusieurs champs du social composaient les principaux piliers de cette intervention. La Commission Parent a contribué à ce qu'un système éducatif modernisé, incluant les cégeps, occupe une place tout à fait stratégique dans ce dispositif.

Il faut souligner que ce mode de développement sous forme d'intervention étatique des classes moyennes a finalement investi l'État de multiples rôles. Agent polyvalent de modernisation de la société, promoteur d'une fonction publique aussi moderne qu'experte l'État devait encore agir comme gestionnaire responsable de services publics et, par là, devenait un intervenant majeur dans les négociations et les conventions collectives complexes. À plusieurs titres et de bien des manières, ces rôles avaient de multiples retombées sur un grand nombre de couches de la classe ouvrière et de fractions des classes moyennes: pour ces dernières, les services publics et appareils d'État sont devenus un terrain stratégique de construction de groupes de spécialistes ou de travailleurs professionnels de diverses catégories. Tant et si bien que ce mode d'intervention étatique des classes moyennes est alors fortement dépendant de la capacité de l'État à maintenir les conditions économiques, politiques et sociales en général d'un tel mode de développement. Les ralentissements économiques et mutations technologiques, les crises des finances publiques, les rationalisations imposées aux services et appareils d'État, les difficultés politiques conditionnant la mise au point de grandes ententes impliquant tous les travailleurs et professionnels relevant directement de l'État gestionnaire et employeur sont au nombre des conditions et contraintes sociopolitiques qui interpellent les divers intervenants de ce mode de développement.

Le cégep joue un rôle majeur dans la stratégie de modernisation de la société québécoise dans la mesure où il contribue au développement du capital humain en ouvrant les voies de l'éducation postsecondaire, puis les études universitaires. Il fait ainsi sauter le goulot d'étranglement séparant le palier secondaire, notamment le système privé, de la scolarisation postsecondaire professionnelle et générale. Dès le départ, les principaux acteurs de ce système institutionnel sont bien conscients de l'importante mission sociale et historique confiée au cégep et de leur responsabilité. L'idéal de démocratisation impliquait que soient réunies deux institutions de cultures différentes dans un esprit d'ouverture et de polyvalence: les collèges classiques, bastion des humanités gréco-latines, et les écoles techniques axées sur les savoirs techniques et scientifiques.

Dans l'ensemble, le cégep a contribué de façon déterminante à ouvrir les voies d'accès au capital humain par l'éducation postsecondaire, de même qu'il a sensiblement transformé et modernisé les contenus mêmes de la cul-

ture humaniste qui sous-tendaient sa mission sociale dans les enseignements, les apprentissages et le travail pédagogique. Toutefois, la nouvelle culture humaniste qu'il a imposée comme référence ne permet pas de réduire complètement les écarts. Entre l'univers du professionnel, du technico-scientifique et ceux des humanités générales et fondamentales. Les programmes de formation de ces univers, autrefois étanches, et des institutions d'enseignement qui en assuraient la reproduction n'ont pas cédé la place, selon l'idéal prévu, à des cheminements d'apprentissage unifiant ces cultures.

La mise en règles institutionnelles du positionnement social, de la problématique globale du cégep et, par là, la dimension politico-institutionnelle de ce système d'action, fut un champ de rapports sociaux aussi déterminant. Par ses multiples rôles, agent de modernisation, gestionnaire de services publics, employeur, l'État furent constamment interpellé par les luttes sociales par lesquelles se construisait la dimension politico-institutionnelle du cégep. À une tendance déjà lourde de conséquences, s'ajoute le statut même de l'enseignement collégial, réseau scolaire plus centralisé et près de l'État que le système universitaire. Le cégep ne fut donc pas à l'abri des luttes sociales. Le mouvement ouvrier et syndical puis des mouvements sociaux ont été, dans les années 1960 et 1970, des composantes obligées du mode de développement sous la forme d'une intervention étatique des classes moyennes, appuyées de groupes experts et d'élites technocratiques. Négociations, conventions collectives de plus en plus centralisées autour d'un État polyvalent, luttes pour promouvoir le statut juridique et sociopolitique des professionnels et des travailleurs du public, contraintes économiques et politiques balisant les conjonctures d'action de l'État, tous ces facteurs accentuent l'appartenance du cégep, à l'instar des services et appareils publics, aux règles et à la dimension politico-institutionnelle du mode de développement dominant.

Le cégep fut un terrain stratégique de luttes qui ont assuré la construction sociale des professionnels du niveau collégial. Ces luttes, dès le départ parties prenantes de l'ensemble de revendications marquant les rapports du mouvement syndical et de l'État avec les travailleurs et professionnels du public, avaient leur spécificité. Les premières négociations et conventions collectives de la fin des années 1960 révèlent un acteur enseignant et syndical mettant énergiquement l'accent sur la reconnaissance de son statut professionnel: conditions et charge de travail, influence et responsabilités au sein de l'institution, y compris sous l'angle du fonctionnement d'instances responsables des questions pédagogiques, de la gestion des programmes et du personnel enseignant. Les directions et cadres locaux, venant d'institutions et de traditions gestionnaires fort distinctes, ont eu plus de mal à se doter d'une identité et à occuper une position déterminée entre une base enseignante mobilisée syndicalement, tant à l'interne qu'à l'externe de l'institu-

tion, et un État développeur et gestionnaire occupant beaucoup de terrain (Isabelle 1982).

Les négociations collectives québécoises, centralisées nationalement, de 1972 et de 1975-1976 et les conventions qui en découlèrent, confirment cette trame de fond. Il faut encore noter combien elles furent exemplaires. Elles représentent un moment fort des rapports de force entre le mouvement syndical et l'État autour des enjeux du développement socioéconomique, de la place et fonction des professionnels et travailleurs du public. À travers grèves et même décrets, parmi les gains majeurs en termes de construction d'une identité et d'un statut professionnels, a pris forme la consécration des fonctions, des pouvoirs et responsabilités du département comme unité de regroupement disciplinaire des enseignants et voie d'accès à la profession enseignante du collégial. Les enseignants arrivent encore à consolider leur sécurité d'emploi et leur rémunération, ainsi que leur représentation formelle, à la commission pédagogique (Isabelle 1982).

Dès le départ, les enseignants avaient à jeter les bases de leur affirmation professionnelle: leur pratique enseignante d'abord – plusieurs étaient des diplômés fraîchement sortis de l'université –, leur propre identité professionnelle, ensuite, distincte de celle des enseignants des universités et du secondaire (Corriveau 1991). Les premiers pas du cégep sont ainsi constitués de rapports sociaux, de règles et de dimensions politico-institutionnelles combinant un syndicalisme fort mêlant revendications sociales et corporatives, une centralisation étatique des mécanismes de négociation et une faible autonomie d'autorités locales tentant de consolider leur propre position et identité. Ces deux traits ont mené à une gestion centralisée, souvent perçue comme autoritaire et technocratique, qui arrivait à englober des questions locales, telles la définition des tâches enseignantes et la répartition des ressources. Ces ingrédients ont formé un système bien structuré qu'on pourrait appeler, malgré des ralentissements manifestant de temps à autre les difficultés d'un mode de développement moins en contrôle de ses conditions d'actualisation, l'ère du combat.

Il s'agit d'une ère où l'identité professionnelle enseignante est portée par une forte mouvance syndicale externe et une présence institutionnelle interne qui consolide ses positions. Pareil système est si bien structuré que plusieurs tentatives de réformes se sont butées au jeu relationnel des divers groupes d'acteurs en présence, à leur capacité à défendre leurs intérêts, leurs positions dans ce système d'action. Tout se passe aussi comme si les acteurs en présence n'arrivaient pas à générer et à contrôler toutes les composantes des politiques et orientations pédagogiques, des programmes d'études, des savoirs et des compétences à enseigner. Ces composantes faisaient partie de la construction des identités professionnelles enseignantes dans la négociation et la gestion des conventions collectives à travers les questions relatives

à l'emploi et aux conditions de travail. L'incapacité du système des acteurs à leur accorder, à toutes fins pratiques, une place plus centrale et appropriée à la mission de l'institution, est manifeste aussi par le nombre de rapports et commissions d'enquête qui, dès les années 1970 par exemple, ont accumulé observations et recommandations (rapport Roquet 1970, nouveau régime pédagogique 1972, rapport Nadeau 1975, *Les collèges du Québec, une nouvelle étape* 1978. Veillette (1996) offre une excellente synthèse des rapports marquant cette époque).

Ces observations et recommandations, venant de l'extérieur du système et des rapports institués entre acteurs, sont pour la plupart demeurées lettre morte. Les politiques et orientations pédagogiques, les questions de programmes d'étude échappent en partie au jeu des rapports entre acteurs dans la mesure même où elles semblent captives des positions, des idéologies et des intérêts affirmés des uns et des autres et des rapports de force déjà constitués. En même temps, elles peuvent rester à l'abri d'interventions extérieures qui se produisent avec une régularité certaine. Une scission problématique entre les champs administratif et pédagogique de l'enseignement collégial s'est aussi progressivement installée. L'ère du combat comportait donc des limites qui parurent au grand jour dans les années 1980.

Un système d'acteurs fragmenté

Avec les années 1980 s'accroissent les interrogations et, même, les diagnostics inquiétants, voire négatifs, quant à la capacité du régime collégial à bien remplir sa mission sociale. Au cœur d'interrogations encore plus insistantes, on retrouve notamment les questions pédagogiques globales, les orientations des programmes d'études, les savoirs et les compétences à valoriser comme matières d'enseignement collégial. La tendance déjà observée tend à se confirmer : ces interrogations émergent d'abord de l'extérieur du système et des rapports entre acteurs constitutifs du cégep comme champ d'action institué.

Ainsi, en 1984, un nouveau règlement du régime pédagogique voit le jour, après une gestation de plusieurs années, ponctuée d'études et de consultations officielles. Une première étude, connue sous le nom de "Livre blanc sur l'éducation collégiale" (*Les collèges du Québec, une nouvelle étape* 1978), fait un constat sévère des inégalités marquant encore trop l'accès à l'enseignement postsecondaire. Il déplore aussi la qualité de l'enseignement, trop variable d'une institution collégiale à l'autre, des mécanismes d'évaluation quasi inexistantes ce qui confirmerait, comme certains le pensent, que les cégeps ne sont pas adéquats aux besoins du marché du travail. Dans cette optique, il questionne aussi le grand nombre et l'éclatement des programmes

d'études, particulièrement en sciences humaines. Enfin; cette étude s'inquiète du partage des pouvoirs entre l'État, les administrations locales et les divers intervenants d'une institution donnée.

Une seconde étude, portant plus largement sur la formation des adultes (*Apprendre: une action volontaire et responsable* 1982), devait proposer une politique permettant de traiter les nombreux besoins de formation d'une clientèle adulte très affectée par la crise de l'emploi et plus démunie face aux nouvelles exigences technologiques du travail et des échanges sociaux dans une société industrielle avancée. Au fond, cette commission interpelle le cégep et sa problématique globale, son positionnement social, dans la mesure où elle propose de faire de l'enseignement des adultes une des assises du réseau collégial. Il devenait alors impératif d'adapter son régime pédagogique, conçu pour les jeunes, aux clientèles adultes et à leurs objectifs de formation. Cette adaptation visait la reconnaissance des acquis expérimentiels d'un cheminement discontinu et la diversité des besoins de formation et de perfectionnement propres aux adultes.

Le nouveau règlement sur le régime pédagogique collégial, entré en vigueur en 1984, remplace celui de 1967. Il introduit des programmes d'enseignement, dits programmes d'État, dont les objectifs sont déterminés par le ministère et pour lesquels l'enseignant doit respecter un cadre s'appliquant aux formations et aux apprentissages à dispenser. Il consolide l'option en faveur de la formation fondamentale, bien qu'elle ne soit pas aussi sollicitée dans le cas des nouveaux diplômés (sans formation fondamentale) créés pour satisfaire aux besoins de formation des adultes fréquentant déjà le marché du travail. La réorganisation des programmes prévoit aussi l'implantation d'une politique d'évaluation des apprentissages. Sur fond d'interrogations quant à une institution perçue comme trop distante de son milieu et gérée de manière trop uniformisée et centralisée, il cherche à dégager, grâce par exemple à une autonomie budgétaire accrue, une plus grande marge de manœuvre pour les administrations locales (qui la réclamaient...), puis à resserrer la gestion départementale en la confiant à un coordonnateur enseignant qui doit rendre compte au directeur des services pédagogiques.

La conjoncture d'entrée en vigueur du nouveau règlement pédagogique est aussi celle d'une importante mutation des conditions socioéconomiques et politiques qui sous-tendent un développement prenant la forme d'une intervention étatique des classes moyennes. L'État est de plus en plus directement interpellé sur ses multiples rôles. Les conditions et alliances qui avaient rendu possibles ses prestations de modernisateur, de promoteur de la fonction publique et de ses agents; de gestionnaire des services et appareils d'État – au travers de luttes et de conflits qui les consolidaient pour un temps – se sont largement effritées, fragmentées à compter de la fin des années 1970. Les demandes de démocratisation canalisées vers et par le pou-

voir public, les demandes de l'État porteuses de changement, de modernisation, de progressisme institutionnel sont alors bloquées, objets de critiques, de revendications plus conflictuelles. La dynamique des rapports sociaux qui consolidait le mode de développement dominant est modifiée notamment par un mouvement syndical plus opposé aux pouvoirs publics et à l'État. Les difficultés des finances publiques et les compressions budgétaires complètent cette conjoncture où le mode de développement est en butte à des forces économiques obnubilées par la concurrence mondiale, les technologies et la logique en mutation du marché et du progrès ; où les compromis sociaux sont en instance de restructuration.

Cette évolution n'est pas qu'extérieure au cégep. Dans la conjoncture sociétale décrite, d'importantes compressions budgétaires affectent la capacité du réseau collégial à se développer pour assumer sa mission sociale d'accessibilité aux études. Les difficiles négociations collectives des personnels du secteur public au début des années 1980 ont abouti, en 1983, à l'imposition de décrets tenant lieu de contrat et fixant les conditions de rémunération et de travail. Plus largement encore, la conjoncture des années 1980 au sein de l'institution collégiale est qualifiée de bloquée par certains observateurs. Ils avancent, par exemple, que le positionnement problématique des enseignants, ceux du collégial notamment, voire la dévalorisation de leur statut socioprofessionnel au sein de la société québécoise, se répercutent sur la mission du cégep et sur l'organisation du travail qui y prévaut. Pareille dévalorisation aurait un effet démobilisateur important sur des enseignants (Berthelot 1991) déjà touchés par des changements de leur tâche, de difficiles relations entre pairs et un syndicalisme dont la place n'est plus aussi assurée.

Toujours sur la mission sociale du cégep, certains se sont aussi ouvertement interrogés sur les difficultés rencontrées pour traiter les nouvelles clientèles étudiantes. Les enseignants voient leurs classes se peupler non seulement d'une population étudiante jeune, inscrite au cours de jour, pour une formation longue, générale ou professionnelle, mais d'une clientèle adulte, en éducation permanente, qui se retrouve cependant de plus en plus en cours de jour (Corriveau 1991). Cette clientèle adulte demande des services nouveaux, un enseignement et une organisation pédagogique adaptés à ses conditions particulières de vie et de travail, que les enseignants, dans les conditions de bouleversement des cégeps, ne pourraient aisément offrir (Bélangier 1988).

Pour ajouter aux défis nouveaux, la diversité ethnique de la clientèle étudiante s'accroît au cours de cette période. Difficultés d'apprentissage et de rendement scolaire de certains groupes d'allophones (Pelletier 1988), méconnaissance de la langue française, valeurs et attitudes différentes de celles des clientèles traditionnelles auraient comme effets, pour les enseignants, de décupler les difficultés d'intégration à traiter et de rendre plus pro-

blématique l'usage des ressources disponibles pour le travail pédagogique. Sans oublier que le travail rémunéré occupe conjointement à leurs études une large place dans la vie d'une majorité d'étudiants (Corriveau 1987, 1991).

En outre, selon certains, un écart culturel séparerait les étudiants d'aujourd'hui de leurs professeurs. Contrairement à leurs maîtres, les étudiants seraient "formés à la nouvelle école plus libre et davantage portés vers le paradigme inventif" (Dessurreault 1989, 42). Soucieux de droits et de rentabilité, les étudiants développeraient un comportement utilitariste envers les enseignants, les cours et programmes de formation, tout en rendant très formels leurs propres interactions et leurs rapports avec les professeurs (Dessurreault 1989).

Cela interpelle d'abord la problématique sociale, le positionnement social du cégep et les liens plus ou moins intenses et fructueux, problématiques ou dysfonctionnels, qu'il développe avec le milieu environnant. Ces interrogations génèrent aussi des inquiétudes quant à la vivacité, à la qualité du travail et du rapport pédagogiques actualisés dans les unités de base du cégep comme institution. On dira alors que bon nombre des facteurs mentionnés contribuèrent à expliquer que plus de 40% des étudiants s'inscrivant en cégep n'obtiennent pas leur diplôme (Bélanger 1988) et qu'un étudiant sur quatre ne réussit pas, lors de sa première session, la moitié de ses cours (Corriveau 1991). On ajoutera que ces changements, notamment les défis soulevés par la nouvelle clientèle, complexifient singulièrement la pratique enseignante (Dessurreault 1989). Pour un corps professoral qui prend de l'âge, dont la formation pédagogique, pour certains, ne facilite pas l'adaptation aisée à des contextes nouveaux, le constant remodelage des cours est souvent perçu comme un abaissement de niveau démotivant (Baudelot & Establet 1989, Grégoire et al. 1985).

Si le blocage atteint les constituantes du cégep comme champ d'action, c'est-à-dire son positionnement social, le travail et le rapport pédagogiques au sein des unités de base de la pratique enseignante, il s'étend aussi aux règles institutionnelles et au système politico-institutionnel du cégep. Pour certains, les difficiles rapports entre les principaux acteurs de ce champ d'action, les luttes syndicales et patronales des années 1970 – rapports entrant progressivement en crise – ont entraîné "l'absence, à l'intérieur, de perception de l'environnement extérieur, le manque de communication entre les différents groupes sinon pour des alliances tactiques, l'affaiblissement du sens institutionnel" (Inchauspé 1992, 63). Ainsi, la structure départementale, avec ses fonctions de coordination, a aussi été marquée par les décrets de 1983 et le nouveau régime pédagogique de 1984. Restriction de ressources, modification des rapports formels de pouvoir, importants conflits internes de personnalités, de divergences pédagogiques et idéologiques, relations problé-

matiques entre pairs affectant la répartition des tâches et la prestation des cours (Grégoire et al. 1985) interpellent l'exercice des fonctions de coordination.

Ces fonctions sont interpellées au moment où elles sont déjà sollicitées par ailleurs par les multiples démarches que requièrent les changements de programmes et leur gestion, les demandes d'exemption, d'équivalence et d'encadrement d'une clientèle étudiante en expansion, les difficultés liées à la répartition de la tâche et la diminution de la participation des professeurs aux tâches administratives. Bien que ces derniers soient davantage invités à participer à des activités administratives non comptabilisées dans leur tâche et rendues nécessaires par les travaux de divers comités et commissions découlant des transformations institutionnelles notamment liées au nouveau régime pédagogique, l'augmentation globale de leur tâche d'enseignement les éloignerait de pareille participation et les inciterait à se replier sur leur enseignement (Grégoire et al. 1985, *Enseigner au collégial aujourd'hui* 1987).

Les coupures budgétaires ont aussi eu comme effet de gonfler rapidement le nombre d'enseignants à statut précaire (mis en disponibilité [MED], non-permanents à temps complet ou partiel, chargés de cours), ce qui a augmenté l'hétérogénéité du collectif de travail. Leur nombre a cru de 150% de 1982 à 1985, pour atteindre 10% du personnel enseignant en 1990 (Corriveau 1991). Plus qu'un nouveau statut, ce sont les effets de cette précarité que certains travaux ont soulignés, notamment l'isolement de ces enseignants du reste de la vie départementale, leurs difficultés d'intégration puis leurs problèmes d'interrelation et de rétroaction avec d'autres enseignants (Robert 1986). La mise en disponibilité d'enseignants, souvent très expérimentés, ajouterait aussi aux difficultés de motivation et d'engagement dans le milieu institutionnel collégial (Comité d'étude sur la tâche des enseignants, 1987).

Nul doute qu'un bon nombre d'enseignants ont vécu cette mutation majeure des règles institutionnelles et du fonctionnement du système politico-institutionnel du cégep avant tout comme la fin d'une époque marquée par un projet éducatif collectif innovateur et une identité professionnelle de forte autonomie. D'ailleurs, le blocage institutionnel était à ce point majeur que les enseignants et leurs représentants ont refusé de participer aux consultations publiques qui ont débouché sur l'adoption par le gouvernement québécois, en 1984, du nouveau régime pédagogique collégial (Veillette 1996).

Ce que nous pourrions appeler l'ère de la crise n'a pas épargné l'acteur institué syndical. La pratique enseignante serait graduellement devenue imperméable à la référence syndicale, lorsque les critiques se firent virulentes à l'égard du syndicalisme, somme toute corporatiste et trop détaché de la réalité enseignante, que prônaient ses dirigeants. Seraient plus globalement en cause l'ensemble des organisations syndicales, leur mode de fonctionnement,

leurs idéologies, leur structure et le net ralentissement du militantisme et de la participation de la base syndicale (Proulx 1987, *Les cégeps ont-ils un avenir ?* 1988). L'appareil syndical n'est plus aux yeux de certains le meilleur outil de représentation et de défense d'une identité professionnelle menacée. Bref, le blocage des règles institutionnelles et du système politico-institutionnel du cégep témoignerait d'une importante remise en cause de la dynamique des rapports sociaux entre les enseignants, les syndicats, l'administration locale des cégeps et les responsables d'État du réseau collégial. Une remise en cause qui reflète bien les mutations d'un mode de développement et des nombreux rôles qu'il confère à l'État.

L'identité professionnelle des enseignants : un regard par le bas

Au moment où nous commençons, en 1989, nos recherches sur l'identité professionnelle des enseignants de cégep, le champ d'action que constitue cette institution est, selon plusieurs observateurs, en butte à un blocage assez généralisé. Il affecterait tant la problématique globale du cégep, les règles institutionnelles, le système politico-institutionnel de ce champ d'action que la production du travail enseignant lui-même. À tel point que, dans une telle conjoncture, l'anomie, au sens durkheimien, pourrait marquer une pratique enseignante qui n'arriverait plus à se recomposer, à trouver le sens de sa mission. Nous avons alors choisi de poser sur cette pratique un regard par le bas, en nous attardant comme point de départ de l'analyse à la quotidienneté du travail pédagogique, au rapport concret à l'utilisateur étudiant comme composante du travail interactif (ou réflexif) produit par l'enseignant. Le travail interactif enseignant prend forme dans les unités de base, là où est produit et vécu le rapport pédagogique à l'utilisateur (Robitaille & Maheu 1991). Pour analyser nos données, deux dimensions de la relation enseignant/enseigné ont fondé la typologie des identités professionnelles que nous avons construite : d'une part, le rapport à l'utilisateur étudiant, soit précisément le domaine de l'interaction, de la communication et de l'action constituant la pratique enseignante ; d'autre part, le rapport au travail vécu par l'enseignant, soit le retour sur soi, et à ce titre la réflexivité de la démarche enseignante. Pour les relations aux réseaux sociaux de la pratique enseignante, nous avons retenu des indicateurs tels que la relation entretenue avec le milieu départemental, les composantes institutionnelles des établissements où les enseignants œuvrent et enfin les éléments composant l'action syndicale ou professionnelle des enseignants. Nos travaux n'ont trouvé ni blocage complet, ni anomie, même si, nous y reviendrons, nous sommes nous-mêmes

portés à recourir à la notion de blocage pour une fraction du fonctionnement de ce champ institutionnel d'action. Fraction dont le travail interactif enseignant ne peut être dissocié car elle concerne les réseaux sociaux de la pratique enseignante, les relations avec les pairs et l'administration de l'institution ainsi que celles, plus larges, avec le mouvement syndical et les associations professionnelles.

S'il fut un temps où les enseignants des cégeps pouvaient éventuellement référer, sans trop hésiter, à une identité collective forte de travailleurs enseignants, à un "nous" porteur d'un projet qui les ralliait, comme ce fut vraisemblablement le cas durant l'ère de combat, force est de constater que prévaut maintenant chez eux un éclatement manifeste des identités professionnelles. Mais, parmi ces identités, il existe une "identité d'autonomie" rendant compte d'une pratique enseignante qui se construit à même une relation interactive d'échanges et de communication avec l'usager étudiant. Ce dernier occupe une place stratégique au sein même du rapport de production du travail enseignant en tant que travail réflexif. Les étudiants sont alors au cœur d'une relation interactive, stimulée par les difficultés et contraintes d'apprentissage. Dans le cas de cette identité d'autonomie, la pédagogie fonctionne comme un instrument, une capacité d'intervention qui transforme difficultés et contraintes en facteurs habitant à l'action.

Ce type d'identité porte donc la marque d'une forte autodétermination des pratiques enseignantes. Sur le plan du rapport au travail, les enseignants porteurs de l'identité d'autonomie expriment des référents identitaires positifs envers leur profession et le travail pédagogique. En fait, ils entretiennent une forte conscience du rôle majeur qu'ils remplissent dans la société et des particularités du travail exercé sur des humains. Dans ce contexte, la relative dévalorisation sociale du statut d'enseignant n'est pas vécue comme un frein. Elle devient source de mobilisation et d'action pour la pratique enseignante en général et le rapport avec les étudiants. Ces enseignants constituaient un groupe ayant une très grande motivation accompagnée d'un réel désir de continuer à exercer un métier qu'ils aiment par-dessus tout. Un investissement dans des projets pédagogiques innovateurs, souvent collectifs, témoigne de leur ouverture à la prise en charge du travail collectif dans les unités de base où le travail interactif enseignant est produit. Fiers, ils affirment ouvertement leurs compétences qu'ils accepteraient de soumettre à évaluation, en tant qu'exercice utile à leur pédagogie et surtout instrument permettant de vivifier échanges et discussions sur des problèmes précis liés à leur pratique.

Nos travaux ne constituent pas un recensement de la population enseignante collégiale. Le petit échantillon d'entrevues de professeurs du secteur général que nous avons utilisé visait plutôt à prouver le bien-fondé d'une approche et d'un regard analytiques particuliers pour l'étude du travail interactif exercé sur l'humain, notamment dans le domaine de l'enseignement.

Mentionnons toutefois que les enseignants se regroupant sous l'identité d'autonomie ont représenté la majorité des interviewés lors de nos recherches, soit 35 sur 63.

D'autres enseignants développent une pratique qui correspond à une "identité d'ambivalence", caractérisée par une certaine scission entre la logique du rapport à l'utilisateur et celle du rapport au travail, entre l'univers des échanges avec les étudiants et celui de la réflexivité, du retour sur soi du travail enseignant. Les étudiants ne sont plus un élément déterminant du rapport au travail de l'enseignant. Il existerait chez les enseignants porteurs de cette identité des difficultés insurmontables de communication interactive avec leurs étudiants. De fait, l'identité d'ambivalence induit un rapport interactif faible avec l'étudiant, la relation avec ce dernier est plutôt routinière, univoque, stéréotypée. Aucune pratique pédagogique autonome et autodéterminée ne semble en mesure de vaincre les contraintes d'un contexte difficile d'apprentissage. Cette identité professionnelle fait donc face à un rapport social problématique entre producteur et consommateur, rapport vécu comme un malaise, une crise par ces enseignants.

Par contre, au plan de la réflexivité ou du retour sur soi du travail enseignant, cette pratique est tournée vers des sorties de crise visant un futur meilleur, surtout pour ce qui a trait au rapport pédagogique. Malgré les fortes contraintes d'une relation pédagogique rendue également difficile, les sorties de crise envisagées sont diverses et divergentes. Des enseignants ont manifesté une préoccupation politique accrue envers les instances institutionnelles de gestion collective de l'enseignement collégial. Tourmant quelque peu le dos au rapport direct avec les étudiants en situation d'apprentissage, cette sortie de crise amène à investir des réseaux sociaux de l'enseignement collégial, comme la commission pédagogique, les organes de coordination des disciplines ou des programmes, qui ne sont pas à l'échelle du rapport pédagogique. D'autres optent pour l'exploration de solutions, individuelles ou collectives, aux problèmes de communication marquant leurs rapports pédagogiques avec l'utilisateur. Ils cherchent alors, par exemple, à perfectionner leur formation afin de transformer leurs outils pédagogiques, leurs formes d'encadrement des étudiants, ou encore diverses composantes des rapports aux utilisateurs.

Un quart des enseignants de notre échantillon (16) appartient à cette identité professionnelle d'ambivalence. Ces enseignants sont apparus comme des acteurs en recherche constante de moyens pour pallier les lacunes identifiées de leur pratique. La majorité d'entre eux (11) exprime une nette préférence pour le perfectionnement de leur formation à l'enseignement comme voie privilégiée de sortie de crise.

Enfin, des enseignants révèlent une pratique qu'on peut qualifier "d'identité de retrait". Elle se caractérise par un rapport à l'utilisateur marqué d'une forte hétérodétermination, bref d'un rapport instrumental aux étu-

dians et au travail enseignant en général. Au plan de la pratique enseignante, les difficultés de communication et d'échange freinent toute relation intersubjective entre enseignant et étudiant. De plus, un blocage incontournable neutralise la capacité de l'enseignant à construire une relation interactive avec l'usager, lequel ne participe pas activement à la production du travail enseignant. La pratique enseignante modulée par l'identité de retrait se manifeste donc avec acuité quand l'enseignant ne voit plus l'intérêt d'entretenir un rapport interactif avec ses étudiants. Au plan du rapport au travail, ces enseignants cherchent par tous les moyens une réorientation de carrière, quand ce n'est pas tout simplement une retraite prématurée. L'enseignement est alors souvent un pis-aller, un moyen de gagner sa vie en attendant de faire autre chose. Ce rapport au travail, marqué d'un certain retrait, demeure profondément influencé par ce qui est perçu comme le faible statut social de la profession ou de la discipline enseignée.

Lors de nos recherches, seulement 19 enseignants sur 63, près de 20% de notre échantillon, se sont retrouvés dans ce type identitaire. Pas plus que chacune des deux autres, cette identité n'était le fait d'une catégorie statutaire, les précaires ou les mis en disponibilité. Elle ne correspondait pas plus à un groupe disciplinaire, d'âge ou d'ancienneté dans l'institution. Tout se passe, en effet, comme si aucune des trois identités relevées ne pouvait être le fait exclusif d'une catégorie particulière du corps professoral, quel que soit le critère constitutif de telles catégories.

Des réseaux sociaux contribuent à façonner ces trois types identitaires distincts: l'univers départemental et les rapports avec les collègues de la même discipline ou d'autres disciplines, le milieu institutionnel d'un établissement et les rapports avec les gestionnaires locaux, les interrelations avec le monde syndical collégial. C'est en examinant ce que la structuration des diverses identités professionnelles des enseignants doit à ces réseaux sociaux spécifiques qu'on peut évoquer la notion de blocage du système d'action que constitue le cégep (Robitaille & Maheu 1993).

Rappelons l'essentiel de notre analyse. Tout se passe comme si l'image d'un système d'action quelque peu bloqué était indissociable de son corollaire, un rapport somme toute idéalisé et embelli au système antérieur. Pour plusieurs des enseignants interrogés, le système social précédent, dont les contraintes autoritaires et les obstacles sociopolitiques bloquent maintenant le fonctionnement institutionnel du cégep, était composé d'un "nous" collectif fort, de travailleurs plus que de professionnels enseignants (Légaré & Turcotte 1989), s'appuyant sans réserve majeure sur un modèle syndical de défense et de promotion du travail enseignant apte à faire victorieusement contrepoids à des politiques gouvernementales autoritaires et à des pratiques gestionnaires perçues comme trop technocratiques. Cette vision du passé nourrit un sentiment, diffus mais réel, d'impuissance et d'aliénation dans la

mesure où la situation actuelle, par un contraste souvent déploré, est vécue par certains sur le mode du non-sens, de l'hétéronomie et d'un certain vide social.

Nos données confirment aussi que les rapports entre collègues, composants essentiels des rapports et processus sociaux constitutifs de la qualification professionnelle, et par conséquent le fonctionnement même de la structure départementale, sont parties prenantes, à certains égards, des blocages que le cégep comme système politico-institutionnel n'arrive pratiquement pas à vaincre. Un trait particulier de cet univers, marqué jusqu'à un certain point par des relations sociales anomiques et hétéronomes, mérite d'être relevé. Les enseignants expérimentent fréquemment le paradoxe du manque de reconnaissance de leur travail, surtout de la part de leurs collègues et des gestionnaires locaux, et d'une forte crainte à la fois de l'implantation d'évaluations plus personnelles de leur performance professionnelle et de leur pratique enseignante en fonction, par exemple, de rapports sociaux dûment négociés localement. Bien qu'on sente une ouverture plus sereine à l'évaluation personnelle de la performance professionnelle d'abord chez les enseignants porteurs de l'identité d'autonomie puis en partie chez ceux de l'identité d'ambivalence, dans l'ensemble les enseignants craignent d'inscrire cette évaluation dans des rapports sociaux de dialogue puis éventuellement de conflit. Ils ne consentiraient d'ailleurs pas facilement à donner à l'acteur syndical institué quelque mandat que ce soit en la matière, contribuant ainsi à l'affaiblir et à le mettre en crise.

L'étanchéité de deux solitudes, le choc des cultures (Raehlin 1985) qui marquent en partie les rapports des gestionnaires et des enseignants sont aussi repérés par nos données. Le refus du face-à-face semble pénétrer cette composante du cégep comme système politico-institutionnel. Le sentiment chez beaucoup d'enseignants que les retombées de négociations antérieures ont abouti à une forte perte d'autonomie professionnelle et aux gains en influence et en autorité des gestionnaires locaux, à un système de négociations et de conventions collectives qui consent un poids déterminant à des acteurs collectifs nationaux au moyen de fronts communs et de rapports de force liant professionnels et travailleurs du public, syndicats nationaux et État (agent de développement et gestionnaire de services publics) contribue à reproduire le refus local du face-à-face. Identifiés à la voie de la démocratisation et du progrès, les rapports sociaux globaux et les rapports de force centralisés entre acteurs (étatiques et syndicaux, institués nationaux) décentrent un peu le champ d'action local et son système d'acteurs.

Chez les enseignants, les porteurs de toutes les identités professionnelles relevées ne refusent pas avec la même intensité les face-à-face avec les gestionnaires locaux. Certains enseignants appartenant à l'identité d'autonomie notamment et d'autres, moins nombreux encore de l'identité d'ambivalence,

s'inscrivent dans des rapports et projets, plutôt défensifs, avec les gestionnaires locaux. Rapports et projets qui interpellent, par exemple, la concurrence entre cégeps pour l'attraction des clientèles étudiantes et ses conséquences en termes de disponibilité du corps professoral régulier d'un établissement. Dans l'ensemble, tout se passe comme si les rapports entre acteurs de ce système d'action n'arrivaient pas d'eux-mêmes à générer des échanges, des relations couvrant plusieurs dimensions capitales du cégep comme champ d'action. La mission sociale d'un établissement qui pourrait consolider et enrichir ses liens avec son environnement ne semble pas fortement inscrite dans le système social de rapports offensifs et ouverts, de dialogue et éventuellement de conflits qui pourraient lier les acteurs de l'établissement.

Nos données confirment que le syndicalisme, comme acteur institué du champ d'action qu'est le cégep, est fortement interpellé par la dynamique nouvelle qui s'empare de cette institution. Situé au plus loin des rapports de base entre enseignants et enseignés, le syndicalisme est d'abord touché par la crise d'un mode de développement et des divers rôles que l'État y joue et par les tensions, les contraintes, les blocages marquant les règles institutionnelles et le fonctionnement du système politico-institutionnel d'un cégep. Comme plusieurs observateurs, nous notons un détachement certain, chez nombre d'enseignants, par rapport à l'acteur syndical, souvent condamné au rôle stéréotypé de chien de garde des conditions de travail.

La réforme : système politico-institutionnel et identités

La réforme des collèges d'enseignement général et professionnel, aussi appelée "renouveau de l'enseignement collégial" (lois numéros 82 et 83 de 1993 et nouveau règlement sur le régime collégial entré en vigueur en août 1994) s'est imposée comme la principale modification du système de 1967. Le contexte politique et social s'y prêtait particulièrement bien en raison des vives critiques dont faisait l'objet cette institution tant de la part des intervenants du milieu comme les universités, le secteur privé que de la population concernée par son développement. La formation peu adaptée aux besoins du marché du travail, la piètre qualité de la formation linguistique, le peu de liens entre la formation donnée au cégep et celle de l'université, l'absence de pratiques communes d'évaluation n'épuisent pas les récriminations. Les enseignants n'ont pas échappé à cette vague de critiques et ont été, plus souvent qu'ils ne l'auraient souhaité, au centre des débats sur la qualité de la formation.

Le gouvernement s'est prononcé sur ces thèmes en mettant en avant des mesures qui, il faut l'admettre, ne répondaient pas nécessairement aux

visées de tous les groupes ou organismes qui se sont prononcés sur cette réforme. Quoi qu'il en soit, notre questionnement sur la réforme demeure très précis. A-t-elle brisé l'anomie actuelle de la problématique sociale globale (la demande sociale et la mission sociale du cégep) et celle vécue au plan du système politico-institutionnel et amené, par là, la constitution de rapports sociaux réels autour de la performance du travail et de la mission sociale de l'institution? Plus, a-t-elle contribué à stimuler une identité professionnelle enseignante autonome?

La réforme de l'enseignement collégial québécois (réalisée suite aux avis de 219 organismes et groupes ayant présenté des mémoires lors des débats de la Commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial tenue fin 1992) a tenté d'apporter certaines corrections à plusieurs problèmes caractérisant le système. Une partie de ces corrections a visé les enjeux touchant la mission sociale de l'établissement et la reconnaissance du travail enseignant. Ainsi la réforme s'est-elle attardée à renforcer les fonctions d'orientation et d'encadrement des élèves par des mesures d'aide à l'apprentissage, à réactualiser la formation générale commune (langue maternelle, langue seconde, culture générale) par le développement d'activités d'apprentissage, à élaborer des programmes de formation sur la base de compétences à acquérir et d'épreuves synthèse et enfin, à revoir la formation pré-universitaire tout en valorisant et en développant la formation technique. Cette réforme a aussi revu le partage des responsabilités académiques et instauré une politique institutionnelle rigoureuse d'évaluation des programmes tout en visant l'augmentation de la compétence pédagogique des enseignants et en valorisant la fonction d'enseignement. Globalement, le gouvernement cherchait à adapter la mission des collèges aux nouvelles réalités du marché du travail (*Fine Pointe* 1993). Pour arriver à implanter une telle réforme, il a tenté de modifier les rapports sociaux, internes et externes à l'institution, particulièrement anomiques depuis plusieurs années.

Trois changements ou mesures nous paraissent majeurs qui touchent la demande sociale de formation et le système politico-institutionnel et qui, à première vue, peuvent bouleverser la dynamique des rapports sociaux entre acteurs: la centralisation de la gestion des programmes de formation au général, la mise en place de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, le remplacement de la Commission pédagogique par une Commission des études. Comme nous le verrons, les effets escomptés tardent à se faire sentir.

Dans sa réforme, le gouvernement a modifié considérablement les rapports entre acteurs en décentralisant vers l'échelle locale une partie de la gestion des programmes pour l'enseignement professionnel et, à l'inverse, en centralisant la gestion des programmes du secteur de l'enseignement général au ministère de l'Éducation. L'administration locale se voit conférer une plus

grande autonomie pour l'enseignement professionnel, essentiellement en ce qui concerne la certification d'un module de formation, l'évaluation et la sanction des études. Le ministère quant à lui fait main basse sur la détermination des objectifs, des normes des programmes du secteur général, d'une partie importante des activités d'apprentissage liées à ces objectifs et normes.

La décentralisation du technique, liée à la mission sociale du cégep, visait directement l'adaptabilité rapide du développement de la formation au besoin local de main-d'œuvre, revendication des cégeps et des entreprises. Pour l'État, la centralisation des programmes de formation du général a été l'occasion de favoriser une meilleure standardisation des connaissances acquises dans le réseau et ainsi de réduire les critiques sur la faiblesse générale des étudiants formés au cégep. Ce faisant, le gouvernement a modifié le système organisationnel du cégep, changeant le rapport qu'il entretenait avec les enseignants quant à la structuration des programmes d'enseignement. Il retire en effet à ces derniers une partie de leur autonomie concernant l'élaboration de programmes d'études liés à leurs disciplines d'enseignement. Les enseignants sont davantage soumis aux règles et normes ministérielles, ce qui les éloigne singulièrement des échanges nationaux entre pairs qui ont toujours marqué les modifications de programmes. Une partie de leur influence est ainsi remise en question, sinon reléguée au second plan. Loin de susciter de nouveaux rapports sociaux de collaboration et de partage de responsabilités collectives au plan national, le gouvernement a, semble-t-il, contribué à diminuer les espaces de constitution de tels rapports et de mobilisation autour d'enjeux importants pour les enseignants, comme celui de l'élaboration des programmes nationaux.

Le gouvernement a aussi modifié le cadre de référence de ses rapports avec les administrations locales par la mise en place d'une Commission d'évaluation de l'enseignement collégial qui examine les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes d'études et de leur mise en œuvre. Cette commission, qui doit porter un jugement formel de qualité sur la manière dont les cégeps s'acquittent de leurs responsabilités académiques, se veut le chien de garde du gouvernement sur les programmes d'études du niveau collégial. Même si le gouvernement désire conserver l'autonomie des collèges dans le choix du processus éducatif, il semble que le réflexe d'uniformisation et la centralisation prennent le dessus pour certains programmes (*L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: premier rapport synthèse 1995*).

Une telle commission vient donc modifier le système politico-institutionnel en influençant la dynamique interne de l'institution car l'obligation imposée par le gouvernement de politiques formelles d'évaluation des apprentissages et des programmes a contribué à faire changer les pratiques

dans les collèges. Même si, depuis 1992, plusieurs collèges avaient de telles politiques, il reste que les nouvelles normes et procédures obligent à des rapports sociaux internes permettant aux acteurs de travailler ensemble pour produire ces politiques. En soi cela représente un changement de taille puisque ces rapports entre enseignants et administrateurs étaient au point mort depuis longtemps (Robitaille & Maheu, 1993, Grégoire et al. 1985).

Une troisième mesure a modifié la dynamique des rapports internes et particulièrement le travail pédagogique, en instituant une Commission des études remplaçant la Commission pédagogique, qui avait perdu au cours des années sa capacité de mobiliser les acteurs. La Commission pédagogique n'était plus aux yeux des enseignants qu'une structure inerte sans réel impact sur les décisions du collège qui ne mobilisait guère plus d'un enseignant sur dix (Berthelot 1991). La Commission des études a vu son mandat s'élargir. Elle donne désormais des avis au conseil d'administration non seulement sur les questions touchant les programmes d'études mais sur l'évaluation des apprentissages y compris les procédures de sanction des études, l'évaluation des programmes, les politiques d'admission et d'inscription des étudiants.

Globalement, ces mesures tendent à changer les rapports entre l'État et les institutions, entre l'État et les enseignants, entre les gestionnaires des institutions et les enseignants. De plus, ces mesures ont engendré de nouveaux espaces sociaux nécessitant l'instauration, dans les collèges, de rapports sociaux du travail plus interactifs. D'ailleurs le seul fait d'être en mesure de répondre aux exigences gouvernementales en matière d'évaluation exige des enseignants et des gestionnaires une concertation des plus serrées. Le gouvernement semble ainsi vouloir stimuler l'espace local des rapports sociaux entre l'administration et les enseignants et entre les enseignants eux-mêmes. Il semble que le chemin à parcourir soit encore long. Il faut admettre qu'après plus de quatre ans d'implantation, cette réforme ne semble pas avoir donné les résultats escomptés. À la lumière du dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation (*Enseigner au collégial: une pratique professionnelle en renouvellement* 1997) sur la situation de l'enseignement collégial, le clivage est toujours présent entre l'administratif et le pédagogique.

Comment expliquer que les rapports sociaux du travail n'ont pas évolué autant que souhaité, compte tenu de l'importance de la réforme et de l'attention portée par le gouvernement à la gestion des rapports de pouvoir dans les institutions? Même si le gouvernement a donné une certaine autonomie aux administrations locales, il garde sous sa coupe une série de pouvoirs importants compromettant la capacité du système d'action, par l'entremise d'un engagement institutionnel des enseignants qui serait plus fort, à avoir des rapports sociaux réels autour de vrais enjeux. Sur ce point, les contradictions dans le système qui régit les rapports entre acteurs sont importantes.

