

## EN AMONT ET EN AVAL DU SLOGAN « GÉRER LES COMPÉTENCES », LA QUESTION DU PILOTAGE POLITIQUE DU SERVICE PUBLIC D'ÉDUCATION

LISE DEMAILLY\*

### Résumé

*La construction d'une gestion des personnels articulée à un pilotage politique du système scolaire et capable de répondre aux problèmes actuels est un défi de grande ampleur. Le slogan « gérer les compétences » est l'expression-symptôme d'un malaise institutionnel et d'une idée (confuse) pour sortir de la crise diffuse autour de la définition du travail enseignant. Il propose une nouvelle régulation de l'Éducation nationale, et, pour les enseignants, une nouvelle forme d'échange autour du travail. L'article explicite d'abord les concepts de compétence et d'échange social autour du travail, pour déployer ensuite l'argumentation de la gestion des compétences. Enfin il montre les obstacles concrets auxquels celle-ci pourra difficilement échapper, notamment la carence d'une compétence collective de supervision.*

### Abstract

*The construction of a management of the staff linked with a political running of the school system and capable of meeting today's needs is a large-scale challenge. The slogan "management of the skills" is the symptomatic expression of an institutional malaise and of a confused idea aiming to get out of the diffuse crisis pertaining to the definition of the teacher's work. It proposes a new regulation of the Education Nationale and, for the teachers, a new form of exchange around the work. This paper first describes the concepts of skill and social exchange around the work and then, dwells on the argumentation of the management of skills. Finally, it shows the concrete obstacles this management will hardly escape, particularly the lack of a collective supervising skill.*

\* - Lise Demailly, Université Lille 1, CLERSE.

Dans les métiers d'encadrement à l'Éducation nationale (chefs d'établissements, corps d'inspection, cadres administratifs, hauts fonctionnaires), l'expression « gérer les compétences » est à la mode. Nous nous proposons d'y voir un symptôme. Gérer les compétences serait l'expression-symptôme d'un malaise institutionnel et d'une idée (confuse) pour sortir de la crise diffuse autour de la définition du travail enseignant et proposer une nouvelle régulation de l'Éducation nationale.

Précisons ce dont il est ici question. La « gestion des compétences » recouvre l'ancien terme de « gestion des personnels » ou « direction des personnels » et celui, à la mode lui aussi, de « gestion des ressources humaines ». Il s'agit en fait d'un ensemble complexe de tâches que l'institution doit assurer vis-à-vis de plusieurs catégories de personnel (enseignants, IATOS, membres de l'encadrement de première ligne, voire, à la limite, tous). Ces tâches sont : l'organisation du recrutement, de la formation initiale, des nominations et mutations, de l'évaluation d'accompagnement, de la formation continue et de l'évaluation contrôle liée aux déroulements de carrières (sanctions et promotions). Le problème étant vaste, nous nous restreindrons ici au cas, central et exemplaire, où cette gestion concerne les enseignants, tout en abordant marginalement celui où elle concerne l'encadrement de première ligne.

L'ensemble de tâches que nous avons énumérées, on le voit, concerne la construction du rapport salarial au sens large de ce terme, c'est-à-dire – nous considérerons ces termes comme équivalents – de l'échange social autour du travail enseignant, autrement dit encore, du contrat entre la société et ses enseignants.

Les mots « gérer les compétences » ou « gérer les ressources humaines » sont l'indice d'une volonté (velléité?) de changement dans le domaine de l'échange social autour du travail enseignant, même si le problème de la gestion et de l'encadrement des personnels s'est toujours posé dans l'Éducation nationale depuis les débuts de l'institutionnalisation de l'École.

Notre réflexion s'organisera selon trois questions :

- Qu'est ce qui se joue, en général, dans l'échange social autour du travail, qui nous permette de clarifier la notion de compétence?
- Quel est le contenu et les motifs de la volonté de modification du rapport salarial en ce qui concerne les enseignants?
- Quels problèmes et apories liés à la situation actuelle risquent-ils d'être rencontrés par les acteurs préconisant le changement?

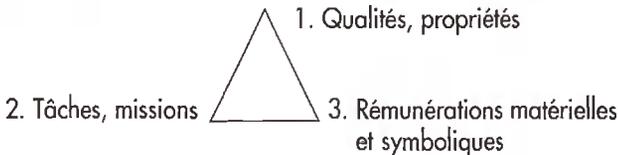
## L'ÉCHANGE SOCIAL AUTOUR DU TRAVAIL

### Le concept de compétence

Notre réflexion autour du concept de compétence (Demaillly, 1994) nous avait amenés à la concevoir *comme un ensemble de qualités individuelles (de propriétés, de caractéristiques) qui présentent le double caractère d'être le support d'actions réussies et d'être monnayables sur le marché du travail*. Le mot « compétence » pourrait être de cette façon employé dans un sens sociologiquement général, pour désigner ce que le salarié a à offrir dans l'échange social autour du travail. En ce sens on pourrait considérer que toute *qualité* monnayable sur le marché du travail par rapport à un emploi donné, constitue, de fait, une compétence.

