

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

La gestion des compétences dans l'Éducation nationale



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**
Département "Politiques, pratiques
et acteurs de l'éducation"

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 31 - INNOVATION ET FORMATION DES ENSEIGNANTS
- N° 32 - LES MAFPEN
- N° 33 - MOBILITÉ INTERNATIONALE ET FORMATION

Vous pouvez écrire dans *Recherche et Formation*. Envoyez-nous vos articles. Ceux-ci ne pourront dépasser 12 pages (3 500 signes par page). Veuillez joindre une disquette et un résumé de 10 lignes. Les faire parvenir à :

Recherche et Formation
À l'attention de Raymond BOURDONCLE
INRP - 29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05

Pour tous renseignements complémentaires : 01.46.34.91.40

2

Vous pouvez consulter les sommaires et les résumés de la revue sur le site Internet de l'INRP
<http://www.inrp.fr>

Composition PAO : N. Pellieux - 01 60 23 61 23
COUVERTURE ET MAQUETTE : AGENCE "7ICI" - 01 69 47 17 77
Impression : Bialec SA, Nancy

© INRP, 1999
ISSN : 0988-1824
ISBN : 2-7343-0640-4

SOMMAIRE N° 30

LA GESTION DES COMPÉTENCES DANS L'ÉDUCATION NATIONALE

(L. Demailly et P. Dasté, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL	5
Lise DEMAILLY : En amont et en aval du slogan « Gérer les compétences », la question du pilotage politique du service public d'éducation	7
Pierre LADERRIÈRE : Une problématique nouvelle : la gestion des ressources humaines dans l'enseignement	23
Pierre DASTÉ : La déconcentration, mythe ou réalité	39
QUESTIONS/RÉPONSES : La parole aux syndicats	51
AUTOUR DES MOTS « Gestion » et « Compétences » de Marcelle STROOBANTS	61
Martine KHERROUBI : Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse	69
Michel POUPELIN : Les personnels de direction : gestion ou management ?	85
Jean FERRIER : L'évaluation des maîtres des écoles primaires	101
*	
* *	
Florent GOMEZ : Formateur de professeurs des lycées et collèges : une identité troublée	121
Yves LENOIR, François LAROSE, Diane BIRON, Gérard-Raymond ROY, Carlo SPALLANZANI : Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse ..	143

LECTURES

Léopold PAQUAY : Quelles évaluations des enseignants ? Tendances nord-américaines	165
1. NOTES CRITIQUES	183
BOURDONCLE R., DEMAÏLLY L. – Les professions de l'éducation et de la formation (<i>Claude Lessard</i>)	
PEYRONIE H. – Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier » (<i>Vincent Lang</i>)	
LANG V. – La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle (<i>Lysanne Bissonnette et Claude Lessard</i>)	
3. NOUS AVONS REÇU	193

ACTUALITÉS

PROCHAINES RENCONTRES	195
– ECER 99, conférence européenne du 22 au 25 septembre 1999 à Lahti (Finlande).	
– Éducation et formation pour le XXI ^e siècle : visions, modèles, efficacité, du 29 septembre au 2 octobre 1999 à Neufchâtel (Suisse).	
– Coopération internationale, professionnalisation des enseignants et multiculturalité, en octobre 1999 en Haute-Alsace.	
– Colloque ADMEE : L'évaluation des politiques d'éducation, les 15, 16, 17 septembre 1999 à Dijon.	
– L'expérimentation dans l'enseignement des sciences. Hier et aujourd'hui, le 20 octobre 1999 à l'INRP.	
– 5 ^e biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'APRIEF avec le concours de l'INRP.	
– Congrès ADMES-AIPU du 10 au 15 avril 2000.	

ÉDITORIAL

Pourquoi consacrer aujourd'hui un numéro de Recherche et Formation à la gestion des compétences dans l'Éducation nationale? Parce que c'est aujourd'hui un enjeu important de sa modernisation et de sa démocratisation.

Sans doute la question ne sera-t-elle pas épuisée en un numéro, pour deux raisons. D'abord parce que le terme « gestion des compétences » évoque des domaines d'action vastes : la formation initiale et continue des personnels, leur mode de recrutement, l'organisation des carrières (mutations, promotions, évolutions vers d'autres emplois ou vers des responsabilités plus larges), accompagnement des évolutions et des innovations, évaluation, contrôle. Nous avons donc - pour un numéro - laissé un peu de côté, les questions de formation, habituellement centrales dans les problématiques de la revue.

Ensuite parce que l'Éducation nationale comprend de très nombreuses catégories de personnels. Nous nous sommes donc centrés sur le groupe des enseignants du secondaire et de l'élémentaire, avons effleuré celle des chefs d'établissement, et malheureusement pas du tout celle des inspecteurs. Autant dire, enfin, que la question de la gestion des personnels IATOSS n'est absolument pas traitée, et pourtant elle est cruciale pour le fonctionnement des établissements universitaires et secondaires. L'administration scolaire et universitaire mériterait un numéro entier.

L'ensemble des contributions proposées ici part d'une question initiale : quels sont le statut et le contenu de ce nouvel impératif, « la gestion des compétences » : ardente obligation, slogan, mythe? Les auteurs, universitaires, hauts fonctionnaires ou syndicalistes ont des réponses diversifiées et divergentes à cette question, ce qui fait de ce numéro un espace de débat ouvert, argumenté mais prudemment non conclu.

À la question posée, Lise Demailly répond en décrivant les raisons historiques de l'apparition d'un nouveau slogan consensuel, à la fois en ce qu'il signifie la remise en cause de ce qui est perçu comme dysfonctionnements de notre système et parce qu'il s'inscrit dans les projets de réorganisation managériale de l'Éducation

nationale. Mais il masque peut-être plus les problèmes du système scolaire qu'il ne les prend à bras le corps et, en tout cas, sa mise en œuvre, montre L. Demailly, se heurte à de sérieux obstacles.

Pierre Ladèrierre, d'un autre point de vue, donne son avis sur la question en déployant les conséquences et les argumentations du nouveau modèle.

Pierre Dasté l'aborde sous l'angle de la déconcentration en praticien de l'Éducation nationale. Il constate d'abord que la déconcentration est une réalité ancienne à l'Éducation nationale, qui n'a jamais été le monstre centralisé que d'aucuns décrivent souvent par ignorance. Centrant ensuite son analyse sur la gestion des personnels enseignants du second degré, il montre comment la déconcentration du mouvement de ces enseignants parachève, ou à peu près, un mouvement entamé dès 1985.

Sur un tel sujet, il était indispensable de donner la parole aux syndicats représentatifs. Trois secrétaires nationaux des trois principaux syndicats de l'enseignement secondaire ont accepté de répondre à nos questions et d'expliquer ce qu'évoquait pour eux le terme « gérer les compétences ».

Par ailleurs, Marcelle Stroobants, nous offre sous la rubrique « Autour des mots » sa réflexion sur « gestion » et « compétence », inspirée de ses travaux de sociologue des entreprises industrielles.

Le numéro comprend également trois études empiriques, qui analysent les problèmes de gestion des personnels, tant au niveau des principes que des mises en œuvre concrètes, dans trois domaines : les ZEP par Martine Kherroubi, les chefs d'établissement par Michel Poupelin, les instituteurs et professeurs des écoles par Jean Ferrier.

Enfin Léopold Paquay, universitaire belge et lecteur de sociologie anglaise, nous apporte un contre point de l'Outre-Manche à partir de ses lectures. On trouvera son texte dans la rubrique « Lectures ».

Rédacteurs en chef invités

Lise DEMAILLY

Université Lille 1, CLERSE

Pierre DASTÉ

Inspecteur général honoraire
de l'Administration de l'Éducation nationale

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?

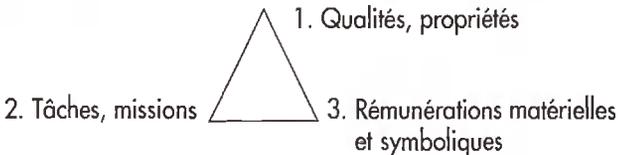
L'ÉCHANGE SOCIAL AUTOUR DU TRAVAIL

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 (Demailly, 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 défailtants 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^e à la 3^e ou la 2nde, 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^e 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.

UNE PROBLÉMATIQUE NOUVELLE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DANS L'ENSEIGNEMENT

PIERRE LADERRIÈRE*

Résumé

Les diverses ressources humaines affectées au fonctionnement des systèmes d'enseignement sont gérées séparément, bien que la majorité d'entre elles soit issue du corps enseignant. Certaines de ces ressources ne bénéficient pas toujours des moyens leur permettant d'acquérir leur identité professionnelle propre, par exemple, formation, statut, etc. Cette situation a eu pour conséquence d'affaiblir le professionnalisme requis dans certaines fonctions stratégiques. La cohérence d'ensemble des actions menées par les ressources humaines affectées aux systèmes d'enseignement a souffert de cette gestion séparée. Or l'évolution de ces systèmes, et en particulier leur décentralisation tout comme le développement nécessaire des innovations, impliquent un professionnalisme renouvelé des diverses catégories professionnelles agissant dans le système et plus particulièrement l'acquisition d'une identité professionnelle propre au travers de leur recrutement, de leur formation, de leurs obligations professionnelles et de leur statut.

Abstract

The various human resources allotted to the functioning of the teaching systems have been managed separately although most of them come from the teaching staff. Some of these resources do not always benefit from the means to acquire their own professional identity, for instance, in the field of training, status, etc. This situation has contributed to weakening the professionalism required for certain strategic functions. The general consistency of the actions initiated by the human resources allocated to the teaching systems has suffered from this separate management. And yet, the evolution of these systems

23

* - Pierre Laderrière, ancien administrateur principal à l'OCDE, consultant en politiques d'enseignement.

and particularly their decentralization as well as the necessary development of innovations imply a renewed professionalism of the different professional groups acting in the system and more precisely the acquisition of a specific professional identity through their recruitment, their training, their professional obligations and their status.

Introduction

On peut s'étonner que la gestion des ressources humaines dans l'enseignement soit qualifiée de problématique nouvelle. En effet, depuis une trentaine d'années, on discute du rôle essentiel du corps enseignant dans l'évolution des systèmes d'enseignement. Mais on l'a fait et on continue en général de le faire à partir d'une définition floue ou variable de ce qu'englobe le corps enseignant : s'agit-il de ceux qui exercent uniquement une fonction d'enseignement pour des élèves jeunes ou adultes soit à plein temps, soit à temps partiel, ou du groupe professionnel formé de ces derniers et de ceux qui, majoritairement à partir d'une fonction d'enseignement antérieure ou encore actuelle (à temps partiel), exercent une autre fonction et donc – c'est là l'objet d'un véritable débat –, un autre métier contribuant à un fonctionnement aussi efficace que possible du système d'enseignement.

24

Ces autres fonctions que l'enseignement, peuvent intéresser la recherche-développement, la formation, l'administration, la direction, l'inspection, le conseil, etc. Lorsqu'on a débuté les travaux internationaux sur les indicateurs de l'enseignement, on s'est vite aperçu que cette situation rendait très difficile la collecte de données pertinentes dans la majorité des pays considérés et pas seulement en ce qui concernait l'enseignement supérieur, comme on aurait pu le croire. Depuis le début des années 80, beaucoup de systèmes d'enseignement ont fait l'objet d'analyses et également de critiques dans le cadre du débat – non dépourvu d'ambiguïté – sur la qualité de l'enseignement offert. À cette occasion, on a non seulement mis en lumière un nouveau type de professionnalisme *stricto sensu*, mais également l'identité professionnelle particulière correspondant aux autres fonctions évoquées ci-dessus.

Ce qui émergeait de cette réflexion, c'est qu'il n'y avait pas un métier unique d'enseignant, mais une multitude de métiers connexes, pouvant majoritairement être greffés sur le métier initial d'enseignant et qui requerraient des compétences particulières allant bien au-delà de celles maîtrisées dans le cadre de l'acquisition d'une qualification professionnelle d'enseignant et de l'expérience acquise en ce domaine. Il n'est pas sans intérêt de noter que cette volonté de clarifier l'identité professionnelle diversifiée de ceux exerçant dans l'enseignement est

allée de pair avec les conséquences d'une certaine décentralisation de l'administration des systèmes, au nom précisément d'une plus grande efficacité, par le rapprochement des décideurs et acteurs professionnels des bénéficiaires du système.

L'évolution du système et, en particulier, le développement nécessaire des innovations impliquent en effet un professionnalisme renouvelé non seulement de l'enseignant, mais également des diverses catégories professionnelles agissant dans l'enseignement et bien souvent indispensables à l'efficacité même du travail de l'enseignant. Historiquement, les analyses ont d'abord porté sur l'enseignant et ont mis l'accent sur la nécessité de considérer ensemble les facteurs quantitatifs et qualitatifs déterminant l'évolution de la profession à savoir les conditions de recrutement, de formation, d'utilisation et de statut. C'est-à-dire que sans le montrer ouvertement dans le cadre majoritairement de service public dans lequel se développe l'enseignement, on a peu à peu intégré quelques éléments clés de la gestion des ressources humaines prévalant jusqu'à maintenant dans l'économie marchande. Cette première étape étant franchie, et la notion de ressources humaines dans le système d'enseignement s'imposant de plus en plus, on ne pouvait plus laisser de côté les autres professionnels de l'enseignement. La cohérence d'ensemble de gestion du système appelle non seulement que ces autres personnels, au nom de leur identité propre, relèvent des mêmes éléments clés mentionnés ci-dessus, mais qu'ils soient également administrés, dans un ensemble le plus intégré possible, avec le premier groupe – ultra majoritaire – d'enseignants.

Les transferts à titre définitif ou temporaire de fonction d'enseignement à celle de fonction d'administration, de contrôle ou de conseil, voire de recherche, à partir d'une base d'expérience commune, rend nécessaire cette intégration dans un cadre de plus en plus large et cohérent de développement et de gestion de ressources humaines. Comme on l'a laissé pressentir ci-dessus, on ne pourra aborder ci-après ces questions plus en détail qu'à partir d'une approche historique qui examinera successivement l'évolution ayant d'abord caractérisé le corps enseignant, les obstacles rencontrés, la place des autres professionnels de l'enseignement. En conséquence, on s'interrogera sur la faisabilité d'une politique nouvelle.

VERS UN PROFESSIONNALISME OUVERT DES ENSEIGNANTS

On ne reviendra pas ici sur le contexte dans lequel ont évolué les systèmes d'enseignement des pays développés depuis une vingtaine d'années. On pourra se reporter à d'autres analyses dont on se contentera simplement d'extraire ce qui

paraît essentiel pour aborder la problématique des ressources humaines : l'émergence d'un nouveau profil de professionnel de l'enseignant. À la fin des années 70 et au début des années 80, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est partie d'une analyse des actions conduites par les différentes catégories de personnel de l'enseignement dans diverses situations de réforme et d'innovation pour déduire une série de tâches, qui prisent comme un tout, définissent un profil original de professionnel. Il s'agit d'une liste – naturellement non exhaustive – de tâches caractérisant un « professionnalisme ouvert » :

1. Un enseignement centré sur l'apprentissage des élèves individuellement et en groupe dans le cadre d'une attention plus grande portée au développement global de l'enfant.
2. En coopération étroite avec le personnel de l'établissement, c'est-à-dire, ce qui ressort du domaine des « équipes pédagogiques » :
 - une capacité de diagnostic des besoins et des problèmes d'apprentissage des élèves ;
 - la fixation des objectifs pédagogiques particuliers des programmes de l'établissement scolaire, leur analyse et sur cette base, la révision éventuelle de ces objectifs ;
 - la mise au point ou l'adaptation de programmes ou de méthodes pédagogiques dans un contexte plus large de recherche-action ;
 - l'évaluation des résultats obtenus.
3. La coopération avec les parents, des représentants de la collectivité environnante, des responsables d'autres activités socioculturelles, etc., c'est-à-dire ce qui ressort du domaine de « l'équipe éducative ».
4. Le dialogue permanent avec les élèves, non seulement afin de mieux les connaître et de leur donner des conseils individuels, mais également pour leur présenter clairement et discuter avec eux du plan d'enseignement.
5. La participation à des activités permanentes de formation en tant que formateurs et formés.
6. La participation à la planification et la gestion de l'école et l'expression de l'opinion sur l'évolution du système scolaire en général, sur la base de l'expérience acquise lors de tâches énumérées ci-dessus.

Cette évolution postule que l'enseignant, en particulier dans les écoles secondaires, n'est pas le « spécialiste » d'une ou plusieurs disciplines, mais le spécialiste de la didactique de cette (ou de ces) discipline(s) dans le contexte particulier du niveau ou type d'enseignement où il est affecté et en rapport avec des stratégies diverses d'enseignement et d'apprentissage. Ceci implique que l'enseignant maîtrise les fondements de sa (ou ses) discipline(s) de spécialisation et les connaissances jugées nécessaires dans le savoir à transférer, mais se spécialise dans les conditions et les moyens de ce transfert.

Il n'est pas nécessaire de s'étendre très longuement sur la notion de « professionnalisme ouvert » reflétée par l'énumération de ces tâches. On a considéré que l'abandon nécessaire de certains des traits les plus négatifs du professionnalisme traditionnel (rapport relativement autoritaire à la clientèle, gestion étroite de la profession, liberté quasi totale d'initiative, etc.) appelait la redéfinition du professionnalisme dans l'enseignement. C'est-à-dire, qu'en s'appuyant sur des normes d'écoute, de dialogue, de coopération et d'information/formation permanentes, l'enseignant pourrait élaborer, mettre en œuvre et modifier, si le besoin s'en faisait sentir, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage les plus adéquates.

Ceci implique également une rupture avec l'« individualisme pédagogique » et une systématisation de l'analyse scientifique de la pratique non seulement à titre individuel mais également à titre collectif (équipes d'enseignants, départements disciplinaires ou pluridisciplinaires de l'établissement, réseaux professionnels).

En fournissant à l'enseignant agissant individuellement ou en groupe une autorité reposant sur des approches plus scientifiques, cette identité le rend – ainsi que l'école – plus autonome dans l'adaptation permanente de l'enseignement aux besoins des élèves et de la société. Or, l'autonomie est – avec le niveau de qualification élevé – l'une des caractéristiques d'un professionnalisme reconnu. Cette autonomie peut aider l'enseignant, en s'appuyant en toute connaissance de cause sur les structures de soutien existantes (conseillers pédagogiques, inspecteurs, centres pédagogiques, activités de recherches et de développement, etc.) à mieux juger des innovations proposées et des méthodes de mise en œuvre, en relation avec le contexte particulier de son école et de la communauté environnante.