Depuis vingt ans, le véritable employeur des enseignants semble plus l'État que le collège puisqu'une partie importante des conditions de travail (conventions collectives) est gérée par le gouvernement et non par les cégeps. Or, il apparaît évident aux yeux de leurs gestionnaires qu'il demeure difficile pour les collèges de gérer des "mesures de renouveau" exigeant une approche plus collective de l'enseignement et une organisation du travail sur laquelle les administrateurs n'ont pas le contrôle (*Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* 1997). Le simple fait pour l'État de garder des pouvoirs, et particulièrement ceux touchant les conditions de travail, fait qu'il freine l'établissement de réels rapports sociaux au sein du cégep.

Qui plus est, le faible engagement institutionnel des enseignants résulte aussi, selon le Conseil supérieur de l'éducation, d'une charge de travail plus importante en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages et des programmes, l'augmentation de la taille des groupes et les nouvelles caractéristiques de la population étudiante. Les contraintes administratives et l'accès limité aux ressources matérielles, financières et humaines viennent alourdir davantage cette tâche. Un autre constat s'impose. Les rapports interactifs entre pairs ne semblent pas avoir évolué depuis l'entrée en vigueur de la réforme. L'absence de directions claires et de moyens réels dans la loi sur les cégeps face à la dynamisation du rapport interactif entre pairs, rapport fondamental dans la construction de l'identité professionnelle forte et autonome, hypothèque grandement les possibilités de reconstruction d'un milieu propice aux échanges entre enseignants. Dans les faits, la réforme n'a pas vraiment modifié la structure départementale et n'a donné aucune orientation pour la dynamiser.

Ce qui étonne davantage c'est que, déjà avant la réforme, plusieurs organismes avaient décrié la situation problématique des départements. Il s'agissait surtout de revitaliser la structure départementale, en évitant un détournement de type administratif, et de favoriser un fort professionnalisme collectif. Cette stratégie devait inclure le développement de lieux d'échanges professionnels, plus larges que le département, pour permettre une revalorisation de la collégialité. Dans le même sens, certains syndicats désiraient voir la réforme s'attaquer à ce problème en revalorisant les départements dans une optique de concertation (*Le réseau des cégeps au cœur du progrès* 1992) ou encore en ouvrant des lieux de concertation interdisciplinaire souple du genre "approche programme" qui n'affecteraient pas nécessairement les structures existantes mais qui deviendraient un second niveau de collégialité transdisciplinaire reposant sur l'autonomie, l'initiative, la créativité des équipes de travail (*Mémoire de la Fédération autonome du collégial* 1992).

Un constat demeure, le travail en collectivité, qu'il soit départemental ou par programme, n'est pas un mode de fonctionnement dominant dans les collèges. La vie départementale est encore très fragile et ne donne pas tout le

potentiel de concertation qu'elle pourrait offrir. Le nombre accru de tâches connexes, les conflits individuels, l'insatisfaction par rapport au pouvoir détenu par les enseignants dans cette structure sont autant de facteurs pouvant expliquer la faible présence d'interactions entre pairs et le faible investissement institutionnel des enseignants.

Vers la consolidation d'une identité professionnelle autonome chez les enseignants du collégial

Des liens entre l'administratif et le pédagogique pour le moins douloureux, un collectif de travail dont les rapports interactifs entre pairs demeurent difficiles, une autonomisation du local dans la gestion de ses rapports sociaux qui ne se fait pas, tels sont les constats qu'on doit tirer près de quatre ans après l'entrée en vigueur des premiers jalons de la réforme des cégeps, soit à peu de choses près les mêmes que ceux qu'on tirait en 1993. Doit-on pour autant décrier cette réforme comme n'ayant pas eu d'effets ?

Tout n'est pas si noir car encore une fois, malgré les contraintes budgétaires importantes imposées au cours de cette période d'implantation, des expériences intéressantes de collégialité ont toujours cours, d'autres sont mises sur pied dans certains collèges. Des voies de renouveau des relations entre pairs, déjà très présentes chez les enseignants de type autonome, semblent se développer à petite échelle. Le développement de l'approche programme dans certains milieux est à souligner. Il a permis l'organisation d'expériences de travail plus collectives entre les enseignants de plusieurs disciplines (*Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* 1997).

Déjà en 1993, notre enquête révélait des expériences novatrices permettant de croire au développement de nouveaux espaces de rapports sociaux. Que soient relevées, encore aujourd'hui, de telles initiatives enseignantes dans ce contexte difficile de compressions budgétaires (atteignant 265,5 millions de dollars pour le réseau collégial public depuis 1992-1993), laisse croire en une forte présence d'une identité professionnelle de type autonome au sein du corps enseignant des cégeps. Un travail important reste à réaliser pour favoriser le développement de ce type identitaire chez les enseignants. Pour ce faire plusieurs conditions doivent être réunies. Essentiellement, le système des cégeps doit, à travers les rapports entre acteurs (gestionnaires et enseignants, acteurs locaux et gouvernement), arriver à générer de nouveaux rapports qui revaloriseraient la profession et l'identité professionnelle enseignante autour des enjeux du travail réflexif, particulièrement ceux liés au système d'action que représentent les réseaux et rapports sociaux de la pratique enseignante. Sont particulièrement importants les éléments de qualification du travail professionnel, l'autonomie, le

caractère performatif du travail réflexif, la reconnaissance et la légitimation du statut professionnel enseignant.

L'évaluation des enseignants apparaît dès lors comme un moyen incontournable de valorisation et de reconnaissance de leur pratique. La méfiance envers l'administration et les collègues, une structure traditionnellement fermée aux regards externes et la non-imputabilité des départements seraient parmi les contraintes expliquant que la plupart des collèges n'ont pas procédé à l'implantation d'un système d'évaluation (Conseil supérieur de l'éducation 1997). Mais pour implanter une évaluation des tâches enseignantes, le système d'action, dans les rapports entre ses diverses composantes, doit arriver à produire les conditions structurelles favorables à la création d'espaces locaux animés de débats et de concertation, capables de gestion démocratique des conflits. Cela implique de soutenir la participation des enseignants aux activités internes et externes aux départements, de leur accorder plus de pouvoirs, de rendre ces derniers responsables des actions posées. Il faut aussi permettre que les rapports sociaux du travail puissent se réaliser pleinement au plan local pour que les enjeux de gestion, de pratiques enseignantes, d'affirmation professionnelle ne souffrent pas de compromis centralisateurs entre l'État et les syndicats.

Seule la revitalisation des interactions permettra de créer le terrain fertile à un système d'évaluation des tâches fondé sur une approche de développement professionnel et non de coercition. Développement qui ne peut se faire qu'en présence d'une forte concertation entre gestionnaires et enseignants et en considérant le besoin de développement des compétences de tous en évaluation. À chaque poids sa mesure, il faudrait pour que les gestionnaires puissent être reconnus et respectés dans ces rapports qu'ils soient eux aussi soumis à un processus d'évaluation.

Dans ce contexte, la qualification professionnelle apparaît donc comme un complément indissociable de l'évaluation, d'où la nécessité de mettre en place les outils aptes à cerner les compétences requises des enseignants et de faire en sorte que le perfectionnement professionnel soit désormais perçu comme partie intégrante de toute pratique enseignante et non seulement comme une option parmi d'autres. Évidemment, il sera aussi nécessaire de soutenir le perfectionnement et d'en développer les paramètres pour répondre adéquatement aux besoins des enseignants, ce qui était dans les intentions de la réforme mais ne s'est pas encore réalisé.

L'identité professionnelle d'autonomie se construit sur un fort rapport avec l'utilisateur étudiant où existe une interaction constante entre producteurs et consommateurs du travail enseignant. Les réseaux sociaux de la pratique enseignante viennent en quelque sorte alimenter ce rapport. Sans eux, c'est le ressourcement de cette pratique qui est mis en cause. Les projets innovateurs, les initiatives individuelles et collectives sont la plupart du temps les

résultats d'un travail collectif intense qui vient enrichir la pratique individuelle des enseignants. Qu'ils soient fondés sur une base départementale disciplinaire ou sur l'approche programme, ces rapports sociaux entre pairs doivent, en tout premier lieu, être revitalisés pour permettre le changement et éviter que le repli de la pratique enseignante sur la classe ne croisse et que le blocage qui caractérise les rapports sociaux institutionnels dans les cégeps ne se cristallise davantage.

Bibliographie

- Apprendre : une action volontaire et responsable*, 1982 Québec Commission d'étude sur la formation des adultes, ministère de l'Éducation du Québec
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. 1989 *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil, 199p
- BÉLANGER P. 1988 "Le cégep de l'an 2000", *Les cégeps ont-ils un avenir?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 57-63
- BERTHELOT M. 1991 *Enseigner : qu'en disent les profs?* Conseil supérieur de l'éducation, Québec
- Comité d'étude sur la situation de la tâche des enseignants(es) de cégep, 1988, *Rapport final*, Gouvernement du Québec
- CORRIVEAU L. 1987 La pédagogie au collégial: tout était à faire, in *La pédagogie au collégial 20 ans après : de l'adolescence à la maturité*, Montréal, Colloque annuel de l'AQPC
- CORRIVEAU L. 1991 "Les cégeps: question d'avenir", *Diagnostic* n13, Montréal, IQRC, 133p
- DESSUREAULT G. 1989 "Les professeurs: enseignants ou éducateurs", *Les actes du colloque le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, Sainte-Foy, mai 1988, 41-44
- Enseigner au collégial aujourd'hui* 1987 Rapport 1986-1987, Québec, Conseil des collèges
- Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, 1997, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec
- Enseigner : Qu'en disent les profs?* 1991 Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec
- Fine Pointe avril 1993 Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, v.8, numéro spécial, Gouvernement du Québec
- GRÉGOIRE R., TURCOTTE G. & DESSUREAULT G. 1985 *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec
- GUINDON H. 1990 *Tradition, modernité et aspiration nationale des Québécois*, Montréal, Éditions Saint-Martin
- INCHAUSPÉ P. 1992 *L'avenir du cégep*, Montréal, Liber
- Indicateurs de l'éducation* 1997 Québec, Direction générale des services à la gestion, Ministère de l'Éducation du Québec
- Indicateurs sur les cheminements au collégial* 1997 Québec, Direction des affaires éducatives collégiales, Ministère de l'Éducation du Québec

- ISABELLE R. 1982 *Les CEGEP collèges d'État ou établissements autonomes ? : L'évolution de l'autonomie des CEGEP de 1967 à 1982*, Québec, Conseil des collèges
- LAMONTAGNE C. 1988 "Vers un projet social des cégeps", *Les cégeps ont-ils un avenir ?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 265-269
- LAROSE G. 1988 "Un réseau au cœur des changements sociaux", *Les cégeps ont-ils un avenir ?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 14-20
- Le réseau des cégeps au cœur du progrès* 1992, Québec, Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec
- LÉGARÉ M. & TURCOTTE A. G. 1989 "Professeurs: enseignants ou éducateurs", *Les actes du colloque Le cégep et vous: partenaires pour l'avenir*, Sainte-Foy, mai 1988, 44-47
- Les cégeps ont-ils un avenir?* 1988 Comité école et société, FNEEQ "Le syndicalisme au cégep", CSN, FNEEQ, FCCSP p237-243, Boréal
- Les collèges du Québec, une nouvelle étape*, 1978, livre blanc sur l'éducation collégiale, Ministère de l'Éducation du Québec
- L'évaluation des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages: premier rapport synthèse* 1995, Québec, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec
- MAHEU L. 1979 "La conjoncture des luttes nationales au Québec: mode d'intervention étatique des classes moyennes et enjeux d'un mouvement social de rupture", *Sociologie et sociétés*, vol 11, n2
- MAHEU L. & ROBITAILLE M. 1991 Identité professionnelle et travail réflexif: un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial, in Lessard L, Perron M. & Bélanger P. W. (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années* 1991, 93-111, Montréal, IQRC
- Mémoire de la Fédération autonome du collégial* 1992 présenté à la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois, Québec, FAC
- NADEAU (Rapport) 1975 *Le collège, rapport sur l'état de l'enseignement collégial*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec
- PELLETIER P. 1988 "Les difficultés d'adaptation des minorités ethniques", *Les cégeps ont-ils un avenir ?* CSN, FNEEQ, FEESP, Boréal, 92-95
- Principales statistiques de l'éducation en 1998-1999, 2000*, Québec, Direction des affaires éducatives collégiales, Ministère de l'Éducation du Québec
- PROULX Y. 1987 "Le syndicalisme et le développement des cégeps", dans *Les actes du colloque sur l'avenir du cégep: À vingt ans, les choix déterminants*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 90-93
- RAEHLIN J. A. 1985 "Work patterns in the professional life-cycle" *Journal of Occupational Psychology*, 58, 177-187
- ROBERT M. 1986 *Une intervention sociologique dans un syndicat d'enseignante de cégep*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal
- ROBITAILLE M. & MAHEU L. 1991 Le travail enseignant au collégial: le rapport à l'usager comme composante de l'identité professionnelle enseignante, in Lessard C., Perron M. & Bélanger P. W. (dir.) *La profession enseignante au Québec: enjeux et défis des années* 1990, Montréal, IQRC, 113-134
- ROBITAILLE M. & MAHEU L. 1993 "Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial", *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 87-112

- ROQUET G. 1970 *Comité d'étude des cours communs à tous les étudiants de cégep*, Ministère de l'éducation, Québec
- SIMARD N. 1989 Un mariage de raison et/ou une utopie in *Les actes du colloque Le cégep et vous : partenaires pour l'avenir*, Sainte-Foy, mai 1988, 48-50
- VEILLETTE D. 1996 *Le travail enseignant des professeurs de cégeps et la crise du collège de masse: une étude de cas*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en sociologie, UQAM

Professionnalisme et procès de formation : l'expérience latino-américaine

SERGIO ARZOLA MEDINA

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
courrier électronique: sarzola@puc.cl

ENRIQUE PASCUAL KELLY

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
courrier électronique: epascual@puc.cl

Le point de départ : un problème plus politique que technique

Il est tentant de faire dériver et de projeter, à partir des conceptions des paradigmes et des présupposés de la formation des enseignants, les caractéristiques du professionnel qu'on prétend préparer grâce aux programmes de formation. Sans douter de la validité de cette démarche, nous prétendons cependant enrichir et élargir cet aperçu par des considérations sur le rôle professionnel de l'enseignant dans la conjoncture de réforme éducative qui tente de répondre, au Chili et en Amérique Latine, aux défis et demandes liés aux profondes transformations sociales et culturelles en cours. Si les recherches effectuées en Europe et aux États-Unis sur l'enseignant et sa formation reposent sur une tradition d'environ vingt-cinq ans, dans notre région, cette préoccupation s'est accentuée surtout au cours de la dernière décennie en relation avec les études et les réformes de l'éducation.

Le débat sur la qualité, l'équité, la pertinence de l'éducation et de son impact sur la formation des enseignants en Amérique Latine se déroule simultanément avec les transformations politiques, économiques, sociales et culturelles (Pascual & Rodriguez 1995), cette partie du monde ayant besoin de nouveaux schémas de développement pour s'ajuster au nouvel ordre mondial et aux progrès scientifiques et technologiques. Un tel scénario de trans-

formations (Rodriguez 1995) redéfinit les concepts et les relations entre l'État, l'éducation et la société. Le rôle social et culturel de l'école est revalorisé, non seulement dans la transmission des connaissances et des compétences requises par la nouvelle société de l'information, mais aussi dans le développement des valeurs de citoyenneté et de coexistence démocratique, l'insertion au travail et la persévérance dans les études. L'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation suppose un plan de réforme modifiant les finalités, les objectifs, les curricula, les pratiques et les infrastructures éducatives. Par ailleurs, comme le signale Esteve (1997, pp81-83), "les exigences et les attentes de la société vis-à-vis de l'école, n'ont pas fini de s'accroître", de nouvelles responsabilités lui sont assignées. Dans ces transformations, le rôle professionnel de l'enseignant est important (Pascual & Rodriguez 1995, pp6-9), surtout lorsqu'il est associé à une plus grande autonomie des acteurs dans la prise de décision et la construction de l'identité de l'établissement scolaire.

Toutes ces demandes de modernisation du système éducatif exigent une professionnalisation des enseignants pour accroître leurs capacités à générer des réponses locales. Au contraire du fonctionnaire qui reproduit une règle, l'enseignant professionnel doit assumer la responsabilité de l'obtention de résultats significatifs dans l'apprentissage de ses élèves, être autonome et capable de développer des solutions adaptées aux divers environnements éducatifs et à l'hétérogénéité de ses élèves. Il doit aussi être capable de générer des connaissances à partir de sa pratique et de trouver les ressources nécessaires pour l'améliorer.

Dans la littérature, les critiques sont sévères à l'encontre du travail et du professionnalisme des enseignants. Une recherche de 1993 (Pascual & Navarro) a détecté de sérieuses insuffisances dans le professionnalisme des enseignants du secondaire chilien. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études (Vonk 1983). Barquin (1995 pp52-57) signale aussi que l'enseignement souffre d'une croissante prolétarianisation, à cause des bas salaires qui révèlent une dégradation du statut social et engendrent démotivation et insatisfaction au travail. Tenant compte des différences que Marcelo (1995) établit entre les concepts de profession, de professionnalisme et de professionnalisation, il est devenu nécessaire d'améliorer la qualité du travail de l'enseignant dans le sens d'une véritable professionnalisation.

Si, indéniablement, il existe de multiples données démontrant l'incidence des procès de formation sur la pratique professionnelle (Huberman 1989), cette relation est complexe et n'est pas unidirectionnelle. Pascual & Navarro (1993) montrent que la pratique professionnelle des enseignants du secondaire s'explique par l'action conjointe de leur formation initiale, des conditions de travail et des caractéristiques institutionnelles des établissements. On ne peut donc concevoir l'exercice du métier comme le seul reflet de la formation.

Ainsi faudrait-il reconnaître que, d'une part, de multiples facteurs ont une influence sur les pratiques éducatives et que, d'autre part, le caractère institutionnel de l'éducation impose des règles et des limites. La pratique éducative n'est pas seulement une question technique et son amélioration n'implique pas seulement l'altération des capacités et des compétences acquises pendant la formation. Nous sommes d'accord avec Gimeno Sacristán qui soutient que la professionnalisation des enseignants suppose des transformations non seulement dans la formation professionnelle mais aussi dans la structuration de l'espace de travail, vu comme une "souche du contenu pratique" et qui inclut des aspects comme l'organisation de la journée de travail et la participation à la gestion de l'établissement.

Il s'avère évident que l'amélioration de la qualité des curricula et des programmes de formation des enseignants ne résorbe pas, à elle seule, les insuffisances de la pratique et du professionnalisme des enseignants. S'il est nécessaire d'effectuer des changements dans la formation, ceux-ci doivent être conçus dans des termes plus larges et multidimensionnels.

Même si, dans la plupart des pays de la région, la formation des enseignants s'effectue dans les universités, il est possible d'observer avec García-Sípido (1994) une grande hétérogénéité institutionnelle. Celle-ci se réalise dans une variété de types d'institutions: des universités publiques et privées, des universités traditionnelles, des universités pédagogiques, des instituts professionnels, etc. Cette variété institutionnelle est repérable autant entre les pays de la région qu'à l'intérieur de plusieurs d'entre eux (Gysling 1993), ce qui montre la précarité institutionnelle de cette formation. La formation des enseignants ne semble pas avoir réussi à obtenir une reconnaissance institutionnelle suffisante. Dans les universités, il est fréquent d'entendre des critiques sévères de la part d'autres facultés au sujet des études de pédagogie (Rodríguez 1995). Par ailleurs, le fait que la plus grande part de la formation des enseignants se fait dans les universités a contribué à ce que les procès de formation et les pratiques des enseignants reprennent les formes propres au travail académique avec ses manières théorissantes, sa méthode magistrale, son éloignement des travaux pratiques et la fragmentation des études. Elles sont davantage orientées vers la formation d'érudits que de professionnels de l'éducation.

Il y a manque de liaison et inadéquation entre la formation des enseignants et les exigences de qualité requises dans l'exercice du métier au sein d'un système éducatif en transformation. De plus, un manque d'articulation apparaît entre deux sous-systèmes qui fonctionnent sans aucune connexion: d'un côté, le sous-système de la formation sous la protection des institutions formatrices, la plupart universitaires, jouissant d'une grande autonomie vis-à-vis de leurs modèles et de leurs plans de formation et, de l'autre, le sous-système scolaire, sous la protection de l'État. Les mécanismes d'articulation et

de coordination interinstitutionnelle et entre le système scolaire et l'État (Pascual, Rodriguez, Gysling 1993) font défaut.

À ces problèmes intra et interinstitutionnels s'ajoute la critique des insuffisances des modèles curriculaires, des programmes et des procès de formation des enseignants en rupture avec les nouvelles exigences de transformation de l'éducation (Gysling 1993).

De ce panorama, on peut conclure qu'en général la formation des enseignants dans les établissements formateurs n'a pas été envisagée comme un problème (Pascual & Rodriguez 1995), objet de théorisation, de réflexion, de systématisation, de recherches, voire d'expérimentation. Cela explique pourquoi beaucoup de changements dans les plans de formation des enseignants ont été motivés par les modifications des programmes scolaires, parfois aussi par des ajustements institutionnels ou administratifs à l'intérieur des établissements formateurs. Ils ne se sont pas développés comme le résultat d'une pensée éducative donnant naissance à un projet institutionnel propre et à un curriculum de formation cohérent. Il n'est pas étonnant que les modifications de la formation concernent surtout l'introduction ou la suppression de tel ou tel cours ou discipline, la quantité d'heures attribuées à une matière déterminée ou l'ajustement des contenus et des objectifs des programmes d'étude. Ici, le curriculum apparaît comme une addition ou une mosaïque de cours sur différents segments du savoir pédagogique et sur des spécialités, en dehors de critères et de procédés propres à un processus de construction curriculaire. Il est aussi le résultat de la pression et des disputes entre universitaires cherchant à profiter d'une plus grande présence dans le plan d'étude selon le pouvoir qu'ils possèdent dans un domaine déterminé ou selon l'influence momentanée de certains courants ou de modes passagères.

Par ailleurs, les nouveaux plans de formation résultant de ces processus n'arrivent pas à traduire les nobles et ambitieux profils de l'enseignant professionnel qu'on aspire à former. Les déclarations de bonnes intentions n'engagent pas la structure des curricula. Il paraît difficile alors que ce type de changement puisse conduire à des processus de formation qualitativement différents qui ne soient plus "la même chose" et modifient les pratiques éducatives de formateurs continuant à se centrer sur la transmission de l'information et sur l'exigence de sa reproduction par les élèves. Cette formation paraît en outre, dans la plupart des cas, correspondre à une vision passiviste des connaissances et de la culture plus qu'au monde présent et futur des jeunes.

La formation qui en résulte reste toujours perçue comme atomisée, désarticulée et débranchée de la réalité du système éducatif car on privilégie la quantité des cours, conçus chacun comme un compartiment étanche et autosuffisant, sans que soient établis de fils conducteurs articulant des relations entre eux avec une orientation commune. De plus, la liaison des conte-

nus des cours avec la problématique de la réalité des classes ne se produit que de temps en temps et de façon fragmentaire. Cela se produit généralement dans la pratique pédagogique à la fin de la formation. L'intégration des connaissances est ainsi laissée sous l'exclusive responsabilité de l'étudiant de pédagogie qui, par essais et erreurs, arrivera peut-être à maîtriser les connaissances et les compétences nécessaires pour travailler dans une classe.

Comme la formation ne constitue pas, de ce point de vue, un problème, le contexte social et institutionnel du travail de l'enseignant n'est pas mis en cause, non plus que les arrangements socioculturels et institutionnels de l'institution formatrice.

Différents auteurs mettent cette situation en relation avec la persistance d'images et de stéréotypes sur la profession enseignante qui demeurent prégnants dans le sens commun, dans le monde professionnel et académique. Ainsi, on pense que, pour enseigner, il suffit de connaître une matière déterminée et qu'une connaissance spécialisée du comment enseigner n'est pas nécessaire ou que l'enseignement est affaire de pratique et d'expérience. Dans ces visions, la formation professionnelle ne paraît pas importante. Ces stéréotypes trouvent leur substrat dans des conceptions, modèles ou paradigmes de la formation des enseignants et de leur professionnalisme qui seront discutés plus loin.

Dans cette optique, Esteve (1997 pp58-62) réclame l'abandon du point de vue du modèle qui oriente actuellement la formation des enseignants. Il appelle ainsi le point de vue que véhicule une image du "bon professeur", image idéale, atemporelle, généralisée et décontextualisée qui oriente la formation vers l'apprentissage "théorique" de tout ce qui fait partie de cet idéal en laissant de côté comment y parvenir. Il propose d'adopter plutôt un point de vue plus descriptif sur la formation. Au lieu de donner une grande importance au profil idéal du "bon professeur", il importe, selon lui, de se centrer sur l'analyse systématique de l'enseignement et de réfléchir sur la façon d'agir de l'enseignant dans les conditions changeantes et complexes de l'exercice de son métier.

Le nouveau contexte et ses exigences

Le nouveau contexte

Les réformes éducatives en train de s'implanter au Chili et en Amérique latine mettent en avant un nouveau rôle pédagogique et social de l'enseignant (Rodríguez 1992). Ni une simple application de normes incorporées dans les plans et programmes d'études, ni les styles d'enseignants traditionnels ne sont dorénavant suffisants. Aujourd'hui, on exige que l'enseignant

développe sa capacité professionnelle dans l'élaboration de projets éducatifs, de plans et programmes d'études, dans la mise en place de situations et de technologies efficaces et dans des processus d'autoperfectionnement à partir de la pratique. On exige aussi qu'il stimule et soutienne des interventions dans des domaines sociaux en rapport avec l'emploi, l'environnement, la remédiation des maladies sociales, le développement socioéconomique et culturel. Cet ensemble d'exigences nécessaires comprend autant les bases de l'apprentissage que les dimensions communautaires de l'éducation.

Par ailleurs, les changements culturels s'accélèrent tant au plan des contenus que des instruments. Il importe donc de placer la professionnalisation de l'enseignement dans ce nouveau contexte culturel et de reconnaître que l'enseignant et l'école non seulement perdent leur hégémonie sur la transmission du savoir mais, qu'en plus, les apprentissages social et individuel ne sont plus leur propriété exclusive. La révolution scientifique et les technologies de la communication produisent de nouveaux concepts, de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements. Elles modifient les modes de perception et d'analyse de la réalité. L'informatique a changé les modes d'accumulation et de consultation de l'information, transformant ainsi les formes conventionnelles d'apprendre et d'étudier.

Dans ce cadre, la réponse sur le rôle que doit jouer l'enseignant, spécialement dans les pays d'Amérique Latine où ces transformations culturelles ont une distribution et un impact inégaux, devient complexe. Pour avancer, une réflexion et un débat sont nécessaires, notamment sur les aspects suivants :

- une nouvelle épistémologie de l'éducation qui dépasse tant le point de vue positiviste descriptif que le point de vue réductionniste et qui intègre les dimensions d'apprentissage, de socialisation et de mobilité ;
- un nouveau style de développement professionnel qui dépasse les pratiques conventionnelles et soit capable de fournir des solutions alternatives aux problèmes d'éducation dans différentes situations géographiques et communautaires ;
- une conception de l'enseignant que dépassent la stratification professionnelle et la spécialisation disciplinaire ;
- une conscience professionnelle, nourrie d'une estime personnelle solidement constituée, qui permet le dialogue interprofessionnel nécessaire au développement de nouvelles pratiques d'éducation impliqué par l'évolution culturelle ;
- un dialogue éducatif étendu à de nouveaux interlocuteurs, notamment les nouveaux acteurs sociaux et culturels tels les scientifiques, les artistes, les industriels, les travailleurs, les journalistes, la famille, les organisations sociales, les acteurs de l'environnement et d'autres encore.

Les exigences et les demandes à l'égard des enseignants du secondaire

Les exigences actuellement formulées pour un plus grand professionnalisme enseignant dans le cadre de la réforme de nos systèmes scolaires visant une meilleure qualité de l'éducation portent essentiellement sur le développement de l'autonomie de l'enseignant. Ceci implique de passer d'un modèle de fonctionnaire ou de technicien de la gestion pédagogique, où selon Gysling (1994, pp90-91) "le point fort de l'activité enseignante se trouve dans l'application de normes (ou de techniques) à un modèle d'exercice autonome, dans lequel le professeur possède la capacité d'intégrer des situations, de proposer et de développer des processus d'action conséquente, en accord avec le contexte et en collaboration avec d'autres professionnels." Ce type d'exigence rend nécessaire de dépasser les conceptions du professionnalisme proches des modèles artisanal et technico-expert, au profit de modèles qui conceptualisent l'enseignant comme un agent réflexif ou un critique radical (Avalos 1994).

Deux groupes de demandes, internes ou externes au système scolaire, sont ici pertinents : parmi les premières, on peut signaler celles qui sont dérivées de la massification de l'éducation, des phénomènes de décentralisation et de privatisation de l'éducation et qui ont généré une augmentation de l'hétérogénéité rendant ainsi nécessaire d'adapter les méthodologies d'enseignement aux réalités locales et éventuellement de générer des réponses localement spécifiques. Les politiques éducatives réformistes, mises en place par le niveau central, décentralisant la prise de décision curriculaire, situent à l'échelle locale des questions importantes au sujet des plans et programmes d'études du projet éducatif institutionnel. Ceci suppose une réflexion et une capacité de proposition locale qui n'existent pas toujours. Concernant les demandes socioculturelles externes au système scolaire on doit, d'une part, insister davantage sur l'apprentissage des compétences et du langage nécessaires pour se mouvoir dans le monde complexe et dynamique d'aujourd'hui que sur l'acquisition d'informations très vite obsolètes ; d'autre part, remarquer que le système scolaire doit former à la citoyenneté, fondée sur des valeurs et une éthique favorisant l'intégration sociale.

Ainsi, la transformation curriculaire et pédagogique du système scolaire exige une forme d'exercice professionnel caractérisée par deux dimensions : "un 'mode de faire' fondé sur la réflexion, l'autonomie, la flexibilité, et la capacité des enseignants à générer, individuellement et collectivement, des réponses adéquates aux contextes scolaires particuliers, et une relation avec la connaissance qui permette de l'aborder comme une construction sociale et qui favorise le développement des apprentissages significatifs, puisque, dans ce cadre, les processus mêmes de construction de connaissance sont essentiels" (Gysling 1994).

Fondé sur cette idée de l'enseignant professionnel conçu comme agent réflexif-critique, un certain type de développement professionnel peut émerger dans lequel, indépendamment du cycle ou du niveau, l'enseignement est caractérisé par trois orientations principales : l'engagement par rapport à l'apprentissage et au développement des élèves ou des étudiants, la flexibilité et la réflexivité. Abordons brièvement chacune d'elles.

L'engagement dans l'apprentissage et le développement des élèves

Cette exigence est comprise comme la nécessité pour l'enseignant d'assumer la responsabilité des résultats de son action. L'exigence d'un engagement effectif de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève est congruente avec une définition de la qualité centrée sur la réussite des élèves. Ce qui va de pair avec une perspective où l'enseignement et l'apprentissage sont des processus associés. L'apprentissage est le résultat tant des connaissances, des valeurs, des attitudes, et des compétences que l'enseignant promet que de la manière dont les élèves médiatisent cette connaissance à travers leurs propres représentations et travaillent sur celles-ci. L'idée selon laquelle tant l'enseignant que les élèves sont des participants actifs du processus éducatif est une notion clef. Les deux acteurs ont leurs croyances, leurs valeurs, leurs opinions, ils agissent en fonction de celles-ci, ce qui affecte le cours de la relation éducative.

Cette conception demande de renforcer, dans la formation des enseignants, l'apprentissage des techniques d'analyse et de maniement de l'interaction et de la communication dans la classe. Elle renforce aussi le concept de pratique comme élément vertébral de la formation initiale.

Le fait que l'enseignant assume la responsabilité de ses décisions portant sur les apprentissages de ses élèves est donc une caractéristique de son professionnalisme. Ses décisions sont fondées sur la reconstruction systémique, autonome, continue et actualisée de ses connaissances professionnelles de base et sur une autocritique de sa pratique. Ce qui implique un perfectionnement professionnel continu.

La flexibilité

Une exigence qui, à chaque réforme, interpelle plus fortement l'enseignant. Elle porte sur sa capacité à répondre aux différentes réalités sociales et culturelles des élèves et à intégrer dans le travail scolaire tous les élèves avec leurs multiples différences : physiques, sensorielles, économiques, ethniques, culturelles et religieuses. Cette exigence va de pair avec la massification et la décentralisation croissantes du système scolaire qui augmentent progressivement l'hétérogénéité des élèves à tous les niveaux, ainsi qu'avec les processus

de globalisation de la société actuelle. Cette capacité consiste aussi à transformer les contenus d'enseignement en contenus scolaires susceptibles d'être appris par les élèves, ce qui implique non seulement une sélection pertinente des contenus mais aussi leur adaptation aux différents niveaux de développement, d'intérêts, de capacités, de rythmes et de styles cognitifs des élèves afin qu'ils réussissent un apprentissage significatif et acquièrent de l'autonomie dans leur propre processus d'apprentissage.

Pour traiter efficacement les écarts actuels entre les curricula de formation constatés dans la région, il faudrait insister sur la prise de conscience de cette problématique et intégrer dans les établissements scolaires des équipes interdisciplinaires comprenant des spécialistes. La différenciation de l'enseignement devrait être considérée comme indispensable dans les nouveaux curricula de formation des enseignants, quels que soient le niveau et la spécialité de ces derniers.

La réflexivité

Pour que l'enseignant soit capable de décider du meilleur cours à faire en fonction des caractéristiques d'une situation, une attitude réflexive est requise impliquant un examen critique de cette situation et des conditions dans lesquelles il compte l'affronter. La capacité de décider est en relation directe avec l'autonomie professionnelle. Dans son espace d'autonomie, indépendamment de son degré d'ouverture, l'enseignant doit être capable de prendre des décisions fondées sur une réflexion critique, systématique, individuelle et collective sur sa pratique pédagogique.

Cette réflexion critique se développe à la fois par la recherche et par l'échange avec les pairs et grâce à la maîtrise de procédures et de techniques de recherche-action et au travail en coopération et en équipe. Ce type de compétences doit être acquis à travers un processus de formation fondé sur le développement prudent par étapes définies et séquentielles d'une mise en relation théorico-pratique. Débutant par l'observation participante de l'étudiant, elle se poursuit par un stage dans le système scolaire et culmine par l'insertion du futur enseignant dans un établissement avec un degré plus élevé d'autonomie et de responsabilité. Ainsi l'enseignant, chercheur de sa propre pratique, devient-il un participant actif dans la production de connaissances sur l'enseignement, l'apprentissage et l'éducation.

Le milieu de travail des enseignants du secondaire

Selon Abrile de Vollmer (1994a) qui étudie la pratique professionnelle actuelle des enseignants, quatre aspects importants de l'enseignement doivent être signalés : la pratique en milieu scolaire, les équipes professionnelles, l'apport de la créativité dans le rôle professionnel, et l'autonomie professionnelle.

La pratique pédagogique des enseignants apparaît toujours contrôlée par la bureaucratie, générant ainsi une dépendance des enseignants à l'égard de directives externes avec peu de possibilités de propositions et d'actions originales. Il n'existe pas non plus dans les établissements d'espace ni de temps suffisants pour que se développent d'une manière concertée des capacités d'observation des pratiques d'enseignement, ni pour analyser le sens des actions réalisées et les résultats obtenus, ni non plus pour réfléchir de manière critique aux conditions les plus efficaces, démocratiques et responsabilisantes. De plus, quand parfois ces espaces existent, ils ne sont pas utilisés dans ce sens. Ce style de pratique génère un nombre illimité d'effets négatifs, comme la perte d'intérêt et de motivation, la routinisation du travail, l'immobilisme, la résistance au changement, et le fait de ne pas prendre personnellement la responsabilité des résultats.

Dans le développement professionnel des enseignants, il est nécessaire de faire comprendre que les patrons de comportement sont influencés non seulement par la culture, la société et la politique éducative mais aussi, de manière plus immédiate, par les réglementations collectives de la pratique établies dans les écoles et répandues comme une norme, créant ainsi une culture professionnelle faite de routines pratiques, d'images donnant un sens aux actions, de valeurs de référence et de rationalisation de la pratique.

Conséquence d'un style de gestion autoritaire et vertical, les enseignants travaillent isolés et solitaires dans la classe. Sans culture technique commune, ils travaillent peu ensemble, ne formulent pas leur expérience et ne pensent pas à la communiquer à d'autres collègues, ils ne possèdent pas la salle de classe comme espace dominant de son exercice. Ces manifestations sont le fruit d'une régulation des formes de travail peu favorable à l'élaboration d'un projet collectif de travail. La coordination doit donc porter sur les fins, sur les procédures employées, sur le climat psychosocial, les modèles d'évaluation, les activités de coopération entre enseignants et les relations avec la communauté. À cette fin, une direction qui rend possible l'exercice individuel et collectif de marges d'autonomie et de créativité, est nécessaire.

Le développement du rôle créatif et innovateur de l'enseignant dépend de trois conditions. D'abord, il résulte du fait que le système éducatif assume sa responsabilité d'adaptation aux changements, établit des politiques et des

stratégies dynamiques d'articulation des demandes et forme des équipes centrales capables de créer et d'innover. Ensuite, il est lié au degré de stimulation des capacités créatives des enseignants par la formation et le perfectionnement des enseignants. Enfin, depuis l'incitation à l'autonomie des écoles, il dépend des projets locaux d'innovation facilitant l'émergence d'un enseignant doté d'un grand pouvoir autocritique, disposé à modifier et à améliorer ses patrons de travail pour s'adapter à une institution exigeant une meilleure articulation à la communauté et des enseignants prêts à l'analyse et à l'interprétation des situations et à la conception de nouveaux modes de travail.

En ce qui concerne leur autonomie dans leur pratique professionnelle, il faut considérer que l'enseignant qui décide, l'enseignant-chercheur qui résout dans sa classe les problèmes et les dilemmes inévitables, l'intellectuel critique et créatif indépendant dans ses critères n'existent véritablement qu'à partir des espaces d'autonomie dont ils disposent pour le déploiement de leurs compétences. Néanmoins, force est de constater que tous les enseignants ne ressentent pas l'autonomie comme une nécessité. La dépendance à l'endroit de la bureaucratie et des normes extérieures peut être confortable, notamment pour des enseignants peu formés et dotés de faibles statuts professionnel et économique.

De toute façon, l'autonomie professionnelle n'est jamais absolue. La pratique enseignante est déterminée en grande partie par le cadre institutionnel. Les enseignants ne peuvent pas toujours choisir les conditions dans lesquelles ils réalisent leur travail et cela les limite. Par contre, l'autonomie pédagogique accompagnée d'une gestion démocratique peut contribuer à ce que les enseignants expérimentent une plus grande liberté, une plus grande flexibilité et découvrent que le développement professionnel, la responsabilité et la réflexion intellectuelle ont une place pour chacun d'eux par rapport à ce qui est décidé ailleurs ou à l'ajustement aux contraintes.

Développement du professionnalisme, conditions institutionnelles et de travail

En 1993, nous avons développé au Chili une recherche (Pascual & Navarro) sur l'incidence de la formation initiale, des conditions institutionnelles et de travail sur le développement professionnel des enseignants du secondaire. Elle a porté sur un échantillon de 682 enseignants, dotés d'une expérience professionnelle de un à cinq ans au Chili, appartenant à différentes spécialités, œuvrant dans les deux filières, scientifico-humaniste et technico-professionnelle, de l'enseignement secondaire et travaillant dans des établissements relevant de différents secteurs institutionnels: privé, municipal et subventionné, répartis dans cinq régions du pays. Dans cette

étude, sept dimensions sont prises en considération pour définir une pratique professionnelle de qualité :

- a) maîtrise des contenus de la spécialité enseignée ;
- b) actualisation de ces contenus ;
- c) maîtrise des méthodes d'enseignement de la spécialité ;
- d) capacité à orienter les élèves à travers l'enseignement de sa spécialité ;
- e) capacité d'adaptation aux caractéristiques socioculturelles des élèves ;
- f) capacité d'autonomie professionnelle ;
- g) capacité à travailler en équipe avec ses pairs dans l'établissement ;
- h) créativité professionnelle.

Les résultats ont montré que, sauf dans la dimension "Maîtrise des contenus de la spécialité" où le niveau de développement peut être considéré comme satisfaisant, le niveau de réussite est partout insuffisant. L'analyse de régression multiple a mis en évidence que la formation reçue et les conditions de travail dans les institutions, considérées comme des variables indépendantes, expliquent de manière significative et importante le développement professionnel de ces enseignants, conceptualisé ici dans les dimensions signalées comme une variable dépendante.

Vient s'ajouter à ce constat un contraste entre les bas niveaux de réussite atteints dans les différentes dimensions et l'autoperception positive des enseignants. Une interprétation possible de ce contraste est que, peut-être, les enseignants ne perçoivent pas avec clarté l'augmentation actuelle des exigences de professionnalisme pédagogique dans le second degré et que, dans ces conditions, ils évaluent leur pratique comme correspondant au meilleur de ce qu'ils estiment pouvoir réaliser.

Cette image d'une adaptation effective, sans distance critique, des enseignants aux conditions et aux exigences pédagogiques du secondaire devrait être attribuée à la formation initiale dont l'incidence sur la pratique est démontrée. Elle ne stimulerait ni la critique ni la réflexion sur l'agir professionnel à cause de sa forte tendance à la théorie et sa non-relation aux réalités de la pratique professionnelle dans les établissements.

Apparemment, les enseignants perçoivent l'activité éducative plus comme un art lié aux aptitudes personnelles et à la vocation que fondée sur le développement de compétences professionnelles produites par une préparation continue et systématique. L'idée que les enseignants du secondaire ne souhaitent pas une gestion scolaire différente semble réaffirmée. En général, ils n'estiment pas mauvais les cadres institutionnels et de travail existants. Par ailleurs, l'autre facteur influent qui renvoie aux conditions d'exercice ne semble pas non plus favoriser de meilleurs niveaux de professionnalisme.

Selon Rodríguez (1992, p57), deux aspects rendent difficile une pratique professionnelle de qualité : d'un côté, des aspects technico-pédago-

giques et, de l'autre, socioculturels. Les premiers sont les plus importants. Ils concernent l'amélioration significative des équipements matériels, des outils didactiques et technologiques dans les établissements, une production curriculaire et pédagogique continue et expérimentée, la transformation accélérée de l'organisation de l'établissement scolaire; tout comme la conception et les formes de sa gestion technico-pédagogique et administrative, dépassant les conceptions bureaucratiques verticales et l'importance du contrôle qui caractérisent l'organisation et la gestion pédagogique de la plupart des écoles actuelles. Quant aux aspects socioculturels, on note le problème de la rémunération des enseignants, de l'organisation de la journée de travail et de l'engagement dans les établissements scolaires, l'existence d'un perfectionnement pertinent et d'une véritable carrière.

Selon les conclusions de García-Spido (1994), les conditions du développement professionnel des enseignants varient selon les sous-régions déterminées par l'étude. Dans les pays de la région andine, l'horaire de travail ne permet pas à l'enseignant de disposer d'un temps pour préparer son enseignement et, s'il existe, il est mal géré et ne permet pas de tenir des réunions. Les bas salaires sont responsables du cumul du travail dans plusieurs collèges ou dans des entreprises. La plupart des enseignants suivent des cours pendant les vacances pour parvenir à passer à un échelon de rémunération supérieur. Comparativement à d'autres professions, les perspectives de développement professionnel sont très limitées. Seule une minorité suit des études de troisième cycle qui ouvrent d'autres perspectives de travail.

Pour les pays du cône sud, la détérioration du statut social de l'enseignant est particulièrement sensible à travers les rémunérations et les conditions de travail. À un tel point que les jeunes ne s'intéressent plus à l'enseignement. C'est un problème aux multiples dimensions que les gouvernements devraient aborder avec une grande attention. La faible rémunération relative génère une situation d'épuisement et d'essoufflement chez les enseignants du fait qu'ils doivent faire beaucoup d'heures, souvent dans de nombreuses classes réparties dans divers établissements ("professeur-taxi"). Un horaire de travail déraisonnable, une tâche sur plusieurs établissements, un grand nombre d'élèves sans temps pour la préparation des cours, une échelle de rémunération peu motivante, une stimulation rare pour se perfectionner s'ajoutent, par ailleurs, dans la majorité des pays, au manque de livres, de textes et de revues. Tout cela explique pourquoi un nombre significatif d'enseignants cherche d'autres horizons, un autre métier que l'enseignement.