Nous avons alors testé le caractère heuristique d'une telle définition, à la fois générale et relationnelle. L'intérêt de la généralité est de faire percevoir comme compétence des choses extrêmement diverses : une belle voix, de la prestance physique, une humeur égale font partie des compétences pour enseigner, au même titre qu'un certain niveau universitaire en mathématiques. L'intérêt du caractère relationnel du concept est de faire échapper le raisonnement au substantialisme des psychologues et des ergonomes, pour qui la compétence serait une possession de la personne, une capacité, et non le produit d'une alchimie sociale.

L'alchimie sociale en question peut être dépliée sous forme triangulaire. Le triangle articule : 1. les qualités de l'individu, autrement dit les propriétés sociales individuelles (qualités physiques, caractérielles, éthiques, intellectuelles, cognitives, pratiques...); 2. les tâches à accomplir, c'est à dire un environnement humain et technique donné et à transformer; 3. les rémunérations matérielles et symboliques prévues pour l'accomplissement des tâches.



Ainsi ne pourraient pas être constituées en compétences et identifiées comme telles des propriétés qui aboutissent à des contre-performances (n'être jamais à l'heure, ne pas supporter les conflits) ou dont la reconnaissance est passée de mode (« aimer » les enfants, être capable d'être brutal physiquement avec l'enfant qui le « mérite »). Ne pourraient pas non plus, à un instant donné, être constituées en compétences, les qualités invisibles, les savoir-faire tacites et non reconnus (la « gestion de classe », pendant fort longtemps). En revanche des propriétés se visibilisent, à un moment donné, comme compétences (aujourd'hui : savoir travailler en équipe,

savoir travailler de manière interdisciplinaire). Le triangle implique des acteurs professionnels collectifs (qui participent au travail de visibilité ou d'invisibilisation de caractéristiques pertinentes ainsi qu'aux marchandages sur les rétributions) et doit être saisi, non de manière instantanée, mais dans la durée (car, par exemple, les rétributions se déploient dans la durée de la vie).

L'intérêt de la présentation triangulaire de l'échange social autour du travail est d'insister, contre les visions essentialistes, sur le caractère radicalement social, relationnel et relativiste de la compétence, quand on examine chacun des pôles analytiques de cette relation ou leurs mises en tension.

1. Les propriétés sociales des individus (être spartif, avoir été un bon élève, ne pas supporter le désordre, être bon en maths...) sont socialement construites dans l'histoire du sujet, qu'on envisage celle-ci comme produit d'héritages ou produit du travail volontaire du sujet sur lui-même.
2. Le contenu des tâches à accomplir est socialement construit dans l'histoire de l'institution scolaire, du *mandat* que lui donne la société, comme l'est la définition des problèmes pratiques à résoudre dans la quotidienneté du métier et les normes de résolution qui définissent l'action réussie.
3. Le système des rémunérations symboliques et matérielles est, dans ses formes, ses modalités, ses contenus, un construit historique, produit de longues traditions et de jeux d'acteurs.
4. Les conceptions et les normes de l'adéquation entre les propriétés et le contenu du travail, autrement dit la définition de l'action réussie, sont fluctuantes. La définition de l'action réussie et les rétributions espérées influencent la manière dont les sujets cherchent à se construire, à se former.
5. La mise en rapport des tâches et des rémunérations, ou des qualités et des rémunérations, n'est pas « objective », mais le produit de luttes et négociations sociales, dans lesquelles se trouvent enrôlés les syndicats, les rhétoriques professionnelles, les parents d'élèves, l'opinion publique, et pour lesquelles, ce qui se passe dans l'ensemble du marché du travail, a une certaine importance.

Attardons-nous un instant sur ce point. Les luttes et les négociations aboutissent à des systèmes de rétributions fort complexes dans leur contenu. Un système de rétributions comprend des rémunérations matérielles : salaires et compléments salariaux, avantages officiels ou clandestins en nature, mais aussi éléments de confort au travail ou des privilèges dans l'usage du temps. Il comprend aussi des rémunérations symboliques provenant de plusieurs sources : l'employeur, les usagers (1) et les pairs, et

1 - Olivier Dembinski (1999) montre que les chocolats et les cartes postales donnés en remerciement par les patients, ou les marques d'estime manifestées par le patron du service, sont des éléments essentiels de la rémunération symbolique des infirmières.

l'opinion publique (gratifications affectives, reconnaissance sociale). Il inclut enfin un positionnement social permettant ou non d'autres activités valorisées et/ou des possibilités de progressions salariales et de carrière.