27

L'évocation de ces structures de soutien renforce bien l'idée d'« ouverture », en ce sens qu'un vrai « professionnel » est celui qui recherche et doit trouver, éventuellement à l'extérieur de son institution, des solutions possibles aux problèmes auxquels il est confronté.

LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

L'émergence d'un professionnalisme de ce type est inséparable d'une politique cohérente à mener vis-à-vis du corps enseignant devant aboutir à un statut reflétant clairement l'identité professionnelle concrétisée par les tâches évoquées ci-dessus. L'intégration au niveau de la formulation, de la décision et de l'application d'actions visant à la fois le recrutement, la formation, l'utilisation et le statut socio-économique se révèle politiquement très difficile. L'émergence de ce

professionnalisme ouvert suppose une plus grande transversalité dans la décision politique, donc un dialogue permanent, si ce n'est la destruction de cloisons étanches, entre une multitude d'organes décisionnels, pour éviter que ne subsistent ou se dressent des obstacles divers de caractère économique, juridique, administratif, etc. allant directement à l'encontre d'une application nécessairement progressive d'une telle politique. C'est-à-dire que là, comme ailleurs, des considérations à court ou moyen terme ne doivent pas obérer une vision à long terme qui irait dans le sens évoqué ci-dessus.

Dans la mesure où les conditions d'évolution vers un réel et nouveau professionnalisme sont étroitement imbriquées et, comme on l'a dit antérieurement, relèvent d'une stricte cohérence des politiques, des stratégies et des procédures, les obstacles principaux présentés ci-après n'ont pas à être hiérarchisés ni présentés dans un ordre qui se voudrait logique. Car ils sont eux-mêmes abordés dans les divers pays industriels dans des ordres différents, avec une intensité variable et des résultats inégaux (1).

Les obligations de services

La question qui se pose à ce sujet est simple : peut-on encore continuer à déterminer, dans la majorité des pays, sauf ceux de tradition anglo-saxonne, les obligations de services des enseignants sur la base de leçons à faire devant les élèves, assorties de coefficients (parfois bien théoriques) tenant compte du temps de préparation et de correction et éventuellement de concertation minimale ? Pourquoi refuse-t-on dans certains pays de globaliser le nombre d'heures sur une base annuelle pour rendre plus de souplesse au système de gestion du temps pédagogique où les diverses tâches d'un « professionnalisme ouvert » auraient leur juste place au moment adéquat ? Cette attitude contredit la notion de professionnalisme en minimisant les autres tâches que l'enseignement *stricto sensu*. Un autre aspect de ce non-professionnalisme est la réticence à compléter formellement les sessions de formation en cours de service, par des sessions hors service. Or, l'une des définitions du « professionnel », c'est qu'il « ne compte pas son temps », en particulier pour acquérir des compétences nouvelles.

1 - OCDE, *L'enseignant aujourd'hui*, Paris, 1990.

La valorisation du statut socio-économique

Lors de deux examens de politiques nationales d'éducation, en Belgique (2) et en Hongrie (3), les experts de l'OCDE ont été amenés à souligner qu'en période de contraintes budgétaires persistantes, il fallait choisir entre quantité et qualité quant au nombre d'enseignants. Ces deux pays avaient les meilleurs rapports élèves/maîtres en Europe, mais les salaires offerts étaient à l'époque, dirions-nous, nécessairement d'un niveau inférieur à ce qu'ils auraient pu être si d'autres combinaisons de gestion de ressources humaines et matérielles avaient été appliquées. Car, comme à l'accoutumée, c'est la traditionnelle organisation en classe qui prévaut, toute amélioration momentanée des ressources se traduisant en général par une diminution d'élèves par classe ou le dédoublement de cette dernière (l'un des meilleurs exemples en aura été les modalités concrètes d'application de la Loi Haby dans les collèges français dans la seconde moitié des années 70).

Dans beaucoup de pays, sauf en Scandinavie et dans les pays germanophones, le poids de la profession a souvent empêché une amélioration durable de son statut socio-économique. Un certain égalitarisme salarial imposé par les syndicats empêche parfois d'utiliser des stimulants salariaux pour recruter les catégories d'enseignants qui sont rares sur le marché, en particulier dans les domaines scientifiques, technologiques, commerciaux, voire linguistiques. La diminution du nombre des élèves pour des raisons démographiques n'arrive pas à se traduire par un réel transfert des moyens rendus disponibles vers d'autres domaines que l'encadrement traditionnel. Et même lorsque l'occasion s'est présentée en France, il y a quelques années, de négocier en même temps une amélioration salariale et une autre formule d'organisation du travail dans les établissements, le pouvoir en place à l'époque a « manqué le coche » en acceptant une certaine revalorisation des traitements sans contrepartie.

L'intérêt de dégager des moyens supplémentaires par un accroissement de l'efficacité et de l'efficience du fonctionnement (y compris par des économies d'échelle comme elles ont été proposées en Belgique) est de pouvoir recruter soit des enseignants ayant un autre profil, soit des étudiants ayant poursuivi des études de niveau très élevé et prêts à investir leurs connaissances dans l'enseignement à condition d'être rémunérés et récompensés à l'aune de leurs efforts. Mais là aussi veille un corporatisme vigilant qui a réussi dans l'ensemble à bloquer toute récompense des enseignants les plus dynamiques. C'est-à-dire que

2 - OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation en Belgique*, Paris, 1993.

3 - OCDE, CCET, OCDE/GD (95) 143, *Examens des politiques nationales d'éducation en Hongrie*, Paris, 1995.

ceux qui se sont affirmés de véritables professionnels dans leur métier n'ont comme issue de sortie promotionnelle que de quitter la salle de classe pour la direction des établissements, l'inspection ou l'administration. Certes, la récompense des plus dynamiques et des plus méritants n'est pas chose facile, bien qu'il soit étonnant de constater que l'on est assez rapidement à même de désigner informellement, dans un établissement, les éléments considérés comme les plus dynamiques. À cet égard, il sera important d'examiner la suite qui sera donnée au Livre blanc anglais du début du mois de décembre 1998 proposant qu'une part du salaire des enseignants repose sur leurs résultats professionnels. Jusqu'alors la stricte uniformité, hiérarchique et bureaucratique des récompenses, a été l'un des moyens d'empêcher l'émergence d'un véritable professionnalisme. Et l'on ne peut donc s'empêcher de soulever, là aussi, un thème insuffisamment agité dans les cercles spécialisés : là où il est prégnant, le statut traditionnel de fonctionnaire est-il ce qu'il y a de mieux adapté aux tâches des enseignants ?

La participation à la gestion

Il existe présentement dans les pays industriels une coupure entre les pays ayant confié plus de responsabilités aux écoles et ceux qui ont préféré confier certains pouvoirs aux collectivités locales. À l'occasion de l'examen de la politique d'éducation en Suède (4), a été soulevé le problème de la responsabilité des écoles dans la gestion du système éducatif en relation – logique – avec la nouvelle philosophie de l'enseignement prévalant au ministère. Dans les années 70, à l'occasion du débat sur la décentralisation, des représentants des enseignants se sont fortement opposés à ce que les écoles bénéficient de ce « cadeau empaqueté », qui fut, finalement attribué aux municipalités. Compte tenu des changements politiques ultérieurs en Suède, des municipalités à l'incitation du ministère, ont redistribué certains de leurs pouvoirs aux écoles. Il serait du plus haut d'intérêt d'en suivre et d'en analyser l'impact sur la professionnalisation du corps enseignant.

On s'est trouvé confronté à une situation plus ou moins similaire il y a quelques années, dans la communauté française de Belgique où les syndicats étaient hostiles à l'installation de conseils d'administration réellement représentatifs de tous les intérêts de la communauté, dotés de certains pouvoirs de gestion articulés sur l'élaboration et l'application d'un projet d'établissement solide. Cette position était intéressante à noter dans un pays où les études de l'IEA indiquaient l'une des plus fortes dispersions des résultats obtenus par les écoles et où le taux d'échec scolaire était élevé. Certes, le mouvement de décentralisation a aussi eu

4 - OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation en Suède*, Paris, 1993.

pour objectif de rejeter sur la périphérie le soin de gérer des situations de plus en plus difficiles et de trouver, grâce à de nouveaux partenariats locaux, des ressources complémentaires. On peut toujours refuser de « gérer la pénurie ». Mais tant pour l'école que pour d'autres secteurs de la société, les ressources ne sont pas illimitées et n'est-ce pas à de véritables professionnels que devrait revenir le soin de se « battre avec ce problème » et d'être suffisamment créatifs pour trouver des solutions ? Le professionnel n'est-il pas quelqu'un qui, connaissant l'environnement d'exercice de ses fonctions, tente aussi de le modifier pour que ces dernières aient plus d'efficacité ?

Le lieu de formation

Au cours des dix, quinze années passées, on a pensé que l'« universitarisation » des formations renforcerait la dimension professionnelle du métier d'enseignant. En réalité, l'universitarisation continue de soulever des questions quant à la pertinence tant des nouvelles formations d'instituteurs ou d'enseignants du technique ou du professionnel antérieurement formés dans des établissements supérieurs non universitaires, que des formations plus traditionnelles des professeurs du secondaire. Dans des pays où le système « dual » reste très prégnant, comme en Suisse (5), on découvre que nombre d'instructeurs/moniteurs dans les entreprises n'ont pas suivi une formation pédagogique obligatoire et que le dialogue entre les diverses catégories d'enseignants intéressées est relativement faible.

Des mesures récentes, comme l'élargissement du recrutement des enseignants spécialisés (avec une licence) en Suède, ont plus à faire avec une gestion souple de l'offre et de la demande et une réponse ambiguë au problème dit de « qualité » qu'avec une avancée vers une réelle professionnalisation. Face à la récurrence du problème de l'articulation entre théorie et pratique, ou confrontés aux propositions de réforme et de quasi-universitarisation de la formation des maîtres dans la communauté française de Belgique, des experts de l'OCDE ont émis l'opinion qu'il serait peut-être préférable de placer les écoles normales actuellement autonomes dans le giron de l'enseignement technique supérieur long plutôt que dans celui des universités. Par contre, au cours des années récentes, le monde anglo-saxon a tendu à privilégier l'établissement scolaire comme lien principal d'un véritable apprentissage du métier d'enseignant, grâce, en particulier, à un encadrement de pairs chevronnés. Mais on continue de discuter du rôle et de la formation de ces formateurs et d'une manière plus générale sur l'efficacité des modèles de formation dans l'acquisition d'une identité professionnelle renouvelée.

5 - OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation en Suisse*, Paris, 1991.

On doit à cette occasion rappeler la situation paradoxale conduisant à une réelle absence d'ouverture pendant la période initiale de socialisation professionnelle que constituait à l'époque de l'examen de la Norvège (6), la coexistence dans certaines capitales régionales, d'une petite école normale indépendante avec des écoles supérieures régionales polytechniques. Ce même problème a été soulevé en Autriche à l'occasion du récent examen de son enseignement supérieur (7). Le cours ou les écoles polytechniques supérieures qui ont été créées n'incluent pas les écoles normales sans que l'on ait d'ailleurs encore tranché en faveur d'une éventuelle universitarisation. Et d'autres pays européens connaissent encore nombre d'écoles normales de petite taille et dont l'isolement n'est guère propice au professionnalisme ouvert décrit ci-dessus.

Certes, l'universitarisation des formations peut avoir l'avantage de consacrer une fois pour toutes l'importance de la recherche-développement dans la formation des maîtres et dans les obligations de service de leurs formateurs. Le développement des écoles polytechniques supérieures s'est fait à partir d'instituts techniques axés sur des formations professionnelles pouvant comporter des activités de recherche-développement ou de recherche appliquée. Mais ces écoles ont maintenant un rôle de plus en plus important en ce domaine, là où le monde académique ne désire ou ne peut pas intervenir, en particulier au niveau régional. S'il n'apparaît plus possible d'accepter que les formateurs d'enseignants ne participent pas d'une manière ou d'une autre à la recherche-développement, y compris sous forme de recherche-action, et que la formation professionnelle des enseignants ne s'enracine pas dans les réalités éducatives locales, une stratégie alternative à une universitarisation traditionnelle serait d'intégrer les instituts de formation isolés dans une structure polytechnique ayant, de préférence, une expérience approfondie de recherche-développement à forte intégration locale.

32

On doit aussi insister sur le fait que le maintien dans le temps d'un pourcentage trop élevé d'auxiliaires définis comme des enseignants n'ayant pas tous les « attributs formels » de la certification, dilue « l'image professionnelle » de l'enseignant en démontrant, qu'en définitive, on peut enseigner sans avoir été « exposé » à un minimum de formation professionnelle. Paradoxalement, dans la mesure où beaucoup de ces auxiliaires sont diplômés d'université, on pourrait donc avancer que l'objectif de l'universitarisation a été principalement d'améliorer l'image et le statut socio-économique des enseignants concernés plutôt que de leur faire acquérir une nouvelle identité professionnelle. L'énumération des obstacles mentionnés ci-dessus ne prétend pas à l'exhaustivité. En

6 - OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation en Norvège*, Paris, 1990.

7 - OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation en Autriche*, Paris, 1995.

particulier, elle n'est pas entrée dans le débat récurrent sur les contenus et les méthodes de formation initiale à la base de la professionnalisation recherchée. En effet, tant l'évolution démographique européenne que le type d'innovation et de réforme plus ou moins permanente à mettre en œuvre tendrait à donner la priorité dans les politiques de formation à la formation en cours de service. Or, comme chacun le sait, une politique pertinente en ce domaine est coûteuse, difficile à mettre en œuvre et à évaluer. Elle dépend d'un socle efficace : la formation initiale complétée par une stratégie de soutien d'un ou de deux ans lors de la prise de fonction. Or, cette seconde séquence de formation est loin d'être systématisée en Europe continentale. Là où le statut socio-économique de l'enseignant est peu élevé, comme devrait l'être celui d'un véritable professionnel, on ne peut attendre qu'il finance lui-même une partie de sa formation en cours de service, quelle que soit la rhétorique actuelle sur l'apprentissage tout au long de la vie.

La confrontation des principales caractéristiques du professionnalisme ouvert présenté ci-dessus aux politiques, stratégies et logistiques conduites ces dernières années, ne peuvent que conduire à un jugement nuancé. Des pays ont réussi de fortes avancées dans certains domaines faisant partie d'un « professionnalisme ouvert » (statut socio-économique, modalités de formation et de certification, autonomie de jugement et de gestion dans la mise en œuvre de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, etc.). Mais il s'agit de « certains domaines ». C'est-à-dire que la nécessité première de cohérence des politiques comme condition du progrès vers le professionnalisme recherché a rarement été présente, ce qui faute d'analyse approfondie, empêche de mettre à jour et de discuter quelques modèles nationaux qui pourraient s'avérer pertinents.

33

LA PLACE DES AUTRES PROFESSIONNELS

Pour poursuivre l'analyse de cette difficulté d'acquisition ou de maintien d'une identité professionnelle, on peut procéder par un raisonnement « *a contrario* » appliqué aux « promotions possibles » du corps enseignant dans d'autres fonctions (par exemple : direction d'établissement, inspection, conseil pédagogique, etc.). Dans beaucoup de pays européens, on continue de recruter les personnels correspondants sans obligation formelle de formation initiale ou continue, principalement sur la base d'une appréciation positive d'une carrière d'enseignant, en particulier lorsque l'organisation administrative du système d'enseignement ne permet pas à des enseignants en cours de carrière, de se tester dans des fonctions nouvelles. Ceci signifie que l'on nie qu'il y ait identité professionnelle correspondant à ces nouvelles fonctions (quand on vient de l'enseignement) qui puisse être acquise par une socialisation professionnelle initiale. On ne

s'étonnera donc pas qu'aient été soulevés des problèmes de compétences, à la périphérie, en matière de gestion, de soutien, de conseil et d'évaluation. N'est-ce pas de nouveau une illustration concrète de l'incertitude caractérisant l'identité professionnelle de chacune des grandes fonctions nécessaires au fonctionnement efficace d'un système d'enseignement ?

Les travaux développés dans les années 80 au Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE au titre du Projet international sur l'amélioration du fonctionnement de l'école (ISIP) ont mis l'accent sur le rôle stratégique et de mise en cohérence des structures dites de soutien, dans le développement des systèmes d'enseignement. Une définition large de ces structures de soutien englobe tant des cadres internes (équipe de direction, coordinateur(s) de l'autoévaluation, responsables de la vie scolaire, du conseil et de l'orientation, équipe interne de formateurs et de conseillers pédagogiques, responsables médicaux, etc.) que des cadres externes (diverses catégories d'inspecteurs/conseillers-animateurs pédagogiques, formateurs et chercheurs en sciences de l'éducation, évaluateurs spécialisés dans certains domaines de gestion, administrateurs aux divers niveaux décisionnels du système, etc.). L'« enseignant professionnel ouvert », et souvent le collectif dont il fait partie, sera donc celui qui tirera avantage d'un appel pertinent à ces aides dans le cadre de la stratégie de mise en œuvre de processus d'enseignement et d'apprentissage adaptés aux élèves. Cette définition large des structures de soutien inclut naturellement ce que l'on peut qualifier de structures d'encadrement chargées de gérer, piloter et évaluer le fonctionnement du système. La définition large est retenue, d'une part, pour bien montrer l'importance de la relative autonomie de l'établissement et de ses professionnels qualifiés et du soutien à lui accorder, et d'autre part à cause du double rôle de suivi et de conseil joué par nombre de ces personnels non enseignants.

Cette notion de structures de soutien à la disposition des équipes d'enseignants et des établissements est encore loin d'avoir été adoptée par les systèmes d'enseignement. Car elles dépendent non seulement de la volonté et de la capacité du corps enseignant, de faire appel à elles, mais également de leur existence même et/ou de leur importance dans certains secteurs du système. Mais la difficulté la plus grande, là où diverses structures de soutien coexistent, est précisément la gestion même de cette coexistence. Les institutions concernées peuvent travailler isolément, et faute d'un cadre d'action clairement défini, risquer des doubles emplois ou se refuser à des économies d'échelle. Par exemple, à l'occasion du dernier examen de la politique éducative française par l'OCDE (8), les experts se sont étonnés de la persistance de la séparation de l'INRP et du

8 - OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation en France*, Paris, 1996.