Quant aux pays d'Amérique centrale, les Caraïbes et le Mexique, les enseignants y donnent un nombre élevé de sessions de cours, de trente à quarante-huit par semaine, sauf à Cuba où ce chiffre se situe entre 12 et 20. Dans un nombre important de pays, le temps de préparation n'est pas comptabilisé dans les heures de travail.

En général, il n'existe pas dans la région de régulation de la carrière enseignante. La privatisation du système rend difficile cette régulation et le libre marché provoque des effets pervers dans l'équité du système. La globalisation et la décentralisation sont conçues, dans la majorité des pays, comme une privatisation du système éducatif conformément au modèle néolibéral. Elles n'ont pas généré, dans le milieu éducatif, une diffusion de la qualité qui rompe avec la reproduction des disparités sociales.

Il existe un problème central de gouvernance des systèmes éducatifs. Le démantèlement des organismes centraux et la privatisation des fonctions de régulation au profit de l'échelle locale, ont débureaucratisé l'éducation. Simultanément, ils ont rendu transparentes les iniquités inhérentes au système. La non-existence d'organismes intermédiaires de régulation, un fonctionnement appuyé sur la stimulation du rendement et le contrôle par la diffusion publique de résultats sans prise en compte de la valeur ajoutée des établissements interrogent sérieusement l'objectif de démocratisation du système éducatif et sa capacité à générer de la démocratie.

En somme et en conclusion, les attentes de développement professionnel sont très limitées. L'enseignant exerce une profession qui a un caractère unidirectionnel et son développement professionnel est conditionné par l'échelle de rémunération et limité par ses possibilités économiques. Seule une minorité d'enseignants poursuit des études de troisième cycle.

Quelques considérations finales sur la professionnalisation de l'enseignement

Compte tenu de l'environnement actuel de la pratique enseignante, de ses conditions institutionnelles et de travail, compte tenu aussi des réformes éducatives mises en scène dans les pays de la région, quelques facteurs interviennent dans l'amélioration de la professionnalisation vers le modèle de l'enseignant comme agent réflexif-critique. Nous abordons ici essentiellement ceux qui dépendent de l'action de l'État, pour autant que celui-ci soit toujours l'employeur principal des enseignants et qu'il garde une responsabilité réelle dans leur modification pour faciliter une professionnalisation conforme aux exigences de la modernisation des systèmes scolaires.

Rémunération et carrière enseignante

Au Chili, par exemple, le gouvernement précédent a approuvé un statut de l'enseignant sur lequel le ministre de l'Éducation et le Collège des enseignants étaient parvenus à s'accorder. Ce statut élève le plancher de la rémunération de base des enseignants et, en théorie, établit de nouvelles

régulations pour la carrière enseignante. Pourtant, dans les faits, une véritable carrière enseignante n'a pas été définie: on n'a pas pris en considération la relation entre cette modification et le reste des changements mis en place pour moderniser l'éducation et atteindre de meilleurs niveaux de qualité et d'équité. En Argentine, l'étude d'Abrile (1994-b) sur la carrière enseignante montre qu'elle suscite l'intérêt croissant des autorités éducatives. Ses modifications sont considérées comme une clef stratégique pour la professionnalisation des enseignants en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Malgré ces tentatives, la rémunération et la carrière enseignante n'arrivent toujours pas à être affrontées comme un problème dans le cadre général des transformations requises. Le renforcement du professionnalisme est associé à la rémunération et il est nécessaire que la rémunération de base soit attractive, qu'un ensemble d'avantages soit lié à une pratique professionnelle de qualité. Ceci n'est possible qu'au moyen d'innovations soutenues par l'État conduisant à des résultats effectifs pour les élèves et les établissements scolaires en particulier pour stimuler les groupes moins favorisés.

Un autre aspect clef concerne la reconnaissance d'une carrière où s'exercent différentes fonctions en plus de l'enseignement et qui s'articule dans la pratique avec un processus de formation continue: par l'interaction entre pairs, par exemple, entre les plus expérimentés et les plus jeunes, entre les praticiens des établissements et d'autres agents appartenant à des centres de recherche, des universités, des institutions de formation d'enseignants, etc.

Ce cheminement pourrait servir de base à une certification qui rende possible l'exercice de différentes fonctions dans le système scolaire et constitue des spécialisations actuellement inexistantes. De la même façon, des programmes d'appui pour l'insertion professionnelle des jeunes diplômés pourraient être développés, articulant formellement des institutions formatrices avec les établissements scolaires, reliant ainsi la formation et le système scolaire.

Conditions institutionnelles et de travail

Au Chili, dans le cadre de l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation, des actions visent actuellement à modifier la gestion pédagogique, les conditions institutionnelles et de travail autant que les programmes d'éducation primaire et secondaire. De tels programmes soutiennent l'infrastructure didactique, informatique, les livres, les bibliothèques et, aussi, les équipes d'enseignants en vue d'une réflexion sur leurs pratiques pédagogiques. De même, l'élaboration de projets éducatifs d'établissement est stimulée pour favoriser leur gestion plus autonome et augmenter leur identité.

En ce qui concerne la modification des conditions de travail et des institutions qui sont directement de la compétence de l'État, celui-ci devrait s'engager dans une action décisive. Il est, en effet, nécessaire de créer les conditions d'une gestion scolaire, en rupture avec l'actuelle, qui obéisse clairement à une conception réformée de l'école où prédomineraient des styles participatifs de direction, où existeraient des espaces de délibération et de réflexion collective, où s'exerceraient l'autonomie et la responsabilité des décisions pédagogiques et qui stimulerait et récompenserait l'innovation et l'expérimentation pédagogiques.

Il est aussi nécessaire de disposer de politiques assurant la construction d'une identité d'établissement, augmentant le cadre de son autonomie dans la prise de décision pédagogique, clarifiant sa fonction sociale et la reliant au monde scientifico-technologique. Enfin, il importe de mettre à la disposition de l'école, non seulement les outils technologiques de l'entreprise mais aussi les mécanismes et les outils de production et de diffusion de la connaissance scientifique et pédagogique dont on dispose actuellement. Cela suppose une relation continue et formelle entre l'école et les Universités et les autres agences qui produisent la connaissance et développent la culture.

Bibliographie

- ABRILE DE VOLLMER M. I. 1994-a "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes", *Revista Iberoamericana de Educación*, n5, OEI, Madrid
- ABRILE DE VOLLMER M. I. 1994-b "Importancia social y efectos de una carrera docente", *Revista Pensamiento Educativo*, vol.14, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 148 a 168
- AVALOS B. 1994 "Creatividad versus autonomía del profesor", *Revista Pensamiento Educativo*, Fac. Educación U. Católica, Chile, v.14, 16-19
- BARQUÍN, J. 1995 La investigación sobre el... ob. Cita
- ESTEVE J.-M. 1997 *La formación inicial*
- GARCÍA-SÍPIDO M. J. (coordinadora) 1994 *Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de Ciencia y Matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-OEI
- GIMENO SACRISTÁN J. 1992 Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores, in Ezpeleta J. & Furlán A. (comp.) *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago, Unesco/OREALC
- GYSLING J. y ad. 1993 *Modelos de formación de profesores de Enseñanza Media existentes en las Instituciones formadoras*, Mineduc, informe final de investigación correspondiente al Proyecto "Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza Media, Santiago, Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y otros

- GYSLING J. 1994 "Formación de profesores de Educación Media en Chile: ejes centrales de transformaciones de los modelos de formación", *Revista Pensamiento Educativo*, v.14, I Semestre, pp.90-91, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- HUBERMAN M. 1989 "Les phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision", *Revue Française de Pédagogie*, n86, janv-fév-mars
- MARCELO C. 1995 "Constantes y desafíos actuales de la profesión docente", *Revista de Educación* n.306, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 205-34
- PASCUAL E. & RODRÍGUEZ E. 1995 *Formación de profesores y calidad de la Educación*. Ponencia presentada al Teleseminario sobre Calidad de la Educación, organizado por la Unesco, Santiago, Chile, Unesco/OREALC
- PASCUAL E., RODRÍGUEZ E., GYSLING J. y ad. 1993 *Informe final del estudio "Base de política para el papel del estado en la formación de profesores de Enseñanza Media y orientaciones para los procesos de formación"*, Santiago, Mineduc, Proyecto MECE/MEDIA, Requerimientos para la formación de profesores de Enseñanza media
- PASCUAL E. & NAVARRO R. y ad. 1993 *Incidencia de la formación inicial de las condiciones laborales e institucionales en el desempeño de los profesores de Enseñanza Media.*, Santiago, Mineduc, Proyecto
- MECE/MEDIA, Consorcio Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y otros
- RODRÍGUEZ E. 1992 *La formación y el perfeccionamiento del profesor desde una perspectiva de profesionalización docente*, Santiago, Chile, OEI
- RODRÍGUEZ E. 1995 *La profesionalización docente: implicancias para las reformas de la educación secundaria en América Latina*, Ponencia a la reunión sobre la Educación Secundaria en Europa y América latina: reformas y perspectivas de futuro. Banco Mundial-OEA, Cuenca, España, 20 al 22 de junio de 1995
- VONK H. 1983 "Problems of the beginning teacher", *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 133-50

La reconfiguration néolibérale de l'éducation et de ses professionnels : continuité ou changement ?

TERRI SEDDON

Faculty of Education

Monash University,

Wellington Road, Clayton,

Victoria 3168, Australie

Traduction française de Suzanne Saint-Jacques Mineau, traductrice professionnelle

Depuis le milieu des années 1980, les autorités australiennes ont fait de l'éducation permanente une stratégie de relance économique. À leurs yeux, un enseignement axé sur l'acquisition de compétences constitue le moyen indispensable d'accroître la compétitivité de l'Australie au niveau international, dans un contexte de mondialisation des marchés et des capitaux et sous l'influence de plus en plus marquée des progrès en communication et en technologie (Dawkins 1988, Castells 1997). Au nom de la mondialisation, l'État a implanté sa réforme néolibérale en éducation et en formation ; à la poursuite de l'efficacité et du rendement, il a cessé d'offrir certains services éducatifs et favorisé leur privatisation, accru la compétitivité sur les marchés et institutionnalisé de nouveaux mécanismes de régulation contractuelle.

Les effets et les conséquences de ces réformes néolibérales sur les professionnels de l'éducation et leur travail soulèvent des débats. Dans les discours accompagnant la réforme, on fait valoir que les enseignants ont la possibilité de devenir de "nouveaux professionnels" dans un système d'éducation aux horizons élargis favorisant leur propre autogestion et celle des écoles. Pourtant, des recherches montrent qu'en pratique, les effets des réformes néolibérales sur ces professionnels sont plus complexes que les discours le laissent entendre. Si bon nombre d'études soulignent leurs effets à court

terme, il importe surtout de déterminer leurs répercussions à long terme sur le travail des éducateurs. Précisément, on peut se demander s'il est vrai que les réformes contemporaines ne font que créer des modèles pédagogiques mieux centrés et moins coûteux ou, plutôt, si les transformations en cours n'entraînent pas une reconfiguration majeure de l'éducation et de ses professionnels, de leurs rôles et de leurs relations.

Ce texte s'interroge sur le sens et les conséquences de la réforme néolibérale. En m'appuyant sur des recherches menées dans l'État de Victoria, je me demande si nous vivons une période novatrice en éducation ou si nous nous retrouvons devant un cas de "plus ça change, plus c'est la même chose". Même si les réponses individuelles laissent croire que nous assistons à une restructuration importante des services et des pratiques d'enseignement, je montrerai que ces changements sont démentis par la façon dont les individus sont intégrés dans des collectivités et des cultures élargies ¹. Cette intégration signifie que le changement est noyé dans de grandes politiques organisationnelles qui, en plus de l'appuyer et de le promouvoir, institutionnalisent à nouveau la tradition passée et la continuité. Dans les mots de Giddens (1990), la réforme néolibérale ouvre la porte à une perte de tradition dans l'enseignement mais, en pratique, cette perte de tradition et cette retraditionnalisation ont des résultats contestés dans la vie organisationnelle.

Je résume d'abord les études et les théories récentes aidant à expliquer la réforme néolibérale en éducation. Puis je décris le projet SOEP (Social Organisation of Educational Practice) sur lequel je fonde l'analyse ². Ce projet montre ce qui est arrivé aux pratiques et aux services d'enseignement dans les écoles et dans les instituts de formation technique et continue de Victoria lorsque les autorités australiennes (État central et États), ont cessé de s'intéresser à la construction de la nation pour imposer des mécanismes marchands dans un contexte de mondialisation (Seddon et al. 1998, 1994, Seddon & Angus 1999c). Les instituts de "Technical and Further Education" (TAFE) étudiés sont similaires aux collèges de formation continue de Grande-Bretagne et aux collèges communautaires nord-américains. En m'appuyant sur les données de l'Institut Streeton, j'illustre le caractère néolibéral de la réforme dans l'État de Victoria, ses répercussions sur les rôles des professionnels de l'éducation ainsi que ses effets sur l'organisation. Je conclus en analysant les lignes de continuité et de changement ainsi que leur signification pour l'avenir.

1. Je remercie C. Lessard de ses commentaires utiles.

2. L'équipe de recherche était constituée de moi-même (chef d'équipe), de L. Angus, de P. Rushbrook et de L. Brown. Je remercie ces collègues de leur contribution.

La réforme néolibérale et ses répercussions

Recherches et théorie

De nombreuses études illustrent comment nous sommes passés récemment de la planification interventionniste de l'État à l'adoption des mécanismes du marché pour l'organisation et la régulation sociales. Que ces études tirent leurs explications de la montée de la nouvelle droite (Chitty 1989), des effets du postfordisme (Brown & Lauder 1992), des caractéristiques du néolibéralisme (Marginson 1997), leurs conclusions sont évidentes. La tradition universelle des fonctions publiques d'offrir des services éducatifs s'est modifiée et ces services sont devenus des quasi-marchés au service d'intérêts particuliers (Johnson 1989). Ces tendances ressortent dans les écoles (Menter & al. 1996), dans les établissements de formation technique et continue (Ainley & Bailey 1998) et dans les universités (Readings 1996, Slaughter & Leslie 1997). Dans chaque cas, le mode de régulation, déterminé par la relation entre l'État et le marché, a été restructuré pour laisser plus de place au marché et au lien financier et faire de l'État un agent, petit mais puissant, généralement coupé de l'offre des services (Robertson 1996).

Les recherches menées en Australie montrent comment la réforme néolibérale qui s'articule autour de la mondialisation est intensifiée par elle (Taylor & al. 1997). Comme l'a noté Pusey (1992), on peut relier la trajectoire de la réforme néolibérale en Australie à l'abandon par l'État du projet de construire une nation. Il s'est orienté plutôt vers la compétitivité internationale. En éducation, il en est résulté une forte insistance sur la formation professionnelle et sur le développement de compétences concurrentielles à l'échelle internationale.

Comme le soutient Marginson (1998), l'importance de la mondialisation en tant que levier de la réforme de l'éducation est plus grande en Australie et en Nouvelle-Zélande qu'au Royaume-Uni, en Europe et aux États-Unis à cause de la situation géographique et de l'histoire de ces deux pays qui, peuplés par des colons anglais, demeurèrent des sociétés semi-périphériques et dépendantes de l'Angleterre. Le statut colonial de l'Australie et son émergence comme nation au cours du XX^e siècle expliquent l'importance prise par son projet de construire une nation et des institutions. Son imbrication contemporaine dans le néolibéralisme et la mondialisation érode maintenant ce projet de construction de la nation et suscite dans ses institutions une crise profonde qui s'articule en partie autour de la question de l'identité nationale. Il en résulte une crise des services d'éducation publique, et particulièrement: – une crise des ressources provoquée par une diminution des fonds publics, elle-même liée à un affaiblissement de l'engagement des établissements éducatifs publics de participer à la construction de la nation;

– une crise d'identité provoquée par l'esprit corporatiste qui envahit les systèmes et les cultures internes des fournisseurs de services éducatifs publics ; – enfin, une crise de stratégie globale : comment les fournisseurs de services éducatifs publics peuvent-ils, au pays et à l'étranger, trouver leur voie dans un environnement global (Marginson 1998, p4) ?

Ces changements d'orientation ont entraîné une réforme des décisions politiques (Ball 1990) et ont eu des conséquences diversifiées sur l'organisation de l'enseignement (Bowe, Ball & Gold 1992 ; Seddon & Angus 1999c). Ils ont incité les établissements et leur personnel à adopter un comportement commercial, mais ils ont aussi favorisé des pratiques de résistance, surtout dans l'interprétation et la mise en place des politiques (Seddon & Angus 1999). Comme le soulignent Lawn & Mac an Ghail (1996), il ne s'agit pas de changements superficiels mais de transformations en profondeur de l'organisation, de la culture des établissements et de ce que signifie être un éducateur et enseigner dans "ces temps nouveaux". Des études prouvent que les réformes néolibérales ont démantelé des pratiques universelles d'enseignement et de gestion de l'éducation tout en minant les identités professionnelles enracinées dans une éthique du secteur public (Ozga 1995, Lawn 1996). Pour beaucoup d'éducateurs, l'enseignement a perdu sa signification. Le changement les a laissés confus et vulnérables face au mythe de services éducatifs commercialisés avec ses promesses de survie dans les années difficiles (Lawn 1998, Shacklock & al. 1998). D'autres études montrent que la réforme néolibérale sert à réguler différemment les services éducatifs en redéfinissant les rôles, les responsabilités, les identités professionnelles au fur et à mesure que différents groupes d'éducateurs sont considérés ou cessent d'être considérés comme des participants précieux à l'entreprise éducative (Robertson 1996, Seddon 1997).

Ces études s'intéressent moins aux trajectoires à long terme et à leur contribution à la réinvention ou à la restauration de l'éducation. Ces questions ont été abordées en sciences sociales dans des débats pluridisciplinaires portant sur la nature des institutions sociales et du changement institutionnel. Au cœur de ces débats, se retrouve la question de savoir si l'État est capable de changer les institutions ou si celles-ci persistent en dépit de ses interventions et des réformes politiques (Cammack 1992).

Mes recherches s'inspirent de ces débats sur la théorie des institutions et montrent que la réforme néolibérale contemporaine ne se réduit pas à la commercialisation et à la privatisation de l'enseignement. Il s'agit d'un processus élargi de remodelage des institutions prôné par des États militants qui tentent de réorienter les États-nations afin qu'ils répondent aux défis locaux, nationaux et internationaux de la mondialisation. En considérant les institutions sociales, de façon générique, comme une infrastructure sociale qui ordonne et organise les conduites, les rôles, les relations des individus et des

collectivités, et en considérant aussi leur pouvoir et leur autorité, je soutiens que les réformes contemporaines en éducation s'expliquent par deux perspectives opposées de la théorie des institutions. L'une découle de la théorie du choix rationnel selon laquelle le changement institutionnel et social survient lorsque des acteurs rationnels font des choix qui maximisent l'utilité. L'autre adopte la perspective de divers choix irrationnels. En gros, elle ne considère pas les individus comme des acteurs rationnels, abstraits et hors de leur contexte, mais comme des acteurs sociaux bien ancrés et intégrés dans une culture. La conduite individuelle n'est pas alors façonnée seulement par des sanctions positives et négatives comme le laisse entendre la théorie de l'acteur rationnel, mais aussi par la tradition historique, les loyautés, les normes, les valeurs qui sous-tendent l'organisation collective de la vie sociale (Seddon & al. 1999c).

Pour les tenants de la théorie de l'acteur rationnel, le changement de contexte est un moyen de changer le comportement institutionnel. Lorsqu'ils sont motivés par leur intérêt personnel, les individus choisissent une ligne d'action qui les avantage, selon qu'ils désirent des gains économiques ou l'acceptation sociale (Pettit 1996). Leur action est rationnelle parce qu'elle satisfait mieux leurs désirs que n'importe quelle autre ligne d'action. En corollaire, dans n'importe quel contexte, lorsque l'échelle de stimulants ou de non-stimulants est modifiée, les individus changent leur comportement pour pouvoir continuer à satisfaire leurs désirs. Par conséquent, lorsque les États ou les gestionnaires veulent orienter les comportements dans une direction souhaitée, pour répondre aux nouveaux défis de la mondialisation par exemple, ils doivent définir les résultats qu'ils souhaitent atteindre et reconstruire l'échelle des stimulants pour réorienter les comportements. Ces idées peuvent être résumées ainsi :

- s'ils agissent rationnellement, les individus feront des choix axés sur les marchés et régis par les règles de façon à en maximiser l'utilité ;
- si les contextes (stimulants et non-stimulants) façonnent les conduites, leur modification modifiera donc les conduites ;
- lorsque les résultats des conduites préférables sont définis, il est possible de rechercher des changements contextuels qui mènent à ces résultats ;
- une fois identifiés, les changements contextuels requis peuvent être adoptés afin d'aligner les comportements individuels et institutionnels sur des modèles institutionnels nouveaux et meilleurs.

La force de ces idées vient de l'assertion qu'il existe un moyen de modeler sciemment les institutions. Elles mettent leur remodelage à l'ordre du jour. Elles font croire aux gouvernements et aux gestionnaires qu'ils peuvent orienter l'action collective et individuelle dans la direction souhaitée à l'aide de changements contextuels assez simples qui accroissent l'efficacité et le

rendement des conduites coordonnées de l'individu et de la collectivité (Osborne & Gaebler 1992). C'est là une promesse que des gouvernements du monde entier se sont empressés de croire lorsqu'ils ont entrepris leur réforme néolibérale.

Les défauts de telles idées, affirment leurs critiques, viennent de leur perspective instrumentale et réductionniste qui néglige deux aspects: le mode d'intégration des individus dans l'histoire, dans la culture, dans la collectivité, et la nature à la fois instrumentale et normative des institutions sociales. L'intégration des individus signifie que leurs choix et leurs lignes d'action ne sont pas toujours motivés par l'utilité maximale ou l'intérêt personnel (Stretton & Orchard 1994). De plus, les individus n'ont pas tous la même capacité de faire ou de réaliser des choix à cause de leur position dans des relations de pouvoir et d'opportunité (Gatens & Mckinnon 1998). Parce que les institutions ont une double nature, normative et instrumentale, leur remodelage est plus difficile à orienter que la théorie de l'acteur rationnel le laisse croire et ce remodelage risque de déstabiliser, sinon de détruire, la base normative qui donne à l'action institutionnelle son caractère distinctif et la rigidité requise face au changement.

Comme le soutient Offe (1996), les institutions sont stables à cause de leur double nature. Pour qu'on reconnaisse leur succès, elles doivent pouvoir socialiser les participants dans des façons particulières de travailler, leur inculquer des devoirs. Elles doivent aussi produire des résultats qui répondent de façon acceptable aux objectifs pour lesquels elles existent, compte tenu des ressources dont elles disposent. Les institutions doivent donc réussir deux tests: "avoir un sens" et "être adaptées à leur mission" (Offe 1996, p201). Ce rôle normatif sert aux institutions de pilote automatique, en fixant des limites positives et négatives aux conduites des individus. Les conduites sont restreintes, parce que les participants s'autorégulent à l'intérieur des normes et des valeurs institutionnelles. Elles sont aussi filtrées puisque certaines possibilités et certains buts sont plus permis que d'autres. Quant au rôle instrumental des institutions, il sert à l'atteinte des buts. Il demande beaucoup de ressources en supposant un examen attentif des options et solutions de remplacement, des coûts et avantages, examen qui dépasse les habitudes et les rites usuels de l'action institutionnelle.

En un mot, les institutions inculquent des devoirs et génèrent des résultats. Pour générer ces résultats, elles doivent compter sur des ressources intellectuelles et morales qui, cependant, ne sont pas créées par la volonté administrative. "Il n'y a pas de production administrative de sens" (Habermas 1975, p70). Par conséquent, quiconque désire défendre, modeler, construire, changer ou critiquer les institutions doit se rappeler leur dualisme et les limites inhérentes à un éventuel contrôle du sens (Offe 1996, p202).

Il s'ensuit qu'un remodelage des institutions à partir de la théorie de l'acteur rationnel insiste trop sur l'aspect instrumental. Il ne tient pas compte des conditions qui servent de catalyseur au changement institutionnel ni du travail complexe nécessaire pour reconstituer un code culturel normatif capable de guider l'action institutionnelle.

Le changement institutionnel ne surgit pas du néant. Il découle de conditions antérieures qui ont nui au fonctionnement des institutions, par exemple, des événements qui ont érodé la loyauté des individus, l'existence d'options préférables ou l'incapacité des institutions de remplir leurs fonctions. Ces conditions préexistantes ne déclenchent peut-être pas la chute des institutions, mais elles stimulent des prises de décision instrumentales axées sur leur survie.

Les institutions "modelées" souffrent d'un double handicap: elles ont un architecte et sont des héritières. Elles ont donc un double passif: une hyperrationalité et le bras long du passé. Pour le premier élément, la situation idéale semble celle qui n'exige pas d'ingénierie explicite mais présente un riche terreau de modèles institutionnels hérités auxquels les acteurs accordent déjà leur loyauté. Par contre, pour le "bras long du passé", plus la situation se rapproche de la table rase et plus les anciennes habitudes y puisaient explicitement leur validité, plus il sera facile pour la nouvelle série d'institutions d'obtenir la loyauté des participants et de déployer éventuellement ses fonctions bénéfiques. Ceux qui aspirent à être des "modeleurs" ne peuvent pas gagner sur les deux tableaux (Offe 1996, p219).

Dans la perspective de l'acteur irrationnel, le remodelage des institutions suppose donc une nouvelle culture et de nouvelles normes. Il naît des critiques et de la consultation car, grâce aux stratégies participatives et au dialogue, les participants peuvent remettre en question le code normatif et ses théories justificatives, les mythes et les rituels qui les enferment dans le cadre des anciennes règles institutionnelles. Ils ont la possibilité de dénouer des liens, d'explorer des options viables et d'apprendre de nouvelles façons de penser et d'accomplir le travail des institutions. Le modelage institutionnel hyperrationnel, au contraire, alimente la résistance autant que la soumission. Il accroît la probabilité de résultats inattendus parce que les participants travaillent contre ce qu'ils considèrent "l'ingénierie militante du modeleur". Il en résulte une montée en spirale de "réajustements de plus en plus nombreux et précipités" qui frustrent ceux qui recherchent le changement et qui épuisent ceux qui l'appuient (Offe 1996, p215).

En résumé, les débats sur l'interrelation de l'acteur rationnel et de l'acteur irrationnel au sein des théories et des politiques gouvernementales laissent croire que les répercussions de la réforme néolibérale en éducation peuvent s'analyser sous trois angles: – le changement contextuel, notamment la transformation de l'échelle des stimulants et des non-stimulants; – les effets

de la réforme sur les individus ; – les effets de la réforme sur l'organisation. L'analyse de ces trois dynamiques indique les répercussions à court terme. L'examen de leurs effets interactifs fournit de plus une base pour analyser les conséquences à long terme de la réforme, en ce qui concerne la continuité et le changement dans l'éducation et la formation. Avant d'entreprendre cette double analyse, il convient d'expliquer dans leurs grandes lignes les recherches sur lesquelles elle s'appuie.

Recherches sur la réforme néolibérale : le projet SOEP (Social Organisation of Educational Practice)

Pendant les années 1980 et 1990, les administrations australiennes ont cru aux promesses de la théorie de l'acteur rationnel pour le remodelage de leurs institutions. Dans l'offre de services publics, la réforme néolibérale s'est caractérisée par l'abandon par l'État des modèles traditionnels en faveur d'arrangements contractuels en vertu desquels l'État "dirige" les services publics à distance (Alford & O'Neil 1994). Ce changement a été le plus poussé dans l'État de Victoria, sous le gouvernement de coalition des partis libéral et national (1992-1999). Le régime politique né de cette coalition a eu, sur l'offre et les pratiques des services éducatifs, des effets sensibles surtout dans les secteurs de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Les instituts publics de formation technique et continue (TAFE) ont été les plus durement touchés.

En 1994, une équipe de recherche a tenté de connaître les effets de la réforme néolibérale sur les écoles et sur les instituts TAFE de Victoria à l'aide du projet SOEP. Notre équipe voulait approfondir la nature et les effets de certaines politiques néolibérales comme le programme "Schools of the Future" sur les écoles et le programme "National Training Reform Agenda" sur les instituts TAFE. Nous voulions déterminer comment le personnel de ces deux types d'établissements comprenait les changements en cours, quelles répercussions ceux-ci avaient sur leur travail d'éducateurs ou de gestionnaires, quelles étaient leurs réactions face aux exigences néolibérales. Pour ces études de cas, nous avons choisi deux établissements : un lycée (de la septième à la douzième année) le Grandridge Secondary College (Angus & Brown 1997) et l'Institut Streeton.

L'Institut Streeton est un important établissement urbain donnant une formation dans de nombreuses disciplines, offrant des diplômes professionnels et paraprofessionnels ainsi qu'un éventail de cours de formation continue et de recyclage à l'intention des décrocheurs scolaires et des adultes qui souhaitent avoir une deuxième chance. L'Institut intervient aussi sur un nombre croissant de lieux de travail, participe à des audits industriels, donne une formation internationale (étudiants étrangers à Melbourne et cours don-

nés à l'étranger). De 1995 à 1997, nous avons mené près de trente entretiens avec des éducateurs et des gestionnaires de l'Institut Streeeton. Nous avons choisi ces personnes parce qu'elles occupaient un poste important, ou parce que ceux que nous interrogeons insistaient pour que nous les rencontrions. Nous avons analysé l'échantillon choisi afin de nous assurer qu'il contenait des enseignants de différentes disciplines, des gestionnaires de différents niveaux aux responsabilités variées. Puis nous avons complété avec des personnes de catégories absentes de notre échantillon. Les entretiens, menés sur le ton de la conversation, s'articulaient librement autour de thèmes. Cette façon de faire permettait aux interrogés d'imposer leurs propres significations aux questions qu'ils choisissaient d'aborder. Les entretiens étaient ensuite transcrits puis vérifiés et approuvés par les intéressés. Nous les avons analysés par thème afin d'obtenir une série de récits et d'analyses différentes qui décrivent la vie à Streeeton, les changements dans le travail, l'organisation et les identités.

Répercussions de la réforme à l'Institut Streeeton

Changement contextuel

L'expression "formation technique et continue" est récente en Australie: elle date de 1974, lorsque le Rapport Kangan a cherché à coordonner et à financer un ensemble hétéroclite d'activités d'enseignement et de formation destinées aux adultes. Cette consolidation du marché de la formation professionnelle et continue a entraîné une alliance fragile entre des intérêts différents (Rushbrook 1995, 1997). D'une part, des formateurs du milieu industriel s'intéressaient aux questions de main-d'œuvre et à l'enseignement technique pour l'industrie. Ils étaient le fer de lance des puissantes industries de l'ingénierie et des métaux devenues des forces instrumentales institutionnalisées grâce à des programmes de stages et de récompenses. D'autre part, un large groupe d'éducateurs d'adultes s'intéressait à l'éducation des pauvres, s'inspirant d'une tradition d'amélioration sociale ancrée dans la philanthropie ou le radicalisme social (Connell 1993). Au cours des années, le discours de l'ingénierie technique, lié à la masculinité de l'industrie et des syndicats industriels, a marginalisé l'éducation des adultes non reliée au monde du travail et attirant un nombre disproportionné de femmes.

Le Rapport Kangan avait recommandé une gamme de stratégies de coordination et de financement afin d'uniformiser et de moderniser la formation technique et continue pour en faire un secteur du système d'éducation financé par des fonds publics (Marginson 1997, p209). Toutefois, l'importance du rapport venait moins de l'appui financier qu'il apportait que de

sa position philosophique (Rushbrook 1995, p265). L'acronyme TAFE en est venu à représenter une affirmation d'objectifs sociaux et éducatifs plutôt que d'objectifs de main-d'œuvre en formation technique. Il a donné à la formation technique et continue une nouvelle image, une définition nette, un nouveau statut aux yeux des autres responsables du système éducatif. Il a institutionnalisé une formation professionnelle centrée sur l'étudiant permettant aux "individus de développer leur potentiel personnel, mais à l'intérieur de la réalité du marché de l'emploi grâce auquel ils veulent utiliser leur formation pour gagner leur vie" (Kangan 1975, pxviii).

Au milieu des années 1980, la dynamique de la mondialisation et des idéologies néolibérales a catalysé les tensions au sein des partenaires de l'alliance Kangan. Des pressions furent exercées pour modifier les deux programmes. D'une part, la formation continue à des fins économiques fut dispensée dans le cadre d'un nouveau programme national sous l'égide de l'industrie, après avoir fonctionné sous son contrôle puis fait partie de la réforme nationale de la formation (ACTU/TDC 1987, Lundberg 1994). D'autre part, les administrations du centre et des États ont entrepris une réforme du secteur public visant à réduire le coût de l'éducation et de la formation tout en accroissant la productivité de l'enseignement (Marginson 1993 et 1997). Bien que rarement coordonnés, ces deux programmes ont eu des effets interactifs sensibles sur la formation professionnelle.

Grâce d'abord à des relations de coopération entre les différentes administrations de la structure fédérale, on créa un système coordonné à l'échelle nationale. Les uns après les autres, les Conseils de l'État fédéral ainsi que les ministres de l'Éducation des États et des Territoires orchestrèrent cette coordination, adoptant des normes et des systèmes de qualification au plan national et promouvant une formation axée sur les performances (Lingard 1993). Ces réformes ont créé un système national d'attestations d'études qui servait à coordonner les services éducatifs dans l'industrie et chez les fournisseurs de services. Au début des années 1990, à cause d'une baisse des relations de coopération entre le centre et les États, il fallut mettre au point un autre mécanisme politique, l'Australian National Training Authority, créé en 1993, pour coordonner les prises de décisions intergouvernementales en matière de formation professionnelle.

Dans un environnement déjà déréglementé, cette union entre l'industrie et une administration nationale intergouvernementale a créé un climat politique mettant en avant les questions de main-d'œuvre, associées depuis longtemps à la formation technique, au détriment de l'éducation continue des adultes. Le climat politique a aussi permis une transformation radicale de l'accès à la formation en facilitant, à côté des apprentissages traditionnels, l'admission à des stages et à d'autres programmes sur le marché du travail. De plus, des écoles, des fournisseurs communautaires et commerciaux se sont mis

à donner la formation qui était traditionnellement l'apanage des Instituts TAFE et de l'industrie. Enfin, le climat politique a favorisé une baisse des services éducatifs publics, reconstruits en faisant appel à la concurrence et aux mécanismes de gestion des entreprises.

Dans l'État de Victoria, la State Training Authority s'est engagée officiellement, dans ses orientations stratégiques publiées en 1994, à favoriser une réforme axée sur le marché. Il s'agissait de:

- passer de la TAFE à la VET (Vocational Education and Training) en créant un système de formation professionnelle regroupant un éventail diversifié de fournisseurs alliant compétitivité et coopération pour répondre aux exigences de leurs clients;
- passer de l'offre à la demande en mettant l'accent sur les besoins des clients, en axant davantage la culture du système sur le client grâce aux relations fournisseurs-clients;
- passer de l'activité au résultat en axant la formation sur la performance, du point de vue efficacité et rendement;
- passer de la quantité à la qualité. Le système demeure pertinent grâce à ses produits et à ses processus, notamment les programmes, les compétences du personnel enseignant ainsi que les modes d'accréditation et de régulation;
- passer du contrôle à l'adaptation. La force du système réside dans la capacité des fournisseurs à s'adapter aux besoins des clients.

Le slogan "Passer de la TAFE à la VET" a symbolisé la réforme qui abandonnait des services de formation technique et continue financés par des fonds publics en faveur d'un marché de formation compétitif sur lequel les Instituts TAFE n'étaient qu'un type d'entreprises de formation parmi d'autres, privées ou publiques (Anderson 1997). On a assisté également à une forte décentralisation de la formation professionnelle, à la prépondérance du choix des consommateurs grâce à la création de différents marchés de formation, au maintien d'une régulation centralisée au moyen d'ententes fournisseurs-acheteurs. Ces changements ont entraîné la commercialisation des Instituts publics TAFE qui étaient tenus de tirer jusqu'à la moitié de leurs revenus de sources non récurrentes. Les directeurs défendaient l'autonomie de leurs établissements et recherchaient activement toute occasion de faire des affaires. L'engagement d'offrir des services publics était maintenu mais devenait de plus en plus ambigu.

Ces réformes ont eu des répercussions significatives sur les enseignants et les gestionnaires des Instituts TAFE. La baisse du financement, la perte de personnels, de nouvelles pratiques professionnelles nées d'un environnement corporatiste et de l'assurance de la qualité ont diversifié et augmenté la tâche des enseignants en formation technique et continue. Des changements dans les relations avec l'industrie, dans le pouvoir des Instituts d'embaucher ou de

licencier, dans la demande de nouvelles compétences ont accru la dépendance à l'égard du personnel temporaire. Selon une étude récente, dans la main-d'œuvre en formation technique et continue de l'État de Victoria, il y a eu de 1993 à 1998 une baisse de 500 ETP (Équivalent Temps Plein) dans le personnel enseignant, une hausse de 400 ETP dans le personnel administratif, une augmentation graduelle du rapport personnel administratif/enseignants et une augmentation globale de 10% du nombre d'heures consacrées aux étudiants. Ces changements se sont accompagnés d'une hausse globale du nombre d'enseignants à temps partiel. En outre, cette main-d'œuvre temporaire était surtout féminine (58% des enseignants à temps partiel, 78% du personnel administratif à temps partiel.) On peut donc s'interroger sur les répercussions de ces changements sur les membres du personnel à l'Institut Streeton.

Répercussions personnelles

Réalisée en décentralisant et en transformant le secteur public, en recourant aussi à la commercialisation, à la compétitivité et à l'adaptation aux besoins de l'industrie, la réforme de la formation a fait naître des impératifs économiques exigeant une gestion serrée des Instituts TAFE de Victoria. Comme l'a souligné le directeur de Streeton, B. Klein, les changements dans le financement de la formation demandaient une approche entrepreneuriale audacieuse : "En ce moment, l'État prend chaque année 1,5% des gains de productivité. Pour nous, cela veut dire environ 700 000\$ de moins dans notre budget. Il faut donc adapter en conséquence notre façon de faire des affaires. Un membre du personnel coûte en moyenne 50 000\$. Par conséquent, il y aura 14 personnes à la porte demain."

Klein restait inflexible devant la nécessité de réagir aux pressions nouvelles. "Notre affaire, disait-il, est de faire des affaires". À ses yeux, son rôle était de signer des contrats, de lutter pour avoir des avantages sur le marché et de réorganiser son Institut afin qu'il soit gagnant dans un environnement compétitif (Angus 1997). Il a provoqué un changement institutionnel en étendant à l'organisation interne de Streeton les règles marchandes imposées par l'État. "La façon dont nous avons procédé jusqu'à maintenant [pour le changement institutionnel] c'est évidemment de donner aux individus le pouvoir de changer les choses. Cela semble un bon départ, mais dans les faits cela signifie que nous avons un contrat avec chaque département et chaque division de l'Institut pour qu'ils consacrent aux étudiants le nombre d'heures financées par l'État. Nous leur permettons en plus de faire toutes les affaires qu'ils veulent en utilisant leurs ressources et en gardant les profits qu'ils font... Cela réussit si bien que toutes les divisions se livrent entre elles une lutte féroce pour survivre. Ce succès vient du fait que chacune sait qu'elle n'a pas le choix; elle doit faire des affaires, que ces affaires soient financées par des fonds gouvernementaux ou privés."

La réforme du secteur public fut donc imposée à chaque département de Streeeton et le personnel a dû vivre cette expérience au jour le jour. La sécurité économique assurée par un financement récurrent constant a disparu. H. Urqhart, directeur adjoint de la division d'ingénierie, en garde le souvenir : "Nous avons été forcés de devenir plus efficaces. Nous étions essentiellement un établissement de services publics avec une mentalité et une vision de fonctionnaires. L'argent rentrait bien et nous n'avions pas trop à nous préoccuper de rendre des comptes pour tout. Aujourd'hui, les choses sont différentes... Nous devons penser à l'efficacité ; ce qui est arrivé en gros, c'est que les départements se sont mis tout à coup à accomplir les mêmes choses avec beaucoup moins de personnel."

L'Institut a réorienté son travail vers une clientèle spécifique, en délaissant les services communautaires et le bien public en général. Urqhart décrit ainsi la situation : "Ce qui est différent depuis cinq ans, et encore plus aujourd'hui, c'est que nous générons presque la moitié de nos revenus et nous avons appris à nous centrer davantage sur les clients. Nous avons récolté quelques gros contrats, mais nous les avons eus uniquement parce que nous livrons la marchandise, leur marchandise. En se rendant compte qu'ils n'avaient pas autant de sécurité qu'avant, je pense que les enseignants ont complètement changé leur façon de penser."

Forcés de générer des revenus en vendant des services à une clientèle, les membres du personnel de Streeeton ne se contentaient plus seulement d'enseigner aux étudiants sur le campus de Victoria, mais ils devaient servir des clients partout dans le monde (Brown 1997). Ils enseignaient à l'étranger, sur les lieux de travail ou encore à distance. Même sur le campus, il y a eu des innovations importantes comme le narre L. Gordon du département de coiffure. Son chef de département avait mis la coiffure à l'avant-garde des changements et elle était parvenue à vaincre les résistances du personnel qui passa en bout de ligne de onze à six personnes. Elle avait été embauchée pour créer du matériel didactique fondé sur les performances et géré par ordinateur. Le premier jour du cours, les étudiants pouvaient consulter toute la matière et savoir quelles tâches ils auraient à faire. De plus, les cours traditionnels furent abandonnés et les salles transformées en salon de coiffure modèle. "Nous avons enlevé un mur et nous nous sommes retrouvées dans une immense salle multifonctionnelle que les enseignants détestaient. C'est comme si nous étions dans un salon où tout le monde court. Mais c'est comme cela dans l'industrie et nous voulons faire comme dans l'industrie... Cette salle de cours ressemble autant qu'il est possible à un vrai salon. Il y a du bruit. Il y a du mouvement. Il y a une foule d'activités et différents services."

En apprenant à œuvrer dans de nouveaux contextes et à établir de nouvelles relations, en apprenant comment se comporter dans une relation fournisseur-acheteur plutôt que dans des relations générales de services publics, le personnel fut appelé à travailler "au-delà de la limite du confortable" dit H. Urqhart. Dans la nouvelle organisation, une partie du travail consistait à

“convaincre les individus que leur situation est meilleure qu'elle ne l'est en réalité”. Cela a eu des répercussions chez les enseignants et chez les gestionnaires. “L'autre chose qui était difficile lorsque nous avons commencé à abandonner notre façon de faire habituelle, c'était de convaincre les enseignants de quitter l'Institut et d'aller travailler dans l'industrie. Il fallait presque les jeter dehors à coups de pied, vous savez. Ils se sentaient très vulnérables. Une fois là-bas, par contre, ils réussissaient aussi bien que n'importe qui. Certains ne voulaient plus revenir; ils aimaient ça. Il y en a encore quelques-uns que je ne réussirai jamais à envoyer à l'extérieur. Mais je sais qu'ils pourraient le faire.”

Comme le souligne Urqhart, la commercialisation a élargi le rôle des chefs de département tout en coupant leurs liens avec l'enseignement: “Quand je regarde en arrière, je me rends compte que les chefs de département ont parcouru énormément de chemin. On s'attendait à ce que beaucoup soient à la fois gestionnaires et enseignants. Ils ne peuvent pas faire les deux. Ça n'a jamais été possible et c'est encore plus difficile maintenant. Ce que nous avons fait dans la restructuration, c'est abandonner cette idée. ‘Vous êtes des gestionnaires!’ Le grand problème consiste maintenant à établir une structure pour ces gestionnaires; comment faire pour déplacer certaines responsabilités vers le bas de l'échelle afin de donner à ces gens le sentiment d'être des propriétaires. Autrement, nous allons nous retrouver avec une mentalité de ‘eux’ et ‘nous’, et nous ne voulons pas de ça.”

Les changements ont également nécessité un élargissement de l'infrastructure et une clarification des processus organisationnels. À l'intérieur de la division de l'ingénierie, on a nommé un responsable des services industriels chargé de négocier avec l'industrie et de dénicher du travail. Les divisions Finances, Ressources humaines, Services ont été davantage responsabilisées pour les services qu'elles fournissaient réellement à l'Institut. Pour Urqhart, “À cause de nos antécédents de fonctionnaires, nos méthodes laissaient à désirer, mais nous nous améliorons.”