Ce système de rétribution se caractérise, outre sa composition, par un mode de régulation de la contribution, c'est-à-dire par un mode d'évaluation de la compétence et du travail accompli. Les formes de l'établissement du salaire peuvent en effet être fort diverses : diplôme et ancienneté, diplôme et expérience, salaire aux pièces, travail au rendement (en fonction de la productivité du travail fait), à la tâche. Le volume du salaire peut aussi être objet de négociations collectives, comme dans le cadre du management fordien, ou individualisé comme dans celui du management moderne, c'est-à-dire produit d'une négociation, d'un rapport de force ou d'une contrainte de type individualisé. (Courpasson, 1997)

Qu'en est-il du métier d'enseignant? Il s'est caractérisé jusqu'à maintenant par une rémunération déterminée par négociation collective, basée sur la qualification (diplôme, concours) et l'ancienneté. Les rémunérations symboliques officielles (félicitations, sanctions) sont essentiellement données par des supérieurs hiérarchiques rencontrés de manière très espacée dans l'enseignement secondaire, les inspecteurs. Ajoutons que, dans le métier de professeur des écoles, la reconnaissance des parents et des enfants pour le travail accompli, la possibilité temporelle (notamment pour les hommes) de se livrer à des activités annexes (associatives, sportives, politiques) compte beaucoup dans le système de rétribution. Pour les enseignants du secondaire, trois éléments importants de l'échange social autour du travail sont considérés comme de précieux composants de la rétribution :

- le confort relationnel en classe procuré par une opinion publique, des élèves, des parents qui respecteraient, soutiendraient l'école et les enseignants ;
- la forte proportion de temps de travail non contrôlée, non fixée, donc le fait que l'individu peut placer une partie de son travail où il le veut, le dimanche ou pendant les congés si cela l'arrange, s'il veut par exemple être disponible le mercredi pour s'occuper de ses propres enfants, organiser leurs loisirs et surveiller leur travail scolaire ;
- la possibilité de carrière par déplacement géographique sur le territoire national : possibilité de passer d'un collège à un lycée, d'une ZEP à un beau quartier, de la campagne et petite ville à la grande ville (2) et du Nord au Sud. Les enseignants défendent avec détermination ces deux derniers « acquis » de leurs rétributions et se plaignent régulièrement de la perte du premier.

2 - Cf. Verschambre (1996) sur la mobilité professionnelle des enseignants. « Les stratégies des professeurs visent généralement les villes principales. [...] La métropole régionale est particulièrement recherchée, ils n'attendent pas d'avoir un poste à Caen pour y résider. » Dans le choix de leur lieu de résidence et de leurs vœux de mutation, Les enseignants, en somme, donnent la priorité à leurs stratégies de reproduction familiale. Cette possibilité est un élément important de la rétribution.

## La « logique compétence » comme façon particulière d'envisager l'échange social autour du travail

La définition de la compétence comme ensemble de qualités valables pour un travail donné à une époque donnée, concept permettant de penser l'échange social autour du travail, nous paraît heuristique. Mais il faut reconnaître qu'il est devenu difficile d'enrôler ainsi le terme compétence, tant ses usages sociaux sont prégnants et désignent depuis quelques années quelque chose de particulier, non plus l'échange social autour du travail en général, mais une certaine conception de cet échange. La compétence, dans son usage social actuel est la « logique compétence », comme il est dit souvent dans les milieux managériaux, c'est-à-dire une manière tout à fait particulière de penser en même temps les trois sommets de notre triangle.

La « logique compétence » insiste :

1. sur un mode d'adéquation des qualités personnelles et du poste de travail, caractérisée par une productivité immédiate. Cela implique donc la valorisation d'autres qualités que celles qui sont habituellement construites dans une formation scolaire et garanties par un diplôme, cela implique un autre mode de hiérarchisation des comportements au travail et des tâches que les critères des formations garanties ;
2. sur une forme de rétribution étroitement corrélée à cette productivité, c'est-à-dire ou caractère effectif de la « valeur ajoutée » par l'individu dans ses comportements de travail.

La « logique compétence » peut être brièvement caractérisée, selon sa mise en œuvre dans l'entreprise industrielle privée :

- par une pression à la transformation des formations initiales ou à leur suppléance. Celles-ci sont considérées comme ne fournissant pas les qualités requises qui permettraient une adaptation, des performances immédiates de la force de travail (3) ;
- par la recherche d'une flexibilité dans la mise au travail, que ce soit sur le plan spatial ou sur le plan temporel ;
- par la pratique de l'individualisation du salaire (salaire au mérite).

Nous pensons que c'est bien à la « logique compétence » que se réfère, comme à son horizon, l'expression « gérer les compétences » dans l'Éducation nationale, dans le cadre de l'influence et de la fascination qu'exerce le management privé sur le management public.