CNPD pour ne citer qu'un cas relevé au niveau national. Par contre, la recommandation d'harmonisation des structures de la formation initiale et en cours de service des enseignants semble avoir été entendue par les autorités concernées. Dans le même temps, on peut s'interroger sur l'absence de liens apparents entre l'école de formation de certains cadres de l'éducation nationale (ESPEMEN), en particulier les inspecteurs, les équipes académiques de formation à la vie scolaire chargées de la formation des chefs d'établissement, et les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Or, il n'est pas sans intérêt de noter que ces mêmes IUFM, outre les futurs enseignants, sont également chargés de former les conseillers principaux d'éducation chargés, dans les établissements, de la vie scolaire. Pour revenir au niveau national et aux plus hautes fonctions, on est légitimement en droit de s'interroger sur les éventuelles conditions de formation/information initiale des recteurs d'académie ou des inspecteurs généraux, préalablement à leur recrutement définitif.

Ce long exemple français n'a pour objectif que de s'interroger sur l'éventuel impact négatif d'une trop forte segmentation des formations (quand elles existent) dans le cadre d'une socialisation professionnelle. Cette dernière devrait en effet inclure une certaine dose de transversalité et de réflexions communes pour préserver l'unité et la cohérence du système dans un contexte, partagé par d'autres pays, de décentralisation de la gestion. Les exemples français cités ci-dessus ne veulent pas dire que les autres professionnels de l'enseignement concernés n'acquiescent pas dans les institutions spécialisées, voire isolées, par lesquels ils doivent passer, la base de l'identité professionnelle correspondant aux fonctions qu'ils vont exercer. Mais cette identité professionnelle, comme celle des enseignants, évoquée ci-dessus, risque d'être insuffisamment ouverte, en particulier en l'absence d'exercice de simulation et de travaux en commun, avec ceux avec lesquels ils travaillent étroitement après leur nomination définitive. Naturellement, l'absence ou l'insuffisance de formation initiale peut être compensée par une certaine auto-formation individuelle ou collective telle qu'elle existe assez souvent dans les corps d'inspection.

35

Les remarques ci-dessus sur le cas français sont d'autant plus intéressantes, au plan européen, que la France s'est toujours située dans le peloton de tête des pays s'efforçant d'offrir aux futurs titulaires de fonctions de soutien (définis largement comme mentionné ci-dessus) une formation/initiation/information préalable à la prise de fonctions. Mais on serait bien en peine de se livrer à une comparaison fine des règles et pratiques actuelles en Europe, faute d'un observatoire international des structures de soutien chargé de les analyser et de les évaluer et donc de nourrir l'information de base nécessaire à une mise en cohérence des politiques de ressources humaines dans l'enseignement. Comme dans le cas des enseignants *stricto sensu*, des progrès ont été enregistrés en relation

avec la mise en œuvre de la décentralisation ou la nécessité de conduire des innovations fondamentales dans les contenus et méthodes d'enseignement. On peut citer, par exemple, l'évolution en Europe depuis une quinzaine d'années de l'inspection vers le conseil et l'évaluation globale du fonctionnement des systèmes éducatifs et ceci, sauf rare exception, à tous les niveaux de l'inspection.

Mais dans ce même contexte, d'autres professionnels n'ont certainement pas bénéficié d'autant d'attention. Même lorsqu'une identité professionnelle nouvelle leur avait été offerte grâce à l'acquisition des compétences requises dans les nouvelles fonctions, comme par exemple, dans le cas des chefs d'établissement, certaines dimensions de leur statut, soit à titre professionnel, le degré de responsabilité, soit à titre socio-économique, le montant de leur salaire, n'ont pas toujours été logiquement en rapport avec l'ampleur, si ce n'est la complexité, des fonctions requises. La France, de nouveau, est exemplaire à cet égard : il n'existe pas encore de véritables chefs d'établissement dans l'enseignement primaire, contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement secondaire, alors que le statut des enseignants du primaire et du secondaire est maintenant unifié, et d'autre part, dans l'enseignement secondaire, l'écart de salaires entre les enseignants et les chefs d'établissement reste insuffisant, compte tenu des responsabilités requises et de la complexité de gestion induite par la décentralisation, pour attirer des cadres très qualifiés et motivés dans certaines régions.

Au total, la réflexion, puis les éventuelles mesures concrètes sur le rôle et l'identité professionnelle propre, des personnels non enseignant sont intervenues beaucoup plus tard que celles ayant intéressé le corps enseignant *stricto sensu*. Il semble que dans les pays industriels, il y ait un manque d'unanimité quant à leur rôle éventuellement mixte de soutien et de suivi, ce qui retarde d'autant leur intégration dans une politique globale et intégrative de gestion des ressources humaines.

CONCLUSION

Vers un approfondissement du débat

Comme on a pu le montrer par ailleurs (9), si le concept d'apprentissage à vie doit définitivement inspirer les politiques éducatives au début du siècle prochain, les conditions de gestion des divers types d'établissement vont s'en trouver

9 - Pierre Laderrière, « Conséquences des politiques d'"apprentissage à vie" sur le fonctionnement du système éducatif », dans « Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation : approches comparatives et tendances récentes », Actes du Colloque de l'AFEC organisé à l'Université Louis Lumière, Lyon 2, du 29 mai au 1^{er} juin 1996, *Revue Éducation comparée*, n° 51, 1996.

encore plus modifiées. Or, malgré l'insuffisance de données analytiques solides, il semble que de nombreux pays industriels et/ou européens sont encore loin d'avoir établi et maîtrisé une véritable politique de ressources humaines à mettre à la disposition d'un fonctionnement plus décentralisé et complexe de leurs systèmes d'éducation et de formation. Cette politique, lorsqu'elle existe, reste fragmentaire concernant chacune des grandes catégories d'acteurs concernés et presque toujours segmentée entre enseignants et non-enseignants. On peut alors se poser franchement la question : une politique de gestion intégrée des ressources humaines dans le système d'enseignement et de formation est-elle réellement possible ? Certes, le statut majoritairement public de tout ou partie de ces systèmes implique que cette gestion reflète la spécificité du statut juridique des acteurs. Mais autant qu'on le sache, la notion de gestion pertinente des ressources humaines ne se réduit pas au secteur marchand. D'ailleurs, dans certains endroits et à certains niveaux, certaines fonctions sont offertes, et parfois uniquement, sous une forme marchande. Il convient de rechercher le retard constaté non seulement dans les traditionnelles hiérarchies bureaucratiques caractéristiques de certains secteurs publics, mais également par la culture développée au fil des temps par divers groupes et intérêts agissant au sein du secteur éducatif. Ils ont en effet contrecarré, chez les personnels concernés, l'acquisition de trois « sous-cultures » indispensables à l'acquisition du professionnalisme ouvert auquel on s'est référé ci-dessus, à savoir :

- une véritable culture d'évaluation,
- une culture de leadership,
- une culture de développement organisationnel.

Ces éléments se sont naturellement heurtés à un individualisme enseignant souvent renforcé par un enseignement plus centré sur la discipline que sur l'apprenant. Mais l'intériorisation de ces « sous-cultures » comme socle indispensable à l'acquisition d'une identité professionnelle renouvelée, à l'occasion en particulier des séquences de formation initiale et continue, se heurte également à l'insuffisance marquée soit d'activités de recherche et développement, soit mieux de politiques et de stratégies ciblées d'innovation. En ce qui concerne ce dernier point, on l'a montré en son temps concernant l'enseignement secondaire français (10), le problème reste assez sérieux pour que le Conseil de l'Europe continue de l'inscrire dans ses activités.

10 - Pierre Laderrière, « Le défi de l'innovation dans l'enseignement secondaire français », dans « France, Grande-Bretagne aujourd'hui : Essais de civilisation comparée », *Cahiers Charles V*, n° 21, décembre 1996, Université Paris 7, Denis Diderot.

Il ne faut pas non plus se masquer le coût d'une politique pertinente en ce domaine, en particulier pour augmenter, là où cela est nécessaire, les salaires en rapport avec l'accroissement des responsabilités et le nombre de postes de formateurs, conseillers, chercheurs, etc., nécessaire à la dynamisation d'une politique de ressources humaines. Mais on peut s'attendre après un certain temps à un retour sur investissement de mesures visant, en définitive, à accroître l'efficacité et l'efficience des systèmes. Que l'on fasse l'hypothèse que l'enseignement et la formation resteront une industrie de main-d'œuvre ou qu'ils tendront vers un meilleur équilibre capital-travail, l'évolution à long terme de la dépense publique et les demandes d'autres secteurs sociaux plaident en faveur d'un accroissement d'efficacité globale des systèmes, c'est-à-dire s'il y a, à plus long terme, un gisement de ressources additionnelles, il faudra le chercher beaucoup plus dans des économies faites grâce à une augmentation de productivité que dans un accroissement des dépenses publiques. Dans ce contexte, une politique efficace de gestion des ressources humaines est indispensable, et tous les spécialistes devraient rapidement contribuer à sa clarification et à sa mise en œuvre.

LA DÉCONCENTRATION, MYTHE OU RÉALITÉ

PIERRE DASTÉ*

Résumé

À l'Éducation nationale, la déconcentration est depuis longtemps une réalité. Qu'il s'agisse de la gestion du système ou de l'enseignement, l'initiative des personnels a généralement été sollicitée et favorisée. Pour un enseignant, c'est d'ailleurs une donnée fondamentale. Cette ligne de force qui parcourt le système s'est toujours conjuguée avec le maintien du caractère national de l'éducation. Elle n'a pas évité beaucoup de conformisme. Aujourd'hui, l'enjeu est d'achever, pour améliorer la gestion des compétences, la déconcentration de la gestion des 400 000 personnels enseignants du second degré. À cet égard, la déconcentration du mouvement, qui est pour la première fois en cours, a été une décision politique lourde de sens. Croire qu'elle va régler toutes les difficultés du système serait cependant abusif et faire de la déconcentration un mythe salvateur de ses défauts, une foute de l'esprit.

Abstract

In the Education Nationale, decentralization has long been a reality. Whether for the management of the system or the teaching, the staff's initiative has generally been requested and favoured. It is indeed a fundamental datum for a teacher. This main theme which runs in the system has always combined with the preservation of the national character of education. It has not avoided much conformism. At present, the aim is to achieve the decentralization of the management of the 400 000 secondary school teachers so as to improve the management of skills. In this respect, the decentralization of the changes in staff which is implemented for the first time has been a meaningful political decision. Believing that it will solve all the problems of the system would however be excessive and viewing decentralization as a saving myth for all its defects would be a misjudgment.

39

* - Pierre Dasté, Inspecteur général honoraire de l'Administration de l'Éducation nationale, ancien directeur des personnels enseignants des lycées et collèges, ancien directeur des affaires financières.

Introduction

L'Éducation nationale regroupe la moitié des fonctionnaires de l'État. Que pour gérer cette masse elle se soit depuis longtemps interrogée sur la meilleure manière de faire ne saurait surprendre. Depuis l'origine les instituteurs sont gérés au niveau départemental. Elle a créé en 1969 des professeurs d'enseignement général de collège : autant de corps que d'académies. Les professeurs d'université ont toujours été recrutés par leurs pairs. Ce n'est donc qu'une partie des enseignants (agrégés, certifiés notamment) qui dépendaient du niveau central. Cette répartition des responsabilités de la gestion des personnes ne correspondait cependant pas à une répartition raisonnée de la gestion des compétences. Le débat sur la déconcentration de cette gestion sous tous ses aspects – car aucun n'est détachable de l'autre – est relativement ancien. Il a toujours été vif, on verra qu'il est à présent tranché. De nombreuses raisons ont milité au fil du temps en faveur de la déconcentration de la gestion des ressources humaines. Celle qui domine aujourd'hui est la conviction que par ce moyen on améliorera l'adéquation entre les compétences des acteurs, c'est-à-dire des enseignants, et le lieu d'exercice de ces compétences, à savoir l'établissement, au bénéfice de l'élève. Dans l'entreprise on gère les hommes au plus près, c'est au moins ce que disent les théoriciens. L'ambition est de parvenir, pour plus d'efficacité, à une situation comparable dans le service public. L'on verra que ce n'est pas si simple. Mythe ou réalité ? Affaire d'appréciation, de conviction aussi.

LA DÉCONCENTRATION EST, À L'ÉDUCATION NATIONALE, UNE RÉALITÉ DÉJÀ ANCIENNE

40

C'est dès le milieu du XIX^e siècle qu'est prise une décision qui confie aux recteurs d'académie pour l'enseignement primaire « des pouvoirs de direction et de surveillance générale des méthodes » (loi du 14 juin 1854) (1). Cette loi sera suivie d'une autre en 1886 qui charge les préfets de la nomination des instituteurs, puisque l'école est « communale » et que les préfets sont tuteurs des communes.

1944, 1960, 1962,... les textes de déconcentration se succèdent. Ils concernent les instituteurs (passage des pouvoirs de nomination du préfet au recteur), l'application de la loi Debré sur les rapports entre l'État et les établissements d'enseignement privés, l'élargissement des pouvoirs des recteurs, la réalisation des investissements publics, donc des constructions scolaires, confiée aux préfets de région, la tutelle des recteurs-chanceliers sur les établissements d'enseignement supérieur, celle des recteurs sur les établissements publics du second degré (loi Haby de 1975), l'ouverture

1 - Cf. R. Périé et J. Simon, *Organisation et gestion de l'Éducation nationale*, Berger-Levrault, 1997.

et la fermeture des écoles et des classes ainsi que l'implantation des emplois d'instituteurs attribués aux inspecteurs d'académie, l'élaboration, la révision et l'adaptation de la carte scolaire des établissements du second degré par les recteurs (décret du 3 janvier 1980).

Ce n'est qu'une énumération sommaire mais, à mon sens, démonstrative de la *constance d'une politique de déconcentration* au ministère de l'Éducation nationale. Elle va naturellement marquer un tournant après la mise en place du processus de décentralisation, territoriale et par services, en exécution des lois de 1982-1985. La loi du 6 février 1992 sur l'organisation territoriale de la République accentue encore la pertinence du processus, en faisant de la déconcentration la règle et de la compétence de l'administration centrale l'exception. Vers qui déconcentrer est la première question, mais se contenter d'une déconcentration administrative sans engager dans le mouvement l'enseignant et l'enseignement ainsi que les établissements n'aurait pas grand sens parce qu'en fait le système éducatif est par nature divers et multiforme dans sa réalité profonde, ce qui est trop peu perçu.

Et d'abord, vers qui déconcentrer ?

Représentant du gouvernement, le préfet est de droit commun l'attributaire des mesures de déconcentration administrative. De région ou de département, il dispose à l'égard de l'éducation nationale des mêmes prérogatives qu'à l'égard des autres départements ministériels, sauf pour ce qui concerne « le contenu et l'organisation de l'action éducatrice, la gestion des personnels et des établissements qui y concourent » (cf. décret du 10 mai 1982).

41

L'organisation territoriale de l'Éducation nationale présente en outre une particularité : l'existence depuis 1854 d'un recteur d'académie, haut fonctionnaire nommé en conseil des ministres, comme le préfet. L'académie est généralement inscrite dans la circonscription territoriale dénommée région devenue une collectivité de la République. Des exceptions notables existent : il y a trois académies dans la région Ile-de-France, deux dans celle de Provence-Alpes-Côte-d'Azur, deux encore dans celle de Rhône-Alpes. Les services académiques sont des services impartants, d'animation, de coordination et surtout de gestion dans les domaines les plus variés de la vie du système éducatif, y compris celui de la gestion des personnels.

Le recteur d'académie n'a pas de compétence départementale (2) à la différence du préfet de région qui est aussi préfet du département siège de la « capitale » régionale. Le recteur est assisté dans chaque département de l'académie d'un inspecteur

2 - Les départements d'outre-mer présentent cependant un cas particulier, la région étant mono-départementale.

d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale. Ce dernier a vu, au cours des dernières années, croître ses attributions propres à la suite, notamment, de mesures de déconcentration prises en sa faveur. Il n'en reste pas moins subordonné au recteur.

Dans son collège ou son lycée le chef d'établissement représente l'État. Il jouit à ce titre de pouvoirs spécifiques. Utilisé rarement encore, rien n'interdirait qu'il bénéficie en outre de mesures de déconcentration de la part du ministre (3).

Pour l'Éducation nationale cependant, c'est le recteur d'académie qui est sans conteste le bénéficiaire principal des mesures de déconcentration par transfert de compétences ministérielles. Il n'est pas possible, sans lasser le lecteur, de les énumérer toutes : l'on en dénombre une centaine d'importance inégale (4), auxquelles s'ajoutent celles en faveur des inspecteurs d'académie (une vingtaine) et celles en direction des chefs d'établissement, y compris les présidents d'université (une vingtaine encore), aussi inégales dans leur contenu que les précédentes.

Déconcentration et pédagogie

Programmes d'enseignement, examens et diplômes nationaux donnent de l'éducation nationale cette image, tant de fois dénoncée, d'un monstre de centralisme.

Plusieurs observations peuvent être faites en réponse. En premier lieu, le préambule de la Constitution de 1958 (5), proclame que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »

Certes, ces principes ne commandent pas un type d'organisation plutôt qu'un autre, ils n'en confient pas moins à l'État un rôle éminent. Dans la réalité, ce rôle n'est nullement incompatible avec l'extrême liberté du professeur devant ses élèves ou ses étudiants, encadrée, il est vrai, par des instructions ministérielles et surveillée dans l'enseignement scolaire par les corps d'inspection. Le professeur n'en est pas moins le seul fonctionnaire de l'État jouissant d'une autonomie considérable. Les recommandations éthiques de Jules Ferry aux instituteurs dans sa lettre du 17 novembre 1883 bornent cette autonomie sans y porter atteinte.

3 - Un arrêté du 11 octobre 1993, modifié par un arrêté du 10 septembre 1998, les habilite - par exemple - à instituer des régies de recettes et des régies d'avances.