L'analyse des entrevues a fait ressortir trois types de réactions personnelles qui ont entraîné des changements dans les rôles et responsabilités, dans les pratiques professionnelles et les identités. Un groupe a été qualifié par certains de leurs collègues de dinosaures et les dinosaures eux-mêmes arboraient cette appellation avec une certaine fierté. Alors que leurs détracteurs les jugeaient enfermés dans le passé et les traitaient de reliquats des années 1970 survivants en 1990, ils se voyaient eux-mêmes comme des représentants de la noble tradition enseignante institutionnalisée par le Rapport Kangan. Beaucoup de critiques des dinosaures étaient des personnes stimulées par le changement. Elles se sentaient soulagées d'échapper aux valeurs et aux règles du secteur public, elles aimaient les nouveaux défis du travail dans des milieux différents, de l'établissement de nouvelles relations avec les clients. Nous les avons surnommées les cow-boys. La majorité des membres du personnel se situaient entre les dinosaures et les cow-boys. Nous les avons appelés les bâtisseurs de potentiel parce qu'ils ont adopté les innovations exigées

par la réforme tout en tentant de conserver des valeurs et des engagements d'éducateurs. Ils ont continué à valoriser l'enseignement et jugeaient que leur principal rôle était de soutenir et de perfectionner leurs étudiants. Ils se rendaient compte cependant que le changement n'était pas négociable et qu'ils pouvaient le mettre au service des programmes qu'ils privilégiaient. Leur travail visait donc à bâtir le potentiel de chaque personne, membre du personnel ou étudiant, ainsi que des départements afin que tous puissent survivre et même prospérer dans "ces temps nouveaux" (Seddon 1999a).

Cet éventail de réactions personnelles face à la réforme néolibérale a entraîné à Streeon des innovations pédagogiques (Lusted 1986). Celles-ci ont permis de diversifier les cours offerts et cette diversification a été intensifiée par les contraintes du marché. Parce qu'il était axé sur ses clients et sensible à leurs besoins, le personnel a développé une relation particulière avec des clients auxquels il a fourni des services sur mesure. Les cours d'enseignement général et les possibilités de formation offerts traditionnellement par Streeon étaient financés dans le cadre de contrats acheteur-fournisseur signés avec l'État. En plus de ces contrats, il y avait un éventail croissant de liens avec des clients privés qui privilégiaient davantage les besoins de l'industrie que ceux des étudiants. Les étudiants pouvaient avoir accès aux anciens programmes en s'inscrivant de la façon habituelle, mais ils ne pouvaient pas recevoir les cours négociés par contrat avec un client spécifique. Bref, les innovations pédagogiques allaient de pair avec l'offre de cours particuliers et avec l'abandon d'un accès universel à la formation. Il en est résulté un accroissement de la fragmentation et une diminution de la cohérence dans un système garantissant auparavant l'offre et l'accessibilité universelles. Ces effets furent évidents à Streeon, dans tout l'État de Victoria et dans le système national de formation professionnelle.

Répercussions organisationnelles

La restructuration néolibérale de l'éducation a transformé les façons de travailler des enseignants et des gestionnaires de Streeon, mais le changement n'a pas touché que le travail. De nombreux membres du personnel ont eu l'impression que la commercialisation de l'enseignement et de la formation, la nécessité de générer des revenus et l'augmentation de la charge de travail commençaient à changer leur personnalité. Comme ils étaient forcés d'adopter de nouvelles façons de travailler, leur perception de soi et leur identification avec les autres se sont modifiées.

Selon Castells (1997), les changements d'identité sont une caractéristique des processus contemporains de globalisation. D'une part, les changements sociaux créent des identités globales qui atténuent les particularités locales en faveur de valeurs cosmopolites et modernes. D'autre part, ces

changements sont contrés par la construction d'identités qui réaffirment des différences culturelles, le contrôle des individus sur leur vie et leur environnement. Les nombreux exemples d'enseignants et de gestionnaires reconstruisant des liens et des réseaux localisés avec des clients et des collectivités illustrent cet aspect. L'importance de ces deux modes de construction de l'identité vient de la façon dont ils se séparent et s'unissent, ce qui crée les regroupements, les oppositions qui sous-tendent et infléchissent constamment le cadre politique de la vie organisationnelle.

À Streeon, alors que les individus réagissaient de façons fort diverses aux contraintes de la réforme, l'union de ces différentes identités pour créer des forces sociales capables d'une action collective fut d'une grande importance pour la réalisation et l'institutionnalisation, à long terme, du changement ou de la continuité. Des groupes comme les dinosaures, les cow-boys et les bâtisseurs de potentiel, avaient des visions différentes de l'avenir de la formation technique et continue. Ils ont lutté pour que leur option l'emporte sur celles des autres.

Les processus de construction d'une identité sont provoqués en partie par des changements contextuels dans l'organisation pratique de la vie sociale. La réorganisation des pratiques d'enseignement liée à l'adoption du modèle néolibéral en éducation, par exemple, a restructuré les contextes éducatifs de telle façon que tout ce qui pouvait être fait et pensé était différent de ce qui existait avant, du moins jusqu'à un certain point. Les initiatives des autorités de l'État ont renforcé des façons particulières de parler de l'éducation et de la réforme. Ainsi des expressions et des pratiques comme "le service à la clientèle", "la pratique la meilleure", "l'assurance de la qualité" se sont généralisées et ont été renforcées par des ententes politiques et régulatrices. Toutefois, des pressions et des exigences de ce genre ne laissent jamais les individus complètement passifs. La mitigation de ces contraintes, par les individus ou les groupes, passe par la recherche active d'autres options à partir de ce qu'ils "peuvent faire, désirent faire et sont tenus de faire" (Rand-Smith 1998, p218). Dans cette perspective, on peut considérer la construction d'une identité comme le résultat, d'une part, des forces contextuelles façonnant les identités et, d'autre part, des stratégies personnelles, c'est-à-dire des efforts des individus et des groupes pour se construire eux-mêmes tout en s'engageant à travailler dans et contre leurs conditions sociales et culturelles (Casey 1995, Wexler 1992).

L'encadrement identitaire

À Streeon, la tradition en formation technique et continue de l'Institut et l'histoire professionnelle de chaque membre du personnel semblent avoir modelé cette politique identitaire. Au milieu des années 1970,

l'alliance créée par le Rapport Kangan avait résolu la question de l'identité des Instituts TAFE, tranchant pour un enseignement professionnel centré sur l'étudiant plutôt qu'en faveur de la formation technique traditionnelle fortement institutionnalisée. Dans les années 1980, les programmes de réforme industrielle de l'État et le souci de former des compétences pour accroître la compétitivité économique de l'Australie vinrent miner cette entente déjà contestée depuis longtemps. Vers 1990, le caractère instrumental des réformes néolibérales (la formation fondée sur les performances, les programmes de financement, les mesures de la qualité) vint renforcer la position occupée par la formation technique et professionnelle, même si elle était quelque peu ébranlée par les discours sur la réforme de la gestion et sur l'importance de compétences souples (Karpin 1995).

Les deux traditions existant dans la formation technique et continue et les antagonismes qu'elles avaient suscités se retrouvaient au sein du personnel de Streeon. La vie professionnelle de chacun des enseignants et des gestionnaires avait modelé sa façon de comprendre son lieu de travail, le sens qu'il lui donnait, les hiérarchies installées, son attitude face à la culture entrepreneuriale naissante. Certains enseignants étaient entrés à Streeon après avoir travaillé dans l'industrie. D'autres avaient choisi la carrière d'enseignants et avaient été formés pour enseigner dans le primaire ou le secondaire. Ces orientations, ces histoires personnelles créaient des courants au sein du personnel. Les enseignants et les gestionnaires venus du secteur industriel étaient disséminés dans les différents départements; ceux qui avaient un diplôme d'enseignement primaire ou secondaire tendaient à se retrouver en lettres et arts. Même si les membres de ce deuxième groupe n'accédaient généralement pas aux postes de gestion de l'Institut, c'est parmi eux que se comptaient souvent les représentants ou les porte-parole syndicaux. Pour B. Klein, le directeur, il était normal d'encourager le premier groupe parce qu'il démontrait des talents de technicien et d'entrepreneur, alors qu'il y avait moins d'incitations pour le deuxième qui n'adoptait ni les nouveaux programmes ni une formation fondée sur les performances et les défis de la concurrence. Ces expériences professionnelles diverses créaient des modèles d'identité qui étaient reliés, à leur tour, à des inégalités dans les ressources, le statut et la sécurité d'emploi.

H. Urqhart, le directeur adjoint de la division de l'ingénierie, appartenait au premier groupe. Il avait une expérience industrielle et technique et en avait tiré des avantages personnels et institutionnels. Nommé gestionnaire, il avait bénéficié d'une augmentation de salaire, d'un soutien administratif et d'un statut. D'autres n'avaient pas si bien réussi. G. Ingham avait enseigné en lettres jusqu'au jour où le département avait été fermé et son personnel dispersé dans l'Institut. Tandis qu'Urqhart appuyait les nouvelles orientations, Ingham fulminait contre la nouvelle culture entrepreneuriale:

“Comme je l'ai dit à B. Klein à plusieurs reprises, nous ne sommes pas ici parce que nous voulons être des vendeurs. Beaucoup sont ici parce qu'ils veulent être enseignants. Vous nous demandez maintenant de faire du commerce, de considérer le rendement et toutes ces choses, d'équilibrer notre budget et ce n'est pas ce que nous sommes venus faire ici. Ça ne fait pas partie de notre mentalité.”

Pourtant, cette identification avec l'entreprise ou l'enseignement n'était pas toujours nette chez les membres du personnel. J. Munro avait travaillé dans une firme privée d'ingénierie puis dans un organisme public de recherches avant de rejoindre le personnel de Streeton. Ses commentaires sur l'enseignement étaient justes. La coiffeuse L. Gordon avait choisi la carrière d'enseignante, mais elle avait travaillé dans la coiffure. Malgré son désir d'enseigner, “j'avais abandonné l'enseignement après deux ans parce que je détestais l'attitude des fonctionnaires et je ne pouvais pas accepter d'en être une”. J. Stevens, qui travaillait dans le secteur des soins animaliers, avait adopté une attitude pragmatique face aux changements. C'était un ardent défenseur de la justice sociale et il était prêt à faire des efforts particuliers pour permettre aux étudiants de s'inscrire à un cours et de le terminer, que ce cours soit encore financé ou non. Il croyait que la culture de l'entreprise influait directement sur son éthique professionnelle et sur celle des autres personnes dans son service : “Nous n'avons pas d'expérience syndicale. La plupart d'entre nous viennent de l'entreprise privée... Nous n'étions pas payés à l'heure et, dans la culture de l'industrie, chacun travaille tant que le travail n'est pas fini.”

Ces réactions individuelles montrent la complexité des effets interactifs des réformes libérales et de l'identification à un lieu de travail chez les membres du personnel. De toute évidence, ces effets intervenaient à Streeton non seulement dans la construction d'identités professionnelles particulières, mais aussi dans les règles pratiques de la vie professionnelle. Il en est résulté une série de divisions “eux/nous” évidentes dans les relations interpersonnelles et les processus organisationnels.

Divisions sociales au travail

La division sociale la plus frappante à Streeton fut l'écart croissant entre enseignants et gestionnaires. L'Institut avait redéfini les rôles et responsabilités et avait créé des postes de gestion dont les titulaires n'avaient aucune responsabilité d'enseignement. Cette cristallisation de l'identité du gestionnaire, dépouillé de ses liens avec l'enseignement, faisait des enseignants une catégorie distincte parmi les professionnels de l'éducation. Cela accentuait encore la division “eux/nous” sur les lieux de travail.

Ce clivage entre enseignants et gestionnaires fut décrit par J. Munro, enseignant en ingénierie : “Il existe deux cultures dans l'enseignement. Il y a la culture de l'enseignant et il y a ce que les gestionnaires appellent la culture de l'enseignant.

À leurs yeux, les enseignants sont d'indécrottables tire-au-flanc qui ne réussiraient pas à garder un emploi dans l'industrie. C'est ce que le directeur m'a dit un jour. J'ai trouvé ça intéressant parce qu'à l'époque, je me tuais au travail pour écrire un programme de traitement numérique pendant les fins de semaine. Même si je l'avais voulu, je n'aurais pas pu accepter un seul autre travail de l'industrie mais c'est la perception que les gestionnaires avaient de nous. Ils utilisent constamment cette expression, 'la culture de l'enseignant' ; pourtant, dans mon esprit, elle existe la culture de l'enseignant et elle est hautement professionnelle. Nous sommes ici pour donner aux jeunes et aux adultes une éducation, pas une formation."

K. Donohue, gestionnaire, confirme la façon de voir de Munro : "Dans l'ensemble, la plupart des gestionnaires avaient été de piètres enseignants. Dans leur équipe de gestion, il n'y a aucune incitation à se rapprocher des salles de cours."

Selon Donohue, ces attitudes se rattachent à des identités, enracinées dans l'histoire de la formation technique et continue, qui persistent encore. Par exemple, l'intérêt évident dans l'enseignement technique pour la planification de la main-d'œuvre ("man-power") venait de la tradition d'enseigner aux hommes et aux garçons, comme l'explique Donohue : "...regardez les débuts de l'enseignement technique... Jusqu'en 1916, pas un seul cours n'était offert aux femmes. En 1929, il n'y avait qu'une école pour les filles, Box Hill. L'école technique était pour les garçons... les filles n'avaient qu'à se marier et qu'à élever une famille... L'éventail des choix était donc très mince pour elles jusque dans les années 1970." Ces réseaux masculins sont surtout nés de stages d'apprentissage liés à un système de récompenses et aux puissants partis industriels qu'on retrouvait au cœur des mécanismes de relations ouvrières en Australie. Employeurs et syndicats avaient un intérêt commun, les récompenses et les stages, et ces relations ont donné à la formation technique sa masculinité et son caractère fortement travailliste.

Comme le souligne K. Donohue, l'histoire a divisé les services de formation technique et continue, les étudiants et les enseignants en deux univers dotés d'un statut élevé ou bas. Les identités associées à la tradition technique étaient valorisées car imprégnées du pouvoir institutionnalisé de l'industrie, de la science et de l'ingénierie, et reliées au dur monde masculin du travail. Les identités associées à la formation continue étaient moins valorisées parce que fondées sur des réseaux sociaux qui n'avaient pas le pouvoir institutionnel de l'enseignement technique. Cette hiérarchie des valeurs influençait non seulement les préférences des individus et les règles de certains lieux de travail, mais tout le système de la formation technique et continue.

Le rapport Kangan avait remis en question cette prépondérance de la formation technique axée sur l'industrie en affirmant l'importance des objectifs sociaux et éducatifs de la formation technique et continue. Cette prise de position avait donné un fondement institutionnel à la tradition de la forma-

tion continue des adultes, sans pour autant démanteler les puissants réseaux qui sous-tendaient la tradition de la formation technique. Ces réseaux ont continué de fonctionner, reproduisant et renforçant les identités techniques et les hiérarchies dans les discours. Ceux qui en faisaient partie possédaient des identités particulières, confirmées par une façon de voir le monde, de décider comment il devait être. Lorsque des possibilités d'avancement se présentaient, ceux qui partageaient les opinions morales privilégiées se retrouvaient "à la bonne place au bon moment". Comme l'a souligné K. Donohue, dans les années 1980 et 1990 ceux qui étaient prêts à accepter des postes de direction ont influé sur la restructuration de la formation technique et continue: "Regardez les directeurs adjoints en ingénierie et en arts. Lisez leur CV et vous verrez qu'ils ont étudié dans une école technique ou qu'ils ont fait quelque chose de technique."

Dans l'enseignement technique, les identités promues à des postes de direction à une époque de changement forment depuis longtemps un réseau influent, surnommé parfois "mafia de la TAFE". Ces réseaux ont une culture qui leur est propre et qui repose sur des associations entre formation technique, savoir technique, style de gestion et type de masculinité. En décrivant Q. Dalton, ancien directeur de Streeton, un enseignant traduisait un peu cette culture: "Il était plutôt du type Ron Barassi... Il savait qu'il devait aller sur le terrain et marquer des buts, c'était ce genre de leadership dans l'équipe... Je crois que le responsable du programme de l'égalité des chances a eu bien du mal à lui faire comprendre qu'il devait cesser de raconter des blagues sur les gais ou sur les femmes."

De tels commentaires montrent que les membres du personnel faisaient sur leurs lieux de travail l'expérience pratique de ce type de personnification du pouvoir institutionnalisé. L'expérience qu'ils vivaient leur faisait voir les affiliations entre ceux qui étaient à l'intérieur d'un groupe et la marginalisation de ceux qui n'avaient pas les critères culturels voulus pour devenir membres. Cette altérité active au cœur du réseau de gestion inquiétait quelque peu les femmes gestionnaires. J. Hopkins, par exemple, se demandait si son département en arts souffrait d'être dirigé par une femme. "Je me demande parfois si les gestionnaires en parlent quand je ne suis pas là et disent 'ce serait bien si nous avions un vrai mâle à ce poste'. J'en connais un qui pourrait très bien dire ça."

Cette dualité "eux/nous", évidente dans les relations interpersonnelles, occupait aussi une place significative dans les processus organisationnels et dans les relations interdépartementales.

Politique de restructuration

Beaucoup de membres du personnel ont parlé de la façon dont l'Institut Streeton avait été restructuré. La réforme de la formation reposait sur l'entrepreneuriat et le directeur B. Klein renforçait cet impératif en encourageant

et en récompensant ceux qui affichaient des talents d'entrepreneur et un penchant technique. Ceux qui n'adoptaient pas le nouveau programme étaient moins encouragés et étaient concentrés de façon disproportionnée dans les arts ou dans les secteurs liés aux lettres. Au cours de la restructuration, le département des lettres a été démantelé et des postes en communication ont été donnés aux enseignants dans divers départements. La rumeur, confirmée par certains, voulait que ce changement, même s'il était justifié du point de vue financier, ait été un acte de vengeance de la part des gestionnaires. K. Bowles, enseignante en arts appliqués, fait ce commentaire : "On les percevait [les enseignants en lettres] comme un groupe d'enquiquineurs. Ils ne cadraient pas avec l'identité liée aux métiers qui est encore très forte dans la formation technique et continue... Le personnel des lettres dérangeait. C'étaient des critiqueurs. Des syndicalistes convaincus. Comme ils posaient un problème, quelqu'un s'est dit : 'On pourrait diluer leur force politique et leur militantisme en les nommant dans des postes de communication ou dans des secteurs axés sur les compétences. De cette façon, ils seront séparés.' Et c'est ce qu'on a fait."

S. Harris, directeur adjoint en arts, avait plutôt l'impression que la restructuration s'était faite "pour des raisons bien mûries" : "Notre division est la seule dont le nom a changé... On a laissé tomber 'formation continue'. Mais [dans les faits] on n'a rien laissé tomber parce que tout le monde fait de la formation continue. C'est une appellation qui ne veut rien dire... Si on regarde les chiffres, notre division a donné presque deux millions d'heures de cours aux étudiants l'an dernier. Le département d'ingénierie, lui, a dépassé à peine 600 000 heures, mais son personnel participe à des projets qui ne demandent pas de contacts avec les étudiants. Il a aussi élaboré un nouveau programme d'études... Comme c'est dans le domaine de l'ingénierie, les choses sont différentes, vous savez. Par contre, notre division donne environ 40% des heures d'enseignement au collège."

S. Harris décrit d'autres différences entre les arts et l'ingénierie : "Je crois que nous avons plus... d'éducateurs que de formateurs. Nos enseignants pensent plus à l'éducation. Ils discutent davantage de questions d'enseignement parce qu'ils viennent de différentes disciplines. Notre nouveau responsable administratif qui vient de la division d'ingénierie me disait : 'Le personnel ici est beaucoup plus diversifié et beaucoup plus intéressant ; on embauche dans toutes sortes de domaines.' Si vous regardez dans le secteur des métiers, des métiers et du génie, vous voyez que le personnel est plus permanent. Ils sont entre 48 et 55 ; ils sont là depuis des années et ils n'embauchent jamais de personnel additionnel. De plus, ce sont tous des hommes. L'an dernier, nous avons employé dans la division des arts quelque 500 personnes dont 70% étaient des femmes. Cela permet d'équilibrer les sexes."

Comme haut-gestionnaire, il est sans doute normal que S. Harris ait un aperçu global de l'Institut et se rende compte que sa division, parce qu'elle employait beaucoup de femmes, rééquilibrait le nombre d'hommes et de femmes. Pourtant, ces différences entre les arts et l'ingénierie illustraient une

nette division sexuelle du travail ainsi que des inégalités dans les pratiques d'embauche, dans le nombre d'heures passées avec les étudiants et dans le caractère du travail (projets à contrat par opposition à enseignement). Il y avait aussi une nette différence de culture que S. Harris n'a pas mentionnée, mais qui a été soulignée par une de ses employés, J. Hopkins: "La direction ne semble pas accepter très bien des mots comme créativité, âme ou imagination. On dirait que ça les embarrasse. Mon chef de division [S. Harris] est toujours très gêné lorsque vous prononcez un mot abstrait. Il commence par reculer vers la porte, puis il s'en va... Je suppose qu'il a une formation scientifique parce que ça semble aller avec sa personnalité."

Comme l'a dit K. Donohue, beaucoup d'enseignants de Streeton avaient une formation en technique ou en science, mais une fois promus à la gestion, ils étaient considérés comme des gestionnaires ordinaires et non comme un personnel ayant des antécédents spécifiques. À cause de cette façon de faire, le directeur adjoint des arts et celui d'ingénierie avaient tous deux une formation en science et en technique. S. Harris, par exemple, le responsable de la division incluant les arts, était chef du département de physique à l'époque où fut publié le rapport Kangan, il étudiait alors à temps partiel pour obtenir son diplôme en sciences.

Le personnel des divisions de l'ingénierie et des arts reconnaissait ces différences de culture. Ainsi J. Munro a affirmé que son secteur d'ingénierie était "dans une meilleure position". Il a expliqué que certaines disciplines pouvaient naître puis disparaître mais qu'il était toujours possible de transférer les compétences vers de nouvelles techniques. Selon lui, l'ingénierie était plus "à l'abri de l'obsolescence que d'autres disciplines... C'est généralement nous qui faisons perdre aux autres leur emploi". En arts, U. Norris vivait toujours au contraire dans l'éphémère. "Nous avons constamment l'impression d'être des temporaires. Nous sommes ici actuellement et, à un moment ou l'autre, vous savez, nous disparaîtrons."

Ces perceptions différentes de la sécurité d'emploi n'étaient pas de simples impressions subjectives, elles se fondaient sur des réalités organisationnelles. Les divisions des arts et de l'ingénierie avaient un surplus de personnel et se sentaient menacées. En arts, il y avait un excédent d'enseignants permanents. La division d'ingénierie a pu conserver son financement pendant qu'elle mettait sur pied ses services à contrat et son secteur international. Selon J. Munro, certains secteurs de Streeton "ont été financés pendant quelque temps, le collège a fait vivre le département d'ingénierie pendant cette période creuse, avant qu'il reprenne sa croissance". En arts, malgré un nombre suffisant d'étudiants dans les principaux cours, malgré les efforts d'entrepreneuriat et l'augmentation des services à contrat, la direction a décidé de mettre du personnel à pied. Selon S. Harris et d'autres, cette diminution de personnel s'expliquait par la décision de l'État de retirer des instituts urbains certains postes qu'il finançait pour les ouvrir dans des régions rurales. Néanmoins, la division

des arts n'a pas reçu de fonds pendant qu'elle recherchait des étudiants et d'autres sources de financement.

La continuité et le changement : perspectives et paradoxes

Les réformes néolibérales des années 1980 et 1990 ont influé sur l'enseignement et la formation dans l'État de Victoria. Elles ont, à court terme du moins, transformé la façon dont les tâches éducatives étaient organisées et exécutées. Les autorités gouvernementales ont procédé à la réforme en élaborant des changements contextuels, notamment des cadres de financement et de régulation. Il y a eu passage du modèle du secteur public à celui du fournisseur-acheteur. De leur côté, les gestionnaires ont imposé ces impératifs aux établissements éducatifs en se servant de leviers organisationnels et culturels pour provoquer le changement. À Streeon, ces mécanismes incluaient la création d'un marché interne, la promotion sélective de membres clés du personnel et le déploiement stratégique des ressources pour appuyer ou affaiblir différents départements. Les changements ont entraîné de nouveaux rôles, de nouvelles responsabilités pour les gestionnaires et les enseignants, ainsi qu'une reconfiguration des horizons professionnels donnant une position prioritaire aux services offerts en dehors du campus ou du pays. Tous ces changements ont placé les membres du personnel au-delà de la limite du confortable car ils étaient forcés d'apprendre de nouvelles tâches et de travailler davantage. Le résultat global fut une prolifération d'innovations pédagogiques alliée à une fragmentation croissante du système, à une baisse de l'accessibilité et de la cohérence.

S'il est possible de déceler des changements à court terme à Streeon, les trajectoires à long terme sont, par contre, moins évidentes. Les mécanismes marchands, la commercialisation, les autres impératifs de la réforme ont fait disparaître la tradition de la formation technique et continue et ouvert la porte à une gamme d'activités nouvelles et excitantes. Par contre, il ne semble pas y avoir eu de changements significatifs dans les identités qui sous-tendent les relations sociales, les hiérarchies organisationnelles et les règles pratiques au sein de l'Institut. Les normes et les valeurs traditionnelles, les anciennes divisions sociales persistent. La tradition technique, fortement masculinisée et axée sur l'industrie, est encore puissante et retranchée; la tradition de l'éducation des adultes, plus féminine et axée sur les étudiants en arts et en lettres, demeure marginale et vulnérable. Sur ce plan organisationnel, les changements semblent avoir consolidé le pouvoir de la tradition technique et érodé encore davantage, ou même supprimé, la tradition de la formation générale des adultes. La perte d'une tradition paraît s'accompagner

du retour d'une autre et de la réinstallation d'anciens modèles de privilèges et d'avantages.

L'analyse des règles identitaires au sein de l'Institut confirme ce retour d'une tradition mais apporte aussi la preuve d'autres changements. Ceux qui ont longtemps été avantagés dans les établissements TAFE ont vu leurs identités confirmées et récompensées. Il est peu probable qu'ils changent leurs façons de faire ou leurs idées en matière de formation technique et continue. Quant aux désavantagés de la réforme actuelle, ils sont résignés ou en colère. Leurs identités sont également confirmées mais en opposition avec le changement imposé par les gestionnaires. Ce sont des identités de résistants et ils en sont fiers. Ils sont porteurs du flambeau de l'éducation future, même si les réformes menées par l'État et les gestionnaires semblent destructrices. D'autres désavantagés ont accepté une offre de départ volontaire et quitté Streeton. Ils ont abandonné le terrain, laissant l'autre tradition toujours en place et l'opposition affaiblie. Toutefois, même si ces tendances laissent croire que des politiques d'avantages, de désavantages, de mises à la retraite peuvent assurer le retour d'une tradition, on constate également une déstabilisation des identités traditionnelles. Par exemple, les politiques d'équité entre hommes et femmes qu'adoptent les gouvernements rendent incertaine la masculinisation de l'enseignement et des pratiques de gestion. La commercialisation des services éducatifs a montré ses limites économiques. Lorsque le personnel est embauché sur contrat pour enseigner un programme, il ne peut pas fournir plus de temps, plus d'énergie et plus de ressources que ce qu'il reçoit en salaire sans mettre en péril sa survie personnelle et celle de l'Institut. À mesure que baisse le coût de la main-d'œuvre enseignante, la quantité de services fournis doit également baisser, ce qui signifie inévitablement une éducation et une formation de qualité inférieure. Il y a une exception à cette règle : les cas où les enseignants et les gestionnaires reconfigurent leur travail en mettant au point des stratégies de construction de potentiel, en renégociant et en contestant les arrangements organisationnels afin de créer des espaces d'enseignement et d'apprentissage novateurs qui rapportent des dollars sans faire fi d'une bonne éducation.

La théorie institutionnelle de l'acteur rationnel laisse croire que les individus sont incités à réaliser leurs désirs grâce à des lignes d'action qui maximisent l'utilité. Dans l'État de Victoria, le changement du contexte éducatif ainsi que de l'échelle des stimulants et des non-stimulants a modifié des pratiques professionnelles en formation technique et continue. Les échelles de stimulants sont des forces disciplinaires qui non seulement offrent la possibilité d'autres choix, mais qui gèrent aussi les processus de choix et la reconstruction des désirs d'une façon organisée (Lukes 1986). Selon la théorie institutionnelle de l'acteur irrationnel, les normes institutionnelles sont importantes non seulement parce qu'elles permettent aux institutions

sociales d'atteindre leurs objectifs historiques, mais aussi parce qu'elles créent de fortes identités ancrées dans les institutions et capables de s'adapter au changement, d'évoluer avec le temps, de réaliser des innovations rentables. Par conséquent, lorsque des impératifs instrumentaux sont privilégiés au détriment de normes institutionnelles, le changement aboutit finalement à un fiasco. Lorsque des normes institutionnelles fondamentales sont remises en question, les membres du personnel se retranchent derrière leurs identités traditionnelles et tentent de trouver des avantages ou au moins une protection à l'intérieur du nouveau cadre instrumental. Des changements se produisent, au contraire, lorsque le personnel dispose d'identités institutionnelles sûres et d'une certaine marge de manœuvre pour renégocier les liens entre sa façon de vivre, les normes institutionnelles et les impératifs instrumentaux.

Il s'ensuit qu'un espace individuel et organisationnel est un préalable à la reconfiguration des cadres d'action (normatif et instrumental) en des formes hybrides qui encouragent l'adoption d'identités nouvelles et de pratiques novatrices. Même si l'image de la réforme contemporaine de l'éducation est ambiguë, certaines données laissent croire que les constructeurs de potentiel ont amorcé ce genre de reconfiguration qui tisse de nouveaux liens entre les impératifs et normes en éducation. Ils réinventent la façon dont les éducateurs et l'éducation peuvent avoir un "sens" et "être adaptés" à leur mission. Toutefois, un changement durable ne s'obtient pas uniquement grâce aux efforts novateurs et dynamiques des individus. Il nécessite, au lieu d'une réaffirmation des réseaux traditionnels d'avantages et de désavantages, un appui institutionnel sélectif et l'octroi de nouvelles ressources aux pratiques et aux identités hybrides préférables. À l'extérieur, un changement durable nécessite l'autorisation des responsables de la formation technique et continue et surtout une action gouvernementale. L'approche stratégique pour reconfigurer l'éducation et la formation destinées à une société apprenante repose sur la reconstruction d'un cadre instrumental et normatif qui soit autorisé par les autorités publiques et doté par elles des ressources nécessaires.

Bibliographie

- ACTU/TDC 1987 *Australia Reconstructed: ACTU. TDC Mission to Western Europe*, Canberra, Australian Government Publishing Service
- AINLEY P. & BAILEY B. 1998 *The Business of Learning: Staff and student experiences of Further Education in the 1990s*, London, Cassell
- ALFORD J. & O'NEIL D. 1994 *The Contract State: public management and the Kennett government*, Geelong, Victoria, Centre for Applied Social Research, Deakin University .
- ANDERSON D. 1997 *Reading the market: A review of literature on the vocational education and training market in Australia*, Adelaide: National Council for Vocational Education Research
- ANGUS L. 1997 *The business of TAFE is business: Entrepreneurialism, training markets and education management*, *Good thinking good practice: research perspectives on learning and work*, conférence, Centre for Learning and Work Research, Griffith University
- ANGUS L. B. & BROWN L. 1997 *Making a School of the Future*, Melbourne, AAPress Monash University, Faculty of Education
- ANGUS L. & SEDDON T. 1999 *Renorming, Reshaping Australian Education*, Melbourne, Australian Council for Educational Research
- BALL S. 1990 *Politics and Policy Making in Education*, London, Routledge
- BOWE R., BALL S. & GOLD A. 1992 *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*, London, Routledge
- BROWN L. 1997 *The internationalisation of TAFE. Good Thinking-good practice conference*, Centre for Learning and Work Research, Griffith University
- BROWN P. & LAUDER H. 1992 *Education for economic survival: from Fordism to post-Fordism ?*, London, Routledge
- CAMMACK P. 1992 "The New Institutionalism: predatory rule, institutional persistence and macrosocial change", *Economy and Society* 21(4), 397-429
- CASEY C. 1995 *Work, Self and Society: After industrialism*, London, Routledge
- CASTELLS M. 1997 *The Power of Identity*, Oxford, Blackwell
- CHITTY C. 1989 *Towards a New Education System: The Victory fo the New Right ?*, London, Falmer
- CONNELL W. F. 1993 *Reshaping Australian education 1960-1985*, Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research
- DAWKINS J. 1988 *Strengthening Australia's Schools: A consideration of the focus and content of schooling*, Canberra, Australian Government Publishing Service
- GATENS M. & MCKINNON A. 1998 *Gender and institutions: welfare, work and citizenship*, Melbourne, Cambridge University Press
- GIDDENS A. 1990 *The consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press et Stanford Ca, Standford University Press
- HABERMAS 1975 *Legitimation Crisis*, Beacon Press
- JOHNSON R. 1989 "Thatcherism and English Education: Breaking the mould or confirming the pattern", *History of Education* 18(2), 91-121
- KANGAN M. 1975 *TAFE in Australia: report on needs in technical and further education*, Canberra, Australian Government Publishing Service

- KARPIN D. S. & 1995 *Enterprising nation: renewing Australia's managers to meet the challenges of the Asia-Pacific century*, Canberra, Australian Government Publishing Service
- LAWN M. 1996 *Modern Times? Work, professionalism and citizenship in teaching*, London, Falmer
- LAWN M. 1998 *The loss of meaning in teaching*, Unpublished paper, Birmingham University, UK
- LAWN M. & MAC AN GHAILL M. 1996 *Restructuring primary schools*, Unpublished report to the ESRC
- LINGARD B. 1993 Corporate federalism: The emerging approach to policy making for Australian schools, in Lingard R., Knight J. & Porter P. (eds) *Schooling Reform in Hard Times*, London, Falmer Press
- LUKES S. (ed.) 1986 *Power*, New York, New York University Press
- LUNDBERG D. 1994 *Where are we? : reviewing the Training Reform Agenda*, Adelaide, National Centre for Vocational Education Research
- LUSTED D. 1986 "Introduction. Why Pedagogy?", *Screen* 27(5), 2-15
- MARGINSON S. 1993 *Education and Public Policy*, Melbourne, CUP
- MARGINSON S. 1997 *Markets in Education*, Cambridge, Cambridge University Press
- MARGINSON S. 1998 "Harvards of the Antipodes? Nation-building universities in a global environment", *Winter Lectures Series*, University of Auckland
- MENTER I.-M., YOLAND NICHOLLS P. OZGA J. 1996 *Work and Identity in the Primary School: A Post-Fordist Analysis*, Milton Keynes, Open University
- OFFE C. 1996 Designing institutions in East European transitions, in Goodin R. E. (ed) *The Theory of Institutional Design*, Cambridge, Cambridge University Press
- OSBORNE D. E. & GAEBLER T. 1992 *Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*, New York, Plume
- OZGA J. 1995 Deskilling a profession: Professionalism, deprofessionalism and the new managerialism, in Busher H. & Saran H (eds) *Managing Teachers as Professionals in Schools*, London, Kogan Page
- PETTIT P. 1996 Institutional design and rational choice, in Goodin R. E. (ed) *The Theory of Institutional Design*, Cambridge, Cambridge University Press
- PUSEY M. 1992 *Economic Rationalism in Canberra: The nation-building state changes its mind*, Cambridge, Cambridge University Press
- RAND-SMITH W. 1998 *The Left's Dirty Job: The politics of industrial restructuring in France and Spain*, The University of Pittsburg Press
- READINGS B. 1996 *The University in Ruins*, Cambridge Mass., Harvard University Press
- ROBERTSON S. 1996 "Markets and teacher professionalism: A political economy analysis", *Melbourne Studies in Education* 37(2), 23-39
- RUSHBROOK P. 1995 *Straws in the Wind: The construction of technical and further education in Victoria, 1945-1985*, Faculty of Education, Melbourne, Monash University
- RUSHBROOK P. 1997 "Tradition, pathways and the renegotiation of TAFE identity in Victoria", *Discourse* 18(1)
- SEDDON T. 1997 "The deprofessionalisation of education", special theme issue, *Australian Journal of Education*, vol.41, n3. Voir "Education: Deprofessionalized? Or Reregulated, Reorganized and Reauthorized?", 228-246
- SEDDON T. 1999a "Capacity-building. Beyond state and market", communication présentée au congrès annuel de l'AERA, Montréal

- SEDDON T. 1999b "A self-managing teaching profession for the learning society?", *Unicorn* 25(1), 14-29
- SEDDON T. & ANGUS L. 1999c Steering Futures: Practices and Possibilities of Institutional Redesign in Australian Education and Training, *Journal of Education Policy* vol.14, n5, 491-506.
- SEDDON T., ANGUS L. & BROWN L. 1998 Remaking public education: After a nation building state changes its mind, in Reid A. (ed) *Public Education: Public Good or Safety Net*, Adelaide, Australian Curriculum Studies Association
- SEDDON T., ANGUS L. & P. RUSHBROOK. 1994 "Framing a social analysis of education", Re-forming postcompulsory education, Griffith University, Centre for Learning and Work Research
- SHACKLOCK G., HATTAM R. AND SMYTH J. 1998 "Enterprise education and the construction of teachers' work: exploring the links", *Australian Association for Research in Education Conference*, Adelaide
- SLAUGHTER S. & LESLIE L. 1997 *Academic capitalism*, Baltimore, John Hopkins University
- STATE TRAINING BOARD 1994 "Strategic Directions", Melbourne, State Training Board
- STRETTON H. & ORCHARD L. 1994, *Public Good, Public Enterprise, Public Choice*, Melbourne, Macmillan
- TAYLOR C., RIZVI F., LINGARD B. & HENRY M. 1997 *Educational policy and the Politics of Change*, London, Routledge
- WEXLER P. 1992 *Becoming somebody: toward a social psychology of school*, London, Falmer Press

Culture et sexualité infantine à l'école maternelle

Étude comparée entre les États-Unis et la France

GILLES BROUGÈRE

Université Paris 13

99, avenue J.-B. Clément 93430 Villetaneuse

courriel: brougere@lshs.univ-paris13.fr

JOSEPH TOBIN

Arizona State University

courriel: joseph.tobin@asu.edu

Cet article présente une recherche réalisée en France sur un modèle similaire à une recherche effectuée aux États-Unis par Joseph Tobin (1997). La recherche américaine est liée au constat d'un problème émergent, dans les années quatre-vingt-dix, lors des formations de jeunes enseignants. Ceux-ci faisaient état de situations qui posaient problème et dont beaucoup étaient liées à la sexualité. Ces situations que l'on pourrait considérer comme innocentes (enfants s'embrassant, jouant au docteur, visitant un zoo, sur les genoux d'un enseignant) devenaient dangereuses aux yeux des enseignants en formation. Cette position ne semblait pas venir de l'inexpérience des étudiants, mais était partagée, voire insufflée par les directeurs et enseignants titulaires. Au jeu sexuel des enfants, la réponse apportée par les enseignants américains semblait relever de l'hystérie et de la "panique morale" (Goode & Ben-Yehuda 1995). Apparue dans la littérature anglo-saxonne (Cohen 1972), cette expression désigne un fort mouvement d'opinion au sein d'un groupe sans commune mesure avec les faits qui en seraient la cause, souvent amplifié par des médias, parfois lié à une croisade morale organisée par des entrepreneurs de morale tels que les définit Becker (1985). La disproportion entre les réactions et les faits est un des traits essentiels que les auteurs associent à des événements totalement imaginaires n'ayant pas l'ampleur qu'on

leur prêle ou secondaires face à d'autres aspects de réelle importance. Différences culturelles, sexualité, pratiques minoritaires sont souvent à l'origine des mouvements de panique morale. Le but de la recherche menée dans un premier temps aux États-Unis, et dans un esprit de comparaison de façon à mieux comprendre la spécificité culturelle américaine, en Irlande, était de saisir ce qui constitue cette panique morale, en quoi elle affecte la vie de jeunes enfants et de leurs enseignants.

Nous avons décidé de procéder à la même recherche en France de façon à en comparer les résultats avec les données obtenues aux États-Unis. La procédure est semblable. Il s'agit de réfléchir à la façon dont est interprétée et vécue la sexualité infantile par les adultes dans les structures préscolaires, mais aussi d'essayer de comprendre les raisons culturelles des différences entre les deux pays. Pourquoi y a-t-il des différences, et sur quelles caractéristiques culturelles sont-elles fondées ? Cela peut-il éclairer le soubassement culturel de l'école maternelle française ?

En effet, cet article, dans la lignée des recherches conduites par chacun des auteurs (Brougère sous presse; Brougère & Rayna 1999; Tobin, Wu, Davidson 1989; Tobin 1999), a pour objectif d'engager une réflexion sur le fondement culturel des systèmes préscolaires. Nous supposons que l'éducation des jeunes enfants, les attitudes à leur égard, les programmes d'activités sont à référer, dans leurs différences nationales, à des différences culturelles qui renvoient aux valeurs, aux représentations, à l'histoire de chaque pays.

Pourquoi le mouvement de panique morale se développe-t-il aux États-Unis et pas en France ? Qu'est-ce qui, dans les caractéristiques du système préscolaire français et son enracinement culturel, permet d'expliquer ces différences ?

La méthode

Pour permettre une réelle comparaison, la méthode utilisée en France est la même que celle conçue par Tobin aux États-Unis. Les premiers entretiens français ont d'ailleurs été conduits de concert par les deux auteurs de cet article. Il s'agit d'organiser des entretiens collectifs (focus group) avec des enseignants du préscolaire destinés à discuter autour de courtes histoires concernant des enfants de quatre ans, leurs enseignants et la sexualité. Ces histoires ont été rédigées en anglais par Tobin à partir de faits rapportés par des enseignants en formation. Elles ont été traduites en français¹ et légèrement adaptées pour éviter tout "exotisme" dans les situations. Les données de

1... Traduction de Rose May Pham Dinh de l'université Paris-Nord

la recherche ne sont pas constituées par les histoires mais par les réactions des enseignants à celles-ci. Elles fonctionnent comme des supports de projection. (mutatis mutandis, dans une logique comparable aux tests TAT). Elles ont été construites pour inciter les enseignants à parler en révélant leurs croyances, valeurs et préoccupations, elles peuvent également être utilisées comme support de formation².

L'autre aspect important de la méthode est la comparaison interculturelle, seule manière de mettre en évidence les allant de soi propres à chaque culture. Dans un premier temps, la comparaison a été effectuée par Tobin avec l'Irlande. Avec l'étude sur la France les positions sont inversées. Les États-Unis sont utilisés comme support de la comparaison pour faire émerger la spécificité de la situation préscolaire française. Il ne faut toutefois pas oublier que la problématique de la recherche est née dans la conjoncture américaine et que l'exploration française arrive après coup, une fois la situation américaine analysée. Les mêmes histoires ne conduisent pas au développement des mêmes thèmes en France. Il s'agit moins de comparer des réponses que de comprendre pourquoi les mêmes histoires génèrent des thèmes, des projections différentes.

Douze entretiens de groupes ont été organisés aux États-Unis (Durham New Hampshire, Honolulu et Chicago), constitués de façon à rendre compte de la diversité, très importante comparée à la France, des structures préscolaires américaines. On trouve ainsi des structures liées au programme Head Start, d'autres appliquant le système Montessori, des écoles privées, d'autres encore associées à des Églises ou attachées à des Universités.

Trois entretiens de groupes (composés de sept à dix personnes) ont été effectués en France auprès d'enseignantes d'écoles maternelles (deux en grande banlieue parisienne, un à Paris) caractérisées par des recrutements différents du point de vue social, une auprès de huit élèves de deuxième année en formation dans un IUFM. La répétition des mêmes réactions nous a conduits à penser que nous arrivions très vite à une saturation de l'information. À cela s'ajoutent trois groupes d'étudiants (troisième cycle spécialisé sur le jeu) permettant, au-delà de la position des enseignants, de sonder une réaction moins spécialisée, plus à même de traduire la situation culturelle française.

Chacune des sept histoires fait l'objet d'une discussion d'une dizaine de minutes. En France, il s'agit d'abord de demander si une telle histoire est possible, avant de susciter la réaction à la fois à la situation et à l'attitude de l'enseignant telle qu'elle est décrite dans l'histoire.

2. Ces histoires peuvent également être utilisées comme support de formation.

Aussi bien pour ce qui concerne les États-Unis que la France, les données recueillies sont analysées comme un discours unique, sans essayer de mettre en évidence des différences sociales, dont nous ne nions pas l'existence, mais plutôt comme la construction d'un discours culturel. Au-delà des différences individuelles ou sociales, les données recueillies aux États-Unis comme en France témoignent, dans chaque pays, d'un discours partagé. Dans chaque pays nous avons vu émerger de façon très nette ce qu'il y avait de commun à tous les groupes.