3 - Ce qui ne s'accompagne pas d'une capacité à définir ce que devraient être ces formations adaptées à la « logique compétence », vu les contradictions des exigences : un travailleur faisant très précisément ce qu'on lui prescrit, capable d'initiatives en cas d'aléas, et capable de s'adapter aux changements du poste ou à une polyvalence accrue.

En ce sens, dire : « Il faut passer à la gestion des compétences » n'est pas seulement dire : « Les capacités requises ont changé ». Cette phrase ne veut pas seulement dire que les propriétés valables pour faire le travail éducatif se sont modifiées (sommet 1 du triangle, cf. p. 9), parce que la société et les publics scolaires (sommet 2) ont changé et que, par exemple, les enseignants devraient maintenant savoir travailler en équipe et avoir les capacités relationnelles de haut niveau leur permettant de gérer les groupes d'adolescents.

C'est bien la totalité de l'échange social autour du travail enseignant qui est visé, y compris le troisième sommet de notre triangle : le mode de rétribution (au sens large où nous avons défini ce terme). Il s'agit là donc d'un projet innovant de grande ampleur, qui concerne le mode de régulation du système scolaire.

## LE NOUVEAU CONTRE L'ANCIEN

Nous avons cherché à déplier ce projet innovant, pour en articuler les grands axes en matière de vision du monde social en général et de l'espace scolaire en particulier. On sait que la gestion ne saurait fonctionner sans mythe (Lacasse, 1985), mixte de savoirs, de croyances magiques et d'idéaux. Nous nous proposons donc d'explorer ce mythe, autrement dit les motifs qui argumentent un appel à une nouvelle régulation institutionnelle. Nous y avons identifié trois noyaux ; la « compétence » (de la « logique des compétences »), le *local* et l'*efficacité*, dans un système d'oppositions qui dévalorisent l'ancien mode de régulation.

13

### La compétence contre la qualification

La compétence est opposée à la qualification (Dubar, 1996), pour souligner le caractère dysfonctionnel du processus actuel d'adaptation au poste de travail. Ce processus comprend la formation initiale, le concours de recrutement, la formation (ou plus exactement l'absence de formation) du débutant et l'affectation. À une qualification donnant lieu à un grade, garantie à vie, arrogante, désuète, s'oppose ainsi l'idée d'un apprentissage et d'un développement professionnel régulier, progressif, interactif, tout au long de la vie professionnelle.

La nouvelle professionnalité enseignante, outre qu'elle s'enrichit de nouvelles dimensions, capacités de travail collectif, culture de l'évaluation, culture du projet et du contrat, sens du partenariat, se doit d'être ouverte et évolutive. Il s'agit de suivre le rythme des changements culturels externes qui exigent la périodique remise en cause de pratiques que l'enseignant pouvait, faussement, croire « établies » : modifications des structures familiales, crise sociale, nouvelles technologies...

## Le local contre le centralisé

Le local s'oppose au centralisé, comme la diversité des savoir-faire, des personnalités, des situations s'oppose à la représentation illusoire d'un univers culturellement homogène, d'une École unique sur l'ensemble du territoire national, d'élèves et d'enseignants identiques.

Il s'y oppose aussi d'une deuxième façon : le pilotage local, fin, attentif, informé, des réalités concrètes confère une image de « mammoth » (4) au pilotage lourd, lent, aveugle, impuissant d'une administration centrale trop déconnectée des terrains, trop monstrueuse dans ses dimensions. Il s'agit d'encadrer les ressources humaines au plus près, là où les choses importantes se passent, là où les interactions de face à face sont possibles. Mais il s'agit aussi de donner aux usagers, à leurs représentants et aux élus locaux plus de place au cœur d'une organisation de service (Demaillay, 1999).

On voit que la valorisation du local peut relever de deux référentiels politiques différents (même s'ils peuvent être en continuité dans la pratique). Soit, il s'agit d'un jacobinisme moderne prenant acte du fait que le contrôle du personnel doit aujourd'hui, pour être efficace, s'effectuer dans le cadre d'unités territoriales petites. Soit, il s'agit d'un appel, d'inspiration plutôt néolibérale, à une diminution du rôle de l'État dans la régulation du système scolaire.

## L'efficacité contre la bureaucratie

14

La « logique compétence » repose aussi sur l'idée que la gestion des fonctionnaires publics est handicapée par la rigidité de leurs statuts : sans remettre en cause le cadre juridique global de la fonction publique, il serait cependant possible d'assouplir la régulation bureaucratique des carrières et d'entrouvrir le marché fermé du travail (au sens de Paradeise, 1984).