4 - Voir R. Périé et J. Simon, *op. cit.*, pp. 190-200.

5 - Qui reprend celui de la Constitution de 1946.

Entre la liberté intime du professeur, donc sa responsabilité personnelle à l'égard de l'élève, et le rôle assigné à l'État pour « organiser l'enseignement public » s'est depuis longtemps développé une sorte de voie moyenne. Celle qui prenant acte de la marge d'initiative de l'enseignant ouvre un espace d'autonomie pour l'institution. La notion de *projet* correspond à cette idée. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 prévoit que « les écoles, les collèges, les lycées [...] élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités *particulières* de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux [...]. Il précise les activités scolaires et pré-scolaires prévues à cette fin. » (article 18)

Cette disposition est l'aboutissement solennel d'une évolution entamée dès 1973. Une circulaire du 27 mars 1973 mettait en effet à la disposition des établissements d'enseignement secondaire un contingent horaire de 10 %, en allégeant d'autant les programmes pour permettre aux établissements « de consacrer intégralement ce contingent horaire à des activités originales en liaison avec l'enseignement », écrivait le ministre Joseph Fontanet. Il s'agissait d'un contingent global qui « devra, sous la responsabilité du chef d'établissement, être utilisé, en priorité, pour des activités mettant l'accent sur le travail d'équipe des professeurs ».

En 1978, le ministre Christian Beullac créait les « Projets d'activités éducatives et culturelles » : les PACTE. Il écrivait, dans une circulaire du 11 septembre 1979, que chaque projet « vise à regrouper des activités relevant de l'autonomie de l'établissement autour d'une idée directrice, assurant son unité. » C'est, ajoutait-il, « en fait davantage un état d'esprit qu'un cadre rigide ». Les « Projets d'activité éducatives » – PAE – succèdent aux PACTE dès août 1981. Une note de service de 1982 leur donnait pour objectif « la lutte contre l'échec scolaire et l'ouverture effective de l'école sur son environnement local ». Dans le cadre des zones prioritaires – ZEP – les projets doivent, plus qu'ailleurs pourrait-on dire, tendre à la réussite scolaire des élèves : ce que recommandait une circulaire du 19 mars 1982.

Au fond, depuis cinquante ans, jamais l'uniformité n'a été demandée, ni aux enseignants ni aux établissements. Tout au contraire, et cela de façon constante quel que soit le ministre en charge de l'éducation.

Les unités de production de l'Éducation nationale

À l'Éducation nationale, les « unités de production » – écoles et établissements – se comptent par dizaines de milliers :

- près de 60 000 écoles publiques et privées sous contrat ;
- 11 000 collèges et lycées publics et privés sous contrat ;
- 4 000 établissements de l'enseignement supérieur.

Malgré cette situation qui devrait donner du service public une image éclatée, c'est, à l'inverse, une image fortement centralisée qu'il laisse dans l'esprit de ses utilisateurs. Peut-être d'ailleurs est-ce cet éparpillement de fait qui est la cause, ou plutôt une des causes du jacobinisme de l'éducation nationale, au nom de l'égalité et par crainte de trop de différenciation ?

Les écoles publiques ne sont pas des entités à personnalité propre. Elles font partie des organes de la commune. Il en va différemment des structures du second degré et de l'enseignement supérieur. Les lycées étaient depuis cent ans des établissements publics à caractère administratif. La loi du 11 juillet 1975 – dite Loi Haby – a fait des collèges et des lycées des établissements publics d'enseignement. Sauf rares exceptions, ils sont devenus « Établissements publics locaux d'enseignement » à la suite des lois de décentralisation de 1982-1985. Ces établissements publics reçoivent *directement* de l'État, par leur statut même, leurs compétences. Ce qui n'interdit ni au ministre ni au recteur de leur déléguer des compétences supplémentaires.

Les universités sont depuis 1968 des établissements publics spécifiques, dits, depuis la loi de 1984, à caractère scientifique, culturel et professionnel.

L'existence d'établissements publics, quelle que soit leur spécificité, relève de la notion de décentralisation plutôt que de celle de déconcentration. Leurs « patrons » peuvent eux, bénéficier de la part du ministre de mesures de déconcentration. Là encore, où est l'uniformité ?

La situation est complexe : peut-on la changer, voire la simplifier ?

Certains hommes politiques comme certains journalistes se sont fait une spécialité de réclamer jusqu'à un « démantèlement » de l'éducation nationale. Décentralisation, autonomie, déconcentration sont cependant les termes les plus usités, mais rarement traduits dans la réalité, lorsqu'ils en ont la possibilité, par ceux qui les utilisent le plus souvent.

Ce qui est vrai, c'est que les réflexions et propositions sur la meilleure organisation possible de l'éducation nationale sont abondantes. Depuis trente ans tous les ministres, ou presque, se sont livrés à cet exercice après avoir demandé des rapports ou des études à des cabinets d'organisation, des commissions, l'inspection générale de l'administration, ou encore des groupes d'experts présidés par des personnalités plus ou moins éclatantes.

Beaucoup méritent attention. Le rapport *Centrale 2000* de l'IGAEN (6) et le rapport Pair, *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?* (7) paraissent particulièrement intéressants. Le premier avait retenu l'attention du Commissariat à la modernisation de l'État. Le second inspire, semble-t-il, la réflexion de l'actuel ministre. Du premier, on retiendra l'image de *l'inversion de la pyramide*. La recomposition des fonctions devrait se faire à partir des échelons locaux « et en tout premier lieu des établissements regroupés ou redimensionnés et aptes de ce fait à exercer pleinement leur autonomie ». Ceci est le premier principe. Le second serait de « ne laisser subsister qu'un seul niveau hiérarchique, pour chaque domaine ou fonction, entre l'établissement et l'administration centrale ». Le second rapport embrasse plus large mais on ne retiendra ici que ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement du système. « Les caractéristiques d'une organisation qui permette une évolution sans rupture sont la *souplesse* et la *cohésion* » écrit Claude Pair. Pour y parvenir le rapport définit cinq principes.

Le premier s'appuie sur une *responsabilité répartie* entre les établissements primaires et secondaires (plusieurs écoles sont rassemblées dans un établissement), les académies – considérées comme une unité dirigée par le recteur, des inspecteurs d'académie et le secrétaire général – et le niveau national. Chaque niveau dispose de « marges de décision sur lesquelles le niveau supérieur s'interdit d'empiéter ».

Le second repose sur l'idée de *travail collectif* d'une équipe de direction créée pour chaque niveau.

Le *décloisonnement* entre le primaire et le secondaire est le troisième principe. Le niveau académique traitera *de la même manière* le premier et le second degré « tant pour les fonctions de proximité exercées par les inspecteurs d'académie que pour la définition de la politique et la stratégie ».

45

Le principe de *respiration* dans un cadre normé signifie que pour la plus grande part du domaine considéré (moyens – personnel – élèves) des normes générales s'imposent à tous mais que pour une « *part significative* » l'on admet souplesse et traitement qualificatif au cas par cas.

Enfin, serait mise en place une *régulation* continue du système grâce à l'évaluation des unités, à taille humaine, et des personnes.

6 - Rapport de l'Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale, 1993.

7 - Hachette Éducation, 1998.

En conclusion provisoire, notons que, dans ce domaine, rien de significatif ne s'est encore produit malgré de tonitruantes déclarations (8).

Et maintenant ?

Ce qui domine ce rapide panorama, qui laisse de côté la gestion des personnels dont il sera exclusivement question dans la deuxième partie, c'est le sentiment d'efforts continus, commencés de longue date, pour développer dans le système éducatif des lieux de décisions et de responsabilité à tous les niveaux, tout en maintenant son unité et son caractère national. Ce serait faire un contresens que de donner en exemple contraire l'enseignement privé sous contrat. Il est soumis aux mêmes contraintes de programmes, d'examens et de diplômes nationaux. Tout son effort depuis 1959, et plus encore depuis les années 90 est d'être considéré comme une partie du service public d'enseignement, d'en être un élément. Ce que les « laïques » d'ailleurs acceptent très difficilement.

Aujourd'hui, nous voyons s'installer la poursuite de cette politique d'autonomie dans l'enseignement scolaire comme dans l'enseignement supérieur. Qui d'ailleurs souhaite véritablement autre chose, autrement que dans les discours ? La décentralisation du système n'est revendiquée par à peu près personne. On demande à l'école de toujours faire plus pour l'apprentissage de la citoyenneté, la lutte contre l'exclusion et la violence, l'aménagement du territoire (conserver l'école dans la plus petite commune, quelles qu'en soient les conséquences pédagogiques), l'environnement, sans oublier la sécurité routière, etc., etc. On en arriverait presque à perdre de vue que l'école doit d'abord faire acquérir des savoirs et des savoirs faire. C'est la mission de l'État que de rappeler – et de fixer – ces objectifs qui ne peuvent être que nationaux.

46

Pour y parvenir, il y a certes plusieurs organisations possibles, mais dans un système complexe comme le système éducatif, il n'y a pas d'organisation simple. La déconcentration est une méthode de management adaptée à cette complexité. Elle n'est pas une fin en soi. Même si la loi de 1992 ne l'imposait pas, il serait sage de continuer à y recourir de façon intelligente, c'est-à-dire en ayant présent à l'esprit que : – « déconcentrer ne doit pas signifier pour les autorités déléguées se débarrasser d'impedimenta administratifs » (9) ;

8 - Cf. Pierre Dasté, « Réorganisation de l'administration centrale du MENRT », *Cahiers de la Fonction publique et de l'Administration*, avril 1998.

9 - Cf. Rapport IGAEN de 1990.

- et que « la déconcentration ne doit pas s'accompagner d'une prédétermination par les services centraux de l'usage de pouvoirs délégués » (10). Elle doit en revanche s'accompagner d'une politique active des personnels des services déconcentrés pour améliorer leur qualification et asseoir ainsi leur évaluation sur des bases réalistes.

LA DÉCONCENTRATION DE LA GESTION DES PERSONNELS

La vision de beaucoup trop d'observateurs est obscurcie par la situation des personnels enseignants du second degré, recrutés par concours nationaux et nommés par le Ministre sur un poste dans un collège ou dans un lycée. En réalité, la masse des décisions concernant l'ensemble des personnels enseignants des premier et second degrés comme de l'enseignement supérieur est déconcentrée, et dans certains cas depuis longtemps.

Dans ce domaine de la gestion des ressources humaines, la déconcentration est devenue un mot clé, une sorte d'état parfait permettant toutes les performances gestionnaires, réglant tous les problèmes. Ce qui est tout simplement faux. La déconcentration n'est qu'un mode de gestion commandée par des réalités fortes comme le nombre d'individus à gérer (il faut répartir la prise de décision pour plus d'efficacité) ou par des raisons politiques, à savoir l'application de la loi de 1992 et du décret d'application du 1^{er} juillet 1992, dit charte de la déconcentration. Une mesure de déconcentration comme celle concernant le mouvement des personnels enseignants du second degré peut être un enjeu politique par son importance et surtout par son exemplarité. Ce n'est pour autant une garantie ni de bonne gestion des personnes concernées par la mesure ni de la meilleure performance administrative.

47

L'essentiel des décisions concernant le personnel est d'ores et déjà déconcentré

De fondation, si l'on peut dire, la gestion des instituteurs hier, des professeurs des écoles aujourd'hui, est déconcentrée, du recrutement à la mise à la retraite. Elle est, à l'exception de l'organisation des recrutements assurée par les recteurs pour les départements de leurs académies, entre les mains des inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'éducation nationale. Bien entendu, les représentants des personnels, institutionnellement par comités et commissions paritaires, y participent. Ils le font aussi de façon informelle grâce à la concertation qui est, qui fut, le maître mot de la gestion du premier degré.

10 - Cf. Rapport IGAEN de 1990.

On sait, par ailleurs, que les professeurs des universités, enseignants-chercheurs, bénéficient d'un recrutement par leurs pairs. Le ministre est pour l'essentiel un metteur en œuvre des décisions des commissions de spécialistes et du Conseil national des universités. Le décret du 4 décembre 1997 laisse les *instances de chaque université* décider des recrutements faits dans l'université, même si c'est un décret du Président de la République qui nomme les professeurs des universités.

Le second degré et ses personnels, dont il sera ici question, sont, eux, perpétuellement sous le feu des critiques. Or si l'on voulait bien, sans *a priori*, examiner la situation, il apparaîtrait vite que l'essentiel de la gestion des professeurs qui exercent dans les collèges et les lycées est *entre les mains* des autorités déconcentrées de l'Éducation et surtout, bien sûr, du *recteur*.

Les actes déconcentrés sont extrêmement divers. Ils concernent toute la vie administrative des personnels. Le texte de base est le décret modifié n° 85-899 du 21 août 1985. Sont concernés aussi bien certaines modalités des recrutements que les actes de gestion ayant trait à la promotion (accès à la hors classe par exemple, sauf pour les agrégés), à la discipline (prononcé des sanctions les moins graves, et, depuis un décret du 11 février 1999, procédure pour les sanctions des 3^e et 4^e groupes) ou aux congés de toute nature. Plus largement, on peut dire que tous les actes de gestion courante sont déconcentrés (attribution du temps partiel, par exemple) (11). La notation – sauf des agrégés – est également de compétence rectorale. Un décret du 13 octobre 1998 (JO du 14 octobre) déconcentre la titularisation ainsi que le renouvellement et la prolongation du stage, excluant la nomination dans le corps qui demeure de la compétence du ministre.

48

Restent actuellement entre les mains du ministre :

- les décisions de promotion dans un corps supérieur, qui s'analysent sur le plan juridique comme un recrutement (de certifié à agrégé par liste d'aptitude, par exemple, cf. ci-dessus) ;
- les concours de recrutement (agrégations, CAPES, CAPET, etc.) ;
- les affectations des personnels sur un poste d'enseignant, de conseiller principal d'éducation ou de conseiller d'orientation-psychologue : ce que l'on appelle le mouvement.

11 - Cf. Pierre Dasté, *Gérer les personnels enseignants*, Hachette Éducation, 1993 et R. Périé et J. Simon, *op. cit.*, 1997.

La grande nouveauté de l'année 1999 est la déconcentration du mouvement

Attendue depuis 1992, la *décision politique* de transformer le mouvement national en mouvement à gestion déconcentrée est une décision importante. En effet comment peut-on nommer intelligemment de Paris les enseignants dans chacun des établissements du territoire ? Il n'est pas étonnant de constater ensuite des manques, des inadaptations à la fonction ou un absentéisme malheureux.

La déconcentration du mouvement aurait, selon certains, toutes les vertus. Il est en effet raisonnable de penser qu'à terme, *et seulement à terme*, la qualité de la gestion des personnels en sera améliorée, grâce à une meilleure adéquation entre le poste et la personne qui l'occupe. Par là même la qualité du service aura progressé, au bénéfice des élèves en tout premier lieu.

De quoi s'agit-il ? Les nouvelles règles sont fixées par le décret n° 98-915 du 13 octobre 1998 et l'ensemble des textes figurant au numéro spécial 14 du 10 décembre 1998 du Bulletin officiel de l'Éducation nationale. Le dispositif adopté, qui est celui préconisé dès 1992, respecte les trois principes suivants :

1. Le droit à la mobilité des personnels est garanti par la détermination nationale des capacités d'accueil des académies. Cela signifie qu'à partir d'une méthode de gestion prévisionnelle commune à toutes les académies, les capacités de mutation par *discipline* (12) pour les personnels souhaitant changer d'académie ou devant être nommé pour la première fois comme nouveaux titulaires sont régulées par l'administration centrale. Il faut, en effet, raisonner par discipline ou spécialité : tout raisonnement global sur le second degré est par essence faux.

2. L'égalité de traitement des personnels est garantie par l'adoption de critères introduits dans le barème inter-académique qui régit les changements d'académie et dans les barèmes intra-académiques qui permettent l'affectation sur le poste vacant. Le barème inter-académique est défini nationalement. Il prend en compte les situations professionnelles (ancienneté, affectation en ZEP, établissement sensible, en remplacement), individuelles (vœu préférentiel, priorité médicale) et familiales (enfant, rapprochement de conjoints).

Les barèmes intra-académiques sont structurés en *trois parties* : une partie composée des éléments du barème inter-académique ; une partie commune à toutes les académies valorisant certains types de vœux ; une troisième partie *propre à chaque académie* portant sur des postes à exigences particulières. Les deux premières

12 - L'on compte 30 disciplines ou groupes de spécialités dans le second degré (cf. Pierre Dasté, *op. cit.*, 1993).

parties sont définies nationalement et la troisième partie définie académiquement est encadrée nationalement.

3. L'exercice du paritarisme est garanti par la consultation des instances paritaires réglementaires (CAP et CTP) et par la concertation habituelle entre « patrons » et employés. De plus, des formations paritaires mixtes académiques à l'image des FPM nationales sont créées par le décret N° 99-154 du 11 mars 1999 (JO du 13 mars 1999). Elles permettent une large représentativité des élus en les regroupant pour chacune des disciplines, considérée en quelque sorte individuellement : les mathématiques, la philosophie, etc., etc.. Chaque FPMA examine les demandes de « ses » ressortissants. La décision est de la responsabilité du recteur, comme elle l'était précédemment du ministre.

*
* *

Il n'est pas possible que la déconcentration du mouvement ne soit pas une réussite technique. Les administrateurs centraux et académiques ont été mobilisés ; les moyens informatiques existent. Quant aux effets attendus, notamment sur la gestion des ressources humaines, il est peu raisonnable de penser qu'ils seront immédiats. Sans doute sont-ils cependant en germe dans cette déconcentration qui en quelque sorte *parachève le travail commencé en 1985* en donnant au recteur pratiquement la plénitude de la gestion des personnels du second degré. À une lourde exception près cependant, qui est le recrutement. Pourra-t-on garder longtemps en l'état une situation caractérisée par des affectations rectorales, une gestion des personnes de la responsabilité du recteur, un institut universitaire de formation des maîtres par académie, dont le recteur préside le conseil d'administration, et des concours nationaux de recrutement organisés par Paris. Il sera difficile d'éviter qu'à terme les concours qui pourront rester nationaux pour des corps nationaux ne soient pas organisés par l'académie, recteur et/ou IUFM. Le vrai défi qui va maintenant s'imposer à l'administration centrale comme aux rectorats est la gestion prévisionnelle des personnels qui doit répondre à deux interrogations fondamentales : quels besoins et quelles fonctions. La déconcentration de la gestion des personnels est, elle, à l'éducation une réalité de longue date. Elle prend, cependant, parfois les allures d'un mythe quand on lui attribue, un peu naïvement, toutes les vertus.