Notre objectif n'est pas d'analyser le discours individuel, comme on pourrait le faire d'un point de vue psychanalytique. Il s'agit de traiter le discours public, d'où le choix de l'entretien collectif plutôt que l'entretien individuel. Si des oppositions ou distinctions apparaissent, elles sont considérées comme l'expression de conflits ou d'ambivalences culturellement partagés. Les analyses, à partir de l'apport des données françaises, ont d'abord été faites en commun par les deux auteurs, avant d'être rédigées et développées par Gilles Brougère, puis discutées à travers des échanges réguliers conduisant à affiner celles-ci.

Nous présentons les résultats histoire par histoire, questions et thèmes apparaissant au fur et à mesure en relation avec leur contexte.

Histoire n°1 : Baisers volés

Il y a une petite fille de quatre ans dans ma section qui se précipite sur les garçons à l'heure de la récré et les embrasse. Pas juste un petit bisou sur la joue, elle les embrasse en plein sur la bouche. J'espérais que ça se calmerait, mais maintenant d'autres filles se sont mises à l'imiter.

Aux États-Unis, les réponses renvoient à des énoncés liés au contexte médical. D'une part, il est question de transmission de maladies, de contagion, de germes, de virus, d'autre part de symptômes psychologiques qui impliquent le recours à un spécialiste. Les réactions à cette histoire traduisent bien le phénomène de panique morale qui transforme une situation, que d'un autre point de vue on pourrait considérer comme banale, en problème médical avec le développement d'un vocabulaire relatif à la contagion qui conduit à un discours qui perd toute référence rationnelle puisqu'il y est question du SIDA. Bien sûr il est dit, dans le même temps, qu'une telle situation ne peut propager l'infection par le HIV, mais la présence de cette infection liée étroitement à la sexualité traduit le contexte médical dans lequel les questions relatives au sexe sont abordées, qui met en évidence la contagion, le danger potentiel.

Si cette histoire révèle la panique morale américaine, elle témoigne du contraste maximum avec les enseignants français. Une telle scène paraît

banale. Il est fréquent que les enfants s'embrassent sur la bouche, qu'il s'agisse d'un acte banal dans la mesure où des parents embrasseraient leurs enfants sur la bouche, ou de l'imitation d'adultes vus dans la rue ou à la télévision. L'idée dominante est que voyant des adultes le faire, ils font de même. On trouve ici un thème récurrent en France : si mal il y a, il n'a pas sa racine en l'enfant, mais vient des exemples qu'il a sous les yeux et en particulier de la télévision. Le courant britannique de sociologie de l'enfant met en évidence combien la logique de la protection se fait au détriment de la reconnaissance de son autonomie (Kitzinger 1990; James, Jenks, Prout 1998). Le comportement considéré comme imitatif est alors normal. Jamais l'intervention psychologique ou le danger médical ne sont évoqués. Quand, à la fin de l'entretien, nous posons la question du risque de contagion à la suite de la présentation des résultats américains, l'idée est qu'il y a tellement de supports de contagion qu'il est absurde de faire un sort particulier au baiser.

Si le cadre d'interprétation, ce que l'on pourrait renvoyer à la culture du baiser sur la bouche, est unitaire, les réactions sont variables, allant de la tolérance à l'interdit. Pour certains, il n'y a pas lieu de faire une différence entre un baiser sur la bouche ou sur la joue. Il est acceptable si aucun enfant ne le récuse, l'intervention n'étant légitime que si un enfant éprouve de la gêne, mais cela peut être vrai également pour un baiser sur la joue. Pour d'autres cela doit être réservé à l'adulte et proscrit pour les enfants. Ceux qui interdisent trouvent ce comportement normal, mais inapproprié au lieu ; il importe simplement d'inviter les enfants à ne pas s'y livrer à l'école.

Les enseignants savent sans en être gênés que ce baiser n'est pas pour autant toujours banal du point de vue des enfants. Certains d'entre eux disent qu'ils font l'amour quand ils s'embrassent ainsi. Cela semble plutôt amuser les enseignants. Les étudiants considèrent également le baiser sur la bouche comme quelque chose qui ne pose pas problème, de plutôt banal entre enfants, traduisant une certaine banalité du baiser dans la culture française.

On peut dire que, si cette attitude peut être réprouvée par quelques enseignants, elle apparaît comme un comportement non seulement normal pour des enfants, mais qui provoque le sourire, renvoyant aux photos ou dessins "romantiques" montrant de jeunes enfants qui s'embrassent sur la bouche. Bien que ce geste est reconnu comme le premier niveau d'une sexualité, tout se passe comme s'il s'agissait d'un niveau acceptable pour de jeunes enfants, tout au plus, pour certains, à exclusion de l'espace de l'école.

Il faut sans doute mettre en relation une telle attitude avec le rôle du baiser dans la culture française, la banalité du fait de s'embrasser sur la joue de façon fréquente, qui implique un baiser plus marqué pour signifier une relation plus forte. La signification du baiser est de fait différente dans la culture américaine. Un tel baiser y est sans doute saisi d'abord comme un acte sexuel partagé par les adultes. Le baiser comme acte de salutation y est moins

commun. De ce fait les jeux de baisers (kissing games) transportent un sentiment de sexualité aux États-Unis. Comparant la même action dans les deux pays, on ne compare pas des actions ayant le même sens. Mais même en tenant compte de cette différence qui donne une connotation plus sexuellement marquée aux États-Unis (mais présente également en France) cela ne suffit pas à rendre compte de la différence des réactions qui ne sont pas réductibles à la différence de signification des actes dans les deux cultures. Les réactions témoignent bien de logiques différentes, ce que vont confirmer les réactions aux autres saynètes.

Histoire n° 2 : Émilie

Émilie se touche beaucoup. Quand elle est excitée, elle n'arrête pas de se caresser d'une main. Quand on lit une histoire, elle se frotte les jambes l'une contre l'autre et elle a les yeux dans le vague. Même à la cantine, elle garde parfois une main dans sa culotte. Je ne dis pas qu'elle fait ça sans arrêt, mais c'est pas seulement de temps en temps non plus.

Cette histoire de masturbation est, quant à elle, transformée aux États-Unis en problème gynécologique. Est évoqué un problème d'infection vaginale qui renvoie à nouveau à un discours médical. Il s'agit bien là encore d'éviter ce qui relèverait de la sexualité. Plutôt que de mettre sur cette histoire les mots liés à la masturbation, c'est une traduction à l'aide d'un vocabulaire médical qui est opérée. Dans l'histoire, le terme de masturbation n'intervient pas, ce qui laisse planer une ambiguïté, à laquelle son auteur n'avait pas pensé, quant à la cause de l'action. Mais le contexte de l'histoire semble pourtant évoquer l'excitation sexuelle plus que la gêne relative à une infection. On voit la force de la projection sur une telle histoire, ce qui n'est pas sans renvoyer aux analyses de Foucault (1976) concernant la médicalisation de la sexualité. Pour la minorité d'Américains qui interprète la scène comme relevant de la masturbation, l'analyse renvoie à un problème d'ordre psychologique. Le désir sexuel est considéré comme dangereux : la majorité des groupes évoque, pour expliquer le cas d'Émilie, l'abus sexuel. Il en était de même pour la moitié des groupes dans l'histoire précédente. L'enfant est perçu d'abord comme une victime potentielle de l'abus sexuel, et la logique de la protection est tellement présente qu'elle occulte les autres aspects de la vie de l'enfant, à savoir une autonomie sexuelle. Sur ce sujet, le courant britannique de sociologie de l'enfant met en évidence combien la logique de la protection se fait au détriment de la reconnaissance de l'autonomie de l'enfant (Kitzinger 1990, James, Jenks, Prout 1998).

La sexualité est pensée comme une intrusion violente du monde adulte dans l'univers enfantin considéré comme innocent. Nous sommes bien loin des apports de la psychanalyse quant à l'existence d'une sexualité enfantine. Alors que le discours féministe des années soixante-dix avait donné une place légitime au désir féminin et à la sexualité des filles, la panique morale qui accompagne aux États-Unis la pornographie, le SIDA, les grossesses d'adolescentes et l'abus sexuel semble renforcer la suspicion à l'égard du désir féminin.

Dans le contexte français, même si une certaine gêne est sensible dans la discussion, le comportement d'Émilie est identifié comme masturbation et aucune allusion à un symptôme d'abus sexuel n'est présente. Le dortoir est évoqué comme un lieu où de telles pratiques sont fréquentes. La discussion ne porte pas sur les raisons d'un tel comportement qui est reconnu comme "normal", mais sur ce qu'il convient de faire dans l'espace de l'école maternelle. On perçoit une nette différence selon les individus voire les écoles, entre une tolérance sous réserve de la discrétion du comportement, et une intervention plus ou moins directe.

Si ce comportement peut être toléré dans le dortoir (mais il peut être réprimé sous prétexte de bruit ou du fait d'une vision plus traditionnelle du personnel de service), voire dans la salle de classe même, au moment où l'on raconte une histoire, il pose problème lors des autres activités. Le problème n'est pas celui de la masturbation en tant que telle, c'est celui de son effet immédiat qui conduit l'enfant à ne plus être présent à l'acte pédagogique. Il s'agit de transformer de façon souple le comportement, en faisant diversion, en obtenant que l'enfant s'intéresse à ce qui lui est proposé. C'est plus l'effet qui est combattu que la cause (qui n'est pas en tant que telle considérée comme pathologique). Il n'y a pas en général discussion sur un tel sujet avec l'enfant. On est hors du pédagogique ; l'action sera indirecte. On ne parle pas de sexualité, on fait en sorte qu'elle ne perturbe pas l'action éducative.

Il est intéressant de noter ici comment la discussion, loin de conduire à des questions médicales ou de protection de l'enfant, est située par rapport au contexte pédagogique. Les enseignants français s'affirment comme pédagogues et leur intervention est liée à cette logique pédagogique qui les conduit sans doute à ne pas projeter un discours médical qui n'est pas de leur compétence. Ainsi une telle attitude ne conduit pas à un signalement de l'enfant aux parents ou au médecin. Il faut pour cela que le tableau clinique soit plus fourni (celui d'un enfant qui reste en dehors du groupe) et, à ce moment-là, la masturbation dans des situations inappropriées est un élément parmi d'autres de ce tableau clinique qui va conduire à un signalement d'autant plus nécessaire que l'effet en est une impossibilité de participer à l'activité de la classe, ce qui semble être le critère essentiel pour penser à une telle intervention.

Il semble bien que, dans la culture américaine, la représentation d'un désir féminin à travers les deux premières histoires touche un tabou, alors que du côté français il nous semble que cela a provoqué tout au plus une gêne en ce qui concerne la deuxième histoire, autour du fait qu'il est plus difficile, moins usuel de parler de masturbation féminine que masculine ("On est plus surprise de voir une fille qu'un garçon faire ça"). Mais dans la mesure où la réaction des enseignantes françaises concerne la question de l'effet sur la pédagogie, le problème de la spécificité du désir féminin est éliminé au profit de ce qui relève d'une identité d'effet, que l'on soit garçon ou fille, à savoir une moindre implication dans l'activité proposée aux enfants. Impliquer les enfants dans une activité plus structurée que ce n'est le cas aux États-Unis est sans doute un moyen (même si tel n'est pas le but) de limiter l'émergence de comportements sexuels. On va donc les trouver dans les marges de l'action pédagogique (dortoir, cour de récréation) avec une tolérance plus grande et une surveillance limitée.

Il semble bien, au vu des contenus des discussions dans les deux pays, que les enseignants français abordent moins les questions relatives à la vie personnelle des enfants au profit de thèmes plus étroitement liés à leur rôle pédagogique. On peut se demander si cela ne serait pas une protection efficace contre la panique morale de justement s'occuper plutôt de pédagogie que de morale. Mais cela n'est pas sans courir le risque de méconnaître les problèmes que l'enfant rencontre dans sa vie quotidienne.

Histoire n° 3 : L'accouchement

L'autre jour deux filles et un garçon jouaient au docteur, ou plus exactement à l'accoucheur. L'une des filles faisait la patiente, elle était couchée sur le dos et disait: "Ça y est, le bébé arrive". L'autre petite fille qui faisait l'infirmière et le garçon qui faisait le docteur se préparaient pour accoucher l'enfant. J'étais de l'autre côté de la pièce et au début je trouvais ça marrant, mais ensuite l'infirmière a dit au docteur: "Baisse-lui sa culotte pour qu'on puisse faire sortir le bébé" et c'est ce qu'ils ont fait. Quand sa culotte a été baissée, j'ai vu qu'elle avait mis un petit baigneur dans sa culotte et qu'elle le tenait entre ses jambes. Je me suis approchée et "l'infirmière" m'a dit: "Va-t-en, on est en train de faire naître le bébé", mais j'ai dit à la "patiente" de remettre sa culotte immédiatement.

Aux États-Unis, il n'y a pas que le désir et le plaisir sexuel des enfants qui inquiètent les éducateurs, c'est aussi le cas de leurs connaissances en la matière. Comment des enfants peuvent-ils en savoir autant? se sont

demandé les groupes américains. La question était déjà apparue en ce qui concerne l'histoire des baisers. Cette connaissance est considérée comme dangereuse. Ces filles qui savent trop bien jouer à l'accouchement sont suspectes. Ceci va à l'encontre de l'image de l'innocence enfantine. La connaissance précoce renvoie à l'abus sexuel. Un tel enfant peut être dangereux pour les autres. Un tel jeu inapproprié à l'école ne semble par contre pas poser de problème dans l'espace familial d'autant plus que nombre de jeux ne se déroulent pas sous le regard des parents.

Cette scène est la seule dont certains ont pensé qu'elle ne pouvait pas se produire en France. L'idée la plus souvent avancée est que les enfants n'ont pas les informations suffisantes pour jouer un tel jeu. Mais peut-être faut-il souligner que la moindre place du jeu en France et la faible observation de celui-ci par les enseignants rendent la réalisation d'une telle scène, ainsi que son repérage par les enseignants, moins évidents, sinon impossibles. À cet égard il est intéressant qu'elle ait été renvoyée spontanément par certains dans la cour de récréation où une telle scène ou des scènes proches sont considérées comme possibles (des garçons qui baissent les culottes des filles, voire une tentative de sodomisation pas vraiment mimée entre deux petits garçons; mais cette dernière situation est considérée comme problématique et implique une information donnée aux parents pour qu'ils agissent). Derrière cette scène, mais aussi les précédentes, apparaissent des différences topologiques dans le rôle de l'espace et la spécificité de la cour de récréation, espace plus libre, donc plus permissif pour ce type de jeu, par opposition à la salle de classe où l'initiative adulte, dominante, limite ce genre d'activité.

Quand ce regard surprend une telle scène, l'intervention est considérée comme légitime autour de l'interdit de baisser la culotte. Mais plus que d'interdit (certains condamnent dans cette histoire une intervention trop brutale de l'adulte qui peut être ressentie par l'enfant comme une sanction), il s'agit de parler. La fonction pédagogique qui passe par la parole est essentielle. Il s'agit d'expliquer pourquoi il n'est pas légitime de baisser sa culotte (espace public, respect de l'intimité, de la pudeur). Mais il faut enseigner ces notions, justifier l'interdit, en aucun cas punir.

Si la connaissance que possède la petite fille étonne, elle n'est pas considérée comme dangereuse en soi. On essaie de l'expliquer, mais jamais en relation avec l'abus sexuel. On imagine un père gynécologue, une mère sage-femme (les stéréotypes sexuels sont ici reproduits par les enseignants et donc, contrairement aux groupes américains, ni relevés, ni donc condamnés dans le jeu des enfants tel qu'il est raconté), le visionnage de la vidéo d'un accouchement, etc.

Au-delà de cette conception commune à tous les groupes, les attitudes varient entre une vision plus libérale, moins morale où il s'agit de parler à l'enfant sans dramatiser et d'autres attitudes où l'interdit est plus présent

même s'il est justifié par la parole. Et même si le sujet est difficile, des enseignants évoquent la nécessité d'informer l'enfant sur ces questions. Il existe des livres pour enfants qui permettent d'aborder la question, d'informer. En tout état de cause une connaissance, si elle est vraie, ne peut être nocive. Le débat intervient quand est évoqué un enfant pour qui c'est Dieu qui fait les enfants. Sans remettre en cause la liberté religieuse de chacun, il s'agit d'une façon ou d'une autre de transmettre une connaissance considérée comme vraie sur le monde, même si cela doit heurter les convictions de certains parents, problème qui ne se rencontre que rarement, à l'exception de certains parents liés à l'Islam intégriste ou que l'on se représente comme tels.

Dans toutes ces questions relatives à une attitude ou une connaissance de l'enfant qui renvoie à ce qui n'est pas considéré comme de son âge, par exemple mimer l'acte physique de l'amour, cela n'est jamais attribué à des caractéristiques psychologiques de l'enfant, ou à un événement traumatisant tel que l'abus sexuel, mais plutôt à l'environnement, à ce qu'ils ont vu (télévision, cassettes vidéo) et à l'irresponsabilité des parents qui peuvent visionner devant les enfants de telles images.

C'est à cette occasion qu'une mention de la pédophilie est faite: "On est plus sensible à cause de la pédophilie, mais ce n'est pas nouveau". En fait il ne s'agit pas de penser que l'enfant exhibitionniste a été déjà victime, mais de le préserver d'être une future victime en lui indiquant que certains gestes pourraient avoir des effets de ce type en attirant des adultes. Il s'agit plus d'une éducation qui vise à éviter des conséquences négatives plutôt que de considérer les enfants comme des victimes avérées d'abus dès lors que leur comportement a une connotation sexuelle.

Histoire n° 4: Câlines

Dans l'école dont je suis la directrice, nous n'avons pas d'enseignants de sexe masculin à plein temps mais il y a un remplaçant qui vient trois fois par semaine. La semaine dernière, à la fin de la journée, il lisait une histoire à ses élèves, et une des petites filles était appuyée contre lui, suçant son pouce, presque comme si elle était allongée sur ses genoux. D'un côté j'étais contente de la voir si détendue et câline avec lui, mais de l'autre il y avait quelque chose qui me gênait dans la situation. J'aimerais bien qu'il n'en soit pas ainsi, mais je dois reconnaître que j'étais gênée.

Il s'agit là sans doute de la traduction d'un des éléments essentiels de la panique morale aux États-Unis. Les hommes apparaissent comme dangereux pour les enfants et vulnérables à l'accusation de pédophilie. Lors même que l'on ne s'inscrit pas dans la réserve concernant la présence des hommes, il

s'agit de les protéger de toute accusation. Les enseignants américains semblent regretter la présence d'hommes auprès des enfants, mais légitiment une situation qui évolue vers une disparition de ceux-ci. Le préscolaire apparaît trop risqué pour les hommes. Mais derrière surgit l'idée qu'il est suspect qu'un homme puisse prendre en charge de jeunes enfants, alors que cela est conforme aux caractéristiques mêmes de la femme. Le zèle de la protection de l'enfant par rapport aux pédophiles s'est transformé en suspicion envers tous les hommes travaillant dans le préscolaire. C'est la pression des parents, ainsi que de célèbres affaires d'hommes accusés sans preuve ayant défrayé la chronique judiciaire américaine, qui conduisent à limiter le nombre d'hommes.

Dans un premier temps, la discussion française renvoie à une tout autre question, celle d'une relation affective individualisée qui peut faire problème, qu'il s'agisse d'un homme ou d'une femme: "Il y a des enfants qui ont plus besoin d'affection que d'autres. On veille à ce que ce ne soit pas excessif, quel que soit le sexe de l'enseignant, quel que soit le sexe de l'enfant. C'est une situation naturelle qui ne pose pas de problème." Sans récuser la nécessité d'accorder de l'affection aux enfants, il faut éviter tout favoritisme, répartir son affection sur la trentaine d'enfants que compte la classe. Dans ces conditions une relation trop forte avec un enfant peut être condamnée. Mais on souligne que la rareté des hommes les conduit à être affectivement sollicités par les enfants. Il est légitime qu'ils soient présents. S'ils sont peu nombreux en tant que titulaires d'un poste, le fait qu'aujourd'hui les remplaçants soient les mêmes pour l'élémentaire et la maternelle, qu'ils ne peuvent refuser d'aller en maternelle, et qu'on y trouve une plus grande proportion d'hommes, conduit à avoir assez souvent des hommes à l'école maternelle, ce qui semble réjouir tout le monde y compris les parents. Nous sommes loin de la panique morale américaine. Cependant deux directrices disent être vigilantes quand il s'agit d'hommes, au grand étonnement de leurs collègues pour lesquelles cette idée de pédophilie n'est pas présente. Ainsi l'une d'elle est-elle intervenue de la façon suivante auprès d'un homme: "Tes gestes peuvent être mal interprétés". Il s'agit bien de protéger contre l'accusation de pédophilie.

Les hommes élèves de l'IUFM s'insurgent violemment contre la suspicion dont ils peuvent faire l'objet et le vivent comme une inégalité. Pour leur formation, on leur conseille de ne pas être trop proches des enfants, mais indépendamment de leur genre et pour des raisons pédagogiques, qui fonctionnent comme une évacuation de la dimension affective de la relation adulte/enfant en France.

Cette thématique est moins présente, mais n'est pas absente en France. Elle ne semble pas (encore ?) cependant avoir ni le même écho, ni les mêmes effets. Elle est liée aux effets des cas médiatisés et des inquiétudes concernant plutôt l'école élémentaire, les centres d'éducation spécialisée ou des centres

de loisirs. Mais l'idée est qu'il faut effectivement être attentif à son attitude en tant qu'homme à l'école élémentaire, ce qui serait moins vrai à l'école maternelle. Il n'y a pas de pression des parents ou de la hiérarchie, il s'agit plutôt de l'effet de l'air du temps et des faits liés à l'école élémentaire qui rendent présente la question, sans qu'elle ait des effets tangibles, au moins pour l'instant. Ce thème est également lié à la question de la responsabilité des directeurs, mais d'autres aspects comme les sorties scolaires semblent être plus prégnants. Enfin l'information sur l'abus sexuel peut avoir une incidence, mais ce thème n'est pas arrivé spontanément et a dû être fortement sollicité. Quoi qu'il en soit, il n'est pas fait état de suspicion de la part des parents.

Il est intéressant de noter que, sur un thème où de légères convergences apparaissent, d'autant plus logiquement que certains enseignants français interrogés ont estimé que cette question venait des États-Unis, le niveau d'implication est sans commune mesure dans les deux sociétés. Par ailleurs, la première réaction renvoie à la place de la relation affective dans un espace pédagogique (et donc sa limitation). Là encore la dimension pédagogique organise les réponses avant l'analyse de problèmes sociaux comme la pédophilie, qui sans être ignorée, ne génère pas de réaction importante. Il n'est pas sûr que la question soit identique à l'école élémentaire ou en centre de loisirs, mais justement, ce qu'a d'irrationnelle la panique morale, c'est qu'elle concerne de très jeunes enfants avec lesquels il est difficile de ne pas avoir de contacts physiques et de gestes affectifs quand bien même l'enseignant est un homme.

Histoire n° 5 : La pause pipi

Nous avons trois petites cuvettes de W-C alignées dans les toilettes, sans cloison de séparation. Quelquefois, quand les trois sont occupées, d'autres enfants attendent leur tour ou regardent les enfants en train de faire leurs besoins. Quelquefois ils essaient même de regarder par derrière. Ils rient et ils disent: "Je vois le caca qui sort". Nous essayons de les éloigner pour donner aux enfants qui sont aux toilettes plus d'intimité, mais ceux-ci n'ont généralement pas l'air d'être gênés. Les seuls moments où ils le sont, c'est quand ils sont en train de faire un gros besoin et que l'un des autres enfants essaie de tirer la chasse.

À cette situation, mais aussi à la scène de l'accouchement, les Américains répondent par la nécessité d'avoir un contrôle permanent sur les enfants par le regard, mettant en place ainsi un idéal de panoptisme (Foucault 1975, présentant Bentham, p.197-229) qui conduit à concevoir la salle de classe de telle façon que les yeux de l'enseignant ne connaissent pas

d'obstacle, que les enfants se sachent observés en permanence. En conséquence, le droit à l'intimité et au jeu sexuel est refusé à l'enfant aux toilettes de façon à pouvoir assurer un tel contrôle.

La situation française est sans doute marquée par la logique ancienne de l'usage des toilettes avec des groupes importants. Dans nombre d'écoles le passage aux toilettes est collectif et en général celles-ci ne comportent aucune cloison, la question de l'intimité ne semblant pas avoir marqué l'école maternelle. Mais cet agencement ne renvoie pas à un souci de contrôle des enfants mais plutôt d'efficacité et d'organisation. Et si contrôle il y a, c'est plutôt celui du temps que de la sexualité des enfants.

En réponse à cette scène, la question de l'intimité insuffisante apparaît à plusieurs reprises, avec le souhait d'une intimité suffisante pour protéger les enfants, au moins ceux qui le désirent, des regards indiscrets, mais n'interdisant pas l'intervention des adultes en cas de problème. La surveillance renvoie plus à la responsabilité d'adultes face aux accidents potentiels qu'à la surveillance sexuelle des enfants. Il est question d'enfants qui, par manque d'intimité, ne vont pas aux toilettes, ou attendent d'être sûrs d'y être seuls.

La dimension sexuelle du passage, souvent collectif, aux toilettes paraît normale aux enseignants et ne mérite pas une intervention : les filles parlent, les garçons font des comparaisons ; des filles, surtout celles qui n'ont pas de frère, s'intéressent beaucoup aux garçons. Curiosité et découverte semblent légitimes, c'est une partie de ce que les enfants se doivent d'apprendre même si cela n'a pas lieu d'être dans le curriculum officiel. On sent une certaine tolérance concernant ce qui se passe aux toilettes, comme pour tout ce qui se passe hors du temps pédagogique, sous réserve que cela n'entraîne pas une difficulté pour certains enfants. En revanche, l'intervention paraît légitime s'il y a gêne d'un enfant (comme le fait de tirer la chasse).

Même si la responsabilité des enseignants implique surveillance, il ne semble pas que le modèle du panopticon soit présent à l'école maternelle française, mais il est vrai que l'importance du contrôle pédagogique en limite la nécessité. Plus que dans une école américaine, l'enseignant assigne une tâche à chaque enfant, et sait où il se trouve et pour quoi faire. Pour d'autres activités (jeux symboliques dans la classe, lecture, etc.) l'aménagement peut favoriser l'intimité et mettre un obstacle entre l'enfant et le regard de l'enseignant sans que cela pose problème. Il faut être à même d'intervenir sans avoir pour autant l'enfant toujours sous le regard, ce qui semble être également le cas de la cour de récréation.

Histoire n° 6 : Le zoo

On vient de faire une excursion au zoo et le responsable du service éducatif m'a demandé si les enfants aimeraient assister à la naissance d'un veau. Il fallait que je me décide tout de suite, alors j'ai dit oui. Les enfants ont été fascinés, l'expérience était très intense. Ils criaient des choses du genre : "Regarde, il sort de son derrière", et "Le bébé veau est tout plein de sang". J'ai essayé d'expliquer les choses sur-le-champ, mais bien sûr il y a encore beaucoup de choses dont on va parler en classe demain. Je ne suis pas sûre de savoir jusqu'où je peux aller dans les détails de mes explications, ou même quel vocabulaire utiliser. J'ai écrit un mot aux parents pour leur dire ce que les enfants avaient vu, mais je suis quand même embêtée à la pensée que certains parents pourraient avoir une réaction négative. Mais peut-être que je suis parano et que personne ne va se plaindre.

Dans ce cas, les enseignants américains soulignent comment il peut faire problème de montrer cela à des enfants sans le consentement des parents.

Si les enseignants français reconnaissent d'une part qu'une telle scène peut être traumatisante pour des enfants et doit donc être travaillée avec eux, et d'autre part qu'il convient d'avertir les parents de ce qui s'est passé, la légitimité d'une telle visite et d'une telle découverte ne font pas problème. Cela fait partie des éléments qu'il convient de transmettre aux enfants. Dans ces conditions, il n'y a pas plus lieu d'avoir l'accord des parents que pour les autres parties du programme, lors même que l'on sait que cela peut faire problème en relation à certaines éducations parentales. Ce qui semble important ici, c'est la dimension laïque de l'enseignement et l'indépendance par rapport aux parents. Mais il faut tenir compte de la difficulté d'aborder de tels sujets avec de jeunes enfants. Il semble bien que là intervienne le sentiment personnel des enseignants qui se sentent plus ou moins bien à même de gérer une telle situation surtout par rapport à l'émotion qu'elle pourrait susciter chez les enfants (et non chez les parents).

Histoire n° 7 : L'arrosage

Quand il fait très chaud nous avons l'habitude d'installer des pataugeoires et des jets d'arrosage. Les enfants de deux et trois ans enlèvent leurs vêtements et jouent tout nus dans l'eau. On ne s'est jamais posé de questions, mais une mère d'élève a fait remarquer que les gens pouvaient voir la cour depuis la rue à travers la clôture, et elle a suggéré que les enfants soient en maillot de bain. Ça

semble inutile pour des enfants si petits, mais je suppose qu'il va falloir en passer par là.

C'est la dimension de pédophilie qui apparaît comme dominante aux États-Unis. On ne peut imaginer un enfant nu sous le regard potentiel d'adultes.

C'est l'histoire avec laquelle la convergence est la plus forte en France. Ainsi une enseignante a vécu exactement la même aventure, le regard des adultes des tours qui surplombaient l'école impliquant l'arrêt d'une expérience qui avait plu aux enfants. Ce qui fait problème c'est d'être nu dans un espace public (ou devenu public du fait que les regards ne sont pas arrêtés par des obstacles). On peut se déshabiller dans des vestiaires, cela ne pose pas problème. On se trouve dans un paradoxe étonnant où les toilettes ne garantissent aucune intimité mais où se baigner suppose un maillot de bain, justifié parfois par des raisons d'hygiène. Il y a là sans doute un fait culturel par rapport au corps nu que vient renforcer l'image du pédophile qui profiterait de la situation. Mais il semble que l'arrière-plan culturel est plus ancien et ne se retrouverait peut-être pas dans les pays où la nudité est plus facilement associée au bain public. Le paradoxe, souligné par les enseignants eux-mêmes, est qu'au moment où la nudité progresse sur les plages, dans les espaces du loisir familial, elle semble aujourd'hui plus difficile qu'il y a quelques années dans une école maternelle.

L'enfant nu est devenu aujourd'hui une image ambiguë et cela se traduit dans les propos complexes des enseignants. D'une part on perçoit la tolérance, héritée de 1968 et maintenue dans l'espace des loisirs, d'autre part la question du regard, de l'image volée comme premier acte de pédophilie est très présente. On sent bien ici une transformation des esprits (aux effets limités étant donné le peu de cas où le bain est possible) quant à la nudité enfantine inacceptable dans l'espace public caractérisé par la présence potentielle du regard extérieur.

Discussion

L'idée d'une panique morale qui implique un contrôle de la sexualité de l'enfant, l'abri par rapport au regard extérieur, la protection contre les pédophiles qui va jusqu'à exclure de fait les enseignants masculins, est très nettement présente dans le discours des Américains. Elle se développe sur fond d'une association de la sexualité avec la maladie et le danger en relation avec la projection de l'abus sexuel sur tout comportement considéré comme déviant. À cela s'ajoute le sentiment de l'effet négatif de la situation contemporaine opposée au bon vieux temps où tout cela n'avait pas d'importance.

Panopticon et paranoïa caractérisent un système qui renvoie pour beaucoup à la pression des parents dans un pays où le privé (qu'il soit commercial ou associatif) domine largement. C'est en voulant rassurer les parents que l'on crée un univers où le plaisir disparaît, où les traces de la sexualité sont traquées comme cela apparaît dans la "no touch policy", réponse élaborée pour répondre aux attentes des parents et des compagnies d'assurance (Johnson 1997). Les contacts légitimes avec l'enfant (comme prendre un enfant sur ses genoux en amazone) sont énoncés, avec la nécessité de ne jamais laisser un adulte seul et de concevoir des locaux où tout le monde contrôle tout le monde (enfants et autres adultes).

Cela se traduit par une perte de confiance des parents dans les enseignants, mais qui renvoie peut-être en une perte de confiance de ceux-ci en eux-mêmes. Ils subissent passivement, sans réagir, cette pression qu'exerce la société sur eux, pression d'autant plus forte que le maillon est faible du fait du peu de pouvoir dont disposent des enseignants mal payés, souvent peu formés, dans un système hétérogène qui associe une majorité de structures privées. L'étude américaine avait pour objectif de mettre en évidence un constat en espérant qu'il permette aux acteurs de sortir l'irrationalité de la panique morale, en particulier par confrontation avec des pays où les logiques des représentations ne sont pas semblables.

Pourquoi le tableau en France est-il aussi contrasté? Les mêmes faits ne sont pas interprétés de la même façon, ne mobilisent pas les mêmes notions, les mêmes cadres de références. La sexualité n'est pas indépendante du regard culturel porté sur elle. On peut citer à cet égard la façon dont le viol peut être perçu et interprété de façons différentes depuis le XVI^e siècle, témoignant ainsi de transformations du regard, de mobilisation de références différentes (Vigarello 1998). Il y a nombre de raisons qui renvoient à la culture française en général, au rapport à la sexualité qu'il est difficile d'analyser mais qui fait que nombre de phénomènes que les États-Unis ont rencontrés ces dernières années n'ont pas été présents en France, ou pas de la même façon: plus faible effet du féminisme, pas de tradition puritaine, système juridique différent, etc. Les éléments culturels convocables sont très nombreux, aussi nous limiterons-nous à ceux qui paraissent les plus proches de notre objet, mettant en évidence les traits spécifiques de l'école maternelle française.

Il ne s'agit pas pour autant de considérer les enseignants français comme plus ouverts ou tolérants à la sexualité enfantine. Ils la banalisent, ferment parfois les yeux, la mettent à distance grâce à l'investissement pédagogique, la renvoient au privé. Sans panique morale, avec d'autres stratégies, il s'agit bien de la considérer comme ne relevant pas de leur fonction, lors même que les enseignants américains ne peuvent l'évacuer aussi directement. Ces positions mettent en évidence de grandes différences culturelles au sein des deux systèmes dans lesquels agissent enseignants français et américains.

Les enseignants français ne peuvent être considérés comme dominés, ainsi que le sont leurs collègues américains. L'enseignement public est largement majoritaire, les enseignants sont des fonctionnaires qui ont même statut et salaire que leurs collègues de l'élémentaire. Ils ne sont pas dans une situation de domination, ou tout au moins pas plus que les autres enseignants. Ils sont affranchis, en théorie au moins, de la pression des parents. Ils disposent de structures corporatistes et syndicales puissantes, de relais politiques qui leur donnent des voies d'accès à la parole publique. Il existe une forte solidarité de corps, intégrant l'école maternelle au sein des acquis du système primaire (Geay 1999). À cela s'ajoute une tradition de laïcité et d'indépendance. Les enseignants français semblent avoir la confiance des parents et font le travail sans crainte, par exemple, d'être accusés de soumettre les émigrants à des croyances différentes des leurs.

On peut noter que, si la question de la sécurité devient plus prégnante avec le développement d'une approche juridique en ce qui concerne la responsabilité des enseignants et des directeurs, elle semble moins forte qu'aux États-Unis. En France, elle ne semble pas avoir d'incidence importante sur le domaine de la sexualité qui concerne le domaine privé, ce qui relève du choix individuel, conception qui, d'une certaine façon, est appliquée aux enfants comme aux adultes. Il s'agit simplement de se comporter comme il se doit dans un espace public, ou d'apprendre progressivement à le faire quand il s'agit d'enfants, non pas d'avoir une action morale sur le domaine de la sexualité. C'est la même cause qui peut expliquer l'absence de référence à la présence d'enseignants masculins homosexuels contrairement au débat américain. Cela n'a pas à être évoqué, encore moins discuté, puisque relevant exclusivement de la vie privée.

Le fait que le système français soit très centré sur les apprentissages (Brougère 1995, 1997) met au centre la relation pédagogique avec l'enfant et conduit à accorder moins d'importance aux dimensions sociale et sanitaire, qui, sans être absentes, ne sont pas au centre du regard de l'enseignant. Il faut, pour déclencher une intervention, que les symptômes soient très présents et constituent un handicap pour l'apprentissage. Ce sont les références à la pédagogie qui sont mobilisées en priorité pour interpréter les scènes. Il nous semble que ce qui est extérieur aux situations d'apprentissage revêt moins d'importance pour les enseignants, relevant d'une vie privée sur laquelle il n'y a pas lieu d'intervenir. Dans la conduite d'une classe préscolaire aux États-Unis, l'enfant est présent avec toutes ses caractéristiques personnelles, familiales, culturelles. La présence massive d'activités non structurées, de jeux, met au centre ces contenus, et conduit donc l'enseignant à les percevoir et à se situer par rapport à ceux-ci.

Les entretiens révèlent aussi une dichotomie très forte entre temps de classe et temps de récréation qui structure fortement la pédagogie de l'école

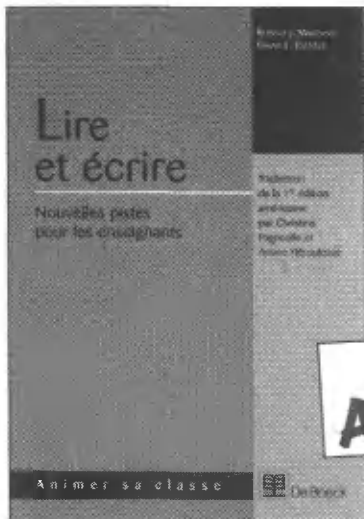
maternelle française. Certains comportements "privés" apparaissent dans les cours de récréation et non dans l'espace de la salle de classe où les exigences pédagogiques laissent peu de place à l'initiative de l'enfant (qu'elle soit sexuelle ou autre). Cela ne les rend pas légitimes pour autant, mais on sent combien cet espace moins contrôlé peut faire l'objet d'une tolérance sous réserve que les enfants ne se plaignent pas. Au contraire, l'espace et le temps préscolaires sont plus homogènes aux États-Unis avec la présence du jeu au sein du curriculum, donc une liberté plus grande, mais aussi un contrôle plus homogène. Ne faut-il pas ici renvoyer au cadre de socialisation spécifique de la France, caractérisé par une règle très fortement présente dès l'école maternelle (rôle de la consigne, de l'organisation des groupes, etc.) mais aussi par des espaces où, en contraste, la liberté est forte. Une comparaison sur des questions semblables entre la France et l'Allemagne a été tentée (Brougère 1998). On pourrait se demander si, dans ce contexte, il n'apparaîtrait pas une logique de non-intervention par rapport à certains comportements, en particulier en cour de récréation. En France, on laisserait aux enfants un espace pour faire des expériences qu'ils ne peuvent réaliser avec ou sous le regard des adultes. Corsaro (1997), rapportant ses observations d'une école maternelle italienne, met en évidence les expériences faites hors du regard des enseignants où les enfants affrontent les interdits. Mais il ne montre pas la complexité d'adultes qui peuvent accepter ce type d'expérience, ce qui semblerait devenu impossible dans l'école maternelle américaine. Les enfants se créent ainsi un espace privé dont les enseignants seraient complices, comme l'acceptent les parents, ce qu'évoquent les entretiens aux États-Unis. Cela renverrait au paradoxe d'une socialisation qui impose parfois une règle très contraignante, mais accepte une marge, c'est-à-dire qu'elle ne soit pas toujours respectée. C'est une façon de mettre de la liberté dans un curriculum exigeant, de laisser subsister un curriculum (à demi) caché qui permet d'autres expériences. On se socialise aussi dans la marge où l'on apprend à être adulte, le tout dans un pays où il est culturellement acceptable de prendre de la distance avec les règles.

On trouve au sein du système préscolaire un entrelacement complexe d'éléments culturels qui sont propres à un pays et d'une complexité difficile à dénouer, et d'autres qui renvoient à la spécificité de ce même système. L'idée défendue ici c'est que le système préscolaire est un lieu stratégique pour les études culturelles dans le croisement qui s'opère entre la famille, l'éducation et la société autour du jeune enfant, lieu d'investissement de valeurs liées à l'avenir. Cette étude qui, dans un premier temps, voulait, par la comparaison, mettre en évidence la panique morale américaine, c'est-à-dire un phénomène dont les effets sont sans proportions avec les causes qui sont repérées ou fantasmées par les différents acteurs, nous permet, grâce au complément réalisé en France, de montrer la façon dont l'école maternelle française est

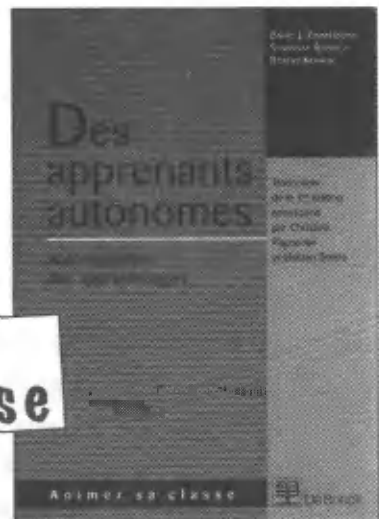
tout autant liée à l'investissement de valeurs culturelles. Si l'investissement pédagogique semble préserver de la panique morale telle qu'elle se développe aujourd'hui dans le préscolaire américain, elle le fait sans doute sur l'occultation d'une partie de la vie de l'enfant, sur la production d'un être tout aussi artificiel, celui d'un élève qui saurait ne plus être enfant, sauf en des lieux, telle la cour de récréation, abandonnés d'avance à l'irrationalité enfantine.

Bibliographie

- BECKER H. S. 1985 *Outsiders*, Paris, Métailié
- BROUGÈRE G. 1995 *Jeu et éducation*, Paris, L'Harmattan
- BROUGÈRE G. 1997 "Jeu et objectifs pédagogiques. Une approche comparative de l'éducation préscolaire", *Revue Française de Pédagogie*, n119, pp47-56
- BROUGÈRE G. 1998 *Dépendance et autonomie. Représentation et place de l'enfant dans les sociétés contemporaines*, Paris, l'OFAJ, texte de travail n17
- BROUGÈRE G. et al. 2000 *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*, Paris, INRP
- BROUGÈRE G. & RAYNA S. 1999 Culture et innovation dans l'éducation préscolaire, in BROUGÈRE G. & RAYNA S. (coord.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*, Paris, Unesco, pp5-41
- COHEN S. 1972 *Folk devils and moral panics : The creation of the mods and rockers*, Oxford, Martin Robertson
- CORSARO P. 1997 *Sociology of Childhood*, Thousands Oaks (Ca), Pine Forge Press
- FOUCAULT M. 1975 *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard
- FOUCAULT M. 1976 *Histoire de la sexualité*, t1 : *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard
- GEAY B 1999 *Profession : Instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil
- GOODE E. & BEN-YEHUDA N. 1995 *Moral Panics : The social construction of deviance*, Cambridge (Mass.), Basil Blakwel
- JAMES A., JENKS C., PROUT A. 1998 *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press
- JOHNSON R. 1997 The "No Touch" Policy in Tobin J. (Ed.) *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education*, New Haven and London, Yale University Press, pp101-118
- KITZINGER J. 1990 Who are you kidding? Children Power and the struggle against sexual abuse, in James A. & Prout A. (Eds), *Constructions and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, The Falmer Press
- TOBIN J. 1997 Playing doctor in two cultures. The United-States and Ireland, in TOBIN J. (Ed.) *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education*, New Haven and London, Yale University Press, pp119-158
- TOBIN J. 1999 The Socio-Cultural Foundations of Student/Teacher Ratios in the American Preschool, in Brougère G. & Rayna S. (coord.) *Culture, enfance et éducation préscolaire*, Paris, Unesco, pp45-66
- TOBIN J., WU D. Y. H., DAVIDSON D. H. 1989 *Preschool in Three. Japan, China and the United States*, New Haven and London, Yale University Press
- VIGARELLO G. 1998 *Histoire du viol*, Paris, Le Seuil



Dans la collection
Animer sa classe

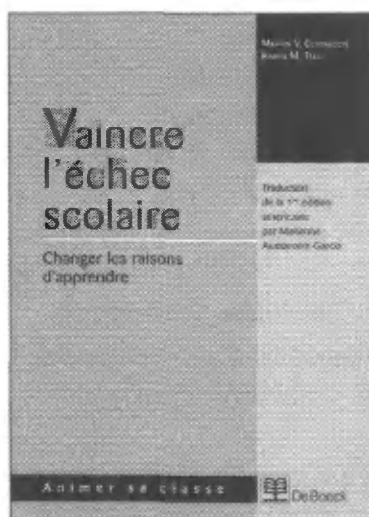


Robert J. MARZANO
Diane E. PAYNTER

ISBN 2-7445-0091-7
160 pp. • 675 BEF

Barry J. ZIMMERMAN
Sébastien BONNER
Robert KOVACH

ISBN 2-7445-0075-5
184 pp. • 675 BEF



Martin V. COVINGTON

ISBN 2-7445-0078-X
168 pp. • 675 BEF



Scott G. PARIS
Linda R. AYRES

ISBN 2-7445-0077-1
216 pp. • 675 BEF



Barbara L. McCOMBS
James E. POPE

ISBN 2-7445-0083-6
152 pp. • 675 BEF

En vente en librairie ou auprès de nos distributeurs :

BELGIQUE & LUXEMBOURG	ACCÈS+	Fond Jean-Pâques, 4	B - 1348 Louvain-la-Neuve	Tél. 32 (0)10-48 25 00	Fax 32 (0)10-48 25 19
CANADA	É.R.P.I.	Rue Cyphot, 5757	CA - Saint-Laurent H4S 1R3	Tél. 1-514-334 26 90	Fax 1-514-334 47 20
FRANCE & DOM TOM	BELIN	Rue Férou, 8	F - 75278 Paris Cedex 06	Tél. 33 (0)1-55 42 84 00	Fax 33 (0)1-43 25 18 28
SUISSE	SERVIDIS	Rue d'Etraz, 2	CH - 1027 Lonay	Tél. 41 (0)21-803 26 28	Fax 41 (0)21-803 26 28
INTERNATIONAL	SERVEDIT	Rue Victor-Cousin, 15	F - 75005 Paris	Tél. 33 (0)1-44 41 49 30	Fax 33 (0)1-43 25 77 41

C

OMPTES RENDUS

PHILIPPE MASSON, 1999

Les coulisses d'un lycée ordinaire.