Les normes de la négociation collective et du salaire en fonction du diplôme et de l'ancienneté pourraient être assouplies pour introduire une certaine dose de salaire au mérite, nécessaire pour accroître l'efficacité des personnels. Cela impliquerait une possibilité accrue de récompenser les meilleurs, les enseignants impliqués et performants, et une plus grande possibilité d'obliger les défailants à cesser de nuire et les fatigués à se reconverter. Cela impliquerait aussi la réforme des procédures d'évaluation des enseignants, afin de permettre une évaluation plus proche, plus fine, plus

4 - Selon l'expression vite devenue célèbre et emblématique du ministre Claude Allègre.

fréquente et qui associe mieux le supérieur hiérarchique immédiat (on rejoint ici le thème de la supériorité de la régulation de proximité).

L'ouverture du marché du travail (introduction dans l'école de personnels payés par les collectivités territoriales, stabilisation de la présence d'aides-éducateurs) permettrait d'enrichir la palette de l'offre scolaire et de remédier aux problèmes sociaux qui se développent à l'intérieur de l'école. Elle permettrait aussi d'ouvrir, à l'intérieur de chaque établissement, un système de concurrence et d'émulation potentielles par rapport à l'ensemble des tâches éducatives à accomplir, ce qui conférerait plus de fluidité et d'efficacité à la division du travail interne aux organisations scolaires. Cela permettrait aussi d'échapper aux rigidités créées par le caractère *non substituable* (5) de la force de travail enseignante.

La régulation du temps de travail enseignant par la définition d'un nombre d'heures de cours est désuète : d'une part, elle laisse non contrôlée une grande partie du temps de travail et n'oblige pas à la présence physique sur le lieu de travail, d'autre part, elle ne tient pas compte de l'évolution réelle des tâches utiles. Il serait nécessaire de mieux prendre en compte la diversité des tâches enseignantes (suivi individuel de travaux autonomes, soutien scolaire, concertation...) et se les inscrire dans le temps de travail contrôlé.

Après avoir brièvement exposé les arguments en faveur d'une véritable gestion des ressources humaines dans le système scolaire, nous allons explorer les difficultés de sa mise en œuvre.

## **APORIES ET DIFFICULTÉS POUR LA « GESTION DES COMPÉTENCES »**

L'introduction de la « logique compétence » dans l'Éducation nationale, quel que soit le caractère objectif et insupportable de certains dysfonctionnements listés ci-dessus, voire même le caractère tout à fait consensuel de la dénonciation de certains d'entre eux, peut se heurter à un certain nombre de difficultés. D'une part, des luttes, que l'administration identifie comme « résistances au changement », sont menées par les personnels (enseignants et chefs d'établissement), confrontés à une modification de l'équilibre contributions/rétributions (diminution de l'indépendance professionnelle, des privilèges temporels, de la protection juridique, flexibilité de la professionnalité, difficultés potentielles ou imaginaires autour des carrières, charges de travail accrues

5 - Cf. Paradeise (1984). Le caractère collectivement non substituable de la force de travail rend les grèves beaucoup plus efficaces.

ou nouvelles), dans le cadre d'un processus plus ou moins explicite de renégociation de l'échange social autour du travail. Ces difficultés proviennent aussi, d'autre part, d'aporées ou d'incertitudes dues au caractère foncièrement contradictoire des missions et des normes proposées aux agents et à l'institution.

On peut regrouper ces difficultés autour de quatre points :

## ■ Quelles compétences pour quel métier et quelles missions ?

La définition des tâches que doivent remplir l'institution et ses enseignants semble actuellement de plus en plus indéterminée, écartelée. Une tension extrême se développe entre deux discours. Un premier discours provenant de l'administration centrale, relayé par les services extérieurs (rectorat, académie), préconise un univers scolaire qui se recentre sur ses missions fondamentales : « instruire, éduquer, former » et sur les apprentissages fondamentaux : lire, écrire, compter, parler. Ce discours propose le recentrement des pratiques des personnels des établissements scolaires sur les savoirs à transmettre, la résistance à la dilution dans le « social » et le « socio-cul ».

De l'autre, une opinion publique, notamment dans les médias, souhaite une école socialisatrice, ce qui n'est pas exactement la même chose qu'une école qui « éduque », car, plus prosaïquement que d'« éduquer le jugement », il s'agit de discipliner, d'assurer la paix dans les quartiers populaires et l'insertion professionnelle des jeunes. Par exemple, dans les débats médiatiques récents autour de la délinquance des mineurs, tous les articles portisans d'une position non répressive se concluaient sur le rôle central de l'École dans la lutte contre la délinquance. L'École française est parfois chargée, en une étrange contradiction, d'être une quintessence de l'État-providence et de penser l'ensemble des plaies de la société néo-libérale.