QUESTIONS/RÉPONSES

LA PAROLE AUX SYNDICATS

Dans un numéro de Recherche et formation sur la gestion des compétences, il était normal de donner la parole aux syndicats d'enseignants. Nous avons proposé aux secrétaires généraux des trois principaux syndicats qu'un responsable syndical réponde par un texte court à ces quelques questions : « Quelle vision avez-vous de la gestion des compétences aujourd'hui dans l'Éducation nationale ? En quoi vous paraît-elle adaptée et convenable, ou non ? Y aurait-il des changements à opérer ? Que préconisez-vous (évaluation, mouvement, affectation, carrière) ? ». Le SNES, la FEN et le SGEN-CFDT (dans l'ordre d'arrivée des textes) se sont volontiers prêtés à cette consigne et nous les en remercions.

Lise Demailly

CONTRIBUTION DU SNES (FSU)

Il m'est arrivé de signer des avis de notation où mon chef d'établissement utilisait les épithètes de « dévoué » et « compétent » associés au terme de « professeur ». Je lui suis reconnaissant de son intention, mais si je crois comprendre ce que recouvre le premier qualificatif, le second me laisse toujours un peu perplexe. Il est vrai que le syndicaliste que je suis a appris à être méfiant vis-à-vis de la notion de « compétence » et surtout de celle de « gestion des compétences », qui est théorisée comme un des axes majeurs de la très à la mode « gestion des ressources humaines ».

La première raison est que nous sommes dans une fonction publique de carrière, fondée sur un système de qualifications traduites par des titres et concours. Il est porteur de garanties et de solidarités pour les personnels, et en même temps, il répond à des besoins du service public : continuité, égalité de traitement, indépendance... Et la « gestion des compétences », à l'évidence, le percuté.

En second lieu, je ne peux ignorer que dans le privé le patronat a tendance à l'utiliser comme un instrument visant à remettre en cause les garanties collectives et la reconnaissance des qualifications.

Enfin, l'expérience de la gestion des compétences à l'Éducation nationale est trop souvent synonyme d'arbitraire et de manque de transparence.

Les postes à profil sont à cet égard exemplaires : en dehors de quelques postes nécessitant des compétences bien ciblées (exemple : maîtriser une langue étrangère), l'affectation dans ce type de postes relève le plus souvent de l'ineffable, de l'intime conviction, variables au vent des circonstances ; les affectations en établissements sensibles le montrent jusqu'à la caricature : les choix sur les compétences requises varient d'un rectorat à l'autre.

On peut dire la même chose des listes d'aptitude où il n'y a pas recours à un barème précis, dont l'exemple le plus caractéristique est la liste d'aptitude au grade d'agrégé. Elles apparaissent comme le lieu de l'incohérence, de l'arbitraire et de l'opacité.

Cette situation et ces difficultés ne s'expliquent pas seulement par des choix *a priori* ou une incompétence des gestionnaires. Elles sont liées à la complexité du métier d'enseignant. La circulaire du 23 mai 1997 sur la « mission du professeur » le montre bien : elle « se propose de préciser quelles sont les compétences professionnelles générales du professeur... » ; son contenu est une liste assez gigantesque de compétences ; même si elle s'efforce de les classer, elle ne précise pas vraiment comment elles s'articulent entre elles. C'est pourquoi, elle a la sagesse de préciser qu'elle ne saurait constituer « un référentiel d'évaluation ». De fait les compétences que l'on peut évaluer isolément sont en général périphériques par rapport au cœur du métier.

52

À cela s'ajoute une difficulté complémentaire. La notion de « compétences » n'a de sens que dans le rapport à une ou des situations de travail clairement définies. Il suffit de songer à la diversité des situations de travail auxquelles un même enseignant peut être confronté au sein d'un même établissement scolaire pour mesurer les difficultés d'une gestion pertinente des compétences. Souvent citée comme exemple de réussite en ce domaine, la gestion des professeurs de classes préparatoires aux grandes écoles confirme en fait *a contrario* ces difficultés : on nomme un professeur pour une classe bien précise et avec une finalité bien déterminée ; bref, si ce type de gestion semble efficace et bien acceptée, c'est précisément qu'il s'agit là de situations de travail bien circonscrites.

Cette réalité rend illusoire un des objectifs qu'affiche le rapport de l'IGAEN (Inspections générale) sur la déconcentration : permettre aux établissements d'intervenir sur « la constitution et l'appariement de leur force de production, c'est-à-dire leur personnel enseignant ». Qu'est-ce qu'un enseignant adapté à un établissement donné ? Mis à part quelques cas limites de compétences bien particulières et souvent annexes, une telle question n'a pas de vraie réponse. Elle peut même aller à l'en-

contre de ce qu'on attend d'un service public en matière d'égalité de traitement des usagers et des personnels.

C'est ce qui rend tout aussi dangereuse la théorie de la gestion qui sous tend le rapport Pair avec la responsabilité première qu'il donne au chef d'établissement dans le recrutement d'une partie des enseignants, l'évaluation et la carrière de ceux-ci : le risque est de ne s'attacher qu'au périphérique (S'investit-on bien dans le projet d'établissement? Est-on dévoué? Remplit-on bien les livrets scolaires?...) et surtout de céder aux pressions locales ou aux modes du moment.

Est-ce à dire qu'il n'est pas possible dans notre métier d'intervenir sur les compétences? Ce serait en quelque sorte nier l'existence même d'une professionnalité enseignante. La question est de savoir ce que l'on peut faire dans ce domaine. J'évoquerai brièvement deux axes de travail.

- Il s'agit d'abord de la formation : on ne peut pas en rester à une formation initiale qui juxtapose un « apprentissage » au sens traditionnel du terme et des formations théoriques plus ou moins adaptées et acceptées. De même, l'état actuel de la formation continue est indigne d'un service public d'éducation.

Pour progresser il est un préalable : sortir du vieux débat qui depuis des années oppose formation dans la discipline et formation professionnelle. Ce débat est sans nul doute lié à l'histoire de nos métiers et de nos corps, voire aux oppositions syndicales mais il me paraît faux. Au cœur du métier, il y a la transmission d'un certain nombre de savoirs, et la maîtrise de ces savoirs est indispensable à la formation de l'enseignant, tout au long de sa carrière, d'ailleurs (1), et la formation professionnelle doit avoir pour axe principal de lui fournir les instruments lui permettant de transmettre au mieux ces savoirs qu'il maîtrise ; cela implique sans nul doute qu'un rôle essentiel, mais non unique, soit donné à la didactique des disciplines. Et il ne s'agit pas dans la formation de proposer un modèle contraignant ou des « recettes » mais de fournir aux formés les moyens d'un aller retour entre leurs pratiques, les situations de travail auxquelles ils sont confrontés et l'acquisition d'instruments théoriques. De ce point de vue, il est sans nul doute indispensable de revoir l'année d'IUFM et de la prolonger par une année d'adaptation au premier emploi qui permette à l'enseignant dans son premier poste sans tuteur de poursuivre cet aller retour. Ce doit être une des fonctions éminentes de la formation continue.

1 - La commission Bancel le dit à sa manière dans un communiqué d'étape publié début janvier 1997 lorsqu'elle affirme qu'un consensus s'est établi en son sein pour définir l'enseignant comme « expert d'une discipline conçue comme vivante » et « concepteur de sa pratique ».

• Il s'agit ensuite de la transformation des compétences en qualifications. La loi de 1992 sur la validation des acquis professionnels s'applique très mal : aucun bilan réel, aucune disposition pour faciliter son utilisation, aucune mesure spécifique. L'Éducation nationale ne semble pas prête à appliquer à ses propres personnels ce qu'elle a prévu pour l'ensemble des salariés : il y a là des progrès sensibles à faire. Dans le même ordre d'idées, la promotion interne est destinée aussi à reconnaître des compétences et à en faire des éléments de qualification : les concours internes ont constitué un progrès important, mais il faut constater que ce sont les épreuves dites professionnelles qui se révèlent les plus décevantes voire aléatoires pour les collègues : il y a également à travailler là-dessus. Ce travail est indissociable du rôle de la didactique des disciplines que j'évoquais ci-dessus. De même, il faut travailler sur les critères « objectivables » que l'on peut prendre en compte pour les listes d'aptitude si l'on ne veut pas qu'elles restent du domaine de l'inexprimable, c'est-à-dire en fait de l'arbitraire.

Entre l'arbitraire, l'inégalité de traitement, une conception très « managériale » des « ressources humaines » et le refus de toute gestion des compétences, il y a sans nul doute un espace ; il nécessite qu'on en débâte à partir d'une analyse fine et aussi consensuelle que possible de ce qu'est le métier d'enseignant.

Gérard ASCHIERI
Secrétaire national du SNES
Le 28 octobre 1998

CONTRIBUTION DU SYNDICAT DES ENSEIGNANTS FEN-UNSA

La gestion des compétences dans l'Éducation nationale nous semble largement inadaptée compte tenu de l'enjeu considérable que représente la démocratisation du système éducatif. Le but à atteindre, la réussite du plus grand nombre possible de jeunes et leur insertion dans la société, s'impose comme une exigence citoyenne.

Aujourd'hui, relever le défi de la démocratisation impose au-delà des choix budgétaires volontaristes, des transformations qualitatives sur le plan organisationnel et la prise en compte des compétences professionnelles dans le recrutement, la formation et la gestion des personnels enseignants (documentalistes, conseillers d'orientation et CPE inclus).

Une nouvelle organisation des recrutements

Amené à jouer un rôle de régulateur social et de médiateur entre les savoirs et les élèves, l'enseignant remplit dans la vie de son école ou de son établissement une mission d'enseignement mais plus largement aussi d'éducation. La seule vérification des compétences disciplinaires dans les concours ne permet pas nécessairement de recruter les étudiants les plus aptes à enseigner. Les IUFM ont relevé le défi de la crise des recrutements au début des années 90, mais ils n'ont pas encore réussi à créer une culture professionnelle et une ingénierie qui permettent à tous les enseignants de développer les compétences professionnelles nécessaires.

Tout en maintenant le caractère national des concours pour le 2nd degré et la vérification des compétences disciplinaires, nous demandons :

- une modification de l'organisation et des contenus des concours afin de prendre en compte les aptitudes professionnelles et d'organiser sur deux années une formation professionnelle de haut niveau ;
- une nouvelle composition des jurys des concours. Il n'est pas légitime que les enseignants de terrain, y compris ceux qui exercent dans les établissements difficiles ne soient pas représentés dans les jurys des CAPES, CAPET [...] au moins à parité avec les spécialistes des disciplines ;
- une programmation pluriannuelle des recrutements. Inscrite dans la loi d'orientation, cette disposition, associée à une évaluation rigoureuse des besoins incluant l'amélioration qualitative des conditions de travail des élèves, est indispensable pour répondre à tous les besoins du système éducatif tout en évitant les surnombres ou les déficits d'emplois ;
- des listes complémentaires pour permettre les ajustements en début d'année sans avoir recours à de nouveaux contractuels ou auxiliaires.

55

La validation des acquis professionnels : un outil indéniable de valorisation sociale des personnes

Par la loi du 20 juillet 1992, l'Éducation nationale offre aux adultes une possibilité particulièrement innovante : celle de voir reconnues, validées, les compétences acquises au travers de l'expérience professionnelle en vue de l'obtention d'un diplôme.

Cette disposition législative, interroge directement la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale. Il est grand temps de la mettre en pratique.

La procédure de validation des acquis professionnels, doit conduire l'enseignant à analyser son activité, à la situer au sein du contexte de travail, à identifier les stratégies de résolution de problème mises en œuvre au quotidien pour répondre aux

objectifs fixés. Ainsi utilisée, la validation des acquis professionnels devient un outil d'analyse et de transformation des pratiques professionnelles au sein d'un établissement.

La démarche de validation des acquis professionnels génère inéluctablement des modifications sur les modes de gestion des ressources humaines (processus de recrutement et de promotion).

La déconcentration du mouvement et du recrutement des enseignants du 2nd degré

Les conditions favorables à une nouvelle gestion du mouvement sont réunies :

- la plupart des académies produisent un nombre de jeunes professeurs conforme à leur poids démographique ;
- l'importance du nombre des vœux comme la culture de gestion ont amené à l'utilisation de critères impersonnels dans les opérations du mouvement ;
- le barème s'est complexifié d'année en année, chaque complication étant la réponse du système à ses propres imperfections ;
- le fonctionnement actuel du mouvement ne permet pas, sauf exception, de nommer des enseignants expérimentés dans les établissements difficiles : les trois quarts des postes restent vacants dans les établissements sensibles à l'issue du mouvement particulier.

La prise en compte de la réalité sociale et des situations pédagogiques particulières nécessite des critères d'affectation objectifs et fiables traduits dans un barème, ainsi qu'une transparence des opérations de gestion garantie par un contrôle poritaire.

56

Une déconcentration des recrutements serait également souhaitable. On peut en effet concilier le maintien de concours nationaux pour des corps nationaux, avec une organisation sur des bases géographiques, en fonction d'une estimation aussi précise que possible des besoins locaux. Une telle déconcentration contribuerait à résoudre nombre de difficultés rencontrées. (En 1997, 63 % des jeunes sortants d'IUFM sont nommés hors de leur académie d'origine, la plupart contre leurs vœux et sur des postes provisoires ou laissés vacants à l'issue du mouvement.)

Les services publics garantissent l'égalité d'accès pour tous aux besoins collectifs de la Nation. C'est pourquoi toute politique de privatisation de ces services – même accompagnée du maintien provisoire des statuts des personnels – est à proscrire. Toute décentralisation mal maîtrisée, toute régionalisation remettant en cause le rôle nécessaire de régulation de l'État sont également à rejeter.

Une nouvelle conception de l'évaluation

Le Syndicat des Enseignants propose l'application de trois principes.

1. Différencier les trois fonctions de régulation dans un établissement

- fonction de conseil confiée à des conseillers pédagogiques (la formule existe déjà dans le 1^{er} degré). On confie plus facilement ses difficultés professionnelles, on demande plus aisément conseil à une personne qui ne vous évalue pas ;
- fonction de pilotage (administrative, d'autorité et de contrôle) confiée au chef d'établissement ;
- fonction d'évaluation confiée à l'IPR ou l'IEN.

2. Différencier contrôle et évaluation

- on contrôle la conformité administrative. Enseignants, nous sommes des fonctionnaires, tenus à des obligations administratives (tenue du cahier de textes, contrôle des absences, ponctualité, participation aux réunions statutaires...) Ce contrôle doit être effectué dans un cadre à définir précisément ;
- on évalue l'efficacité professionnelle, pédagogique de l'enseignant. Cette évaluation, formative de préférence, doit être réalisée par les corps d'inspection dans la classe, dans l'école ou dans l'établissement. L'évaluation a trois composantes : c'est une évaluation de l'efficacité de l'enseignant dans sa classe, dans l'équipe et du travail de l'équipe dans l'école ou l'établissement.

3. Clarifier les deux grands rôles de l'évaluation

- améliorer l'efficacité du système éducatif en améliorant les pratiques individuelles et collectives ;
- contribuer à la gestion des carrières.

Les quelques propositions que nous faisons ne régleront pas tous les problèmes. Une nouvelle organisation du temps de service des enseignants et de la formation continue, une nouvelle approche du partenariat avec les collectivités locales, les associations, les entreprises sont également à l'ordre du jour. Pour tous ces chantiers ouverts, la réussite du plus grand nombre possible de jeunes n'est pas contradictoire avec l'amélioration des conditions de vie et de travail des personnels.

Philippe NIEME
Secrétaire national (Formation initiale et continue)
Le 3 décembre 1998

CONTRIBUTION DU SGEN-CFDT

Le SGEN-CFDT mène depuis de nombreuses années une réflexion sur la professionnalisation du métier d'enseignant, prolongement d'un long travail sur le corps unique. Les thèmes de la transformation du système éducatif, du corps unique, de l'évolution du métier d'enseignant, du travail en équipe s'inscrivent dans une démarche de changement du travail et des relations sociales. C'est dans ce cadre que la gestion des compétences est abordée.

La question des compétences est d'abord liée à la conception du métier. L'existence de référentiels de compétences pour les enseignants (à noter qu'il n'existe pas pour les chefs d'établissement) est positive. Le SGEN-CFDT les avait d'ailleurs réclamés. Une ambiguïté forte existe cependant dans l'objectif : descriptif de l'enseignant d'aujourd'hui ou modèle de l'enseignant idéal ? Pour le SGEN-CFDT, les référentiels ne sauraient constituer le guide pour l'évaluation et encore moins la norme professionnelle des enseignants. Il reste du chemin à faire, d'une part dans la construction d'un référentiel commun à tous les enseignants (à cet égard le rapport de la commission Bancel sur les IUFM constitue un texte toujours d'actualité), d'autre part dans la conception même du métier où le concept de « noyau dur » de l'acte d'enseigner implique que les autres tâches sont renvoyées « à la périphérie », sorte de supplément d'âme. Cette conception est erronée. Un enseignant doit assurer l'ensemble des tâches, aussi bien la mission traditionnelle de transmission du savoir que celles nouvellement apparues : concertation exigée par le travail en équipe, aide méthodologique, tutorat, suivi individualisé, élaboration des projets, conception d'outils pédagogiques, relations avec les partenaires extérieurs. L'ensemble des tâches à accomplir requiert par conséquent non seulement des connaissances de type disciplinaire, mais aussi des compétences concernant la transmission des savoirs (didactique), des capacités d'organisation et des aptitudes relationnelles. L'acte d'enseigner lui-même se doit d'intégrer fortement aujourd'hui le travail en équipe.