*Enquête sur les établissements secondaires
des années 1990*

Paris, PUF, 278 pages.

C'est aux établissements scolaires "ordinaires" que s'intéresse Philippe Masson dans cette approche ethnographique de l'ordre scolaire. La massification de la scolarisation dans l'enseignement secondaire a été accompagnée, en France, d'une série de mesures institutionnelles telles que la décentralisation du système scolaire, la définition du statut d'établissement public local d'enseignement, la modification de la Loi d'orientation et l'émergence du concept de "Communauté éducative". La perspective adoptée par l'auteur est d'étudier dans quelle mesure ces différents phénomènes affectent le fonctionnement quotidien des collèges et des lycées. Pour ce faire, à travers une longue observation participante, l'auteur a étudié principalement un lycée et a complété son étude par l'observation de deux autres lycées et de deux collèges, tous établis dans des zones rurales et industrielles. Son observation a prioritairement porté sur les formes d'action collective issues des rapports entre différentes catégories d'agents: le personnel enseignant, le personnel administratif, les élèves et leurs parents, en particulier. Les principales thématiques étudiées sont le traitement des flux scolaires, la gestion de la discipline et les attitudes des acteurs (parents d'élèves, administrateurs locaux et professeurs).

S'appuyant sur les travaux de Hughes (1971 "The study of institutions", *The sociological eye*, Adline, pp14-20), l'auteur définit l'institution scolaire comme une forme d'action collective établie, dont les activités concernent essentiellement deux catégories d'individus: le personnel des établissements secondaires et ses utilisateurs, directs ou indirects. Le postulat de l'auteur est que l'accroissement de la scolarisation et les transformations institutionnelles concomitantes ont institué un nouvel ordre scolaire dans l'établissement dont cette étude va tenter de rendre compte. La notion d'ordre scolaire désigne les pratiques par lesquelles les différentes catégories d'individus, par leurs interactions, concourent à faire fonctionner l'établissement, éventuellement en modifiant les actions prévues. Il s'agit donc bien d'un ordre négocié et changeant qui repose sur deux formes de détermination: les contraintes institutionnelles telles que la réglementation de l'Éducation nationale ou les filières proposées par un établissement et ce qui tient aux interactions entre les individus. C'est parce que les relations entre les différentes catégories d'agents se définissent dans la durée, que l'observation prolongée in situ apparaît à Masson comme la méthode la mieux adaptée à l'analyse de l'ordre scolaire. Du

point de vue des sources de cette recherche, les données issues de l'observation ont été complétées par une série d'entretiens et par l'exploitation d'archives et de statistiques administratives.

TRAITEMENT DES FLUX SCOLAIRES ET CATÉGORIES D'ANALYSE

Par rapport à la thématique du traitement des flux scolaires, Masson s'attache, avant toute autre chose, à élargir la définition de la problématique. Dans ce sens, il récusé une approche qui se limiterait à rendre compte uniquement des décisions d'orientation. Ce dernier terme, produit d'une logique administrative, est issu d'un discours de l'institution scolaire sur son propre fonctionnement et renvoie aux éléments formels de prise de décision en la matière. Masson propose de recourir à la notion de traitement des flux scolaires, plus large et plus complexe, qui s'appuie sur l'analyse d'une part des rapports entre les agents de l'institution scolaire vis-à-vis de la mise en œuvre du processus d'orientation et d'autre part des réactions des élèves et de leurs parents face à cette mise en œuvre.

Les observations réalisées illustrent de manière assez convaincante d'une part l'importance des contingences administratives telles que la dotation horaire globale, les filières proposées dans l'établissement ou les "seuils tolérables" pour les taux de redoublement, mais aussi et surtout le poids plus ou moins fort accordé par le chef d'établissement à ces normes administratives. Masson montre d'ailleurs que ce poids est lui-même affecté par l'ancienneté du gestionnaire local dans son établissement et la situation générale de sa carrière (en recherche d'une promotion, en situation de quasi-retraite...). Un chef d'établissement qui veut faire baisser les taux de redoublement pour s'inscrire dans la ligne des recommandations de l'administration va généralement devoir négocier avec les enseignants (quitte à s'appuyer sur les parents) pour obtenir les résultats qu'il souhaite. Une part non

négligeable de ces transactions se fait d'ailleurs en cours d'année scolaire, ce qui permet de traiter rapidement en conseil de classe la situation des élèves non conformes aux normes scolaires.

En somme, l'analyse ethnographique met en évidence que les carrières scolaires des élèves ne résultent pas uniquement de variables structurelles telles que la classe sociale et le sexe, mais dépendent aussi des circonstances qui font varier les parcours individuels. Parmi ces dernières relevons essentiellement les diverses contraintes institutionnelles (filières proposées, taux de redoublement dans l'établissement, création des classes...) et surtout les interactions entre acteurs qui vont en fin de compte (re)définir les usages et sens respectifs de ces paramètres institutionnels.

GÉRER LES ÉLÈVES OU NÉGOCIER LA DIVISION DU TRAVAIL

La problématique du contrôle disciplinaire est un des thèmes les mieux illustrés par Masson. Ses observations mettent en évidence à quel point le cadre organisationnel est fragile face à des élèves susceptibles de rompre avec les normes scolaires, que cette rupture se manifeste par un refus de travailler (en classe ou à la maison) ou par des attitudes déviantes face aux autres élèves ou au personnel de l'établissement. La fragilité du cadre crée ce que Crozier et Friedberg auraient qualifié de zones d'incertitude, autour desquelles vont négocier les différentes catégories d'agents de l'institution. Mais cette obligation de transaction ne résulte pas uniquement des aléas propres aux situations observées. Masson l'associe également à des évolutions institutionnelles globales telles que l'arrivée massive de jeunes des classes populaires dans les lycées, mais aussi la modification de la loi d'orientation (qui réduit sévèrement le pouvoir des enseignants en matière d'orientation et de redoublement) et la redéfinition des tâches des conseillers

principaux d'éducation. Ceux-ci estiment en effet n'avoir guère de compétence spécifique pour gérer les problèmes de discipline et s'identifient davantage à leurs tâches socioéducatives. L'exclusion d'élèves hors de la salle de cours devient dès lors classiquement un "problème à négocier" entre le professeur qui veut pouvoir s'appuyer sur le conseiller principal d'éducation (CPE) pour accueillir et réprimander l'élève, le CPE susceptible de garder l'élève ou de le renvoyer en classe et le chef d'établissement qui doit parfois arbitrer entre les parties. Et l'immixtion des parents d'élèves dans les questions d'(in) discipline rend d'autant plus sensible la résolution de telles problématiques! La surveillance des élèves dans les couloirs est également une zone de friction entre les différentes catégories d'agents de l'institution qui donnera lieu tant à des "arrangements locaux" qu'à des tentatives plus générales pour structurer la division du travail au sein des établissements scolaires.

LES PARENTS D'ÉLÈVES OU LES CONTACTS INFORMELS COMME MODE D'INGÉRENCE

La troisième partie de l'ouvrage s'intéresse successivement à l'incidence des parents d'élèves sur l'ordre scolaire, aux administrateurs locaux et aux intérêts professionnels des enseignants. Cette partie étant plus disparate que les précédentes, il est plus malaisé d'en dégager des traits caractéristiques. Une idée-force est cependant présente: les définitions administratives sont de mauvaises catégories sociologiques. Par exemple, la participation des parents dans les établissements scolaires est dorénavant inscrite dans la perspective de la communauté éducative. Institutionnellement, un rôle actif est reconnu aux représentants des parents dans les conseils d'administration des établissements et dans les conseils de classe. Masson apporte cependant des observations qui tendent à montrer que l'influence des parents est plus significative en

dehors de ces espaces institutionnels au sein desquels les parents ont finalement l'impression d'avoir très peu de poids. L'analyse du rôle des parents doit donc dépasser les espaces définis a priori par l'institution et prendre en compte les échanges au quotidien entre les professeurs et les parents d'élèves ou entre ces derniers et le chef d'établissement. C'est dans ces espaces qu'apparaît de manière plus précise (mais souvent occulte) la capacité d'influence des parents sur la classe dans laquelle leur enfant sera affecté ou sur l'appréciation d'un professeur, par exemple. Et réciproquement, c'est également dans ces espaces que des membres du personnel de l'établissement peuvent "utiliser" les parents pour faire apparaître publiquement une plainte qu'ils ne souhaitent pas manifester eux-mêmes.

UNE REDÉFINITION DES PROBLÉMATIQUES SENSIBLES AUX CIRCONSTANCES ET AUX INTERACTIONS

En somme, Masson propose dans cet ouvrage un ensemble richement illustré d'observations susceptibles d'éclairer les processus internes aux établissements scolaires et d'enrichir les catégories d'analyse des chercheurs en éducation. Conformément à ses sources d'inspiration théorique (en particulier Hughes et Becker 1970 *Sociological work. Method and substance*, Chicago, Aldine), les interactions entre acteurs sont abondamment illustrées et révèlent des dimensions importantes de la construction de l'ordre scolaire. Dans une certaine mesure, ces résultats rendent compte de ce que ne pouvaient expliquer ces travaux adoptant d'autres choix méthodologiques. La mise en évidence du poids des contingences institutionnelles et des interactions entre acteurs dans la détermination des carrières scolaires des élèves représente ainsi un apport intéressant face aux interrogations soulevées par les travaux de Mingat et de Duru-Bellat (l'auteur cite Duru-

Bellat M. 1988 *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*, Paris, Delachaux & Niestlé) qui constataient des incohérences dans les décisions des conseils de classe irréductibles tant aux différences de performances scolaires qu'aux caractéristiques sociales des élèves. Plus largement, Masson conclut les deux premières parties de l'ouvrage en considérant que ses analyses ne s'opposent pas totalement aux conclusions des travaux sociologiques ayant constaté des régularités statistiques entre des caractéristiques générales des élèves (classe sociale, sexe, âge...) et des décisions en matière d'orientation ou des constats en termes de comportements à l'école. On ne voit cependant pas toujours clairement comment articuler les catégories proposées par Masson avec ces autres variables classiquement présentes dans la littérature sociologique. C'est par ailleurs le regret majeur que peut laisser cette intéressante publication: le relatif isolement théorique dans lequel s'inscrit l'auteur ne l'amène pas à expliciter ses positions théoriques et méthodologiques ni à confronter les conclusions auxquelles il aboutit à d'autres résultats de recherches.

On aurait en effet pu s'attendre à une explicitation plus détaillée de ce que recouvre l'approche ethnographique et à une réflexion sur le mode de définition des rapports sociaux qu'incorpore une approche faisant la part belle à l'observation prolongée in situ. Et même si l'approche ethnographique se veut clairement inductive et considère que c'est du terrain que doivent émerger concepts et problématiques, on ne peut que regretter qu'a posteriori, l'auteur ne situe pas davantage ses observations dans le champ de recherche concerné et ne mette en discussion ses conclusions avec les acquis illustrés dans la littérature anglo-saxonne et française sur le sujet. Ce regret est d'autant plus fort que les propos de l'auteur (sur les traitements des flux scolaires, sur ce qui se joue en conseil de classe, sur le rôle des parents...) appellent explicitement à des redéfinitions des problématiques analysées: pour ce faire, la confrontation entre le travail de Masson et les résultats d'autres approches reste à faire.

Vincent DUPRIEZ
Chercheur au GIRSEF, Université de
Louvain-la-Neuve

MARIE DURU-BELLAT, AGNÈS VAN ZANTEN, 1999

Sociologie de l'école
(deuxième édition revue et actualisée)
Paris, Armand Colin.

Sept années séparent la publication (dans la collection U-Sociologie d'Henri Mendras) de la seconde édition de la *Sociologie de l'école* de Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten de la première, datée de 1992. Si l'objet de l'ouvrage est resté le même (proposer en un peu plus de deux cents pages une synthèse des travaux et des théories sociologiques aujourd'hui disponibles sur l'école), si le découpage, l'organisation et la présentation du texte ont peu changé et si on a plaisir à retrouver dans cette nouvelle édition les mêmes qualités essentielles que dans la précédente (couverture du champ ample et équilibrée, information remarquablement riche et dense, excellente lisibilité), une lecture en parallèle des deux versions révèle l'importance du travail d'actualisation et de refonte effectué par les auteurs. À côté d'améliorations rédactionnelles de détail, des remaniements profonds sont intervenus en effet dans la plupart des chapitres en vue de rendre compte des développements et renouvellements survenus au sein de la discipline au cours de la dernière décennie. En fait, si on considère plus particulièrement les références bibliographiques présentes dans le corps du texte et regroupées alphabétiquement en fin d'ouvrage, on peut dire que le changement l'emporte sur la continuité puisque sur les 770 entrées que comporte la bibliographie de la deuxième édition, 436 (soit 57 %) sont nouvelles et concernent presque toujours des travaux parus après 1990, tandis que, réciproquement, environ 30 % des références présentes dans la première édition (soit 133 sur 467) n'ont pas été conservées. (On notera, parallèlement, que c'est essentiellement la sociologie de langue française qui semble avoir bénéficié

de cet enrichissement de la bibliographie, puisque le nombre de références à des travaux d'auteurs anglophones, traduits ou, le plus souvent, non traduits en français, reste à peu près constant d'une édition à l'autre, ce qui représente environ un quart des entrées bibliographiques de la première édition et un septième de la seconde.)

Intitulé identique, objet identique : c'est bien, toujours, de la scolarisation qu'il s'agit ici, et non pas de la socialisation ou de l'éducation considérées au sens large. Aussi n'est-il question directement, dans l'ouvrage de Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten, ni des sociétés sans école, ni des formes non scolaires d'enseignement, d'apprentissage ou de formation, la famille, les pairs, les contextes de la vie professionnelle et sociale n'étant bien évidemment pas ignorés, mais considérés seulement dans leur relation éventuelle (qu'il s'agisse de continuité ou de rupture, de complémentarité ou de conflit) à la scolarisation. Sur la base de cette spécification d'objet, restait pour les auteurs à choisir un type de présentation, un "mode d'entrée" dans le champ disciplinaire qu'il s'agit de décrire. Dans le présent ouvrage, on peut considérer que l'entrée se fait davantage par les thèmes ou objets d'investigation ou par les résultats empiriques de la recherche que par les approches proprement méthodologiques (les "outils" d'enquête et d'analyse) ou les paradigmes théoriques fondamentaux. Le souci principal des auteurs est en effet de faire ressortir autant que possible la "positivité" et le caractère au moins partiellement cumulatif des savoirs produits depuis plusieurs décennies par les travaux de recherche sociologique portant sur le fonctionne-

ment des institutions d'enseignement et les pratiques liées à la scolarisation. Cela veut dire que sur chaque question ou thème abordé c'est, en quelque sorte, le "contenu substantiel" des principales recherches empiriques disponibles qui est présenté plutôt qu'une description centrée principalement sur les enjeux ou les clivages théoriques, méthodologiques ou épistémologiques. Un chapitre de la première partie (chapitre 4) est consacré cependant spécifiquement à l'évolution des analyses théoriques sur l'école. De façon très "classique", il s'organise, dans la seconde édition aussi bien que dans la première, autour des théories de la reproduction et de leurs critiques, les théories fonctionnalistes étant présentées comme une variante de ces théories ("reproduction des valeurs communes" par opposition à "reproduction des rapports sociaux conflictuels"). Quant aux critiques de ces théories, elles sont regroupées en deux familles principales: celles qui s'appuient sur des données historiques pour remettre en cause le caractère hégémonique ou inéluctable de la fonction "reproductrice" de l'école, et celles qui insistent sur le pouvoir de "résistance" ou de "construction" dont disposent les acteurs face au poids des structures. Du côté des théories de l'acteur, une place importante est faite au modèle de l'individualisme méthodologique, ce qui n'exclut pas, dans la deuxième édition surtout, l'ouverture sur de "nouvelles perspectives" illustrées notamment par les travaux de Dubet (auteur qui, dans la bibliographie de cette seconde édition, est autant cité que Bourdieu). Par ailleurs, on peut considérer le plan de composition d'ensemble de l'ouvrage comme reflétant une espèce de déplacement théorique qui se serait produit au fur et à mesure que se développaient les travaux de sociologie de l'éducation. La première partie, intitulée "L'école dans la société", met en effet davantage l'accent sur les approches en termes de structures, les politiques éducatives, les régularités statistiques observables dans le déroulement des carrières

scolaires, les relations entre formation, emploi et statut et la question de la mobilité sociale, toutes choses qui semblent avoir été privilégiées dans la phase de constitution et d'implantation universitaire de la sociologie de l'éducation en France, alors que la deuxième partie, intitulée "Contextes, acteurs et pratiques", s'intéresse davantage aux processus qui peuvent se dérouler aux niveaux "intermédiaires" (la communauté locale, l'établissement, la classe) et aux comportements des différentes catégories d'acteurs (enseignants, familles, élèves), ce qui, comme le soulignent les auteurs, reflète en partie au moins l'évolution des objets et des perspectives de recherche dans la période la plus récente.

Dans un ouvrage sur la sociologie de l'école, il y a forcément des chapitres attendus, des développements indispensables, des références inévitables. Mais la difficulté est de savoir assurer un équilibre entre le mieux connu et le moins connu, le "classique" et le nouveau, l'essentiel et le secondaire. La comparaison entre les deux éditions successives de *Sociologie de l'école* permet justement de mieux se rendre compte du travail de réflexion, de sélection et de mise en forme effectué par Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten. Sur les quatre chapitres qui composent la première partie, l'un a fait l'objet de remaniements plus importants que les autres: c'est celui consacré aux politiques scolaires et aux changements institutionnels en France (chapitre 1), dont la deuxième partie, intitulée "Une approche analytique des politiques éducatives", développe, en s'appuyant sur un grand nombre de travaux récents, une réflexion nouvelle et originale sur le modèle français d'impulsion et de diffusion des réformes scolaires, l'évolution des processus de prise de décision et la montée en puissance d'une "culture de l'évaluation" au sein du système éducatif. En revanche, le chapitre sur les inégalités de carrière dans le système scolaire français (chapitre 2) ainsi que celui consacré aux rapports entre éducation, emploi et accès aux statuts sociaux (cha-

pitre 3) ne comportent pas de remaniements structurels majeurs, sans doute parce qu'ils portent sur des problématiques relativement stabilisées au sein de la sociologie de l'éducation française depuis les années soixante-dix, avec cependant un renouvellement rapide des travaux, des données empiriques et des références bibliographiques disponibles.

Parmi les six chapitres qui composent la deuxième partie de l'ouvrage, beaucoup de remaniements importants sont intervenus. C'est le cas notamment dans le chapitre 5, intitulé "L'école entre l'espace local et l'espace national", où apparaissent des développements nouveaux (ou très renouvelés) concernant la situation des écoles rurales, le fonctionnement de l'école face à la différenciation et à la ségrégation urbaines ou les orientations des politiques éducatives locales, notamment dans les ZEP. C'est moins nettement le cas dans le chapitre 6, consacré à la diversité de l'offre de formation, bien que, cette fois encore, un renouvellement important soit intervenu dans les travaux cités en référence, concernant notamment le fonctionnement et l'efficacité des établissements scolaires, la diversification des pratiques d'évaluation et d'orientation, l'effet des modes de groupement des élèves, le clivage public/privé. Dans le chapitre suivant, consacré aux programmes, aux pratiques pédagogiques et aux normes d'excellence et qui nous fait entrer le plus profondément dans la boîte noire des contenus et des activités d'enseignement, on trouve dans la deuxième édition de l'ouvrage relativement peu d'éléments nouveaux en ce qui concerne le curriculum, mais davantage à propos des "effets maître" ou des critères et pratiques d'évaluation. Un renouvellement plus important apparaît dans le chapitre 8, consacré tout entier à "la profession enseignante", et qui prend en compte bien évidemment les changements intervenus en France depuis 1990, avec notamment la mise en place des IUFM, les reconfigurations internes du corps enseignant, l'évolution des condi-

tions de travail au sein des établissements et des relations avec la hiérarchie et les usagers. Les deux derniers chapitres portent respectivement sur les pratiques éducatives des familles (considérées dans leur rapport à la scolarisation) et le "métier d'élève". Une question "classique" de la sociologie de l'éducation est celle des rapports entre les pratiques de socialisation au sein de la famille (styles éducatifs, transmission de connaissances, de compétences et de valeurs) et la réussite scolaire. Dans la période récente, l'accent a été mis davantage qu'auparavant sur le rôle actif que jouent les familles face aux exigences et aux enjeux de la scolarisation (suivi familial des scolarités, choix des établissements, contacts avec les enseignants ou l'administration, nouveaux modèles de parents "partenaires" ou "usagers" du service public d'éducation). En ce qui concerne enfin le "métier d'élève", une refonte totale du dernier chapitre est intervenue, rendue sans doute nécessaire par l'émergence de questions et de recherches nouvelles concernant aussi bien les aspects "intellectuels" de l'expérience scolaire (rapport au savoir, implication dans le travail scolaire) que ses aspects "sociaux" (relation maître-élèves, interactions dans la classe, sociabilité juvénile, chahut, déviance, violence, participation à la vie des établissements).

Incontestablement, cette nouvelle édition de *Sociologie de l'école* constitue, comme la précédente et plus encore que la précédente, un exemple remarquable d'ouvrage d'initiation et de synthèse. La richesse de l'information proposée au lecteur, l'ampleur et le caractère très actuel de la bibliographie mobilisée, la clarté de l'exposé font de ce livre plus qu'un excellent manuel, un véritable outil de référence pour les chercheurs. Une limite cependant: malgré les nombreuses et très suggestives références à des travaux de langue anglaise (un domaine que les deux auteurs connaissent fort bien), ce sont essentiellement des travaux de langue française, et portant sur le système éduca-

tif français, qui sont ici présentés, les références anglophones intervenant en fait de manière relativement ponctuelle et occasionnelle, comme des compléments toujours très éclairants, mais sans s'inscrire dans un projet de confrontation ou de comparaison systématique, lequel relèverait sans doute d'un travail de nature toute

différente. Tel qu'il est, le présent ouvrage apporte en tout cas à la sociologie de l'éducation de langue française un très grand bénéfice de visibilité.

Jean-Claude FORQUIN
INRP, Paris

H.-G. ROLFF, K.-O. BAUER, K. KLEMM, H. PFEIFFER, 1998

Annuaire de l'évolution de l'école

Tome 10, Données, exemples et perspectives

Juventa Verlag, Weinheim und München.

Ouvrage de référence, l'annuaire de l'Institut pour la Recherche sur l'évolution de l'école (IFS) propose dans sa dixième édition de faire un bilan, d'examiner les concepts et les modèles et de se demander vers quoi le développement scolaire devra s'orienter. Dans ce tome les sujets suivants sont traités :

- les points de vue de la population sur l'école ;
- l'égalité des chances et l'expansion de l'enseignement ;
- l'évolution de l'école professionnelle ;
- les effectifs de garçons et de filles dans l'enseignement ;
- les charges et le burnout des enseignants ;
- le suivi de l'organisation scolaire.

L'enquête menée traditionnellement depuis vingt ans par l'IFS révèle une certaine stabilité dans les aspirations des parents concernant les études de leurs enfants : une moitié désire que leur enfant obtienne le baccalauréat et l'autre moitié donne une nette préférence aux écoles de formation professionnelle de l'enseignement supérieur. L'enquête montre d'autre part que la confiance des parents à l'égard des enseignants demeure forte tandis que se manifeste le souhait d'une plus grande exigence dans l'éducation scolaire, d'une prise en charge spécifique des élèves doués, d'une plus grande égalité des chances ainsi que le regret dans les nouveaux Länder que certaines structures comme le tronc commun et l'enseignement polytechnique aient été abandonnées.

Concernant l'égalité des chances, Hansen & Pfeifer constatent, malgré les dispositions prises, la persistance des iné-

galités liées notamment au sexe, aux origines sociales, au lieu de vie, à l'identité culturelle des minorités ethniques et aux phénomènes sociaux et politiques tels que le chômage et la construction européenne. Si, en effet, on observe une diminution de l'influence de l'origine sociale au niveau de l'accès à l'enseignement secondaire, cette inégalité se reconstitue à un niveau supérieur. D'autre part des évolutions contradictoires se manifestent : en effet l'amélioration des conditions de vie, les réformes et les changements institutionnels ont certes permis une promotion de l'instruction et une moindre sélectivité sociale, mais l'inégalité est renforcée par l'augmentation de la concurrence lors de l'accès à certaines formations. Ce sont les formations réputées les plus exigeantes qui sont les plus attirantes, ce qui influe sur la notion de mobilité : s'il y a perméabilité horizontale (changement d'école au cours du premier cycle), la perméabilité verticale est plus grande en termes d'ascension mais aussi souvent de déclassement vers un niveau scolaire inférieur.

L'enseignement professionnel dual, longtemps présenté comme modèle, traverse une crise due au décalage entre l'augmentation de la demande de places d'apprentissage depuis quelques années et la diminution de l'offre. Cette situation conduit un nombre croissant d'élèves à prendre les deux options : l'enseignement général et l'enseignement professionnel. Ainsi, en raison du manque de formation préparant à la double qualification, de plus en plus d'élèves passent deux fois par le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Vu la pénurie de places d'apprentissage (particulièrement dans les petites et

moyennes entreprises), il semble justifié de parler d'une crise du système dual de l'enseignement professionnel. Les causes en seraient d'une part un manque de flexibilité, c'est-à-dire une conception vieillie de la notion de métier pour laquelle la formation professionnelle est toujours vue comme le fondement d'un métier pour la vie; d'autre part l'augmentation des coûts de formation qui favoriserait la concurrence que constitue la formation professionnelle continue. Face à cette situation, les pouvoirs publics (les Länder) se limitent, disent Kakies, Lehmpfuhl & Miethner, à une amélioration des conditions de l'offre, renonçant ainsi à une intervention directe et faisant confiance à l'efficacité des mécanismes du marché de l'apprentissage.

Au plan de l'égalité entre les garçons et les filles, on observe par rapport à une précédente étude un accroissement du nombre de filles dans l'enseignement général où elles sont majoritaires depuis le début des années 1980 avec une désaffection pour les matières scientifiques et technologiques. Cette persistance des inégalités dans les contenus d'enseignement se retrouve aussi dans l'enseignement professionnel dans lequel le domaine de formation traditionnellement féminin, quantitativement limité, ne permet souvent que des qualifications moindres sur la base de formations courtes et s'accompagne d'une plus grande précarisation de l'emploi au gré des évolutions démographiques et économiques. L'écart entre les filles et les garçons s'est donc creusé depuis la réunification au profit des garçons. Les femmes sont non seulement sous-représentées dans le système de formation duale mais elles ont aussi moins de chances que les hommes d'obtenir une place d'apprentie. En outre, dans l'enseignement professionnel, les filles suivent des formations (éducatrices, puéricultrices) à plein temps, en dehors du système dual.

Faulstich & Wieland font ensuite état des différents projets pour lutter contre l'inégalité entre les sexes qui a selon eux

une triple origine: le programme, la didactique et des processus interactionnels comme les modes d'identification et les rapports de domination entre garçons et filles. Si ces projets avaient à l'origine un caractère compensatoire, peu à peu ils ont pris en compte la façon dont les différences se construisent. En conclusion, on observe que le choix professionnel pour les filles est un processus complexe où sont imbriqués les conditions objectives et le conditionnement subjectif. La formation devrait donc englober tout un projet de vie, ce qui implique un développement scolaire global dont une des conditions serait la volonté de changement de tous les participants.

La situation des enseignants et leur charge de travail sont l'objet de l'article de Bauer & Kandars. L'évolution des conditions d'enseignement engendrerait parmi ceux-ci un phénomène de "burnout" dont les auteurs analysent les causes, la nature ainsi que les modalités de prévention: le "coping" (théorie de la maîtrise du stress). Il faut, selon eux, établir une différence entre la charge objective et la charge subjective de travail, ce qui implique au plan préventif une action double: l'une concernant les problèmes eux-mêmes, l'autre concernant les émotions. Les charges de travail objectives se transforment en charge de travail subjective par un processus d'interprétation puis en stress lors de la réalisation de ce travail. Ce stress peut être positif s'il est surmonté avec succès ou conduire au burnout qui est un trouble à trois composantes (dépersonnalisation, épuisement émotionnel, amoindrissement de l'efficacité) qui peut menacer la vie elle-même. Pour analyser ce phénomène, les auteurs donnent leur préférence à un modèle systémique qui perdure même si toutes les données ont été changées. Cependant, à défaut de moyen d'évaluation fiable, ils adoptent un modèle causal mettant en évidence l'importance de facteurs comme la peur de l'échec et de la critique ainsi que la frustration dans le travail aboutissant à la conclusion que les charges objectives sont perçues de façon

d'autant plus menaçante que le soutien social est faible.

C'est d'une aide méthodologique dans le domaine de la réflexion professionnelle dont auraient besoin les enseignants selon Buhren, Killus & Müller qui traitent de l'évaluation nécessaire à l'autonomie des établissements et à leur évolution. Après avoir examiné différentes théories de l'évaluation, les auteurs retiennent cinq fonctions essentielles : le suivi, le contrôle, la stimulation, la justification et la communication. Son utilité résidant dans "une base d'entente, un accroissement de la connaissance de l'école, une aide à la planification et à la décision, la participation, l'implication, la vérification et la légitimation" (cf. Burkard). Distinguant entre évaluation sommative et formative, les auteurs citent l'exemple des pays scandinaves qui relient l'évaluation externe à l'évaluation interne : un certain temps avant l'évaluation externe, les établissements sont priés de procéder à une évaluation interne à l'aide de normes préétablies. Citant enfin le projet réalisé dans deux Länder, intitulé "L'autoévaluation comme instrument d'une plus grande autonomie des écoles", qui a pour objectif de mettre en œuvre des instruments d'évaluation pour les différents secteurs scolaires, les auteurs notent la réaction positive des enseignants et leur volonté de réfléchir et de contrôler leur pratique pédagogique.

Compte tenu de la surcharge des établissements, des plaintes sur la baisse de la qualité, de l'autonomie croissante des Länder, se pose le problème de la validation du travail scolaire pour une garantie de la qualité et de l'égalité des chances. Deux systèmes de contrôle existent en Allemagne, explique Klemm : celui qui permet aux diplômés l'accès à la formation universitaire et celui où la qualification acquise est constatée par l'établissement d'accueil. Si le problème de la qualité et de la légitimation des diplômés se pose, il faut

réformer le système en centralisant les examens et en organisant des tests à l'entrée des établissements universitaires. C'est ainsi que sont mis en place dans certains Länder ou nationalement des systèmes externes de contrôle de la qualité complétant le contrôle interne, des évaluations des compétences de base des élèves. Ces formes d'évaluation externe et centralisée plus répandues en Allemagne qu'on ne le suppose généralement, peuvent être de bons instruments pour garantir la qualité. Cependant, il n'y a pas de preuve manifeste que les examens centralisés, centrant davantage l'attention de l'élève sur les exercices de l'examen dont la variété des thèmes et des formulations tendent à s'appauvrir, garantissent mieux la qualité des formations que les examens décentralisés.

Le gain en autonomie d'organisation des établissements précarisant l'organisation globale du système scolaire, le développement scolaire par établissement, qui implique autonomie et responsabilité de soi-même, prend toute son importance. Dans ce cadre il faut favoriser la culture d'une école apprenante, ce qui impliquerait un fonds de connaissances communes permettant de faire face à des situations complexes, une mémoire organisationnelle et une culture relationnelle. Rolff conclut que le développement scolaire par établissement est une synthèse de développement organisationnel, pédagogique et de ressources humaines et qu'il se manifeste à trois niveaux : un niveau intentionnel qui est celui du développement délibéré et systématique des établissements, un niveau institutionnel qui est celui des lois scolaires, un niveau complexe de suivi global mettant en place des systèmes d'évaluation.

Alain LE VERGER
Groupe d'études sociologiques, INRP

YVES PALLAZZESCHI, 1998 et 1999

Introduction à une sociologie de la formation.

Anthologie de textes français 1944-1994

Volume I, *Les pratiques constituantes et les modèles*

Volume II, *Les évolutions contemporaines*

Paris, L'Harmattan, collection Éducation et Formation,
série références, 268 et 548 pages.

À mesure qu'il s'étend et s'institutionnalise, le domaine de la "formation", longtemps délaissé comme objet sociologique malgré quelques précurseurs importants comme Dubar, de Montlibert ou Fritch, semble enfin faire l'objet d'une interrogation sociologique, portant notamment sur ses processus de constitution et d'institutionnalisation (voir par exemple le numéro 35/1999 de *Sociétés Contemporaines*, ou Dubar C. et Gadéa Ch. (éd.) 1999 *La Promotion Sociale en France*, Paris, Presses universitaires du Septentrion). L'ouvrage d'Yves Pallazzeschi participe de cette émergence puisqu'il est construit autour d'une double visée: – constituer une "mémoire" des discours idéologiques sur la formation en France qui puisse servir de repère aux formateurs d'aujourd'hui; – contribuer à l'élaboration d'une sociologie de la formation, distincte de ses grandes sœurs, la sociologie de l'éducation d'une part, la sociologie du travail de l'autre. L'ouvrage se présente essentiellement comme une collation de deux cent quarante-sept textes français produits entre 1944 et 1994, de nature et d'origine très diverses: textes législatifs et réglementaires, textes édités dans des revues savantes, manifestes d'associations militantes, textes positionnant des représentants des employeurs, des syndicats, textes de journalistes, d'intellectuels prophétiques sur le domaine etc. Les textes ont été choisis parmi "quelques milliers" et sont présentés en fonction d'un postulat et d'une double hypothèse de base qui constituent le socle d'une grille de lecture des textes collationnés et présentés.

Le postulat d'abord: la formation post-scolaire est pensée comme une pratique hybride et fondamentalement diverse depuis l'origine, une pratique qui relève "à la fois des pratiques éducatives (prises au sens large de pratiques d'enseignement et de développement culturel) et des pratiques productives (prises au sens large de l'ensemble des activités de reproduction de l'homme) et qui ne se réduit ni aux unes ni aux autres" (p12). Le classement procède alors de l'idée que deux modèles, deux grandes orientations normatives se sont constitués très tôt pour donner sens et orientations aux pratiques de formation: la sphère éducative a produit un modèle à partir des caractéristiques propres "du paradigme de l'éducation et de la culture: la formation comme développement culturel et développement de la citoyenneté" (p12) (le modèle de l'éducation permanente); la sphère du travail a produit un modèle à partir du "paradigme du travail et de l'emploi: la formation comme production de compétences" (qui devient le paradigme sous-jacent à la formation professionnelle continue). Ces deux modèles coexistent et se combinent à des degrés et avec des proportions variables dans toute pratique de formation. Cependant, deuxième hypothèse, la dynamique de construction du champ de la formation est marquée par "la prééminence progressive du modèle de la sphère du travail sur le modèle de la sphère éducative et culturelle".

Le travail de présentation et de structuration des textes vise à illustrer et étayer cette double hypothèse. D'une

part, il s'agit bien de textes "qui expriment le mieux des finalités socioéconomiques, des valeurs et des idéologies". D'autre part, la périodisation des textes se construit essentiellement en fonction de la deuxième hypothèse. Ainsi, le premier volume (1945-1955) vise à montrer d'emblée à quel point les pratiques de formation d'adultes sont dès le départ très diverses (depuis les cours d'adultes, la Formation professionnelle des Adultes, jusqu'à l'éducation populaire ou ouvrière), et comprennent en leur sein un ensemble de virtualités qui n'ont pas toutes été développées et institutionnalisées dans la suite. De plus, il montre comment les deux modèles de référence déjà évoqués sont mis en forme par divers protagonistes de l'époque, l'un renvoyant à la fonction de production de compétences, l'autre à celle de développement culturel. Le second volume illustre davantage la seconde hypothèse: la périodisation des textes présentés – empruntant largement à celle des textes législatifs majeurs dans le domaine – montre qu'on passe d'une logique associant formation et promotion après la loi Debré de 1959 (1955-1965: vers la société promotionnelle), à une logique faisant cohabiter des visées d'éducation permanente et une logique de formation professionnelle continue (1966-76/1982: vers la société éducative et l'entreprise formatrice). La "loi programme sur la formation professionnelle" de 1966, les accords interprofessionnels de 1970 sur "la formation et le perfectionnement" ou la loi de 1971 aboutissent en effet à faire entrer l'entreprise comme financeur et bientôt comme acteur des pratiques de formation, même si la diversité des modèles est encore très prégnante dans la période. Une troisième période (1976/82-1994: vers l'entreprise qualifiante) prolonge ce mouvement et liquide "les ambivalences de l'accord de 1970 et de la loi de 1971 au profit d'une conception de la formation majoritairement au service des organisations de travail" (p10).

L'intérêt de ce livre est indiscutablement de montrer, au travers des textes

qu'il rassemble, que la construction de ce domaine d'activités, rassemblées à présent autour du vocable de "formation", a une genèse complexe dont le cours aurait pu être différent. Les orientations présentes aujourd'hui en France actualisent une partie seulement des possibles qui ont été expérimentés et défendus depuis quarante ans. À ce titre, l'ouvrage remplit bien sa fonction de "mémoire" à destination des acteurs d'un domaine où l'amnésie est fréquente et la croyance dans la nouveauté récurrente. Sur la périodisation des textes proposée – vu de Belgique par un lecteur qui n'est pas un spécialiste de la situation française – je ne ferai qu'une remarque: elle est très nettement structurée dans des termes et des balises temporelles qui dérivent des lois qui ont marqué le domaine. S'agit-il d'un effet réellement structurant de l'État, confirmant une représentation bien ancrée de la place de l'État dans la société française, ou y a-t-il là une sorte de raccourci qui évite de lire, en deçà des textes légaux, les rapports sociaux, les chaînes d'acteurs, les transactions qui en furent les éléments déterminants? Un tel principe de périodisation, qui suppose un fort pouvoir structurant des lois, n'aurait en tout cas pas de validité dans la société belge, où un décret a institutionnalisé "l'éducation permanente" en Communauté française de Belgique (1976) sans pour autant qu'elle ne réussisse à s'imposer par la suite face à la montée de la formation professionnelle continue, qu'on observe en Belgique comme en France. C'est dire donc que les déterminants de la tendance historique décrite par l'auteur méritent encore beaucoup d'attention: sans doute y a-t-il le pouvoir structurant de l'État, les transformations socioéconomiques de la société, ou encore les affrontements "idéologiques" entre les tenants du discours de "l'éducation permanente au service du développement culturel" contre les tenants de "la formation professionnelle continue au service des entreprises". Mais il resterait, pour retracer la genèse sociale et politique de l'institutionnalisation du champ

dans ses formes actuelles, à repérer les évolutions des configurations d'acteurs et de leurs positions sociales et institutionnelles par rapport au monde de l'éducation ou du travail; il s'agirait surtout de les mettre en lien avec les discours émis, avec les diverses formes de transaction et les moments clés de l'histoire institutionnelle qui ont présidé à la construction de ce domaine d'activités. À l'inverse, Y. Pallazeschi tend par sa méthode à mettre tous les discours sur le même pied, car il ne précise pas les configurations sociales dans lesquelles ces textes prennent successivement place. L'auteur privilégie les "positions idéologiques" en présence, mais son élucidation sur le plan

des valeurs et orientations normatives tend à être découplée d'une analyse des rapports sociaux effectifs qui ont conduit à l'institutionnalisation du champ dans sa forme actuelle. Si l'objectif de "mémoire" est atteint, le projet de l'auteur de construire une sociologie de la formation reste pour une large part programmatique. Plus qu'une introduction à une sociologie de la formation, le livre apporte surtout un matériau considérable pour un tel projet.

Christian MAROY,
GIRSEF, Université de
Louvain-la-Neuve

**MARIE-MICHÈLE CAUTERMAN, LISE DEMAILLY,
SÉVERINE SUFFYS, NICOLE BLIEZ-SULLEROT, 1999**

La formation continue des enseignants est-elle utile ?

Éducation et Formation, Paris, PUF

collection Recherches scientifiques, 224 pages.

Les auteurs, professeurs de l'enseignement secondaire ou d'université, formateurs de l'IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) et de la MAFPEN (Mission académique de formation des personnels de l'éducation nationale, supprimée en 1998), présentent une recherche exploratoire commanditée par l'IUFM de Lille et soutenue par la MAFPEN, à partir d'une interrogation radicale: la formation continue des enseignants est-elle utile? La question, polémique, intéressera directement formateurs et décideurs, mais renvoie également aux recherches actuelles concernant les rapports entre les formations professionnelles continues et le changement des organisations, des métiers, des identités professionnelles.

La formation continue des enseignants du secondaire, née en 1982, s'est construite au fil des ans selon des dispositifs variés dont les modalités de régulation restent pauvres; son évaluation est à la fois un besoin pour ses commanditaires et une demande pour les formateurs. Les travaux contemporains sur la formation continue des salariés présentent un certain nombre de résultats que les auteurs considèrent comme des acquis utiles pour appréhender les formations des enseignants: la fonction formation est un levier de changement des organisations, un facteur dynamique d'évolution des cultures professionnelles, un outil de management essentiel, elle développe des processus de professionnalisation, particulièrement lorsqu'elle emprunte des dispositifs en prise avec les réalités professionnelles locales et des méthodes non magistrales de formation.

L'évaluation des effets de la formation continue des enseignants est particulièrement complexe, fréquemment sujette à

des dérives technicistes, non seulement parce qu'il s'agit de métiers relationnels, mais aussi parce que le "mandat" (Hughes) de l'institution éducative est en crise et que cette formation ne présente pas en général d'enjeu réel d'emploi ou de carrière pour les enseignants. Elle est également difficile à mettre en œuvre techniquement, les pratiques des acteurs demeurant "privées et secrètes": les chercheurs ne peuvent raisonnablement espérer "qu'objectiver les représentations" (p16) et leurs évolutions. Pour prendre la mesure des effets de la formation continue, les auteurs privilégient alors, selon des choix pleinement assumés, deux critères de changement professionnel: la réimplication dans le métier, le renforcement du postulat de l'éducabilité de l'apprenant. La recherche se propose alors d'examiner trois hypothèses sur les facteurs de changement: l'existence d'un effet l'établissement et de sa direction, l'impact plus grand des formations de type interactif-réflexif, le rôle des dynamiques personnelles (réorganisation des plaisirs et des peines) dans les évolutions des pratiques enseignantes.

Sur un plan méthodologique, l'enquête procède par entretiens semi-directifs auprès d'enseignants de six collèges, aux situations diverses, sans tenir compte de critères de représentativité. Les stages pour lesquels ces personnels sont volontaires ont pour objectif le changement des pratiques professionnelles, à travers des contenus variés; pour mettre à l'épreuve l'affirmation selon laquelle les stages répondant à des demandes d'établissements seraient plus efficaces que ceux organisés au niveau académique, ces deux types de stages ont été retenus. Chaque enseignant a été interviewé à trois

reprises, le dernier entretien dans l'année scolaire suivant le stage pour en explorer les retombées à moyen terme. Enfin les principaux des six collègues concernés ont été également interviewés.