Tenter d'esquiver le problème en le déléguant au local ne semble pas non plus une solution. « Si un accord unilatéral de dimension nationale n'était plus envisageable, il restait sans doute possible de le construire au modeste niveau de l'établissement. Or les faits ont montré que l'accord n'est pas plus facile à trouver au plan local qu'au plan national. » (Dutercq, Derouet, 1996, p. 184)

Le flou des missions rend difficile l'application de la « logique compétence » qui implique que les tâches, y compris avec et dans leur degré d'autonomie et d'initiative, soient parfaitement décrites, décortiquées, évaluables.

## ■ Quelles spécificités pour les compétences ?

La prise de conscience de l'importance de l'instance de l'établissement dans la régulation du travail enseignant s'est accompagnée de l'éclatement de la vision de la professionnalité enseignante, autour des « profils de compétence » : Quel enseignant efficace pour quel public ? Quel chef d'établissement efficace dans quel contexte ?

Une première réponse (théorique) pourrait être celle de la différenciation interne des compétences et de la constitution de corps ou de « sous-corps », si notre propos se restreint à l'enseignement secondaire. La différenciation de types d'enseignants par niveau scolaire et par groupe social d'appartenance des publics a été longtemps légitime dans le cadre des anciennes partitions qui ont précédé le collège unique. Le « type II et III », les « allégées », « aménagées », « transition » offraient des postes de travail à des enseignants voués à éduquer surtout des enfants d'ouvriers spécialisés, de manœuvre, de chômeurs, d'immigrés et qui développoient pour ce faire des savoirs professionnels spécifiques.

Une autre réponse (théorique) serait de revenir à une spécialisation par âge et d'identifier, d'une part, des professeurs travaillant de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup> ou la 2<sup>nd</sup>e, plus rompus à l'aide au travail, aux formations méthodologiques au travail scolaire, à l'analyse fine du rapport adolescent au savoir, aux choix pédagogiques, et d'autre part, d'autres professeurs, plus formés aux savoirs disciplinaires et à la didactique des disciplines pour la suite des scolarités.

Il semble que ces solutions de différenciation interne du corps soient aujourd'hui inacceptables, mises à part quelques exceptions : les classes préparatoires, car la spécialisation sociale peut s'y masquer derrière la spécialisation par âge scolaire, marquée par la rupture symbolique du bac ; l'éducation spécialisée (ces enfants-là sont « vraiment » « différents ») ; l'enseignement professionnel (« le travail manuel est vraiment spécifique »).

L'inacceptabilité est d'abord idéologique, car un tel fractionnement semble maintenant trop contradictoire avec l'approche républicaine française : une même scolarité obligatoire pour tous, sur l'ensemble du territoire, et le refus de la stigmatisation de certains publics.

L'inacceptabilité d'une différenciation interne de la compétence enseignante renvoie aussi à des raisons corporatives. Il s'agit d'assurer l'égalité des salaires sur l'ensemble de la profession enseignante et une fluidité théorique des carrières : tout enseignant de « mauvais » collège peut espérer aller un jour dans un « bon » établissement, tout enseignant de collège peut aller au lycée, tout principal peut espérer faire carrière. L'absence de ségrégation chez les profs et les chefs d'établissement

garantit à ces fils et filles de classes moyennes une mobilité sociale (professionnelle) supportable.

Autre solution : identifier l'ensemble des postes comme étant à profil et l'ensemble des compétences comme étant personnalisées, ce qui impliquerait, comme le souhaitent certains et comme c'est pratiqué par exemple au Québec, une déconcentration radicale des recrutements. À l'université, le système des salaires ne prend pas en compte la nature des emplois, mais la totalité des postes de travail étant reconnus comme « à profil » et les compétences étant perçues comme personnalisées, il y a, logiquement, instauration d'un concours de recrutement pour un emploi. Le recrutement se fait en fonction des besoins locaux, dans l'établissement, sur la base d'un curriculum vitae des candidats, parmi les membres d'une liste de qualification nationalement établie, ce qui laisse obligatoirement certains candidats au chômage parmi les qualifiés (6). Sans nier que d'autres problèmes se posent (7), il faut admettre que cette gestion des emplois est plus adhocratique que bureaucratique et va logiquement jusqu'au bout de l'idée de poste à profil. Mais on voit bien que, pour des raisons de masse numérique et de désaccord sur le fait de savoir quelles instances seraient habilitées à évaluer les compétences des candidats aux emplois de l'enseignement secondaire, il est impossible de rapprocher les modes de gestion des enseignants du secondaire de celles de l'enseignement supérieur.

18

L'institution se retrouve donc devant une contradiction : d'un côté, gérer un corps unique et de plus en plus unifié, de l'autre, affirmer la spécificité des emplois et la pluralité des compétences sans avoir les moyens pratiques d'en tirer les conséquences en matière de gestion des affectations. D'où des pratiques peu claires et peu assurées sur le plan symbolique pour arranger les choses à la marge : primes et autres avantages salariaux liés au lieu de l'emploi (ZEP, établissement sensible) et non pas au travail supplémentaire réellement accompli ; existence de postes hors mouvement dont la gestion peut toujours être soupçonnée d'opacité ; missions diverses d'animation, de formation et de coordination, à la discrétion de la hiérarchie.