58

Après la définition de référentiels, le premier niveau de gestion des compétences s'exerce dans le recrutement. Aujourd'hui, les concours ne portent souvent que sur les connaissances disciplinaires universitaires. Seuls, à des degrés divers, certains concours (professeur d'EPS, conseiller principal d'éducation, professeur des écoles, certaines disciplines du lycée professionnel) font exception. Sans nier la nécessité de vérifier le niveau des candidats, le SGEN-CFDT demande que tous les concours de recrutement s'inscrivent dans une perspective professionnelle. C'est d'autant plus facile que la place actuelle du concours permet une formation professionnelle dès la première année d'IUFM. Les épreuves doivent permettre au candidat de démontrer qu'il peut faire état d'une connaissance minimale du système éducatif, qu'il a réfléchi aux contenus d'enseignement, à leur finalité, à leur évolution. Elles doivent prendre en compte la dimension relationnelle du métier (expression, communication,

travail en équipe). Le rétablissement de l'épreuve professionnelle des concours du second degré (supprimée en juillet 1993) est urgent.

L'affectation des personnels est le domaine où la gestion des compétences est la plus fréquemment évoquée. La confusion qui règne, à tous les niveaux d'enseignement, entre les postes à profils, à compétences, à contraintes particulières, nécessite de faire le point. Absence de description du poste, absence de publications, affectation sans transparence, mainmise des corps d'inspection ou copinage sont les reproches le plus souvent entendus. Nous proposons de distinguer, pour toutes les catégories de personnels, y compris les IATOSS :

- les postes à contraintes ou à exigences particulières : ils peuvent être assurés par tous, mais comprennent une ou des contraintes de service, d'éloignement, de conditions de travail, liée au public ou à l'environnement. On trouve ainsi les postes à complément de service, les postes en ZEP, en rural isolé ;
- les postes à compétences particulières : ils sont liés à des modalités d'exercice (handicapés, Segpa, Erea, enfants de migrants) qui relèvent d'un enseignement spécialisé ou à des modalités exigeant une spécialisation particulière (ex. quelques BTS). Ils impliquent des compétences spécifiques et une formation lourde ;
- les postes à profil : ils sont définis sur la base d'un projet précis, pointu (section européenne, nouvelles technologies...), qui relève de priorités faisant appel à des personnels mobilisés à un moment donné, ayant droit à une formation spécifique, mais non spécialisés de façon définitive. Le poste réclame davantage de compétences que l'exercice habituel du métier. Le SGEN-CFDT propose que le profilage éventuel d'un nombre limité de postes (5 %), si c'est nécessaire pour la mise en œuvre d'actions particulières, soit prévu dans le projet d'école ou d'établissement. La définition des profils de postes doit être de la compétence de l'équipe. Des critères définissant ces profils doivent être précisés afin qu'ils puissent constituer un appel d'offre à destination de l'ensemble des collègues. Les candidatures sur des postes à profil sont étudiées par les autorités compétentes (qui ne peuvent être les chefs d'établissement concernés), puis après contrôle des instances paritaires (auxquelles sont communiqués des avis motivés), les candidats qui satisfont les conditions sont départagés par le barème.

59

La classification des postes (contraintes particulières, compétences particulières, profil) doit faire l'objet d'un débat (dans les instances paritaires) et doit être publiée. Au-delà de cette typologie, la question de l'adéquation entre le projet d'école ou d'établissement et les nominations des personnels est fortement d'actualité. Le SGEN-CFDT ouvre une réflexion sur ce point.

Le SGEN-CFDT se prononce pour la fin de l'inspection individuelle, inutile, inefficace, avec son cortège de vexation, d'infantilisation. Il ne s'agit pas pour autant de rejeter une évaluation du travail des personnels, des écoles ou établissements. Elle

est même indispensable dans la mesure où elle concourt à l'amélioration du système éducatif. Cette évaluation doit être totalement dissociée de la gestion de la carrière (avancement, notation, promotion,...) Elle doit être formative et mettre en rapport le travail individuel et collectif des enseignants et des autres membres de l'équipe éducative avec les objectifs poursuivis. Ainsi, elle doit permettre de vérifier à partir de critères, l'adéquation de la pratique du métier des personnels avec les missions qui leur sont confiées dans le cadre du projet d'école ou d'établissement. À un moment où le travail en équipe se développe, le SGEN-CFDT fait le choix de l'évaluation de l'équipe et non plus de l'individu (évaluation incluant toutes les tâches et le fonctionnement de l'équipe). Au-delà, l'évaluation doit également porter sur l'établissement, et enfin sur le système lui-même.

C'est avec un système d'évaluation complètement nouveau et déconnecté de la carrière que la gestion des compétences pourra profiter à des domaines où elle n'existe pas aujourd'hui : formation initiale et continue des enseignants, candidatures ou choix pour des fonctions spécifiques ou des missions temporaires, souci de la transmission des compétences (souci qui n'existe pas actuellement à l'Éducation nationale).

À travers le développement du travail en équipe, du travail sur projet, de l'organisation de la scolarité en cycles, de nouvelles compétences apparaissent : les compétences collectives. Elles sont plus que la somme des compétences individuelles des membres du groupe. Du travail en commun, il naît des acquis supplémentaires. Tout l'enjeu de la gestion des compétences dans les prochaines années réside dans la prise en compte d'une conception collective du métier. Feu l'exercice individuel du métier ...

Laurent SIRANTOINE
Secrétaire national du SGEN-CFDT
Le 6 janvier 1999

AUTOUR DES MOTS « GESTION » ET « COMPÉTENCE »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Gestion

Gestion de portefeuille, gestion de la classe, des cours d'eau, gestion du comportement des détenus, des déchets radioactifs, etc. Qu'y a-t-il de commun entre toutes ces situations ? Dans chaque cas, il s'agit apparemment de mettre de l'ordre, de maîtriser une activité imprévisible, effervescente, risquée. D'ailleurs, ne parle-t-on pas aujourd'hui de gérer l'incertitude, les conflits, son temps, son stress, son couple et même de « gérer sa mort » ? La prolifération des applications actuelles de la gestion dépose de loin la définition du dictionnaire. Le verbe gérer (du latin, *gerere*, porter, mener, faire) conserve, suivant *Le Robert* par exemple, son sens strict et originel (XV^e siècle), c'est-à-dire gouverner, diriger, administrer, conduire, régir des affaires, des biens ou des intérêts.

Un des sens de *gestio*, « exécution », semble s'être maintenu jusqu'à la fin des années 50, désignant la « simple exécution des affaires quotidiennes dans les entreprises privées ». Et les gestionnaires restaient des subalternes qui « se contentent d'administrer et d'exploiter un capital d'innovations apparté par le chef d'entreprise » (Baranger et al., 1985) (1). Actuellement, la fonction s'élève à toute décision rationnelle, efficace et éclairée. Suivant le lexique managérial, le gestionnaire partage avec le manager, le directeur et l'administrateur, la fonction de « responsable », mais il n'est pas pour autant un dirigeant comme le sont les trois autres (Cusin-Berche, 1998) (2). Les rapports entre ces termes deviennent indissociables des nouvelles représentations de l'entreprise conviviale. Ne dites plus que le chef dirige ses

61

1 - Baranger P., Helfer J.-P., De La Bruslerie H., Orsoni J., Peretti J.-M., *Gestion. Les fonctions de l'entreprise*, Paris, Vuibert, 1985.

2 - Cusin-Berche F., *Le management par les mots. Étude sociolinguistique de la néologie*, Paris, L'Harmattan, 1998.

subordonnés, mais que le manager anime ses partenaires ou stimule ses collaborateurs. Et la gestion, débarrassée des connotations bureaucratiques de l'administration, s'oriente vers la mobilisation stratégique de toutes les ressources matérielles et immatérielles.

Tout en s'écartant de son sens initial, la gestion retourne parfois aux exécutants. Par exemple, lors du classement des emplois en vue d'une négociation salariale, des représentants syndicaux veilleront, dans un souci d'équité, à comparer les différentes fonctions à l'aide des critères les plus généraux et, en l'occurrence, préféreront « gérer » à « diriger ». Ce faisant, l'image de l'entreprise se trouve du même coup redorée s'il est vrai que la compétence gestionnaire est désormais la plus communément partagée.

Au-delà des ressources matérielles, la gestion s'étend donc au personnel et s'appelle désormais « gestion des ressources humaines » (GRH). Ce néologisme a de quoi surprendre. D'abord parce que le traitement des « ressources » contraste avec le rôle actif que l'organisation nouvelle prétend faire jouer aux salariés. Ensuite, parce que les pratiques qu'elle désigne – sélection, recrutement, licenciement, promotion, formation, rémunération – ne brillent pas par leur nouveauté.

Quoi de plus imprévisible et de plus insaisissable que le salarié qui, n'appartenant ni à son patron ni à une corporation, se caractérise d'abord par sa mobilité sur le marché du travail. Captiver (attirer-relâcher) et/ou garder des travailleurs plus ou moins qualifiés, voilà bien des problèmes de gestion qui, à première vue, semblent directement associés au développement du salariat. Le livret ouvrier représente un premier instrument de fixation et de contrôle de la main-d'œuvre. Cependant, la maîtrise des mouvements des salariés ne semble pas s'imposer tant que le rapport de force, défavorable aux travailleurs, permet de répercuter sur eux les fluctuations de la production.

Au XIX^e siècle, l'activité des industries, modulée par les variations de l'approvisionnement et de l'énergie, se solde par des arrêts fréquents de la production. Les rythmes d'embauche et de licenciement suivent ces aléas dont la « gestion » est extériorisée, renvoyée à la charge des salariés et de leurs familles. Dès la fin du XIX^e siècle, les conflits, les résistances, l'absentéisme ou la flânerie incitent les patrons à doser plus systématiquement l'usage de carottes et bâtons, ou même à s'associer des secrétaires sociaux. Au tournant du siècle, le taylorisme apporte en même temps des moyens de rationaliser le travail et des instruments de gestion de la main-d'œuvre. À côté des firmes qui continuent à miser sur la mobilité du personnel, d'autres tentent de le fixer, par la voie ancienne du paternalisme, par l'innovation fordienne de l'avantage salarial, ou encore par l'aménagement de carrières (fonction publique). Des services du personnel, autonomes, se généralisent dans l'entre-

deux-guerres pour s'occuper des relations avec les syndicats, les droits des salariés et les questions de rémunération. Les premières études des « relations humaines » révèlent alors l'efficacité des sentiments des travailleurs et l'intérêt d'en confier la gestion à des managers spécialement formés. Recourant aux techniques de sélection, perfectionnées pendant la deuxième guerre, la gestion du personnel atteint sa maturité dans les *Golden Sixties*, période où les accords collectifs viennent réguler le fonctionnement des relations salariales.

Ensuite, l'histoire – telle qu'elle est racontée dans les manuels de gestion – se précipite. La gestion du personnel, centrale dans les années 70, devient *participative*, la GRH prend la relève, devient *stratégique* dans les années 80, gagne les services publics et s'oriente vers la *gestion prévisionnelle des emplois et des compétences* (GPEC). Mais la gestion n'était-elle pas déjà prévisionnelle et stratégique? Les compétences et les emplois n'y étaient-ils pas intrinsèquement impliqués? Que signifient ces néologismes? à quelles transformations sont-ils censés répondre?

L'accent sur la stratégie – manifeste dans la « mobilisation » de toutes les ressources – répondrait à l'impératif de compétitivité, qui, dans une économie capitaliste, n'est certes pas une nouveauté. La nouveauté résiderait dans la condition de compétitivité, l'indispensable flexibilité, c'est-à-dire, cette capacité contradictoire d'allier la diversité et la continuité. Autrement dit, la concurrence accrue forcerait, plus qu'avant, à introduire des fluctuations quantitatives et qualitatives dans la production, sans interruption, à « flux tendu », avec l'implication de tout le personnel dans la gestion permanente de la « qualité totale ». Suivant le mythique modèle japonais, on cultivera désormais la coopération et l'expérience du personnel. Dans sa version originale, ce modèle présente beaucoup d'affinités avec le principe du marché interne dans la fonction publique des pays occidentaux. En effet, dans les grandes firmes japonaises, le recrutement tient compte de l'âge et du diplôme, la promotion suit l'ancienneté et la stabilité de l'emploi est en principe assurée. Toutefois, si le salarié japonais est réputé plus dévoué que le fonctionnaire, ce n'est pas tant en raison d'une « mentalité » différente, mais en réponse aux stratégies de gestion. La loyauté du personnel japonais s'est constituée par la combinaison d'une flexibilité fonctionnelle (mobilité interne et polyvalence) et salariale. De plus en plus, la progression salariale est conditionnée par la promotion suivant le mérite individuel, évalué par le supérieur hiérarchique. Ce n'est plus alors le principe « à travail équivalent salaire égal » qui pourrait prévaloir, mais le principe « à chacun selon ses mérites ». On comprend mieux comment cette gestion personnalisée économise la référence au poste de travail, entretient la compétition interne et contribue à diversifier les statuts.

Au-delà de ce modèle, la gestion la plus offensive est celle qui combine toutes sortes de flexibilités : d'une part, on mobilise un noyau restreint de salariés polyvalents (flexibilité interne qualitative), adaptables aux changements, aux horaires

modulables (flexibilité interne quantitative); d'autre part, en cas de besoin, on fait appel à « l'extérieur », intérimaires, stagiaires (flexibilité externe quantitative) voire à des sous-traitants (flexibilité externe qualitative). Comme au siècle dernier – mais par la gestion du volume de l'effectif et des heures prestées – les fluctuations potentielles de la production se trouvent répercutées sur la main-d'œuvre, avec leurs effets néfastes sur l'emploi et l'intensité du travail.

La GPEC, gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences entend se faire l'instrument de ce paradoxe, prévoir l'imprévisible. Elle tend à privilégier le marché interne tout en prévoyant des « passerelles » avec le marché externe. Elle consiste à faire l'inventaire des compétences supposées détenues par les salariés disponibles et des compétences potentiellement utiles, puis à combler (principalement par promotion ou formation) l'écart entre les premières et les secondes.

Nouveau paradoxe, après de bruyants adieux au taylorisme, la firme flexible semble avoir beaucoup de mal à rompre avec toutes sortes d'opérations généralement associées au taylorisme. La polyvalence, croyaient certains, allait mettre fin à la division du travail en tâches fragmentaires. Mais pour anticiper les circuits de mobilité interne, la GPEC invite à segmenter en unités microscopiques les éléments qui seront recombinaisons en « emploi-type ». L'économie « dématérialisée » ferait, paraît-il, appel à des compétences informelles; mais pour anticiper celles qui sont supposées acquises et requises, il faut tout de même les formaliser. Les entreprises cherchant à « maîtriser l'adéquation permanente entre leurs ressources et leurs besoins » (Baron, 1993) (3) semblent reprendre, chacune pour leur compte, les anciennes tentatives de planification des formations en fonction des futurs emplois. Or, même à l'échelle d'une entreprise, les prévisions d'emploi se montrent aventureuses et le bilan de la GPEC s'avère mitigé. En revanche, la gestion improvisée « par » les compétences semble faire fortune dans les entreprises, au risque de multiplier les systèmes d'identification des compétences et de diversifier les modalités de la relation salariale.

Compétences

Depuis le milieu des années 80, la notion de compétence a connu un succès croissant dans les milieux du travail et de la formation. Le terme n'est pas neuf puisqu'il désigne couramment, depuis le XVII^e siècle, une connaissance reconnue qui habilite à juger ou décider. Aptitude, art, capacité ou science, le champ des qualités ainsi impliquées est si large et leurs connotations si positives que la compétence semble

3 - Baron X., « La gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences en entreprise », *Cahiers Français*, 262, pp. 3-18, 1993.

désormais pouvoir et devoir supplanter, dans l'analyse et les pratiques, d'anciennes références telles que la qualification et les savoirs scolaires. Offensive, la notion de compétence présente aussi des affinités étymologiques avec celle de « compétition », dérivant toutes deux du verbe latin *competere* (être capable de, tendre vers). L'ambiguïté de la notion en assure la force mais aussi la faiblesse, dès lors que le problème de la reconnaissance de la compétence se pose, en rupture avec des repères habituels.

« C'est au pied du mur, dit-on, qu'on juge le bon maçon ». Mais que juge-t-on au juste et qui est ce « on » qui peut en juger ? à moins d'être soi-même maçon, « on » ne peut que se fier au résultat ou s'en remettre à des indices tels que l'expérience ou la formation. Seuls les gens du même métier semblent en mesure de reconnaître la compétence professionnelle dans le feu de l'action. Pourtant, lorsqu'il s'agit de rendre compte de ce jugement, de définir cette compétence en vue de la transmettre, les principaux intéressés ne se montrent pas forcément les meilleurs professeurs. Et l'apprentissage se résume à « tu regardes et tu fais », sous-entendu « à force, tu finiras par bien faire ». On dirait que ces maîtres savent si bien, qu'ils ne savent plus ce qu'ils savent ni comment.

Ce paradoxe familial, maintes fois vérifié au-delà des pratiques de métier, s'est encore fortifié lors de la dernière vague d'automatisation. Ainsi, la fabrication de systèmes experts artificiels a pu mettre en évidence l'incapacité d'experts humains à rendre compte de leur propre savoir-faire. Dès lors, l'expression de cette compétence enfouie, « tacite », ineffable, s'apparente à une invention plus qu'à une extraction de connaissances. Les applications de la robotique et de l'informatique ont également révélé la complexité des stratégies « cognitives » mises en œuvre dans des tâches apparemment simples et routinières. Dès le début des années 80, moment d'intense diffusion des applications de la micro-électronique, l'analyse du travail, assistée par l'ergonomie, recueille ainsi de multiples manifestations d'habiletés, tout à la fois irréductibles et indispensables à l'automatisation. Or, éviter les pannes, les arrêts de la production, anticiper les problèmes, les prévenir plutôt que les résoudre après coup, c'est exactement le message de la « qualité totale ». Ces gisements de compétences insoupçonnées et non encore formalisées représentent donc des « ressources humaines » qui mériteraient d'être exploitées. Au milieu des années 80, s'amorce effectivement un tournant autour des compétences *mobilisées* ; celles-ci ne sont plus simplement découvertes par une nouvelle grille d'analyse, mais déclarées requises par la modernisation des entreprises et des services publics. On ne compte plus alors les publications qui tout à la fois inspirent et mettent en forme les besoins confusément exprimés par les firmes. L'informatisation demanderait des capacités plus abstraites, des démarches intellectuelles. Les rapports hiérarchiques seraient atténués au profit de relations client-fournisseur ou de relations de service. Les nouvelles organisations exigeraient un personnel, adaptable, responsable et autonome,

doté de capacités à résoudre des problèmes, à communiquer, à gérer les situations. On admettra que des qualités aussi générales sont toujours mobilisées dans la moindre activité, mais jamais elles n'ont été invoquées avec tant d'insistance. Sont-elles qualifiables? Cette question semble aujourd'hui de moins en moins pertinente. Tout dépend de ce que l'on entend par qualifier.