Quels sont les effets de la formation dans les établissements? Deux types de retombées sont attendus: l'enrichissement d'une culture professionnelle commune dans les structures de travail pré-existantes permettant de mieux prendre en compte les apprenants, le développement d'initiatives dépassant le cadre de la classe, comme la constitution d'équipes autour de projets pédagogiques.

Les auteurs relèvent le faible impact de ces stages dans les établissements, quelles qu'en soient les modalités (stages académiques ou de proximité); leurs retombées sont de même nature et sont liées aux mêmes conditions: les changements dans l'établissement supposent d'une part qu'il existe des habitudes et des lieux de travail communs, d'autre part que les actions envisagées relèvent d'une politique claire de l'établissement et bénéficient d'un soutien de sa direction; le manque d'efficacité des stages d'établissement semble souvent lié à l'absence des chefs d'établissement dans la négociation entre stagiaires et formateurs, soit que les principaux ne la considèrent pas comme un outil stratégique au service de la politique d'établissement, soit qu'ils se heurtent à l'idéologie professionnelle des formateurs qui jouent une part de leur légitimité sur leur distance à l'administration.

Comment le changement professionnel est-il perçu par les individus? L'analyse des entretiens est complexe parce qu'il est impossible d'isoler un effet stage parmi l'ensemble des facteurs d'évolution (transformations des conditions d'exercice du métier, vécu professionnel des personnes, etc.); de plus les enquêtés sous-estiment leur propre changement, phénomène que les auteurs comprennent selon deux hypothèses: d'une part l'interview conduit à une recherche de cohérence, minimisant la nouveauté pour survaloriser les continuités dans le récit de la vie professionnelle; d'autre part la mission de transmis-

sion de connaissances rendrait difficile un rapport positif à l'idée de changement et favoriserait un certain traditionalisme.

L'enquête conduit à distinguer quatre types d'effets de la formation: un changement effectif lorsque le dernier entretien révèle une trajectoire dynamique que l'enseignant impute au stage, un changement paradoxal lorsque l'enseignant poursuit une dynamique personnelle sans la relier au stage, un changement non abouti lorsque la personne ne dépasse pas une velléité de changement sans le mettre à l'épreuve de son réel; enfin dans quelques cas la formation semble n'avoir aucun effet.

Les dynamiques de changement effectif sont présentées comme de véritables parcours initiatiques, associant découverte de nouveaux éléments de la culture professionnelle et meilleure compréhension de soi, conduisant à une réorganisation des plaisirs professionnels, source de créativité et d'invention dans le métier; ces enseignants revendiquent une pragmatique à petits pas (p107) pour tenir compte des conditions réelles d'exercice, en intelligence avec les composantes singulières d'une situation complexe. Le changement effectif se traduit alors par une nouvelle relation au métier, privilégiant l'initiative sur le prescrit ou le conforme, les démarches d'essai et de retour réflexif sur l'action, ouvrant des perspectives à travers des projets, la formation continuée devenant un temps privilégié dans une dynamique plus vaste de développement professionnel.

À l'inverse, l'immobilisme affirme souvent la nostalgie d'un âge d'or révolu, un conservatisme des valeurs, il invoque manque de temps et protection de la vie privée, exprimant une crispation sur une identité disciplinaire peu ouverte aux dimensions éducatives du métier, qui ne relèveraient pas de savoir-faire professionnels.

Les auteurs présentent ensuite plusieurs hypothèses sur les conditions et facteurs qui favorisent le changement de pratiques professionnelles à l'issue des stages, sans qu'il soit question de causalité linéaire. En premier lieu, les activités du stage doivent permettre une problématique

sation d'une réalité professionnelle, s'inscrire dans une démarche conciliant le court et le long termes; les relations avec le formateur sont essentielles, celui-ci jouant un rôle de médiateur, parvenant à "(ré)concilier l'enseignant avec lui-même, son métier, la multiplicité des situations éducatives, la singularité de chaque acte d'enseignement" (p177). En second lieu, l'analyse des interviews permet d'identifier quatre types de caractéristiques personnelles facilitatrices de changement: un rapport au savoir de type professionnel, c'est-à-dire finalisé par la pratique plutôt qu'instrumental ou esthétique; une trajectoire professionnelle antérieure favorisant la mobilité liée à un projet de stabilité dans le métier; une image de soi positive; un rapport au temps de travail permettant un investissement professionnel suffisant. Enfin, du côté de l'établissement, d'une part l'équipe de direction doit être perçue comme favorisante, ce qui se traduit par un soutien financier et matériel des projets, une facilitation du travail collectif, une intégration du dispositif de formation continue dans le pilotage de l'établissement; d'autre part l'insertion des enseignants dans des réseaux de travail est une condition de consolidation et de mise en œuvre des acquis des stages.

En conclusion, les auteurs estiment que leurs trois hypothèses initiales sont confirmées et affinées. L'enquête les conduit à présenter un ensemble de réflexions plus générales. Ils estiment que la question du traitement de l'échec scolaire est fortement liée à celle du désir d'apprendre chez les élèves et plus fondamentalement au rapport au savoir et au changement des enseignants; retrouvant des perspectives développées antérieurement par Meirieu ou Perrenoud, ils opposent à l'inefficacité des formations programmatiques et prescriptives la "capacité à faire feu de tout bois, à improviser face à la diversité pour mieux travailler les liens qui existent entre les différences, sans perdre de vue le sens politique ou philosophique qu'on veut donner à la notion de différence" (p211). Les formations efficaces concilient la pru-

dence dans la mise en œuvre de changements et l'ambition d'un projet de conversion du regard sur soi, les enfants, le métier. Dès lors, le pilotage de la formation ne saurait se résoudre à des techniques organisationnelles, les aspects déterminants des stages étant curriculaires, relationnels et politiques. Les auteurs concluent sur les difficultés d'évaluer la formation, rejetant la légitimité et la pertinence des demandes d'évaluations tous azimuts conduites en l'absence d'objectifs clairement définis et d'outils adaptés à la complexité des choses.

Le projet des auteurs est-il tenu ? Oui, dans la mesure où l'ouvrage pose un regard neuf et exploratoire sur un domaine peu étudié en ce qui concerne les enseignants, s'inscrivant dans les travaux actuels sur les changements professionnels; il offre une grande richesse d'exemples, analysant avec finesse des dynamiques personnelles complexes et singulières, montrant comment chacun est amené à négocier des changements identitaires en fonction de sa propre trajectoire et de la situation locale. Mais le titre est sans doute trompeur dans la mesure où les critères d'utilité sont donnés d'avance: la formation continue légitime est un outil de pilotage et d'accompagnement des transformations des métiers pour les adapter aux contraintes et contextes de la scolarisation actuelle; elle ne semble pouvoir être qu'un investissement professionnel dont on attend un retour rapide. Ce parti pris d'un modernisme organisationnel ou pédagogique, clairement assumé, permet aux auteurs d'affiner leurs hypothèses quant aux caractéristiques d'une formation efficace mais les contraint cependant à ne pouvoir interpréter les effets de la formation qu'en termes de changement ou d'immobilisme: au regard de leur impact, on peut alors légitimement s'interroger sur le bien-fondé de nombreuses actions de formation et sur l'intérêt qu'y trouvent leurs usagers !

Vincent LANG
CREN, Université de Nantes

CHRISTIAN BAUDELLOT ET ROGER ESTABLET, 2000

Avoir 30 ans en 1968 et 1998

Paris, Seuil, 217 pages.

L'ouvrage de Baudelot et Establet est pour une part issu du séminaire "Trente ans" qui s'est déroulé à l'École nationale supérieure de 1995 à 1997. L'objet de cette réflexion est de comparer deux générations, plus précisément deux cohortes : les trentenaires de 1968 et ceux de 1998. Ces années appartiennent à deux périodes contrastées du développement économique : la croissance vive et le plein emploi de l'après-guerre d'une part, la croissance ralentie et le chômage croissant qui affectent l'économie française depuis 1973 d'autre part. La comparaison des deux cohortes est réalisée tout particulièrement à partir de la modification de la structure des actifs, la transformation des modalités de rémunération et d'emploi, le changement des rapports à l'école.

Les auteurs s'attachent d'abord à présenter, selon le sexe, les profils sociaux des deux cohortes (graphique p37). La transformation de la structure sociale est marquée par l'accroissement sensible des emplois de cadres et professions intermédiaires – leur part passe de 25 à 36 % pour les hommes – et la baisse des emplois ouvriers non qualifiés. Les emplois féminins suivent le même mouvement avec cependant une croissance sensible des emplois d'employés. Pour les deux sexes, outre ce mouvement de qualification des emplois, le grand changement concerne évidemment la montée du chômage : moins de 1 % des trentenaires en 1968, 12 % des hommes et 14 % des femmes en 1998.

Ce premier bouleversement est concomitant d'autres transformations. La première concerne les modalités d'entrée dans la vie active. Si la majorité des "passages" se déroulent selon la séquence traditionnelle – fin des études, premier

emploi, logement indépendant, mise en couple – les calendriers "atypiques" sont devenus plus nombreux et concernent désormais 25 % des hommes et 41 % des femmes, soit près du tiers de la cohorte. Sexe et niveau de diplômes sont les variables qui structurent la singularité des parcours. Sans doute, au-delà du diplôme, il aurait été possible de montrer, avec des analyses multivariées ad hoc, un effet spécifique de l'origine sociale, et plus précisément des différences de revenu et de patrimoine des parents, susceptibles de favoriser, pour les enfants d'origine sociale aisée, un accès plus rapide au logement indépendant et à la mise en couple. La "désynchronisation" du franchissement des étapes n'est pas, très probablement, seulement affaire de diplôme et de sexe...

L'analyse de la situation salariale des trentenaires des années 1968 et 1998 constitue un second volet de l'ouvrage. On retiendra principalement une augmentation du pouvoir d'achat, quel que soit l'âge, et un accroissement des écarts de salaires entre classes d'âge (tab. p52 et 87). Des années soixante aux années quatre-vingt-dix, il faut retenir que l'effet âge sur la rémunération – i.e. de l'expérience – s'est accru de façon sensible si bien que malgré une formation initiale meilleure, les trentenaires d'aujourd'hui n'en tirent qu'un avantage salarial restreint. L'analyse des auteurs, pleine d'intérêt, n'est cependant pas sans poser problème. La comparaison des deux cohortes est-elle totalement pertinente si elle ne prend en compte que les différences existant à trente ans sans considérer toutes celles susceptibles d'exister aux âges ultérieurs ? Il s'agit évidemment d'une réserve méthodologique non négligeable. Les auteurs en ont d'ailleurs indirectement

conscience lorsqu'ils indiquent qu'à trente ans, il existe une différence d'espérance de vie de près de sept ans entre les deux cohortes. Si la comparaison se réalise uniquement à trente ans, pourquoi apporter une telle précision pourtant tout à fait nécessaire à une comparaison satisfaisante des deux cohortes? Or, ce qui vaut pour l'espérance de vie vaut aussi pour les salaires. En l'espèce, l'effet âge sur la rémunération a bénéficié aux trentenaires des années soixante mais rien n'indique que les trentenaires d'aujourd'hui en bénéficieront également dans trente ans. Pour être tout à fait rigoureuses, les comparaisons devraient être établies sur l'ensemble des salaires et transferts sociaux perçus par les deux cohortes au cours de leur vie (y compris les pensions de retraites). La vie ne s'arrête pas à trente ans. Pour certains, la trentaine est pleine d'un avenir jugé prometteur, pour d'autres, elle est déjà sans guère de projet et d'espoir. L'approche synchronique des auteurs laisse échapper en grande partie cette dimension longue des histoires des individus et des groupes sociaux.

L'accroissement des différences de revenus entre les trentenaires et leurs parents ne débouche pas sur un "conflit de générations", tout simplement, selon les auteurs, parce que "c'est seulement au niveau de la famille que se construisent de véritables rapports sociaux qui aménagent continuités et ruptures entre parents et enfants" (p69). Or de ce point de vue, comme les nombreuses études sollicitées le montrent, les solidarités familiales demeurent: le départ des enfants ne dissocie pas les générations et les rapports entre les classes d'âge, marqués par une division croissante sur le marché du travail, sont caractérisés par une entraine constante au niveau de la famille. Il était possible d'ajouter que ces rapports inter-générationnels sont aussi construits et favorisés à un niveau institutionnel par la modification sensible sur les vingt dernières années de la fiscalité sur le patrimoine comme l'atteste le développement des donations-partage, partage entre

parents et enfants et, plus récemment, entre grands-parents et petits-enfants. Bien que mal connue quantitativement, cette solidarité financière légalisée n'est pas sans accroître les écarts sociaux entre les trentenaires des années 1990.

Une réflexion sur les cohortes des trentenaires des années 1968 et 1998 se devait de prendre en compte les transformations de l'expérience scolaire des générations concernées et la part croissante occupée par celle-ci dans la vie des familles. Les auteurs mentionnent évidemment l'allongement considérable de l'âge de la fin des études (tableau p102); l'augmentation considérable des dépenses de l'État consacrées à l'éducation; la professionnalisation du rôle de parents d'élèves particulièrement affirmée parmi les parents cadres. Si le niveau scolaire "monte", les aspirations ont monté davantage encore (tableau p116). Ces transformations ont une justification majeure: hier, la réussite sociale ne passait pas forcément par la réussite scolaire; aujourd'hui, cette dernière est un passage obligé. Le mot d'ordre, quelle que soit la classe sociale, est de "continuer" et "d'aller le plus loin possible".

Ces transformations de l'institution scolaire, tout particulièrement l'accroissement du nombre de diplômés, ont-elles correspondu aux demandes du marché du travail? De 1970 à 1994, pour les hommes, l'accroissement du nombre de "licences et plus" est parallèle à la croissance du nombre de cadres. Ce n'est qu'à partir de 1994 que les licences délivrées deviennent excessives eu égard à la croissance des emplois de cadres. Ce décrochage a lieu dès 1978 pour les femmes, et s'accroît sensiblement à partir de 1990 (tableaux p122 et 123). Ces écarts condamnent une fraction croissante des diplômés du supérieur à trouver des emplois d'une qualification inférieure à leur certification.

La situation des sans-diplômes est également problématique: malgré leur diminution sensible sur les trente dernières années, leur nombre est toujours supérieur aux emplois non qualifiés qui ont

connu une décroissance plus vive. De ces constats, on ne peut partager totalement la conclusion des auteurs selon laquelle "loin d'en produire trop, l'école ne produit donc pas encore assez de qualification" (p126). La situation est en effet plus complexe: certainement beaucoup trop de non-diplômés, mais aussi trop de diplômés du supérieur si on tient pour établi – hypothèse tout à fait discutable – la nécessité d'un parallélisme étroit entre le nombre de diplômes délivrés et les emplois qualifiés correspondants, i.-e. si l'accès aux apprentissages et savoirs scolaires est réduit à leur utilité économique. On peut en effet objecter que le "droit à l'éducation", affirmé par la loi d'orientation de juillet 1989, autorise la déconnexion entre certifications et types d'emplois. Celle-ci est d'autant plus nécessaire qu'offres et demandes d'emploi s'influencent réciproquement et qu'un développement parallèle des certifications et des offres d'emploi sur le marché de travail amènerait à figer les situations sociales, notamment la place des femmes dans l'organisation productive. Comme les auteurs l'ont bien montré dans un précédent ouvrage, le développement de la scolarisation des filles a été un facteur de leur insertion professionnelle.

Ces transformations de l'école et du marché du travail n'ont pas concerné de façon égale tous les milieux sociaux: pour les enfants d'origine ouvrière, l'écart s'est creusé entre leur niveau d'aspiration scolaire, en forte hausse, et les positions réellement conquises. Pour la majorité d'entre eux, ce sont les emplois précaires et peu qualifiés qu'ils ont cherché à fuir qui restent pour eux les seuls disponibles malgré l'élévation de leur niveau d'étude. Les données recueillies sur les chances d'accès à une situation d'employé, d'ouvrier et de chômeur selon le diplôme en 1968 et 1998 sont à ce titre tout à fait édifiantes du déclassement des enfants d'ouvriers (p132). Les fils et filles d'ouvriers négocient par ailleurs moins bien leurs titres scolaires sur le marché du travail et sont davantage exposés à la prolétarianisation

(tab. p137 et 139). Finalement, même s'ils se sont globalement multipliés sur la période, les déclassements demeurent limités pour les enfants de cadres alors qu'ils ont augmenté sensiblement pour les enfants d'ouvriers.

Dans un chapitre qui s'attache plus à l'analyse de l'école qu'à la situation des trentenaires des années 1968 et 1998, les auteurs ont cherché à comparer les coûts et rendements du système éducatif de 1970 à 1998. Pour plusieurs raisons, il est difficile d'adhérer à l'analyse menée car elle repose sur des hypothèses et des méthodologies de calcul discutables. D'une part, quand il s'agit de réfléchir au rendement de l'institution scolaire, il n'est pas satisfaisant d'assimiler la situation des non-diplômés à celle des sans formation, ce qui reviendrait à considérer qu'un élève échouant au bac est "équivalent" à un élève sorti prématurément du système scolaire sans formation ni diplôme. Or les données statistiques disponibles montrent clairement que cette dernière catégorie de sortants est plus exposée au chômage que les sans diplômes de niveau de formation IV (c'est-à-dire de niveau bac). D'autre part; il est également discutable d'assimiler la productivité des trentenaires à leur rémunération (p156). Cette hypothèse n'est fondée, dans l'analyse économique classique, que dans le cadre d'une concurrence pure et parfaite qui constitue une situation idéal-typique généralement peu en rapport avec le fonctionnement effectif du marché du travail. Tous les exemples donnés par les auteurs relatifs aux compétences implicites mobilisées par les diplômés du supérieur en poste sur les emplois dits "non qualifiés" (chapitre 9) montrent suffisamment, et de façon tout à fait intéressante d'ailleurs, que le salaire versé n'est pas vraiment un indicateur pertinent de la productivité. En ce sens, il n'est pas possible d'accorder un véritable crédit au calcul des rendements du système éducatif établi par les auteurs (notamment p152). Ces calculs ont également la particularité d'être très sensibles à la conjoncture: l'embellie actuelle de l'em-

ploi et la croissance de l'embauche des cadres et de leur rémunération auront en effet la vertu de relever soudainement le rendement de l'institution scolaire... La baisse de ce rendement que les auteurs pensent observer est donc très dépendante de la période d'observation, ce qui limite évidemment sensiblement la portée de la démarche.

L'ouvrage de Christian Baudelot et Roger Establet a le mérite incontestable d'apporter des données originales et stimulantes sur la façon dont les transformations propres aux années 1968 et 1998 ont modifié la situation des trentenaires des deux époques. Si les grandes ruptures et continuités sont bien présentes dans l'analyse, le tableau n'est pourtant pas exhaustif: la question du vote politique n'est pas véritablement abordée, tout comme celle, plus large, des transforma-

tions du rapport à la politique des trentenaires (montée du mouvement écologique, baisse de l'influence du parti communiste...). Rien non plus, ou pas grand-chose, sur les modifications de l'engagement syndical ou les modifications des taux de suicide selon l'âge qui affectent particulièrement les plus jeunes, notamment ceux qui connaissent les déclassements sociaux décrits par les auteurs. Comme l'indiquait Durkheim dans son ouvrage classique: "On communique dans la tristesse quand on n'a plus rien d'autre à mettre en commun". Notre époque est aussi celle-ci: tous les enfants nés en 1968 ne sont pas devenus les trentenaires d'aujourd'hui.

Pierre MERLE
IUFM de Bretagne

PIERRE LADERRIÈRE, 1999*L'enseignement: une réforme impossible? Analyse comparée*
Paris, L'Harmattan, 390 pages.

Lorsqu'au début des années 1970 a éclaté le premier choc pétrolier, les pays à économies avancées ont été contraints de mettre en œuvre des politiques de rigueur qui ont déterminé l'arrêt de l'expansion économique, le développement du chômage sur une vaste échelle et l'adoption de politiques de réajustement structurel. La période euphorique des innovations pédagogiques et des réformes scolaires qui avait aussi été celle des mouvements de protestations des étudiants se termina en même temps, aussi brusquement qu'elle avait démarré. En France, par exemple, l'université de Vincennes, lieu mythique d'expérimentation pédagogique, fut contrainte de fermer ses portes et de déménager à Saint-Denis où elle dut plus ou moins s'aligner sur le modèle universitaire standard. En Allemagne, l'espoir suscité par la possibilité de rendre moins rigide le modèle d'orientation avec la généralisation des "Gesamtschulen" fut bridé. Aux États-Unis, l'expérience "Head Start", qui avait été lancée pour mettre en œuvre des formes de garde et d'éducation précoce des enfants, dans le but de réduire les inégalités scolaires, d'atténuer les handicaps de départ des enfants des couches défavorisées et de faciliter l'accès à l'emploi des femmes, resta une expérience parmi tant d'autres. Soudainement, la recherche en éducation et les innovations pédagogiques furent l'objet de critiques de la part des responsables politiques qui mettaient en doute leur pertinence et leur efficacité. Il apparut alors que les politiques de l'éducation payaient un lourd tribut à la crise économique. Ce brutal coup de frein révéla de façon éloquente la fragilité de la recherche en éducation et la dépendance des innovations pédagogiques par rapport aux aléas conjoncturels, comme si les innovations

étaient un luxe que seules les économies opulentes pouvaient se payer.

Cette interprétation était cependant simpliste et réductrice. En effet, la synchronisation entre crise économique et blocage du développement éducatif n'a pas été aussi parfaite qu'on pouvait le soupçonner. Le ralentissement des processus de réforme avait en effet commencé bien avant le choc pétrolier. D'ailleurs, les réformes de l'enseignement furent relancées sur une vaste échelle quelques années plus tard, malgré la persistance de la crise économique, lorsqu'on s'attaqua au thème de la qualité de l'enseignement. La subordination des systèmes d'enseignement au développement économique avait pu faire illusion au cours des trente glorieuses, lorsqu'il avait fallu stimuler l'expansion des systèmes d'enseignement pour assurer une demande croissante en personnel scientifique et technique. C'est à cette époque que l'OCDE a commencé à s'occuper des politiques de l'enseignement, avec toute une série d'études sur la planification de l'enseignement, qui illustrait à merveille la pertinence des théories selon lesquelles le développement de l'éducation n'était que fonction de celui de l'économie. Cette position avait l'avantage de fournir une légitimité forte sur le plan politique aux investissements éducatifs qui devenaient indispensables au développement économique. Ce raisonnement convient par ailleurs parfaitement pour justifier aux yeux du personnel de l'enseignement échecs, ratages et blocages des politiques éducatives, qui pouvaient être imputés à l'insuffisance des investissements. Le modèle fonctionnel fournissait ainsi un alibi à tout le monde – responsables politiques et enseignants – et devenait un outil attrayant d'interprétation de l'évolution des politiques de l'enseignement.

Dans *L'enseignement: une réforme impossible?* qui recueille des contributions rédigées pour des circonstances les plus variées (séminaires, colloques, journées d'études, contributions à des revues, stages de formation), Pierre Laderrière illustre d'une façon remarquable les vertus de ce modèle, mais y apporte un élément supplémentaire. Pour cet ancien expert de l'OCDE, la construction et le développement des systèmes modernes d'enseignement ne résultent pas seulement d'ajustements et de retouches apportés à un schéma de base, mais aussi d'interventions volontaristes grâce auxquelles on parvient à corriger les défauts et les insuffisances structurelles des systèmes d'enseignement et à régler leurs échanges avec l'ensemble du système socioéconomique. Les politiques de l'éducation, loin de se borner à la gestion des affaires courantes et à prendre acte des demandes pour apporter les réponses adéquates, peuvent et doivent anticiper les événements. On comprend que Laderrière, en tant que militant de la cause de l'éducation scolaire, pose d'emblée le problème de fond: est-il possible de réformer les systèmes d'enseignement ou, en d'autres termes, peut-on espérer les faire évoluer nonobstant leur démesure bureaucratique, qui pose des problèmes de gestion et de pilotage nécessitant des investissements et des compétences considérables? Est-ce que l'expansion de ces systèmes a atteint une limite infranchissable ou cette expansion ne représente-t-elle qu'un défi majeur qui oblige à reconceptualiser l'architecture, le développement et la gestion des systèmes d'enseignement? Laderrière répond à ces questions, qui sont par ailleurs annoncées dans le sous-titre du recueil, tout au long des interventions rassemblées dans ce volume. Un "leitmotiv" parcourt ses textes: l'expansion des systèmes d'enseignement est inachevée et va se poursuivre selon un référentiel universel. L'auteur n'aborde jamais le sujet des interactions entre globalisation et enseignement, mais ses analyses sont une illustration éclatante de la tendance des systèmes d'enseigne-

ment nationaux à adopter des solutions similaires et à suivre un modèle uniforme de développement sous la poussée de la mondialisation des services et des marchés. Cette conception inspire la plupart de ses contributions. Avec une grande abondance d'informations, de références, d'études de cas, l'auteur tente de convaincre son public qu'on peut relever le défi de constituer des systèmes d'enseignement puissants et souples à la fois, décentralisés et néanmoins cohérents, équitables mais aussi efficaces, étendus sans pour autant être qualitativement faibles. En lisant ce volume, on est frappé par l'enthousiasme de l'auteur et l'optimiste qui l'inspire. Le doute sur la possibilité de réformer les systèmes d'enseignement et sur la mise en œuvre de politiques de l'enseignement éclairées n'affleure nulle part. Abondent, au contraire, conseils et recommandations sur les solutions à adopter pour tenir le cap dans le pilotage de l'entreprise "éducation". Pour ce faire, l'auteur puise ses arguments dans une connaissance de première main des systèmes d'enseignement, qu'il a accumulée tout au long de sa carrière professionnelle à l'OCDE. Il en résulte une fresque éblouissante du panorama éducatif. Laderrière sait trouver des exemples ayant une valeur paradigmatique partout: en Finlande, dans une province canadienne, un état américain ou encore un canton helvétique. De sa documentation encyclopédique, il suture un éventail impressionnant d'exemples pour apporter la preuve que la réforme de l'enseignement n'est pas impossible. Pendant plus de trois décennies, Laderrière a parcouru tous les pays de l'OCDE, animé d'une foi inébranlable dans la cause de l'éducation scolaire et dans les vertus de la méthode comparative et de la coopération internationale, pour éduquer les décideurs, les amener à poser correctement les problèmes stratégiques auxquels ils sont confrontés et finalement les aider à prendre de bonnes décisions. Il faut féliciter l'auteur d'avoir pris l'initiative de rassembler une sélection de ses interven-

tions et d'avoir mis à la portée de tous, non seulement une documentation hors du commun sur l'évolution des politiques de l'enseignement, mais surtout un matériel d'un grand intérêt pour l'analyse des interactions entre recherche et politique en éducation. En tant que témoin de premier ordre sur la scène de la métamorphose du pouvoir avec l'apparition de nouvelles techniques de gouvernement et de discours, Laderrière nous livre une description saisissante de l'imbrication qui se noue entre demande sociale, recherche et administration de l'enseignement. Son livre est donc hautement intéressant car il rend possible une lecture au deuxième niveau, centrée sur la pertinence scientifique et sociale du dispositif bureaucratique qui organise et structure le champ scolaire. Les textes réunis dans ce volume sont articulés autour de six grands thèmes:

- I. développement des politiques
- II. quelques problèmes-clé de l'enseignement scolaire
- III. sur le corps enseignant
- IV. quelques problèmes-clé de l'enseignement supérieur
- V. pilotage et évaluation
- VI. internationalisation et approche comparative

Plusieurs contributions ont été produites récemment, après que l'auteur eut quitté l'OCDE, mais leur nature ne se démarque pas des précédentes. L'auteur continue de croire en la mission rédemptrice de l'État et au rôle stratégique qui lui incombe dans le développement de l'éducation. Il faut dès lors tout faire pour corriger ses faiblesses et insuffisances. On les connaît, par ailleurs, les recettes: elles sont puisées dans la "vulgate" de l'OCDE. Cette attitude explique le ton parfois professoral et le style normatif des chapitres. Par exemple: "Il ne faut pas, comme aux Pays-Bas, que deux législations différentes gouvernent les institutions de formation des enseignants et les organismes de recherche et soutien aux écoles" (p38). La philosophie politique de l'organisation internationale au sein de laquelle Lader-

rière a effectué sa carrière alimente une réflexion très documentée sur le rôle stratégique de l'État. Pour Laderrière, il n'y a pas de doute possible: l'État a une responsabilité majeure dans le développement de l'enseignement. Il lui incombe essentiellement de définir et d'indiquer la direction à prendre pour les investissements éducatifs et le développement des ressources humaines.

Il est impossible, dans ce compte rendu, d'analyser ces arguments et de discuter la théorie du développement de l'enseignement qui les sous-tend. On peut ajouter à ce propos que l'hétérogénéité des thèmes abordés – on passe des transformations en cours dans les pays de l'Est à l'éducation au développement, du malaise enseignant aux innovations technologiques et leurs répercussions sur la formation, de l'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'évaluation des systèmes d'enseignement ou à l'autoévaluation des établissements d'enseignement – ne nuit pas à la lecture, au contraire. En effet, cet éclectisme est habilement utilisé pour démontrer l'importance de la fonction régulatrice de la rationalité bureaucratique dans l'organisation scolaire.

On peut regretter, pour finir, l'absence d'index des thèmes, des lieux et des personnes, car ceux-ci permettraient d'exploiter au mieux le grand nombre d'informations contenues dans le volume. De même, on aurait souhaité une explication de l'ordre adopté pour présenter les textes qui n'est pas, comme on aurait pu l'envisager, un ordre chronologique. L'absence de ces éléments ne facilite pas la compréhension des analyses et leur utilisation, mais néanmoins elle n'affaiblit pas non plus l'intérêt d'une documentation unique et rare sur des ingrédients peu connus, mais efficaces de l'évolution des politiques de l'enseignement.

Norberto BOTTANI

Directeur du Service de la Recherche en éducation
Département de l'Instruction Publique
du Canton de Genève

RÉSUMÉS

Les traductions des résumés sont dues :

- pour l’anglais à James Fitzpatrick, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l’espagnol à Sabrina Solom, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l’allemand à Alain Le Verger, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour le russe à Elisabeth Nepomiastchy, Institut National de Recherche Pédagogique
- pour l’arabe à Jamal Khallaf, ministère marocain de l’Enseignement Secondaire et Technique

CLAUDE LESSARD

Présentation du dossier

Ce dossier veut mettre en relation ce qu’on appelle “la nouvelle régulation de l’éducation”, induite par des politiques dites néolibérales, l’évolution de l’organisation scolaire et des pratiques du travail éducatif (gestion ou encadrement de l’action, enseignement) avec la redéfinition/recomposition des professionnalités et des identités professionnelles des personnels de l’éducation. Il tente de relier divers niveaux d’analyse, du macro au micro, et diverses logiques d’action (logiques de changement planifié par le haut), d’adaptation, d’appropriation ou de résistance (d’en bas). Il interroge les transformations en cours et les réactions qu’elles entraînent, notamment les effets des politiques sur les organisations et sur les acteurs (au plan des représentations et des pratiques). Il essaie aussi de mettre en relation le discours sur le “praticien réflexif” et les évolutions impulsées par les politiques éducatives actuelles: y a-t-il ici contradiction ou, à tout le moins, tension entre ce discours et les visées des politiques ?

Il apparaît que si les politiques éducatives des pays ou régions étudiés semblent participer des mêmes grandes orientations et ne se différencient que dans leur “radicalité” ou dans la “violence” de leur mise en œuvre, leurs effets sur le travail et les identités professionnelles demeurent.

An Introduction to the dossier

This dossier seeks to link up what is called “the new regulation of education” resulting from policies commonly termed neo-liberal, the development of educational organizations and educational working practices (the management or supervision of teaching practices) and the redefinition or re-composition of the professional nature of different occupations and the professional status of educational staff. It attempts to link different levels of analysis, from the macro to the micro level, and various decision-making

approaches (top-down planned reform methods), ways promoting adaptation and the appropriateness or resistance strategies from the ground up. The author questions the changes underway and the reactions they cause, especially the effect that policies have on organizations and actors in the educational field (concerning representative bodies and practices). They also try to link together the thinking on the "reflexive practitioner" and the development brought about by present-day educational policies: is there a contradiction here or, at least, some strain between the thinking and the policy aims?

It appears that if the educational policies of the countries or regions studied seem to share the same direction and only differ in the "radical" or "violent" manner in which they are carried out, their effects on the work and professional status leaves an impact.

Vorwort

Diese Beiträge wollen die sogenannten "Neuen Regulierungen des Bildungswesens" – ins Leben gerufen durch die sogenannten neoliberalen Strömungen - also die Entwicklung der schulischen Organisation und die Praxis der Bildungsarbeit (Organisation, Führung der Aktion, Lehrarbeit) mit einer Neudefinition bzw. Umgestaltung der Sachkundigkeit sowie eines professionellen Bewusstseins des Bildungspersonals in Beziehung setzen. Sie versuchen, die verschiedenen Untersuchungsebenen, die Makro- und Mikroanalyse mit den unterschiedlichen Handlungslogiken (von oben geplanten Veränderungslogiken), Anpassungs-, Aneignungs- und Abwehrlogiken (von unten) zu verbinden.

Sie untersuchen die unternommenen Veränderungen und Reaktionen auf dieselben, und insbesondere die politischen Auswirkungen auf die Organisationen sowie auf die Akteure (in Hinblick auf die Darstellungen und die Praktiken). Sie versuchen weiterhin den Diskurs über den "reflexiven Praktiker" und die durch die gegenwärtigen bildungspolitischen Maßnahmen angeregten Entwicklungen in Beziehung zu setzen: besteht hier eventuell ein Widerspruch oder zumindest eine Spannung zwischen diesem Diskurs und den Zielen, die diese Maßnahmen verfolgen?

Wenn die bildungspolitischen Maßnahmen in den untersuchten Ländern und Regionen an denselben Orientierungen teilhaben und sich jeweils nur in ihrer Radikalität oder Vehemenz darin unterscheiden, wie sie durchgesetzt werden, so sieht es jedoch so aus, als wenn ihre Auswirkungen auf die Arbeit und das berufliche Selbstverständnis erhalten blieben.

Presentación del expediente

Este informe quiere relacionar lo que se llama "la nueva regulación de la educación", inducida por políticas dichas neoliberales, la evolución de la organización escolar y de las prácticas del trabajo educativo (gestión, encuadramiento de la acción, enseñanza) con la redefinición/recomposición de "profesionalidades" y de las entidades profesionales del cuerpo docente. Intenta enlazar diferentes niveles de análisis (del macro al micro) y diferentes lógicas de acción (lógicas de cambio planificado desde lo alto); de adaptación, de apropiación o de resistencia (desde lo bajo). Interroga las transformaciones en curso y las reacciones que acarrearán, en particular los efectos de las políticas sobre las organizaciones y los actores (acerca de las representaciones y de las prácticas). Trata también de relacionar el discurso a propósito del "practicador reflexivo" y las evoluciones impulsadas por las políticas educativas actuales: ¿Existe en eso contradicción o por lo menos tensión entre este discurso y los fines políticos?

Bien se ve que si las políticas educativas de los países o regiones estudiados parecen participar de las mismas grandes orientaciones y sólo se diferencian por su "radicalidad" o en la "violencia" de su aplicación perduran sus efectos en el trabajo y las identidades profesionales.

Номер 6 Новые регулирования и профессии в образовании

Сборник ставит своей целью сопоставление так называемого «нового регулирования образования», введённого нелиберальными политиками, изменениями школьной организации и методами работы в школьных учреждениях (управление или администрация, преподавание) с переопределением / перераспределением профессий и профессиональной идентичности работников образовательной сферы.

Настоящий сборник пытается соединить разные уровни анализа (от макро до микро) и разную логику действия (логику запланированных сверху перемен), адаптации, усвоения или сопротивления (снизу). В нём ставятся вопросы о происходящих переменах и их последствиях, а именно, о влиянии политиков на организации и акторов (в плане представлений и практик). В сборнике также осуществляется попытка сопоставить дискурс по поводу "рефлексирующей практика" с изменениями, вызванными нынешней образовательной политикой: существует ли противоречие, или, по крайней мере, напряжение между этим дискурсом и целями, которые преследуют политические деятели?

Представляется, что образовательные реформы в изучаемых странах или регионах развиваются по одним и тем же главным направлениям, отличаясь друг от друга лишь «радикальностью» или «силой» своего навязывания, при этом их воздействие на работу и на профессиональную идентичность остается значительным.

العدد 6 : التنظيمات الجديدة ومهن التربية (كلود لوسلر ، كمنسق)

يسمى هذا الملف إلى ربط العلاقة، بين ما يدعى "الضبط الجديد للتربية"، من جهة، المستقر! من خلال السياسات المسماة بالبرالية الجديدة وتطور المؤسسة المدرسية من خلال ممارسات العمل التربوي سواء على مستوى، التدبير أو التطوير أو التدريس، ومن جهة أخرى، مع إعادة تحديد وتركيب المهنيات والهويات المهنية لمختلف الهيئات التربوية. ويحاول ربط مختلف مستويات التحليل، من العام إلى الدقيق، ومختلف أوجه منطلق العمل في إطار التعبير المخطط من الأعلى من جهة، والتكيف أو الاستمجاغ أو المقاومة من الأسفل من جهة أخرى. كما يسائل الملف التحولات الجارية وردود الفعل المترتبة عنها، وخاصة مفعول السياسات على المؤسسات وعلى الفاعلين من حيث التمثيلات والممارسات، ويحاول كذلك ربط الحديث عن "الممارس المستتبطن" بالتطورات الناجمة عن السياسات التربوية الحالية كمعرفة ما إذا كان هناك تناقض أم مجرد توتر بين الخطابات السياسات ومراميها ؟

وإذا كانت السياسات التربوية للبلدان أو المناطق المدروسة تبدو وكان لها نفس التوجهات الكبرى، ولا تختلف إلا في جوانبها المتطرفة، أو في صرامة تفعيلها أو في تأثيراتها على العمل وعلى الهويات المهنية، فإنها تبقى ثابتة ومستمرة.

BRANKA CATTONAR ET CHRISTIAN MAROY

Rhétorique du changement du métier d'enseignant et conversion identitaire

L'article analyse les discours actuellement tenus en Belgique francophone sur le métier d'enseignant (du secondaire) par des acteurs du champ éducatif dans leurs propres publications. Ces discours convergent sur la nécessaire redéfinition du métier d'enseignant à partir du modèle du "praticien réflexif". La conversion identitaire proposée semble une stratégie aux effets paradoxaux qui s'inscrit dans une visée instrumentale de modernisation du système scolaire dans laquelle les enseignants interviennent peu sur un plan collectif. La politique de modernisation de l'école – dont le changement de la professionnalité enseignante est un volet – paraît engagée selon un modèle technocratique évacuant la dimension politique. Le changement proposé aux enseignants est présenté comme le produit d'une nécessité, interne et externe, incontournable face à laquelle une solution quasi unique se profile: la conversion de tous et de chacun des enseignants au nouveau modèle. Dans ce scénario, les enseignants sont appelés à se transformer individuellement mais il n'y a guère de place pour qu'ils se saisissent collectivement des enjeux du changement de leur métier et de l'organisation du travail scolaire.

The Rhetoric of Reform in the Profession of Teaching and Transformations in their Status

This article analyses the line of thinking presently held in French-speaking Belgium on the profession of teaching in secondary schools by those actually involved in the educational field in their own publications. These viewpoints converge on the need to redefine the professional role of a teacher, taking as a starting point the model of the "reflexive practitioner". The proposed change in status seems a strategy and one containing paradoxical consequences which is integrated into the aims to bring about a certain modernization of the educational system in which teachers intervene little on a collective basis. The school reform policy, which includes changes in the nature of the teaching profession, seems to be underway on a technocratic basis rid of any political influences. The change which teachers are offered is presented as an imperative, both necessary internally and externally, to which seemingly one solution alone has emerged: that each and every teacher must adapt to the new model. In this scenario, teachers are expected to adapt individually as there is little room for them to react on a corporate basis to the changes at stake concerning their profession and the organization of school work.

Rhetorik der Veränderung des Lehrerberufs: „Identitätswandel“.

Dieser Artikel untersucht die Diskurse in den Publikationen der Akteure im Bildungs- und Erziehungsbereich im französischen Belgien über den Lehrerberuf (im Sekundarbereich). Diese Diskurse stimmen in der notwendigen neuen Definitionen des Lehrerberufs mit dem Modell des "reflexiven Praktikers" überein. Der angebotene Identitätswandel erscheint als eine Strategie mit paradoxen Auswirkungen, die sich als eine Instrumentalisierung der Modernisierung des Schulsystems versteht, in der die Lehrer auf kollektiver Ebene wenig eingreifen. Die Schulmodernisierungspolitik - von der die Veränderung der Unterrichtspraktiken nur ein Aspekt ist – scheint nach einem technokratischen Modell vorzugehen, dem das politische Ausmaß fehlt. Die den Lehrern vor-

geschlagene Veränderung wird als das Produkt einer unumgänglichen, externen sowie internen Notwendigkeit dargestellt, angesichts derer sich quasi nur eine einzige Lösung abzeichnet: alle Unterrichtenden könnten gar nicht mehr umhin, als sich zu dem neuen Modell zu bekennen. In diesem Szenario, in dem die Unterrichtenden aufgerufen werden, sich individuell zu verändern, ist für ihre kollektive Beteiligung an der Veränderung des Berufs und der Organisation der schulischen Arbeit nur noch wenig Platz.

Retórica del cambio del oficio de profesor y conversión identitaria

El artículo analiza los discursos de los actores del área educativo sobre el oficio de profesor en Bélgica (francófona).

Convergen sobre la necesaria redefinición del oficio de profesor a partir del modelo del "practicador reflexivo". La conversión identitaria propuesta parece ser una estrategia con efectos paradójicos que se sitúa en una meta instrumental de modernización del sistema escolar en el que los profesores intervienen poco en un plano colectivo.

La política de modernización de la escuela de la que forma parte el cambio de la profesionalidad, parece situarse en un modelo tecnocrático que se olvida de la dimensión política. El cambio propuesto a los profesores se presenta como el producto de una necesidad interna y externa imprescindible frente a la que se perfila una solución casi única: la conversión de todos a un nuevo modelo. En este escenario los profesores están llevados a cambiar individualmente pero no se les da la oportunidad de apropiarse las claves del cambio de su oficio y de la organización del trabajo escolar.

Риторика перемены профессии преподавателя и изменение профессиональной личности

В статье анализируются обсуждения о профессии преподавателя (средней школы), которые сейчас ведут во франкоязычной Бельгии сами преподаватели в своих журналах. Эти обсуждения сходятся на необходимом переопределении профессии преподавателя на основе модели «рефлексирующего практика». Кажется, что предложенное изменение личности является стратегией с парадоксальными последствиями, которая является частью инструментального направления модернизации школьной системы, в которой преподаватели мало действуют в коллективном плане. Политика школьной модернизации, частью которой является перемена профессии преподавателя - вероятно следует технократической модели, которая исключает политическую перспективу. Предложенные преподавателям перемены представлены как вытекающие из обстоятельств, внутренних и внешних, неизбежных, на которые существует только один ответ: переход всех и каждого в новую модель. В такой ситуации призывают преподавателей индивидуально преобразовываться, однако у них нет реальной возможности коллективно бороться ни за изменение своей профессии, ни за организацию процесса школьной работы.

بلاغة تغيير مهنة التدريس وتحويل الهوية

براتكا كاطونار وكريستيان ماروي

يحلل المقال الخطابات الحالية للفاعلين في المجال التربوي في إصداراتهم حول مهنة المدرس في التعليم الثانوي ببلجيكا الفرنكوفونية. وتلتقي هذه الخطابات في ضرورة إعادة تعريف مهنة المدرس انطلاقاً من أنموذج "الممارس المستبطن". ويبدو تحويل الهوية المقترح، كاستراتيجية تتم بمفارقات من حيث تأثيراتها، وتأخذ منحى أداتياً قليلاً ما يتدخل فيه المدرسون بشكل جماعي في تحديث النظام المدرسي.

تبدو سياسة تحديث المدرسة، بما في ذلك جانبها المتعلق بتغيير مهنة التدريس، وكأنها مصممة وفق أنموذج تكنوقراطي مجرد من البعد السياسي، بحيث يقدم التغيير المقترح على المدرسين كفتاح لضرورة لا محيد عنها، داخلياً وخارجياً، والتي يرتسم أمامها حل يكاد يكون وحيداً، ويتمثل في تحويل جميع المدرسين، وكل واحد منهم، إلى الأنموذج الجديد. فالمدرسون، حسب هذا السيناريو، مدعوون إلى التحول فردياً، دون أدنى إمكانية لاستحواذ جماعياً على رهانات تغيير مهنتهم وتنظيم العمل المدرسي.