Le problème de la formation des compétences spécifiques pour établissements spécifiques n'est pas résolu pour autant, si ceux-ci devaient devenir une composante *non marginale* de la gestion des personnels. Car, si le corps est unique et recruté par

6 - Les sections du Comité national des universités contrôlent la qualification des candidats. Les instances locales, exclusivement composées d'enseignants-chercheurs, comprennent un certain nombre de personnels extérieurs à l'établissement. Les primes ne sont pas liées aux caractéristiques des postes, mais aux choix en matière de tâches.

7 - Notamment, pour l'institution, celui de recrutements faits « à vie » en fonction de profils conjoncturels, et pour les personnes, l'existence d'un volant de chômage.

concours collectif, et que cela interdit les filières de recrutement et de formation différenciées, si, cependant, les postes de travail sont spécifiques, alors il faut former, dans le cadre de la formation initiale, des enseignants bipolaires qui soient à la fois capables d'enseigner dans une 4<sup>e</sup> Z et dans une terminale S dans leurs spécificités respectives. Tâche impossible (8). Faudrait-il donc axer systématiquement les formations initiales de tous les enseignants sur les situations de travail les plus difficiles, en comptant que les bonnes classes ne poseront pas problème? Ou admettre qu'il y ait des « mentions » (collège, lycée, ZEP...) dans les formations, orientant le premier recrutement? Ou offrir aux enseignants et chefs d'établissement des stages longs de réorientation, réadaptation ou de reprise d'études après des années passées sur un emploi « à profil » ou une mission spéciale?

On voit que la question n'est pas simple de l'introduction de la notion de « profils de compétence » dans un système de carrières globalement unifié et bureaucratique, plus adapté pour une notion de compétence générale.

## ■ Quelle gestion qui ne produise pas d'effets pervers ?

La « gestion des compétences » est censée lutter contre des dysfonctionnements. Comme toute gestion, elle peut produire des effets pervers. Nous avons repéré deux effets pervers potentiels du nouveau modèle : l'affaiblissement de la lutte pour la démocratisation du système scolaire et la crise du recrutement des personnels.

La régulation par le local, les brouillages des référentiels et des logiques d'action entre fonctionnaires d'État, élus et fonctionnaires des collectivités territoriales peuvent entraîner une modification des priorités des cadres éducatifs, « plus soucieux de résultats visibles, d'efficacité immédiate que d'une hypothétique réduction des inégalités par l'école » ? (9)

Un deuxième effet pervers potentiel d'une modification des règles du jeu en matière de gestion des personnels pourrait être le retour à une crise de recrutement, provoquée par une déstabilisation du contrat salarial. Rappelons que la crise de l'emploi est venue bien à point pour résoudre la crise du recrutement des enseignants et que des difficultés de recrutement des chefs d'établissement existent déjà, accompagnées d'une inquiétude sur le statut, les modalités d'évaluation des compétences, la car-

8 - Tâche impossible, vu le temps disponible et les risques d'éclatement idéologiques (cf. Demailly, Zay, 1998). Pour les institutions de formation, il est plus simple de former à un métier, le compromis empruntant souvent la forme de la juxtaposition de modules éclectiques de formation.

9 - Comme Yves Dutercq en fait l'hypothèse dans ses recherches en cours.

rière. Avec l'appel à « gérer les compétences » des enseignants, la barque des contributions des chefs d'établissement se charge de lourdes responsabilités. Vient un moment où le stress professionnel n'est plus compensé par les points d'indice et les avantages en nature.

## ■ Mais qui est capable de gérer ?

Le dernier problème que nous voulons évoquer dans ce texte est le plus grave. Qui est capable de « gérer les compétences » dans le système scolaire de manière proche des terrains ? D'évaluer les équipes pédagogiques de façon à les faire progresser, d'évaluer les projets d'établissements afin de susciter clarification et mobilisation, de construire un plan de formation pour les personnels d'un établissement, d'apporter la formation efficace au bon moment (Cauterman, Demailly, 1999), d'aider les équipes à inventer des dispositifs pédagogiques efficaces dans la lutte contre l'échec scolaire, etc. ?

Comme nous le disait récemment un responsable du système éducatif : « Gérer les compétences, nous ne savons pas le faire. Nous n'avons pas les hommes pour le faire. »

La question se pose sans doute différemment dans l'enseignement élémentaire où l'institution dispose depuis longtemps de cadres à la compétence extrêmement polyvalente, administrative et pédagogique, souvent de meneurs d'innovations ou de recherches-actions. Les écoles sont de petites unités. Les incertitudes sociales sur les missions de l'École sont faibles, même si on peut ouvrir des débats sur son organisation et la polyvalence de l'instituteur. La violence n'y sévit pas de manière endémique. L'école élémentaire n'est pas une gare de triage social.