Premièrement, si « qualifiable » concerne simplement la possibilité de désigner la compétence, le moins qu'on puisse dire c'est que la question reste ouverte, en débat parmi les chercheurs et praticiens. La définition de la compétence comme « capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être » – trio bien connu des formateurs – a recueilli l'adhésion tant que ce trio n'était pas mis en doute. Mais où loger toutes ces compétences « que l'on ne sait pas (pas encore?) prescrire, que l'on ne sait pas (pas encore?) transposer dans une formation, que l'on ne sait pas (pas encore?) évaluer », ces « compétences sociales, cognitives » et d'autres « que l'on ne sait pas même nommer » (Ginsbourger, 1992, p.223) (4). Et d'ailleurs, quelles compétences pourraient n'être pas cognitives ou pas sociales? Néanmoins, les tentatives se sont multipliées en vue de formaliser l'informel, sous forme de *listes, cartes, portfolios, référentiels* et autres catalogues établis pour les besoins de chaque cause : prescrire, former, évaluer. Faute de repères permettant d'identifier des compétences, ces répertoires ne peuvent qu'énoncer des capacités à accomplir des actions particulières, des performances. La définition des compétences est donc toujours « en construction » et il s'agit bien d'une construction sociale qu'aucune science n'est habilitée à fonder.

66

Deuxièmement, si la question est de savoir si ces compétences sont qualifiables, au sens de « valorisables » sur le marché de l'emploi, la réponse se multiplie. Tout d'abord, dans la mesure où la qualification ne vise pas à reconnaître la totalité des compétences, mais celles qui peuvent distinguer des catégories de main d'œuvre les unes par rapport aux autres, on peut exclure d'emblée les compétences ordinaires. Ainsi, les qualités humaines visibles par comparaison aux performances limitées des automates ne suffisent pas – à moins d'être spécialisées – à fournir des critères de distinction sur le marché de l'emploi. La révélation des savoir-faire a pu contribuer à déprécier la prestigieuse logique formelle – aisément automatisable – au profit du « sens commun » qui résiste à la programmation. Nul ne songerait, pour autant, à faire valoir sa capacité à reconnaître un visage familier ou sa capacité à émettre des phrases jamais entendues lorsqu'il s'agit de négocier sa qualification. Autrement dit, ces compétences qui « font » toute la différence entre hommes et ordinateurs sont aussi les plus communément partagées et donc peu susceptibles de fonder des distinctions de qualification.

4 - Ginsbourger F., « Nouvelles compétences, rigidités sociales », in Linhart D. & Perriault J. (éd.), *Le travail en puces*, Paris, PUF, 1992, pp. 221-233.

Dès lors et troisièmement, le sort de nouvelles compétences sur le marché de l'emploi dépend encore des rapports entre les acteurs qui interviennent dans le jugement de qualification. Ce jugement n'est donc garanti ni dans un sens ni dans l'autre. Aussi faut-il se garder de conclure à l'anachronisme du système de qualification. Par exemple, la « mutation du travail », en partie attribuée à « l'introduction des technologies de l'information », impliquerait « la mise en valeur d'une part croissante de compétences qui n'étaient pas codifiées dans le système industriel-taylorien de la qualification. Elle remet en cause un modèle de gestion des emplois fondé sur le niveau scolaire, étalon de mesure d'une quantité de connaissances explicites, formelles, générales, mesurables et testables. » (Ginsbourger, *op. cit.*, p. 224). Cette interprétation, qui rejoint le message des gestionnaires, a ensuite été répercutée comme une « évidence » dans les médias. « Aujourd'hui, il faut bien se rendre à l'évidence : à un diplôme précis ne correspond plus forcément un emploi. La compétence semble de plus en plus prendre le pas sur le diplôme et sur la qualification » (Leboube, 1997, p. 123) (5). On admettra que diplôme et qualification sont simultanément affectés par le fait d'être *déclarés périmés au nom* des nouvelles compétences. Mais si la relation entre formation et emploi peut être interrogée, c'est bien parce qu'elle n'a jamais présenté la forme d'une correspondance. Il s'agit bien d'une relation construite et on voit mal quelle « évidence » ou quelle nécessité condamnerait, aujourd'hui plus qu'hier, la redéfinition des termes de cette relation. D'ailleurs, des tentatives de formalisation des compétences sont déjà mises en œuvre aussi bien du côté de l'emploi (« emplois-types », gestion prévisionnelle) que du côté de la formation (référentiels français, socles belges et normes de certification britanniques, par exemple). Et l'on pourrait inversement soutenir que les obstacles auxquels se heurtent ces tentatives découlent précisément du souci de rompre avec les formalisations antérieures, scolaires ou professionnelles. En outre, l'hypothèse implicite selon laquelle les « nouvelles » compétences mises en œuvre seraient sans rapport avec les formations formellement sanctionnées par le diplôme est loin d'être démontrée.

67

Alors que se presse sur le marché de l'emploi une main-d'œuvre abondante et plus instruite que jamais, la possession d'un diplôme s'avère, sinon suffisante, de plus en plus nécessaire. Dès lors, l'embarras du choix a pu conduire des recruteurs à faire intervenir des critères de sélection supplémentaires. L'évaluation des mérites, du potentiel, de l'esprit de service, devient l'instrument d'une gestion « personnalisée » des carrières, déconnectée des anciens critères de classification. Au nom de l'adaptation aux situations locales, aux besoins des clients ou des nouveaux publics, ces pratiques particulières, assistées par des experts, contribuent ainsi à diversifier et individualiser les trajectoires professionnelles et les modes de rémunération.

5 - Lebaube A., *Le travail. Toujours moins ou autrement*, Paris, Le Monde-Éditions, 1997.

Dès lors, si l'ancien mode de qualification a pu être ébranlé, c'est dans la mesure où les conventions sur ce qui mérite d'être considéré comme des compétences sont de plus en plus diversifiées, de moins en moins collectives, de plus en plus dégagées des références publiques. Autrement dit, la promotion des compétences n'apparaît pas comme la conséquence logique des insuffisances d'un système périmé, mais comme un moyen stratégique de le rendre caduc.

Marcelle STROOBANTS
Université Libre de Bruxelles

DES COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES POUR LES ZEP ?

QUELQUES ÉLÉMENTS D'ANALYSE

MARTINE KHERROUBI*

Résumé

Actuellement la question de la spécificité du travail en ZEP a du mal à s'abstraire d'une approche centrée sur les variations des conditions de travail selon les contextes d'exercice conduisant, de fait, à parler en termes de conditions plus ou moins difficiles d'enseignement. Cette perspective renforce une vision instrumentaliste des conditions de travail, et accroît le sentiment, largement partagé, d'un clivage entre mode d'exercice du métier en ZEP et mode d'exercice hors ZEP, mais également entre mode d'exercice du métier en ZEP et mode d'exercice légitime. Dans ce contexte, la préoccupation d'identifier et de développer les compétences requises pour enseigner dans ces contextes contribue à un renouvellement important des questionnements. Une telle démarche permet en effet d'analyser à partir des spécificités perçues, les procédures adoptées, et de mieux les situer dans les missions enseignantes. Et ce faisant, elle permet d'intégrer beaucoup plus étroitement réflexion sur les pratiques mises en œuvre en ZEP et réflexion sur les transformations du métier d'enseignant.

Abstract

At present, it is difficult to separate the problem of the specificity of teaching in a ZEP (Priority Zone of Education) from an approach centered on the variations of the working conditions according to the different contexts of education, which in fact leads to speaking in terms of more or less difficult teaching conditions. This perspective reinforces an instrumental vision of the working conditions and increases the feeling of a distinction between teaching modes in ZEP's and outside ZEP's, and also between teaching modes in ZEP's and legitimate teaching modes. In this context, the concern with identifying and developing the required teaching skills contributes to an important

69

* - Martine Kherroubi, IUFM Créteil/CERLUS (Paris V-CNRS).

renewal of the questioning. Indeed, such a reasoning makes it possible to analyse the adopted procedure starting from the perceived specificities and to situate this procedure in the teaching tasks. Thus, it allows a much closer integration of the reflection on the modes of action in ZEP's and the reflection on the transformations of the teaching profession.

On doit aux recherches sociologiques menées depuis les années 70 sur les pratiques enseignantes une accélération de la prise de conscience que le métier d'enseignant n'est pas uniforme, et qu'une des comparaisons pertinentes des différentes formes de l'activité enseignante se réfère aux caractéristiques sociales des publics pris en charge (1). Les travaux portant sur le travail enseignant sont désormais plus nombreux, et il est établi aujourd'hui que la question de l'exercice du métier se pose parce qu'il y a, à la fois, transformation des publics scolaires et transformation des conditions de travail dans des établissements aux fonctionnements, de surcroît, très différenciés (Felouzis, 1997 ; van Zanten, 1998). Pourtant, les chercheurs hésitent à entrer plus avant dans la question de la spécificité du travail enseignant en ZEP (2). Pourquoi cette hésitation ?

Tout d'abord, le discours officiel a quitté les horizons de l'universel abstrait pour investir celui de la singularité individuelle et territoriale (Kherroubi, Peignard, Robert, 1998). Dans les référentiels qui précisent les compétences attendues en fin de formation initiale des professeurs des écoles ainsi que celles des professeurs de collèges et lycées (3), l'activité enseignante est définie par son inscription au sein d'un établissement, avec une orientation clairement organisationnelle et systémique : on exerce, certes, un métier, mais surtout « son métier dans des établissements aux caractéristiques variables ». Il est donc important d'aborder la situation de travail des enseignants nommés en ZEP dans le cadre de l'exigence adressée à tout ensei-

1 - Nous pensons ici surtout aux travaux de J.-M. Chapoulié (*Les professeurs du secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987), de L. Demailly (*Le collège : crise, mythes et métiers*, Presses Universitaires de Lille, 1991) et de V. Isambert-Jamati (*Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris, PUF, 1984 ; *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires, 1990).

2 - Dans la mesure où notre article privilégie l'activité enseignante au sein de l'établissement, nous rassemblons également sous le sigle ZEP les contextes scolaires dits « sensibles » ou « difficiles ».

3 - Note de service n° 94-280 du 25 novembre 1994 « Référentiels de compétences et capacités caractéristiques du professeur des écoles » et circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, « Mission du professeur exerçant en collège, en LEGT ou en LP, et compétences attendues en fin de formation ».

gnant de s'adapter à la diversité de ses lieux d'exercice et à l'arrivée de nouveaux publics socialement et scolairement moins sélectionnés qu'autrefois. Certes, comme nous avons eu l'occasion de le rappeler (Kherroubi, 1997), les ZEP ont pour caractéristique d'être, dans un système scolaire massifié et unifié, des lieux d'exercice qui contribuent à mettre les enseignants en rapport avec un public presque uniformément défavorisé. En outre, les sollicitations demandant d'inventer des solutions pédagogiques et organisationnelles susceptibles de faire progresser significativement les résultats des élèves y sont particulièrement fortes, au point de donner aux enseignants le sentiment d'une « mise à l'épreuve multiforme » (Bouveau, Rochex, 1997). Mais il est clair que l'évolution des conditions d'exercice et de la définition du rôle professionnel se pose dans les mêmes termes bien au-delà des ZEP : « À l'épreuve des enjeux actuels, les conceptions du métier, note J.-L. Roger (1998), sont en plein travail ; depuis un certain temps, elles se sont adaptées, modulées, diversifiées ». L'approche théorique retenue traditionnellement met donc les ZEP en situation d'ouvrir la voie, d'être un laboratoire où s'expérimente la transformation des tâches et des rôles professionnels des enseignants. Celles-ci jouent un rôle de précurseur dans les évolutions du système éducatif, ce qui en relativise, de fait, la spécificité supposée. C'est d'ailleurs déjà dans cet esprit que la circulaire du 18 décembre 1981 affirme la nécessité d'une préparation « à caractère spécifique » pour les enseignants nommés en ZEP. L'objectif est d'engager ces derniers dans un processus de changement - et non pas de simple renforcement - de leurs pratiques pédagogiques et professionnelles que l'on définit ensuite en employant systématiquement, non pas le qualificatif de « spécifique » mais celui de « nouveau » : nouveaux modes relationnels, nouveaux modes de raisonnement, nouveaux dispositifs, nouvelles capacités.

DES POSTES SPÉCIFIQUES AUX POSTES DIFFICILES

Compte tenu de l'histoire de la mise en place des ZEP, il y a pourtant, selon nous, des enjeux professionnels et sociaux à mieux prendre en compte, les écarts entre l'exercice du métier en ZEP et l'exercice du métier dans des contextes mixtes ou plus favorisés qu'il faut tout d'abord tenter d'éclairer.

Selon les enquêtes ministérielles récentes, les enseignants des premier et second degrés, de leur côté, ont aujourd'hui largement intériorisé les variabilités des modes d'exercice du métier en fonction de la composition sociale du public de la classe ou de l'établissement. À la question : « Est-ce le même métier d'exercer en ZEP ou hors ZEP ? », les enseignants du premier degré, par exemple, considèrent majoritairement que c'est un métier assez différent ou tout à fait différent (*Les dossiers d'éducation et formations*, n° 51, 1995). En réalité, à y regarder de plus près, ce sont les enseignants hors ZEP qui répondent très majoritairement que ce n'est pas *du tout* le même

métier (57 %), ou que ce n'est pas vraiment le même (30 %) tandis que ceux qui sont en poste en ZEP en sont un peu moins convaincus (34 % et 38 %). Pour autant, ces derniers ne sont respectivement que 18 % et 8 % à répondre que le métier est à peu près le même, ou exactement le même (DEP, Note d'information n° 98-16 du 16 mai 1998). Il paraît donc important de se situer sur ce point au plus près du discours des acteurs, en considérant, comme ont pu le faire D. Glasman (1992) ou F. Dubet (1998), que la nature même du métier d'enseignant paraît être transformée, là où se concentrent des publics défavorisés socialement et de bas niveau scolaire, tellement ces nouveaux publics ont transformé les conditions de travail des enseignants. Dès lors, parler de variabilité des situations d'exercice, impose de travailler sur les points qui font que les enseignants ne se perçoivent pas dans les mêmes conditions pour faire face aux missions qui leur sont propres.

Un tel constat, qui met beaucoup plus nettement en avant les variations dans les conditions de travail des enseignants selon les contextes d'exercice et leurs conséquences sur le contenu du métier, autorise, de fait, deux interprétations relativement distinctes :

- Soit, on accepte de parler en termes de spécificité relative, en raison précisément, de caractéristiques sociales homogènes du public qui obligent à des modes de prise en charge différents, et donc on accepte certains traits distinctifs du contenu du travail en ZEP, sans que cela signifie pour autant qu'il soit un métier « autre » ou « à part ». Toute la question est alors de mieux comprendre les modalités de l'enseignement aux élèves populaires en difficulté. C'est en ce sens, par exemple, que B. Charlot (1997) pointe, concernant les inégalités sociales face à l'école, que « le problème relève des pratiques d'éducation et de formation (celles des enseignants et pas seulement elles) », en sachant que le problème clef est, fondamentalement, « le rapport des jeunes des milieux populaires à l'école et aux savoirs ». De façon relativement proche, il s'agit plus particulièrement pour nous, dans le cadre de recherches empiriques centrées prioritairement sur les modalités concrètes du travail des enseignants dans la classe et dans l'établissement, d'analyser le mode de traitement des problèmes professionnels rencontrés à partir de l'hypothèse qu'il y a recomposition, au moins partielle, de la définition des tâches et des rôles dans ces contextes locaux (4).

4 - Dans le cadre de cet article, nous nous appuyons sur des enquêtes de terrain - de type monographique - menées au cours de l'année 1994-1995 dans une école élémentaire, un collège et un lycée polyvalent accueillant un public populaire de bas niveau scolaire dans le cadre d'une recherche collective coordonnée par A. van Zanten. Le cadre théorique et certains résultats des enquêtes sont présentés dans les articles d'A. van Zanten (1997, 1998) et M. Kherroubi, E. Peignard, A. D. Robert (1997 et 1998), auxquels nous renverrons sur certains points.

• Soit, on centre principalement l'analyse sur la modification des conditions de travail, ce qui revient, à plus ou moins court terme, à insister sur les conditions difficiles d'enseignement dans les établissements accueillant un public très populaire, en adhérent, cette fois-ci, beaucoup plus au vécu subjectif des enseignants. Le regard se déplace alors des difficultés sociales et scolaires des élèves d'origine populaire aux difficultés que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier (5). On enregistre que, pour une majorité d'entre eux, être nommés en ZEP, c'est d'abord réaliser les tâches qui leur sont confiées avec moins de ressources et beaucoup plus de contraintes, bref dans des conditions de travail moins favorables, et avec des risques d'échec plus grands. Bien entendu, la plupart des observateurs en conviennent, cette vision n'est pas unanimement partagée. On admet plutôt un effet « amplificateur », – « les déboires et les satisfactions propres au métier y sont forcément décuplés par rapport à une situation d'enseignement dite normale (6) » –, mais peu de recherches se sont jusqu'à présent penchées sur les enseignants qui préfèrent travailler dans des écoles à recrutement populaire (Kherroubi, 1997; Van-Zanten, 1997b). Par ailleurs, ne l'oublions pas non plus, cette vision n'est pas, à strictement parler, une vision radicalement différente de celle des enseignants exerçant hors ZEP. F. Dubet et D. Martucelli (1996) notent par exemple que le discours des enseignants du collège apparaît souvent « plaintif et pessimiste », en raison d'un attachement à l'image mythique d'une plénitude professionnelle : « Même s'ils éprouvent du bonheur dans leur travail, rien ne les console vraiment de cette distance qui les sépare de cet idéal qui rend le témoignage de leur expérience si souvent critique, autocritique et désenchantée. » D'une part, le sentiment que les conditions concrètes du travail ne leur permettent pas d'exprimer « la figure idéalisée d'eux-mêmes » est donc loin d'être spécifique aux enseignants des ZEP, d'autre part, ils ont, eux aussi, « un discours beaucoup plus désabusé que leurs pratiques » (Moisan et Simon, 1997).