LISE DEMAILLY ET OLIVIER DEMBINSKI

La réorganisation managériale à l'école et à l'hôpital

L'École et l'Hôpital sont deux organisations de services, soumises comme l'ensemble des organisations productives de biens et de service à un mouvement de rationalisation économique, à la fois participatif et néotaylorien. Mais se sont aussi deux institutions qui traitent de l'humain dans le cadre de politiques publiques et dont les professionnels exercent des métiers de type relationnel, à dimension éthico-politique. L'article propose une comparaison quant à la manière dont s'effectue actuellement dans les deux cas en France une réorganisation managériale. Au-delà de ressemblances manifestes dans les deux processus, l'Hôpital semble plus soumis aux normes marchandes. Cette particularité est à la fois référée aux statuts anthropologiques différents de l'enfant et du malade dans notre société, et à des jeux d'acteurs différents. L'Hôpital se caractérise par une plus grande fragmentation de ses professionnels et une moindre capacité d'intervention de ses usagers.

Managerial Reorganization in Schools and Hospitals

Schools and hospitals are two public services which, like all other organizations producing goods or services, are subject to economic rationalization at once participative and neo-Taylorist. However, they are also two institutions which cater to individuals in the sphere of public policies, institutions whose members exercise professions characterized by their relational and politically moral nature. This article presents a comparison between the two institutions concerning the way in which managerial reorganization is nowadays being carried out in France. Over and beyond the obvious similarities in the two processes, hospitals seem more subject to business standards and practices. This characteristic at once refers to different anthropologic states concerning the place of children and the sick in our societies and to the role played out by each institutions members.

Hospitals can be characterized by a greater degree of division in the professional staff and by the more limited ability of those whom it serves, the patients' inability to intervene.

Die Führungsumgestaltung in der Schule und im Krankenhaus

Schule und Krankenhaus sind zwei Dienstleistungsorganisationen, die, wie sämtliche güter- und dienstleistungsproduzierenden Organisationen einem Vorgang von zugleich teilnehmerischer wie auch „neutayloristischer“ Wirtschaftsrationalisierung unterworfen ist. Beide Institutionen jedoch befassen sich mit dem Menschlichen vor dem Hintergrund einer politischen Öffentlichkeit sowie mit dessen Spezialisten, welche einen „Kontaktberuf“ mit ethisch-politischer Dimension ausüben. Der Artikel bringt einen Vergleich über der Art und Weise, wie in Frankreich gegenwärtig in beiden Fällen die Führungsumgestaltung vorstatten geht. Über offenbare Gemeinsamkeiten der Vorgänge hinaus, scheint das Krankenhaus stärker auf die kaufmännischen Normen angewiesen zu sein. Diese Eigenschaft ergibt sich in gleicher Weise aus dem anthropologischen Statusunterschied zwischen dem Kind und dem Kranken in unserer Gesellschaft wie aus der Unterschiedlichkeit der Akteure. Das Krankenhaus ist durch die größere Zersplitterung seiner Fachleute so wie durch die geringere Eingriffsfähigkeit von Seiten der Benutzer gekennzeichnet.

La reorganización managerial en la escuela y el hospital

La escuela y el hospital son dos organizaciones de servicios, sometidas como el conjunto de las organizaciones productivas de bienes y de servicio a un movimiento de racionalización económica, a la vez participativo y neotayloriano. Pero son también dos organizaciones que tratan de lo humano en el marco de políticas públicas y cuyos profesionales ejercen oficios de tipo relacional, con dimensión éticopolítica. El artículo propone una comparación sobre la manera según la que en ambos casos se está operando actualmente en Francia una reorganización managerial. Más allá de los parecidos manifiestos en los dos procesos, el Hospital parece más sometido a las normas mercantiles. Esta particularidad se refiere a la vez a los estatutos antropológicos diferentes del niño y del enfermo en nuestra sociedad y a juegos de actores diferentes. El hospital se caracteriza por una mayor fragmentación de sus profesionales y una menor capacidad de intervención de sus usuarios.

Управленческая реорганизация школы и больницы

Школа и больница - две сервисные организации, которые подчиняются, как все организации предоставляющие товары и услуги, политике экономической рационализации, которая допускает участие акторов несмотря на её «неотaylorные» аспекты.

Но эти учреждения работают с человеческим материалом в рамках государственных политик и в них сотрудники работают в области человеческого общения, с этно-политическим направлением. В статье предлагается сравнение процессов управленческой реорганизации в обеих организациях сегодня во Франции.

За пределы явных сходств этих процессов можно отметить, что больница больше подвергается коммерческим нормам. Можно отнести эту особенность с одной стороны к различным антропологическим статусам ребёнка и больного в нашем

обществе, а с другой к различным обязанностям, которые выполняют сотрудники этих учреждений. Больница характеризуется большей фрагментацией работников и меньшей способностью вмешательства пользователей.

إعادة تنظيم للتدبير الإداري في المدرسة وفي المستشفى ليز دوماي و أوليفييه دومينسكي

يخضع كل من المدرسة والمستشفى باعتبارهما مؤسستان للخدمات، كباقي المؤسسات المنتجة للخيرات والخدمات، لحركة ترشيد اقتصادي في أن واحد على مستوى المماهمة والتنظيم الدقيق للعمل (الطليوروي الجديد)، غير أن هاتين المؤسستين أيضا تعالجان المجال الإنساني في إطار سياسات عمومية، بمهنيين يمارسون مهنا ذات طابع علائقي وبعد سياسي وأخلاقي. ويقترح هذا المقال مقارنة الكيفية التي تتم بها حاليا إعادة تنظيم التدبير الإداري في كلتا الحالتين. وبغض النظر عن أوجه الشبه الجلية بين السيرورتين، يبدو المستشفى أكثر خضوعا للمقاييس التجارية. ويمكن في أن واحد إرجاع هذه الميزة إلى اختلاف الوضع الأنثروبولوجي للطفل وللمرضى في مجتمعنا، وإلى تأثير مجموعات مختلفة من المتدخلين. فالمستشفى يتميز بتقسيم أدق لمحترفيه ولتخصصاتهم وبمحدودية قدرة المستفيدين من خدماتهم على التدخل.

MARTINE KHERROUBI ET AGNÈS VAN ZANTEN

La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division des rôles et encadrement

La représentation des établissements scolaires dans les analyses sociologiques comme des organisations caractérisées par une coopération limitée entre professionnels, une faible division du travail et l'absence d'un encadrement de proximité doit être révisée. L'article fait l'hypothèse que la dimension collective s'accroît dans les établissements difficiles avec des logiques institutionnelles et culturelles différentes dans le primaire et le secondaire. S'appuyant sur une enquête de terrain menée entre 1994 et 1997 dans une école élémentaire, un collège et un lycée polyvalent de la banlieue parisienne l'article met en évidence des formes de collégialité entre enseignants d'établissements difficiles qui relèvent d'une forme originale de régulation autonome. La collégialité est un instrument de régulation collective dont le pouvoir de contrainte réside plus dans l'influence informelle que dans le contrôle direct de l'activité des autres. Dans les établissements difficiles plus qu'ailleurs, on attend du chef d'établissement qu'il s'implique dans le travail d'éducation. Il joue un rôle important de traduction du sens de l'action pouvant aller jusqu'à la redéfinition de nouvelles éthiques professionnelles.

Coordinating Work in "difficult schools" : collective decision-making, role allocation and supervision

The way schools are represented in sociological studies as organizations characterized by limited cooperation between professional staff with slight differences in work practices

and an absence of supervision on the premises must be revised. This article argues that there is an ever-growing collective dimension taking form in difficult schools with different institutional and cultural patterns operating at primary and secondary level. Based on a field study carried out between 1994 and 1997 in a primary school, a junior secondary and a comprehensive secondary school in a Paris suburb, the authors bring out the different forms of collective organizational practices between teachers in difficult schools which reveal an original self-regulatory form. Collegial administration is an instrument of collective regulation which enforces its decisions more through informal influence over other members of staff than through any active constraints. In difficult schools more than elsewhere headmasters are expected to be actively involved in educational work. They play an important role in fully expressing the sense of action undertaken which can go as far as redefining a new conception of professional behaviour and ethics.

Die Koordinierung der Arbeit in den schwierigen Schulen : Kollegialität, Rollenverteilung und Führung

Die Darstellung der Schule, wie sie in soziologischen Analysen erscheint und zwar als eine Organisation, in der die Kooperation unter den Fachleuten, beschränkt auf die Arbeitsverteilung, schwach ist und in der eine Führung aus der Nähe fehlt, muss revidiert werden. Der Artikel stellt die Hypothese auf, dass die kollektive Dimension in den schwierigen Schulen mit unterschiedlichen institutionellen und kulturellen Logiken in der Grundstufe und in der Sekundarstufe an Bedeutung gewinnt.

Die Umfrage, die zwischen 1994 und 1997 in einer Grundschule, in einem Collège und in einem Lycée polyvalent des Pariser Vororts durchgeführt wurde, bringt die Kollegialitätsformen unter den Lehrern in den schwierigen Schulen zum Vorschein, die eine originelle Form der Selbstregulierung sind.

Die Kollegialität ist ein Selbstregulierungsinstrument, dessen Verpflichtungsvermögen eher im informellen Einfluss als in der direkten Tätigkeitskontrolle der anderen liegt. In den schwierigsten Schulen wird vom Schulleiter ein größerer Einsatz in der Erziehungsarbeit erwartet. Er spielt eine wichtige Rolle als Übersetzer des Aktionssinns bis hin zur Umdefinierung einer neuen beruflichen Ethik.

La coordinación del trabajo en los establecimientos "difíciles" : colegialidad, repartición de los papeles y encuadramiento

Se debe reconsiderar la representación de los establecimientos escolares en los análisis sociológicos como organizaciones caracterizadas por una cooperación limitada entre profesionales, una débil repartición del trabajo y la ausencia de encuadramiento de proximidad. El artículo hace la hipótesis que la dimensión colectiva está en auge en los establecimientos difíciles con lógicas institucionales y culturales diferentes en la primera y segunda enseñanza.

Apoyándose en una investigación llevada a cabo entre 1994 y 1997 en una escuela elemental, un colegio y un instituto de las afueras de París el artículo pone en evidencia ciertas formas de colegialidad entre docentes de establecimientos difíciles que es muestra de una forma original de regulación autónoma. La colegialidad es un instrumento de regulación colectiva cuyo poder de coacción estriba más en el control directo de la actividad de los demás. En los establecimientos difíciles más que en otros se espera que el jefe de establecimiento se implique en el trabajo de educación. Desempeña un papel importante

de traducción del sentido de la acción que puede ir hasta la redefinición de las nuevas éticas profesionales.

Координация труда в трудных образовательных учреждениях : коллегияльность, распределение ролей и управление.

Следует пересмотреть представление об образовательных учреждениях, данное в социологических анализах, как об учреждениях, характеризующихся ограниченным сотрудничеством между работниками, слабым распределением труда и отсутствием местного управления. В статье выдвигается гипотез, что коллективные формы труда в трудных образовательных учреждениях более развиты, чем в других учреждениях, притом с разными культурными и формальными логиками в начальной и в средней школе.

Основываясь на обследовании, проведенном между 1994 и 1997 в начальной школе, в общеобразовательной школе второй и третьей степени в парижском пригороде, статья выявляет формы коллегияльности между преподавателями трудных образовательных учреждений; кстати, эта коллегияльность является оригинальной формой автономного регулирования. Она является инструментом коллективного регулирования, принудительная власть которого осуществляется больше в неформальном влиянии, чем в прямом контроле труда коллектива.

В трудных образовательных учреждениях, больше, чем в других учреждениях, ждут от директора, чтобы он участвовал в воспитательной работе. Он играет важную роль в осмыслении работы, а иногда даёт переопределение новым профессиональным моральным ценностям.

تتميق العمل في المؤسسات "الصعبة" : العمل المشترك الجماعي وتوزيع الأور والتأطير

مارتين خرويبي وأنيس فان زانتن

إن تصور المؤسسات التعليمية في التحاليل السوسولوجية كمؤسسات تتميز بمحدودية التعاون بين المهنيين، وضعف توزيع العمل، وانعدام التأطير عن قرب، تصور ينبغي إعادة النظر فيه. يفترض هذا المقال أن البعد الجماعي ينمو في المؤسسات الصعبة بالإضافة إلى أوجه مختلفة للمنطق المؤسسي والمنطق الثقافي في التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي.

يكشف هذا المقال عن أشكال التداخل المشترك، التي تدخل ضمن شكل فريد للضبط المستقل، من طرف مدرسي المؤسسات الصعبة، اعتمادا على تحقيق ميداني تم إجراؤه خلال الفترة ما بين 1994 و1997 في مدرسة ابتدائية وإعدادية، وفي ثانوية متعددة الشعب في ضاحية باريس. فالعمل الجماعي المشترك أداة للضبط الجماعي تتجلى فيه قدرة الإكراه في التأثير الضامر أكثر منه في المراقبة المباشرة لنشاط الآخرين. في المؤسسات الصعبة، أكثر من غيرها، ينتظر من رئيس المؤسسة أن يتدخل في العمل التربوي، وأن يلعب دورا مهما يتجلى في ترجمة معنى الفعل التربوي بشكل يمكن أن يستدعي منه إعادة تحديد الأخلاقيات المهنية وتجديدها.

M. ROBITAILLE

L'identité professionnelle enseignante dans les Collèges d'enseignement général et professionnel : un chantier de trente ans

Les Collèges d'enseignement général et professionnel, créés au Québec dans les années 1960 entre le secondaire et l'université, ont favorisé l'accès du plus grand nombre à une formation au-delà de la scolarité obligatoire. Leur sclérose conduit en 1992 à une réforme visant, entre autres, le développement d'identités professionnelles enseignantes autonomes. Après avoir retracé l'évolution de la pratique enseignante en tant qu'élément structurant du cégep de 1970 à 1994, l'article s'appuie sur une typologie d'identités professionnelles tirée d'une enquête de 1990 pour analyser la réforme et ses conséquences.

Le bilan est réservé : liens douloureux entre l'administratif et le pédagogique, rapports difficiles dans le collectif de travail, faible autonomisation du local. Pourtant, malgré les compressions budgétaires et le blocage des rapports sociaux institutionnels, la collégialité, la revalorisation de la profession enseignante autour du travail réflexif progressent. Les projets novateurs résultent souvent d'un travail collectif qui enrichit la pratique individuelle. Qualification professionnelle et évaluation étant indissociables, il faut des outils aptes à cerner les compétences requises (des enseignants et des gestionnaires) et faire percevoir le perfectionnement professionnel comme faisant partie de la pratique.

Teachers' Professional Status in General and Vocational Colleges : a 30 year old ongoing experiment

The General and Vocational Colleges which were set up in Quebec in the sixties offering further educational studies between secondary school level and university have helped a greater number of students to be trained beyond the official school leaving age. Their outmoded sclerotic state in 1992 led to a reform which aimed, amongst other goals, at developing the professional status of autonomous teachers. After reviewing the developments in teaching practices, which the authors present in terms of their role as structural elements forming these colleges between 1970 and 1994, the article bases its findings on a typology of professional statuses from a study in 1990 to analyse the reform and its consequences.

The results are far from being positive: trying relations between the administration and teachers, difficult relations, too, in collective work projects, little development of each college's autonomy. However, in spite of tightening budgets and blocked institutional social relations, the collective decision-making and the revalorization of the teaching profession around reflexive work methods are progressing. Innovative projects often result from collective work which in turn enriches individual working practices. Since professional qualifications and assessment can't be dissociated, adequate means are needed to determine the required skills of teachers and managerial staff, and clearly show the constant professional in-training is part and parcel of normal practice.

Berufsidentität des Lehrkörpers in den allgemeinbildenden Schulen mit zusätzlichen Fachunterricht : eine dreißigjährige Baustelle.

Die allgemeinbildenden Schulen mit zusätzlichem Fachunterricht, die in den sechziger Jahren in Québec zwischen der Sekundarstufe und der Universität geschaffen wurden, erleichterten den Zugang der Mehrheit zu einer Ausbildung nach der schulpflichtigen

Zeit. Ihre Verknöcherung führte 1992 zu einer Reform, die unter anderem die Entwicklung autonomer beruflicher Identitäten des Lehrkörpers anstrebte. Nachdem der Artikel die Entwicklung der Lehrpraxis als strukturierendes Element dieser Schule zwischen 1970 und 1994 schildert, stützt er sich anschließend auf eine Typologie beruflicher Identitäten aus einer Umfrage von 1990, um die Reform und deren Konsequenzen zu analysieren.

Die Bilanz des Artikels ist vorsichtig: die Beziehungen zwischen dem administrativen und dem pädagogischen Teil sind schmerzhaft, die Beziehungen im Arbeitskollektiv schwierig. Das Selbständigwerden auf lokaler Ebene ist schwach. Die Kollegialität, die Aufwertung des Lehrerberufs durch die reflexive Arbeit machen jedoch Fortschritte trotz Haushaltsreduzierungen und Blockierung der sozialen Institutionsverhältnisse. Innovative Projekte ergeben sich oft aus einer kollektiven Arbeit, die die individuelle Arbeit bereichert. Da berufliche Qualifikation und Evaluation zusammengehören, bedarf man Instrumente, die die vorausgesetzten Kompetenzen (bei den Unterrichtenden und bei den Verwaltern) einschätzen, und man lässt die berufliche Fortbildung als Bestandteil der Praxis erscheinen.

La identidad profesional docente en los colegios de enseñanza general y profesional: una obra de treinta años

Los colegios de enseñanza general y profesional creados en Quebec en los años 1960 entre la segunda enseñanza y la universidad han favorecido el acceso de la mayoría a una formación más allá de una escolaridad obligatoria. Su esclerosis conduce en 1992 a una reforma con fin de desarrollar las identidades profesionales docentes autónomas. Después de haber descrito la práctica docente como elemento estructurante del CEGEP de 1970 a 1994, el artículo se apoya en una tipología de identidades profesionales sacada de un encuesta de 1990 para analizar la reforma y sus consecuencias. El balance está mitigado: relaciones dolorosas entre lo administrativo y lo pedagógico, relaciones difíciles en el colectivo de trabajo, débil autonomización de lo local. Sin embargo a pesar de las compresiones de presupuesto y del bloqueo de las relaciones sociales institucionales, la colegialidad, la revalorización de la profesión docente entorno al trabajo reflexivo evolucionan. Al ser indisociables cualificación profesional y evaluación, se necesitan herramientas aptas a la evaluación de las competencias necesarias (de los profesores como de los gestores) y es necesario hacer perceber el perfeccionamiento profesional como formando parte de la práctica.

Профессиональная идентичность в общеобразовательных и профессиональных Колледжах в Квебеке.

Благодаря общеобразовательным и профессиональным Колледжам, созданным в Квебеке в 60ые годы на уровне между школой и университетом, большинство учеников, окончивших обязательную школу, смогли получить профессиональную подготовку. Склероз этих учреждений привел в 1992 к реформе, цель которой была, между прочим, развитие автономных профессиональных преподавательских идентичностей. После описания перемен в преподавательской практике, как организующий элемент СGP от 1970 до 1994 г., статья анализирует реформу и её последствия, опираясь на типологии профессиональной идентичности обследования, проведённого в 1990г.

Итог неоднозначен : тяжёлые отношения между администрацией и педагогами, а также в рабочем коллективе, слабая автономия местного управления. Однако, несмотря на бюджетные сокращения и на блокирование социальных формальных связей, коллегиальность, повышение статуса профессии преподавателя развивается параллельно с работой осмысления. Иновационные проекты часто являются результатом коллективной работы, которая обогащает индивидуальную практику преподавателей. Профессиональная квалификация и оценка работы будучи неразделимыми, нужны адаптированные инструменты, чтобы определить какими навыками должны владеть преподаватели и управленцы и дать понять, что профессиональное усовершенствование - составная часть преподавательской работы

الهوية المهنية للتدريس في ثنويات التعليم العام والمهني : ورش ثلاثين سنة

م. رويثاي

سهل إحداث ثنويات التعليم العام والمهني، خلال الستينات بكيبيك، كمرحلة تمفصل بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، ولوج أعداد كبيرة للتكوين ما بعد مرحلة الدراسة الإجمالية. وقد أدى الجمود الذي عرفته هذه المؤسسات إلى إصلاح سنة 1992، الذي يهدف بالأساس إلى تنمية هويات مهنية مستقلة للتدريس. بعد تحليل تطور الممارسة التدريسية، بين 1970 و1994، باعتبارها عنصرا مهيكلًا لثنويات التعليم العام والمهني. ويرتكز هذا المقال على صنفات للهويات المهنية، مستمدة من تحقيق أجري سنة 1990 من خلال تحليل الإصلاح ونتائجه.

يتصل ما يمكن اعتباره حصيلة محفوظة في روابط مؤلمة بين ما هو إداري وما هو بيداغوجي، وعلاقات صعبة بين أعضاء فريق العمل، وفي ضعف استقلالية كل ما هو محلي. ومع ذلك، رغم تقلصات الميزانية وانحصار الملاكات الاجتماعية المؤسسة، فإن هناك تقدم وارتقاء في العمل المشترك الجماعي وفي إعادة تقويم مهنة التدريس وتنميتها في اتجاه العمل الاستباطي. فالمشاريع المبدعة غالبا ما تتممض عن العمل الجماعي الذي يثري الممارسة الفردية. بما أن التأهل المهني والتقييم متلازمان، فإن الضرورة تستدعي توفر أدوات جديدة بالإحاطة بالكفايات اللازمة لدى المدرسين ولدى مسيري الإدارة، كما يستوجب الأمر العمل على إدراك استكمال التكوين المهني كجزء من الممارسة الميدانية.

SERGIO ARZOLA MEDINA ET E. PASCUAL KELLY

Professionalisme et procès de formation : l'expérience latino-américaine

En Amérique latine, les recherches sur l'enseignant et sa formation ne se sont développées qu'au cours de la dernière décennie, en lien avec une conjoncture politique, économique, sociale et culturelle où se développent des valeurs démocratiques. L'article constate que la formation des enseignants en Amérique latine n'a pas de reconnaissance institutionnelle suffisante, pire, qu'elle reste atomisée, désarticulée et débranchée de la réalité du système éducatif. Il propose des pistes de réflexion qui placent la professionnalisation des enseignants au centre des réformes destinées à améliorer la qualité et l'équité de l'éducation en permettant une autonomie des acteurs dans la prise de décision et la

construction de l'identité de l'établissement. Il insiste sur le rôle des États dans cette évolution de la formation vers un professionnel de l'enseignement conçu comme un agent réflexif et critique, plus soucieux d'améliorer sa pratique en fonction de ses élèves, du projet de son établissement que d'obéir à sa hiérarchie. .

Professionalism and Training Procedures: the situation in Latin America

Research on teachers and their training has only developed over the last decade in Latin America in keeping with a political, economic, social and cultural climate in which democratic values are likewise developing. The authors argue that teacher training in Latin America lacks a sufficient degree of institutional recognition or, worse, remains fragmented, dislocated and cut off from the reality of the educational system. They suggest a series of ideas to explore which situate the professionalism of teachers at the centre of reforms which seek to improve the quality of education and a fairer, more equal system by allowing a greater degree of autonomy in decision-making and on building up schools' own individual identities. They insist on the State's role in this development of teacher-training to create a body of professionals who are at once independently-minded and constructively critical, and more willing to improve and adapt their teaching skills to the pupils under their responsibility, and linked to the school's goals than simply to obey their hierarchy.

Sachkundigkeit und Prozess der Ausbildung: die lateinamerikanische Erfahrung

In Lateinamerika haben sich die Untersuchungen über den Lehrer und dessen Ausbildung erst in den letzten zehn Jahren entwickelt, in Verbindung mit einer politischen, wirtschaftlichen und sozialen Konjunktur, in der sich demokratische Werte entwickeln. Der Artikel stellt fest, dass die Ausbildung der Unterrichtenden in Lateinamerika eine nicht ausreichende institutionelle Anerkennung findet; schlimmer noch, dass sie vereinzelt, unartikuliert und von der Wirklichkeit des Schulsystems abgeschnitten ist. Er schlägt Reflektionsrichtungen vor, die die Professionalisierung der Unterrichtenden in den Mittelpunkt der Reformen stellt und die dazu bestimmt sind, die Qualität wie auch die Gerechtigkeit der Erziehung zu verbessern, indem die Unabhängigkeit der Akteure in der Entscheidungsfindung und in der Entstehung einer Schulidentität gefördert wird. Er unterstreicht die Rolle des Staates in dieser Entwicklung der Ausbildung in Richtung auf einen sachkundigen Unterrichtenden, der als reflexiver und kritischer "Agent" betrachtet wird, und der darauf aus ist, seine Praxis stärker auf die Schüler und auf das Schulprojekt auszurichten als sich den hierarchischen Zwängen anzupassen.

Profesionalismo y proceso de formación: la experiencia latinoamericana

En América Latina, las investigaciones sobre el profesor y su formación sólo se han desarrollado en el último decenio, en relación con una coyuntura política, económica, social y cultural en la que se desarrollan valores democráticos. El artículo nota que la formación de los profesores en América Latina no tiene reconocimiento institucional suficiente, y que además se queda atomizada, desarticulada y desconectada de la realidad del sistema

educativo. Propone pistas de reflexiones que sitúan la profesionalización de los profesores al centro de reformas destinadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación al permitir una autonomía de los actores en la toma de decisión y en la construcción de la identidad del establecimiento. Insiste en el papel de los estados en esta evolución de la formación hacia un profesional de la educación concebido como un agente reflexivo y crítico, más atento a mejorar su práctica en función de sus alumnos, del proyecto de su establecimiento que a obedecer a su jerarquía.

Профессионализм и процесс подготовки преподавателей : латиноамериканский опыт

В Латинской Америке научные исследования о преподавателе и его подготовке стали широко проводиться только десять лет назад в связи с политической, экономической и социальной конъюнктурой, в которой демократические ценности развивались. Авторы констатируют, что в Латинской Америке подготовка преподавателей не имеет достаточно высокого официального статуса, и - что ещё хуже - она распадающаяся, расчленена и оторвана от реальности образовательной системы. Авторы предлагают пути к размышлению, которые ставят профессионализацию преподавателей в центре реформ, цель которых улучшение качества и справедливости образования путём предоставления преподавателям автономии в принятии решений и обработке профиля школ. Авторы настаивают на роли государств в реформах подготовки преподавателей, направленных на подготовку профессионала образования, представленного как рефлексивный и критический работник, который уделяет больше внимания улучшению своей работы с учениками в связи со школьным проектом, чем приказам вышестоящих инстанций.

المهنية وسير التكوين : تجربة أمريكا اللاتينية

سرجيو أرزولا مدينا و أ. بامكوال كيلي

في أمريكا اللاتينية، لم يعرف البحث حول المدرس وتكوينه نمواً إلا إبان العقد الأخير، في علاقة مع الظرفية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التي سمحت بالارتقاء بالقيم الديمقراطية. يلاحظ المقال إن تكوين المدرسين في أمريكا اللاتينية لا يحظى بالاعتراف المؤسساتي الكافي، بل أسوأ من ذلك، إن هذا التكوين بقي مفككا وعدم المتفصل مع واقع النظام التربوي. كما يقترح مسالك للتفكير تضع تمهين المدرسين في صلب الإصلاحات الرامية إلى تحسين جودة التربية وتكافؤ الفرص فيها، من خلال تيسير استقلالية الفاعلين في اتخاذ القرار، وتيسير بناء هوية المؤسسة. ويلاحظ المقال على دور الدول في تطور التكوين في اتجاه تمهين للمدرسين مصمم كفاعل مستنطق ونقاد، حريص أكثر على تحسين ممارسته حسب تلاميذه ومشروع مؤسسته، من خضوعه للتراتبية.

TERRI SEDDON

Le remodelage néolibéral de l'éducation et ses personnels : continuité ou changement ?

En Australie, depuis le milieu des années 1980, l'État a étendu sa réforme néolibérale à l'éducation et la formation. Cessant d'offrir certains services et favorisant leur privatisation, il a accru la compétitivité et institutionnalisé de nouveaux mécanismes de régulation contractuelle voulant faire des enseignants de nouveaux professionnels plus autonomes. En s'appuyant sur des recherches menées dans l'État de Victoria, l'auteur montre que les effets de ces réformes ne sont pas aussi clairs. "Plus ça change, plus c'est la même chose" : même si les réponses individuelles laissent croire à une restructuration importante des services et des pratiques d'enseignement, ces changements sont démentis par la façon dont les individus sont intégrés dans des collectivités et des cultures élargies. Cette intégration signifie que le changement est noyé dans de grandes politiques organisationnelles qui institutionnalisent à nouveau la tradition passée et la continuité.

Neo-liberal remodelling of education and teaching staff : continuity or change ?

Since the middle of the eighties in Australia, the State has developed its neo-liberal reform on education and teacher-training. Having decided to stop offering certain services and favouring their privatisation, it has increased competitiveness and institutionalised new rules and mechanisms governing teachers' contracts with the aim of making teachers more self-reliant professionals. Supporting his argument with research carried out in the state of Victoria, the author demonstrates that the effects of these reforms are not so clear. "The more it changes, the more it's the same old thing". Even if certain individual responses let one imagine that an important restructuring has taken place concerning services and teaching practices, these changes are refuted by the way in which individual teachers become integrated into the local educational authority and wider cultural spheres. Such an integration means that this kind of change is swallowed up in major organizational policies which renews the institutionalisation of the past tradition and continuity.

Die neoliberale Umgestaltung des Bildungswesens und des Erziehungspersonals : Kontinuität oder Wandel ?

In Australien hat der Staat seit den achtziger Jahren seine neoliberale Reform auf die Erziehung und die Ausbildung ausgedehnt. Indem er aufhörte, bestimmte Dienstleistungen anzubieten und ihre Privatisierung förderte, hat er die Wettbewerbsfähigkeit erhöht und neue vertragliche Regulierungsverfahren institutionalisiert, und wollte damit die Lehrer zu neuen unabhängigeren sachkundigen Unterrichtenden machen. Indem er sich auf eine im Staat Victoria durchgeführte Untersuchung stützt, zeigt der Verfasser, dass die Auswirkungen dieser Reformen nicht so klar sind.

"Je mehr es sich verändert,...." : selbst, wenn die individuellen Antworten an eine grundlegende Umstrukturierung des Dienstbereiches und der Unterrichtspraktiken glauben lassen, werden diese Veränderungen durch die Art und Weise widerlegt, wie die Einzelnen in die Kollektivitäten und in den weiteren kulturellen Kontext integriert sind. Diese Integration bedeutet, dass der Wandel in den breiten Organisationspolitiken untergegan-

gen. ist, die die überlieferte Tradition wie auch die Kontinuität wieder institutionalisieren.

La remodelación neoliberal de la educación y de sus personales :? continuidad o cambio?

En Australia, desde mediados de los 1980, el Estado ha extendido su reforma neoliberal a la educación y a la formación. Al dejar de ofrecer ciertos servicios y al favorecer su privatización, ha aumentado la competitividad e institucionalizado nuevos mecanismos de regulación contractual para hacer de los profesores nuevos profesionales más autónomos. Apoyándose en investigaciones llevadas a cabo en el estado de Victoria, el autor muestra que los efectos de estas reformas no son tan claros. "Cuanto más cambian las cosas más son parecidas": aunque las respuestas individuales hagan creer en una reestructuración importante de los servicios y de las prácticas de enseñanza, el modo con el que los individuos están integrados en colectividades y culturas ensanchadas desmiente estos cambios. Esta integración significa que el cambio se diluye en grandes políticas organizacionales que institucionalizan de nuevo la tradición pasada y la continuidad.

Неолиберальное реформирование образования и работники : продолжение установившегося или изменение?

В Австралии, начиная с середины 1980 годов, государство включило в свою неолиберальную реформу образование и подготовку преподавателей. Государство перестало предоставлять некоторые услуги и хотело их приватизировать, а также повысило конкуренцию и установило формально новые механизмы договорочного регулирования; цель этих реформ – создание новых, более автономных профессионалов. Основываясь на исследованиях, проведённых в Штате Виктория, автор показывает, что результаты этих изменений неоднозначны : «Чем более всё меняется, тем более всё остаётся таким же» : даже если отдельные изменения могут дать впечатление, что администрация и педагогическая практика реформировались, на самом деле работники плохо интегрированы в коллективы и расширенные культуры. Эти проблемы показывают, что реформа растворилась в общей организационной политике, которая снова учредила традицию и продолжение существующего.

إعادة نمذجة الليبرالية الجديدة للتربية وموظفيها : استمرارية أم تغيير ؟

تيري سولون

في استراليا، ومنذ وسط عقد الثمانينات، قامت الدولة بتوسيع إصلاحها الليبرالي الجديد ليشمل التربية والتكوين. وبموازاة مع تقديم بعض الخدمات وتوسيع خصوصيتها، قامت بتسمية التنافسية ومأسسة البات جديدة للضبط التعاقدية، الذي يرغب في جعل المدرسين مهنيين جدد يتمتعون بمزيد من الاستقلالية. وبالاعتماد على بحوث أجريت في ولاية فيكتوريا، بين مؤلف المقال أن تأثيرات هذه الإصلاحات غير واضحة تقدر ما يزداد التغيير، يبقى الوضع على ما هو عليه. بالرغم من أن الأجوبة الفردية توحي بأهمية إعادة تركيب للمصالح وممارسات

التدريس، فإن هذه التغييرات تغذيها الكيفية التي يندمج بها الأفراد في جماعات وثقافات موسعة. وتمني كهيئة الاندماج هاته، أن التغيير غارق في سولسات مؤسستية كبيرة تملأ من جديد التقليد البائد واستمراريته.

GILLES BROUGÈRE ET JOSEPH TOBIN

Culture et sexualité enfantine à l'école maternelle. Étude comparée entre les États-Unis et la France

Des jeux sexuels pratiqués entre enfants au sein des structures préscolaires aux États-Unis et en France relèvent d'un cadre d'interprétation radicalement différent. Aux États-Unis, les références mobilisées renvoient prioritairement au discours médical et à l'abus sexuel, générant une panique morale autour de ces faits. Les enseignants de l'école maternelle française mobilisent plus volontiers des références pédagogiques, renvoyant la sexualité hors de l'espace soumis à leur contrôle. À partir d'entretiens de groupe soumis à une succession de saynètes, l'article tente de comprendre la logique culturelle propre à chaque système préscolaire.

Culture and Child Sexuality in Nursery Schools: a Comparative Study between the USA and France

There is a radically different conception between the American and French interpretation of sexual behaviour patterns expressed in games between children in nursery schools. In the USA statistics principally focus on medical interpretations and sexual abuse, and engender panic-stricken moral questions on that score. French nursery school teachers are much more willing to use hard-won teaching methods and avoid mentioning the theme of sexuality with children under their responsibility. The authors attempt to understand the cultural ideology and reasoning for each nursery school system from his analysis of interviews of groups of children who had to perform playlets.

Kultur und Sexualität der Kinder im Kindergarten. Ein Vergleich zwischen den Vereinigten Staaten und Frankreich.

Sexuelle Spiele, die zwischen den Kindern im Vorschulsystem in den Vereinigten Staaten und Frankreich praktiziert werden, gehören radikal unterschiedlichen Interpretationsrahmen an. In den Vereinigten Staaten reflektieren die angesprochenen Bezüge vorrangig den medizinischen Diskurs sowie den sexuellen Missbrauch und führen dabei zu einer moralischen Panikmache angesichts dieser Tatsachen. Die Unterrichtenden in den französischen Kindergärten greifen lieber auf pädagogische Bezüge zurück und weisen der Sexualität einen Platz außerhalb ihrer Kontrolle zu. Der Artikel geht von Gruppendiskussionen aus, die einer Reihe von Rollenspielen folgten, und versucht die kulturelle Logik zu verstehen, die jedem Vorschulsystem eigen ist.

Cultura y sexualidad infantil en el párvulo. Estudio comparado entre Los Estados Unidos y Francia

Juegos sexuales practicados entre niños en estructuras preescolares en Los Estados Unidos y Francia participan de un marco de interpretación radicalmente diferente. En Los Estados Unidos, las referencias utilizadas remiten prioritariamente al discurso médico y al abuso sexual, y así genera una práctica moral acerca de estos hechos. El cuerpo docente en Francia moviliza más referencias pedagógicas lo que excluye la sexualidad de su espacio de control. A partir de conversaciones de grupos sometidos a una serie de sainetes, el artículo trata de comprender la lógica cultural propia de cada sistema preescolar.

Культура и детская сексуальность в детском саду. Сравнительное исследование в США и во Франции

Сексуальные игры, которым предаются дети между собой во французских и американских детских садах истолковываются в рамках, коренным образом отличающихся друг от друга. В США считают, что эти игры принадлежат области медицины и сексуального насилия, этим вызывая моральную панику вокруг этих явлений. Учителя французских детских садов со своей стороны используют скорее для анализа понятия педагогической сферы, вытесняя сексуальность за пределы класса, где они осуществляют свой контроль. Исходя из бесед, проведённых с группой, исполнившей ряд театральных сценок, статья пытается понять присущую каждой дошкольной системе логику.

الثقافة والجنس الطفولي في المدرسة الأولية : دراسة مقارنة بين الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا

جمال بروجيد وجوزيف تومين

يدخل تأويل الألعاب الجنسية التي يمارسها الأطفال فيما بينهم داخل مؤسسات التعليم الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا في إطار تأويل مختلف على الإطلاق. ففي الولايات المتحدة الأمريكية تحيل، بصفة أولوية، المرجحيات المتمدة على الخطاب الطبي وعلى التصف الجنسي للذين يولدان رعباً أخلاقياً حول هذه الوقائع. أما مدرسو المدرسة الأولية الفرنسية، فلهجؤون نقاتها إلى المرجحيات البيداغوجية، التي تحيل الجنس بين الأطفال إلى مجال خارج المجال الخاضع لمرآتهم. انطلاقاً من مقابلات مع مجموعات خضعت لسلسلة من "مكثبات" يحاول المقال فهم المنطق الثقافي الخاص بكل نظام ما قبل مدرسي.

Bulletin de commande • ÉDUCATION ET SOCIÉTÉS

Je soussigné(e) : Institution Particulier

Nom Prénom

Société/Institution TVA

Rue N° Bte

C.P. Localité Pays

Commande ferme :

..... ex. abonnement(s) annuel(s) 2001 à la revue *Éducation et Sociétés* (2 numéros/an)
au prix de 52 € TTC.

..... ex. abonnement(s) annuel(s) 2001 à la revue *Éducation et Sociétés* (2 numéros/an)
au prix étudiant de 35 € TTC.

(Je fournis ci-joint copie de ma carte d'étudiant pour l'année en cours.)

..... ex. abonnement(s) annuel(s) 2001 à la revue *Éducation et Sociétés* (2 numéros/an)
au prix enseignant de 45 € TTC.

Frais de port et d'emballage compris pour tous pays. (Je fournis ci-joint la preuve de ma fonction.)

Piez ici

Les numéros séparés suivants

..... ex. du numéro 1 : *L'éducation, l'État et le local* (98/1)

..... ex. du numéro 2 : *Sociologie de l'enfance* (1) (98/2)

..... ex. du numéro 3 : *Sociologie de l'enfance* (2) (99/1)

..... ex. du numéro 4 : *Sociologie des savoirs* (99/2)

..... ex. du numéro 5 : *Les inégalités d'éducation* (2000/1)

..... ex. du numéro 6 : *Nouvelles régulations et professions de l'éducation* (2000/2)

au prix de 30 € TTC l'exemplaire. (Frais de port et d'emballage en sus.)

Paiement à la réception de la facture par chèque ou mandat poste.

J'autorise la société Accès + à débiter ma carte N° • • •

VISA MASTERCARD/EUROCARD A.E. Date de validité

Date Signature

À retourner à : De Boeck & Larcier s.a. C/O Accès + s.p.r.l.
Fond Jean-Pâques 4 – 1348 Louvain-la-Neuve
Tél.: 00 32 (0) 10 48 25 70
Fax.: 00 32 (0) 10 48 25 19

ou par e-mail : acces+cde@deboeck.be

Les commandes sont servies par notre distributeur Accès +, après réception du paiement.

Éducation et Sociétés

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Comité scientifique

BAJOMI *Ivan*, Université ELTE Budapest, Hongrie – BALL *Stephen*, Center for Public Policy Research Londres, Royaume-Uni – BARROSO *João*, Université de Lisbonne, Portugal – BAUDELLOT *Christian*, École Normale Supérieure Paris, France – BOTTANI *Norberto*, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – BROADFOOT *Patricia*, Université de Bristol, Royaume-Uni – BROUGERE *Gilles*, Université de Paris XIII, France – CUNHA *Luiz-Antônio*, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Brésil – DEMAILLY *Lise*, Université de Lille I, Laboratoire de Sociologie du Travail, de l'Éducation et de l'Emploi, CNRS, France – DUBET *François*, Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, CNRS, École des Hautes Études en Sciences Sociales, France – DURU-BELLAT *Marie*, Université de Dijon, Institut de Recherche sur l'Économie de l'Éducation, CNRS, France – ELIOU *Marie*, Département d'éducation préscolaire, Université d'Athènes, Grèce – FAVRE *Bernard*, Service de la Recherche en Éducation Genève, Suisse – FRIGERIO *Graciela*, Faculté Latino-américaine des Sciences Sociales, Buenos-Aires, Argentine – HARDY *Marcelle*, Université du Québec à Montréal, Québec – HERAN *François*, Institut National d'Études Démographiques, France – IONESCU *Ion*, Université Al. I. Cuja, Iasi, Roumanie – JAVEAU *Claude*, Université Libre de Bruxelles, Belgique – KLEMM *Klaus*, Université d'Essen, Allemagne – KRAMER *Hans Leo*, Université de la Sarre, Sarrebruck, Allemagne – MAROY *Christian*, Université Catholique de Louvain, Belgique – N'DIAYE *Malik*, Université Cheick Antar Diop, Dakar, Sénégal – OGGENFUSS *Felix*, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen Ebikon, Suisse – PEDRO *Francesc*, Université Ouverte de Catalogne Barcelone, Espagne – PEREZ LINDO *Augusto*, Université de Buenos Aires, Argentine – TANGUY *Lucie*, Laboratoire Travail et Mobilité, Université de Paris X, CNRS, France

Comité stratégique

Jean-Émile CHARLIER, Facultés Universitaires Catholiques à Mons, Université Catholique de Louvain, Belgique – Walo HUTMACHER, Service de la Recherche en Éducation, Genève, Suisse – Philippe PERRENOUD, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Suisse – Éric PLAISANCE, Centre d'Étude et de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes-Paris V, CNRS, France – Régine SIROTA, Institut National de Recherche Pédagogique, Centre de Recherche sur les Liens Sociaux, Université René Descartes – Paris V, France – Françoise THYS-CLÉMENT, Université Libre de Bruxelles, Belgique – Guy VINCENT, Groupe de Recherche sur la Socialisation, Université Louis Lumière-Lyon II, CNRS, France

TITRE DU PROCHAIN NUMÉRO

Entre éducation et travail: les acteurs de l'insertion
(coordonné par Claude Trottier)

Éducation et Sociétés

6

REVUE INTERNATIONALE DE SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION

Responsable de ce numéro: *Claude Lenard*

DOSSIER: NOUVELLES RÉGULATIONS ET PROFESSIONS DE L'ÉDUCATION

Présentation
Claude Lessard

Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie
de transformation de l'institution scolaire

Branka Cattonar et Christian Maroy

La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital

Lise Demailly et Olivier Dembinski

La coordination du travail dans les établissements "difficiles": collégialité,
division des rôles et encadrement

Martine Kherroubi et Agnès van Zanten

L'identité professionnelle enseignante dans les Collèges d'enseignement
général et professionnel: un chantier de trente ans

Martin Robitaille

RENCONTRES AVEC LES SOCIOLOGIES D'AUTRES DOMAINES LINGUISTIQUES

Professionalisme et procès de formation:
l'expérience latino-américaine

Sergio Arzola Medina et Enrique Pascual Kelly

La reconfiguration néolibérale de l'éducation et de ses professionnels:
continuité ou changement?

Terri Seddon

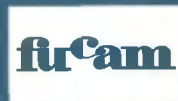
VARIA

Culture et sexualité infantine à l'école maternelle,
étude comparée entre les États-Unis et la France

Gilles Brougère, Joseph Tobin

COMPTES RENDUS D'OUVRAGES

RÉSUMÉS



ISSN 1373-847X
ISBN 2-8041-3388-5



ES - N. 00/2
B 103388