Mais la question se pose de manière cruciale dans l'accompagnement des équipes de ZEP (REP), par exemple. Les corps d'encadrement reproduisent de manière homologique les cloisonnements entre pédagogies disciplinaires d'une part, et administration – vie scolaire, d'autre part. Si l'établissement est bien le lieu de mise en œuvre de la politique éducative, où sont les superviseurs qui présenteraient à la fois deux caractéristiques qui ne s'impliquent pas nécessairement l'une l'autre : légitimité aux yeux des supervisés et compétence pour animer la transformation nécessaire des pratiques d'enseignement et des organisations scolaires ?

Des tentatives se font jour pour essayer de construire ce que nous pourrions appeler globalement *la compétence de supervision* (animation, écoute, médiation, conseil) chez les membres de l'encadrement de première ligne. Signalons l'expérience des audits lillois, dans lesquels se construit une compétence collective dans les équipes

d'auditeurs dont les membres étaient les cadres de l'académie (chefs d'établissement, inspecteurs pédagogiques régionaux, IEN-IET, cadres administratifs et conseillers techniques du recteur). Mais il n'est pas sûr que cette expérience se poursuive et que la compétence ainsi créée dans l'intervision et l'interaction ne se délite pas.

Signalons à l'étranger, des expériences isolées de développement de l'intervision entre enseignants et de l'autoévaluation des équipes qui pourraient permettre aux praticiens d'être partie prenante de la compétence collective de supervision.

Signalons aussi les académies expérimentales, engagées dans le projet « réorganisation des services académiques » qui devraient inventer, dans la ligne du rapport Pair, des collectifs d'animation pédagogiques chargés de petites unités territoriales. Ces innovations tentent de construire une compétence de supervision qui n'est pas encore disponible.

## Conclusion

Quel que soit le référentiel de l'action publique qui organise les représentations des observateurs, tous, chercheurs, hauts fonctionnaires, experts, s'accordent à dire que le système scolaire français est à la fois trop réglementé et sous-géré, sous-piloté.

La question pratique et politique actuelle n'est peut-être pas celle de l'introduction de la « logique compétence » dans l'Éducation nationale, fausse fenêtre de la réflexion sur le changement organisationnel. Elle est plutôt celle de l'invention d'un pilotage politique et professionnel moderne, stable, cohérent du système scolaire, qui implique deux choses. Premièrement, la construction explicite de compromis sociaux relativement durables et clairs autour des missions culturelles et sociales de l'école. Cette construction démocratique de compromis entre groupes sociaux autour de l'école ne supprimerait certes pas magiquement les contradictions sociales qui la traversent, mais limiterait les effets de mode ou de double langage qui fragilisent l'institution devant l'opinion publique et démoralisent ses personnels. Deuxièmement, ce pilotage implique aussi la construction raisonnée de la compétence collective de supervision que nous avons évoquée ci-dessus.

La construction d'une gestion des personnels articulée à un pilotage politique répondant aux problèmes actuels à résoudre est un défi de grande ampleur, qui mérite mieux que la répétition d'un slogan.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALL S., VAN ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique », *Éducation et sociétés*, 1.
- CAUTERMAN M.M., DEMAÏLLY L., et alii (1999). – *La formation continue des enseignants est-elle utile ?* Paris, PUF (à paraître).
- COURPASSON D. (1997). – « Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale », *Sociologie du travail*, 1, pp. 39-61.
- DEMAÏLLY L. (1994). – « Compétence et transformation des groupes professionnels », in Minet F., Parlier M., Witte S. de (dir.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* L'Harmattan, Paris.
- DEMAÏLLY L., ZAY D. (1997). – « Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des instituts universitaires des maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n° 121.
- DEMAÏLLY L. (1999). – « Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire/approche politique », *Lien social et politiques* (à paraître).
- DEMBINSKI O. (1999). – *L'organisation du travail hospitalier, le cas des infirmières de CHU*, thèse, Lille.
- DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (1997). – *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, INRP/ESF.
- DUBAR C. (1996). – « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, 2.
- LACASSE F. (1995). – *Mythes, savoirs et décisions politiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- PAIR C. (1998). – *Faut-il réorganiser l'éducation nationale ?* (rapport), Hachette Éducation.
- PARADEISE C. (1984). – « La marine marchande française : un marché du travail fermé », *Revue française de sociologie*, 3.
- VESCHAMBRE V. (1996). – « Distance spatiale, distance sociale : localisation résidentielle et professionnelle des professeurs du secondaire public ( exemple de la Basse Normandie ) », in Actes du colloque *L'école et les discontinuités territoriales*, LGH/IFRESI, Lille.