Or, il faut reconnaître que, pendant la période 1981-1992, les orientations de la politique des ZEP ont largement contribué à la montée en force d'une représentation associant de façon étroite, exercice en ZEP et conditions difficiles d'enseignement. Les ambiguïtés de l'argumentaire justifiant la nécessité d'indemnités de sujétion puis la décision, au final, d'accorder cette indemnité à tous les enseignants qui y sont nommés, en témoignent. Cette indemnité constitue, au départ, une reconnaissance institutionnelle des particularités du mode d'exercice du métier en ZEP. Il s'agit de

5 - Voir sur ce point, l'analyse que fait V. Isambert-Jamati de l'utilisation par les chercheurs de l'expression « milieu difficile » (V. Isambert-Jamati, compte-rendu de l'ouvrage *La scolarisation dans les « milieux » difficiles*, Revue Française de Pédagogie, n° 123, 1998).

6 - Voir le témoignage de S. Ramé « De la difficulté et de l'intérêt de l'observation en zone sensible », dans P. Bouveau (coord.), *Enseigner en ZEP : Quelles perspectives pour les formations ?* Actes des rencontres nationales du 23 au 23 mai à Lille-Nouveau siècle, IUFM Nord-Pas-de-Calais CRDP, 1998.

reconnaître une façon « intensive » de travailler en équipe ou en partenariat, dans une logique de projet, et donc de ne pas masquer le surcroît d'efforts et de travail, quand il existe, inhérent à la dynamique ZEP. Un des derniers rapports officiels rappelle d'ailleurs que l'indemnité correspond à des sujétions spéciales (notamment de nombreuses réunions de concertation et de coordination, déplacements de nature culturelle, etc.) pour regretter le manque d'investissement de certains enseignants dans le travail concerté (IGEN, Rapport 1993). Mais on admet aussi qu'il faut compenser une pénibilité plus grande du travail quotidien, une forme d'inégalité dans les conditions de travail ordinaires de tous les enseignants. Des éléments régulièrement évoqués mais peu « entendus » pendant la période 1981-1984 trouvent ainsi une reconnaissance officielle : la fatigue, le stress, le sentiment d'être en permanence sous tension, dans une situation de risque, d'urgence, avec, comme conséquence, un sentiment d'usure professionnelle plus rapide. C'est ainsi qu'en 1986, J.-P. Chevènement fait immédiatement suivre l'affirmation que la politique ZEP ne saurait prendre corps définitivement sans que se développent « les compétences, les qualifications et l'engagement des enseignants des zones prioritaires » – affirmation allant plutôt dans le sens d'une qualification supplémentaire – d'une présentation des moyens mis en œuvre désormais pour tenir compte « des heures de travail supplémentaires » mais aussi des « conditions particulières du travail ». Ces « conditions particulières » deviennent immédiatement après dans son discours « des difficultés particulières du travail », puis, nouveau glissement, « des conditions parfois difficile de l'exercice de leur métier » (7). Ce sont les difficultés d'exercice qui justifient les mesures prises pour faciliter les mutations hors ZEP après plusieurs années d'exercice. Conséquence du déplacement opéré, les postes ZEP, qualifiés de particuliers dans la première période, deviennent dès lors des postes « difficiles ».

UNE APPROCHE INSTRUMENTALISTE DES CONDITIONS DE TRAVAIL

Ce que l'on peut considérer comme l'angle d'approche officiel de la spécificité du travail enseignant en ZEP s'est donc construit en articulant, tant bien que mal, affirmation de principe de l'unité de la profession (présentée comme une garantie démocratique) et acceptation d'une logique de différenciation, située, elle, du côté des conditions concrètes d'exercice du métier, au plus près des difficultés rencontrées par les enseignants. Ainsi, dans le dernier rapport disponible sur le fonctionnement des ZEP, la logique de la différenciation souligne, pour l'essentiel, des tensions, voire, des contradictions que les enseignants perçoivent entre le principe d'unité et les réalités de leurs modes d'exercice : « Enseigner en ZEP n'est pas un métier différent de l'enseignement hors ZEP. Toute création d'une catégorie particulière de "professeurs de

7 - *Les zones prioritaires : bilan et perspectives*, discours tenu à Belfort le 7 février 1986.

ZEP" aurait des conséquences néfastes et peu appréciées (amplificateur de "l'effet ghetto", abandon des objectifs nationaux, écoles à deux vitesses, etc.). Cependant, les conditions d'exercice du métier ont une spécificité que nous résumerons à partir des propos des enseignants eux-mêmes. » (Moisan, Simon, 1997) Si, pour commenter ces tensions, le rapport préfère parler des « paradoxes » des conditions d'exercice spécifiques aux ZEP, certaines des impossibles théoriques et pratiques inhérentes à la position de départ sont présentées ensuite très lucidement. Comment poser à la fois que le métier rentre dans la règle générale, et vouloir ensuite aborder la question de l'évaluation de la performance professionnelle des enseignants, en terme de « compétence à faire réussir les élèves » nécessitant « un investissement très coûteux en temps et en fatigue » d'une part. Comment, après avoir présentées les « conditions d'exercice spécifiques » autour de la tension entre « la fatigue, la lassitude, tout est toujours à recommencer » – première caractéristique affichée -, et « le défi et la fierté de la réussite », ne pas retrouver, comme élément explicatif déculpabilisant de la spirale de l'« échec professionnel » d'un enseignant ou de tout un établissement, la difficulté « insurmontable » des conditions de travail, d'autre part.

Parallèlement, de 1992 à 1998 surtout, les analyses des transformations opérées sont devenues plus réalistes, plus « désenchantées » : le label ZEP, « associé à l'espoir de changement et à de fortes mobilisations, collectives et individuelles (...) serait plutôt connoté avec l'extrême difficulté, voire l'impossibilité pour l'école d'assurer sa mission et pour les enseignants d'exercer leur activité professionnelle dans des quartiers et établissements que les médias présentent complaisamment sous des dehors les plus alarmistes » (Rochex, 1997). On remarque, en tout cas, que le lien entre difficultés rencontrées et ébranlement de l'identité professionnelle est de plus en plus fortement souligné par les acteurs, mais aussi par les observateurs et par certains chercheurs au point d'introduire, en fait, un doute sur les possibilités d'y exercer le métier « d'enseignant » compte tenu de la dégradation des conditions de travail (« surcharge » des élèves venant de familles en grande difficulté sociale et des élèves en retard scolaire d'une part, montée des phénomènes d'indiscipline et de violence d'autre part). Le thème de la souffrance des instituteurs de banlieue fait son entrée en force (Careil, 1994, 1996).

Lorsqu'elle analyse les avantages liés à la notion de « qualification », L. Demailly (1987) note que le syntagme « des maîtres qualifiés » renvoie dans la presse syndicale, entre autres, au droit à certains postes et à certaines conditions de travail. Et l'on peut penser que l'impossibilité précisément d'identifier clairement le contenu d'une politique des ZEP et son mode d'accompagnement, associée à une mauvaise gestion de malaises professionnels – qui, « à défaut de pouvoir être traités en termes institutionnels ont tendance à se transformer en questionnements personnels »

(Barrère, Martuccelli, 1997) (8) – ont renforcé cette conception « instrumentaliste » des caractéristiques du poste de travail. Il est manifeste que l'acceptation officielle de définir les postes ZEP comme des postes « difficiles », autant dire comme des postes hors des normes de l'exercice normal, y a également contribué. Dès lors que l'on prend en compte la variabilité des conditions de travail, la carrière enseignante peut être analysée comme une série d'adaptations plus ou moins heureuses aux postes d'exercice sur lesquelles il est essentiel de s'interroger. À cet égard, accepter de parler de postes « difficiles » alors que ces postes étaient les plus délaissés par la profession a conduit à accepter de considérer que les difficultés d'adaptation d'une majorité des enseignants nommés en ZEP tenaient, pour une grande part, au fait que les conditions de travail – notamment les effectifs par classe – ne permettaient pas à l'enseignant d'exercer « dans un climat serein, propice aux apprentissages » (Careil, 1996). Les revendications justifiées concernant l'attribution de moyens supplémentaires spécifiques pour améliorer mais surtout modifier les conditions de travail sont devenues, dès lors, des revendications pour rétablir des conditions « normales », avec le risque d'alimenter, de fait, la perception selon laquelle les enseignants ne trouvent pas en ZEP « les conditions de faire véritablement leur métier » (9). Pour le moins, de toute façon, cette perception « instrumentaliste » des conditions de travail ne peut que renvoyer l'enseignant à avoir très vite le sentiment qu'on l'empêche de « faire bien » son travail, sentiment qui est une des causes de la souffrance au travail : « La compétence et le savoir sont hors de cause. Mais alors même que celui qui travaille sait ce qu'il doit faire, il ne peut le faire, parce qu'il en est empêché par les contraintes sociales du travail. » (Dejours, 1998)

À L'ÉCART DE LA NORME

Ainsi la focalisation actuelle sur la pénibilité des conditions de travail, considérée comme facteur de désorganisation plus ou moins extrême du fonctionnement professionnel, renvoie aussi, selon nous, à la minimisation des phénomènes conduisant à la « non-adaptation » professionnelle des enseignants aux publics populaires (mode de recrutement, mode de formation, mode d'évaluation, mode de gestion des carrières d'une part, définition de la profession telle qu'elle s'est historiquement construite pour le secondaire, et telle qu'elle s'est construite puis a évolué dans le primaire, d'autre part). Le deuil de l'illusion qu'il suffira « de faire avec ce que l'on a,

8 - A. Barrère, D. Martuccelli, « l'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n° 75, 1997.

9 - Ce thème est très présent dans les entretiens réalisés par J. Y. Rochex (1995) et J.-L. Roger (1998) auprès d'enseignants du secondaire.

pour l'instant, mais en modifiant certains réflexes d'élitisme » (10) et en faisant appel au dévouement d'une « minorité active » d'enseignants, n'est pas vraiment fait. La prégnance des modèles traditionnels est encore très forte, dans un univers professionnel largement dominé par le prescriptif, et produisant donc essentiellement « de la mauvaise conscience et un sentiment d'incompétence professionnelle » (Demaillay, 1997). Aussi, face à ce qui se présente encore comme l'image idéale de la profession, nous pouvons repérer, à partir des enquêtes que nous avons menées auprès d'enseignants « mobilisés » (11), que le mode d'exercice du métier en ZEP se construit principalement autour du thème de l'écart, du hors normes.

Lorsque l'on se réfère aujourd'hui aux compétences des enseignants, le modèle professionnel, tel qu'il s'est concrétisé dans les conclusions du rapport Bancel, construit l'image de l'enseignant moderne efficace sur la mise en valeur des compétences relevant assez explicitement des pédagogies de la maîtrise, et avec une centration forte sur la « capacité à préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage et l'évaluer » (Robert, 1996). Ce modèle est reproduit dans les référentiels de compétences dont pratiquement tous les paragraphes, comme dans pratiquement tous les référentiels de compétences, sont amorcés par la formule « il sait », « il est capable », « il est à même de », suivie, de façon quasi systématique, par des formules indiquant que ces compétences « générales », identifiées par-delà les contextes de scolarisation, doivent s'exercer en s'adaptant aux élèves qu'il a en charge. Pourtant toute la question est au contraire d'admettre que « le rapport des jeunes des milieux populaires à l'école et au savoir » se concrétise quotidiennement dans des difficultés à répondre à la figure du « sujet apprenant » (Roger, 1998), c'est-à-dire dans des comportements faisant obstacles à la réalisation du modèle attendu, situation de fait largement occultée par l'expression floue « d'adaptation ». Et, de fait, dans les entretiens que nous avons réalisés, le passage « au contexte concret du travail en ZEP » – soit en sortant directement de formation, soit après un poste dans un établissement à public mixte ou favorisé – est plutôt présenté par les enseignants interviewés comme une série de « remises en cause » de leurs compétences les obligeant à un apprentissage, sur le tas, de compétences pédagogiques et disciplinaires « autres », plus adaptées, que comme la mise en œuvre adaptée de ces compétences.

10 - Extrait d'un entretien de Ch. Join-Lambert, collaborateur D'A. Savary, publié dans *L'École et la Nation*, n° 323, 1981, cité par P. Bouveau dans « Les ZEP et la ville. L'évolution d'une politique scolaire », in A. Van Zanten (coord), 1997 b.

11 - Voir note n° 5; précisons que « mobilisés » signifie, dans le cadre de ces enquêtes, « investis professionnellement » d'une part, « engagés dans une dynamique collective », d'autre part.

Par ailleurs, et alors même que la politique ZEP est censée ouvrir la marge d'initiatives des acteurs, les enseignants que nous avons interviewés ont le sentiment de devoir sortir du cadre prescrit pour résoudre leurs difficultés, comme le rappellent régulièrement les expressions du type, « j'ai pris sur moi », « nous avons décidé ». Même assumée positivement, une forme d'autonomie plus grande dans leur classe et dans leur établissement les met dans un certain « isolement institutionnel », en partie, au demeurant, parce que cette autonomie renforce le besoin de reconnaissance et d'accompagnement professionnels. Ce phénomène est souligné également par E. Bautier (1995) et dans le rapport de C. Moisan et J. Simon (1997). On perçoit que les formes de l'engagement professionnel en ZEP supposent une « maturité » liée au fait que l'écart constant entre travail prescrit et travail réel souligne la responsabilité propre de l'enseignant et ses rapports au métier : ses compétences techniques mais aussi ses attentes, ses exigences, ses priorités, ses choix, ses renoncements. Néanmoins, les éléments marquant la responsabilisation professionnelle, et plus globalement, l'engagement dans une professionnalisation accrue, sont étroitement mis en relation, dans leurs entretiens, avec le caractère « exceptionnel » du public pris en charge. On note que nos interviewés en poste depuis plusieurs années, surtout quand ils enseignent en primaire ou en collège, ressentent un décalage entre leurs façons d'exercer le métier, qu'ils jugent très contextualisées, et celles des enseignants hors ZEP. De façon apparemment paradoxale, par exemple, des instituteurs très engagés dans un travail collectif de préparation d'activités d'apprentissage, de conception de programmations, d'élaboration d'outils d'évaluation, qui n'hésitent pas à déclarer qu'ils se perçoivent « comme des professionnels », expriment, au détour d'une question, des doutes sur leur capacité à « être compétents ailleurs ». Quant aux enseignants expérimentés venant d'établissements au public plus favorisé nouvellement nommés, « au barème », dans le collège enquêté, ils ressentent ce type de nomination en cours de carrière comme un manque de reconnaissance de leurs compétences par les autorités administratives (van Zanten, 1997). Dans le ressenti au moins, les habitus professionnels - « schèmes d'actions, de perceptions, d'évaluation, de pensée implicites » (Perrenoud, 1994) sont clivés.

Enfin la crainte d'être à l'écart existe dès qu'il y a élargissement du rôle traditionnel. On s'aperçoit que le fait que « les enseignants des écoles et des collèges ne sont pas sûrs de faire le même métier qu'avant » (Glasman, 1992), vient aussi de la variété et la diversité des tâches supplémentaires non intégrées encore clairement dans la logique professionnelle enseignante (« Les professionnels sont sollicités aux limites de leur compétence et de leur rôle professionnel », Bouveau et Rochex, 1997). L'interrogation sur la nature du métier est constamment présente, avec un souci soit de s'assurer que l'on est bien dans des modes de faire légitimes, soit de le justifier.

UNE QUESTION DE COMPÉTENCE

Je voudrais à présent montrer en quel sens et avec quels effets la volonté exprimée et affichée de plus en plus fortement de prendre pour objet de réflexion « les compétences mobilisées et à mobiliser en ZEP » contribue à un renouvellement des questionnements permettant d'aborder différemment l'idée de spécificité du travail enseignant en ZEP.

Ce thème a pris une place centrale dans les débats organisés suite à l'annonce ministérielle d'une relance des ZEP, notamment dans les rencontres et assises nationales (mai 1997 et juin 1998), où se sont confrontés les points de vue des acteurs, des décideurs, de chercheurs, engagés dans la dynamique ZEP (12). Dans son introduction aux rencontres nationales, P. Bouveau indique très nettement qu'il faut s'interroger sur un certain nombre de situations personnelles et professionnelles qui peuvent faire des conditions d'exercices un « métier à risque », ou pour le moins « en tensions » quasi permanentes, mais également un « métier hors normes ». La médiation de la responsabilité enseignante est clairement désignée, et sur la base de ce constat, l'idée d'une « consolidation professionnelle » nécessaire, impulsée.

Ni l'objectif de mieux armer les enseignants professionnellement, ni l'usage extensif de la notion de « compétence » ne sont vraiment nouveaux. Il y a cependant une appropriation de préoccupations liées à cette notion vis-à-vis desquelles le milieu enseignant se montrait très réservé. Il est permis de penser que des objets particulièrement sensibles, comme la recherche de l'adaptation à la tâche, la recherche d'efficacité, ou bien comme la nécessité d'accepter une part de redéfinition des tâches à accomplir en fonction du contexte scolaire se verbalisent dans des lieux où ces exigences sont les plus problématiques. Il est alors important de souligner les déplacements qui en résultent. Dans la suite des travaux de L. Demailly (1986) puis de J.-Y. Rochex (1995), on peut admettre que le passage de la notion de qualification à la notion de compétence a inclus à la fois une définition des capacités requises par les nouvelles conditions du métier et une forme d'adaptation à l'évolution des publics scolaires, des structures scolaires, et des transformations des objectifs. L'accent est mis sur les capacités « pratiques » – entendues comme mise en œuvre de l'enseignement à des élèves concrets, dans la classe et dans la relation pédagogique

12 - Pour les rencontres nationales de Lille, voir note n° 7 ; Les assises nationales des ZEP se sont déroulées à Rouen les 4 et 5 juin 1998. Nous avons été chargés d'organiser les débats de la table ronde intitulée « Quelles compétences pour les enseignants et les autres personnels ? ». Notre réflexion s'appuie donc, pour une large part, sur les débats qui ont eu lieu à cette occasion, et dont on peut retrouver la trame dans la publication des actes de ces assises (*Relance de l'éducation prioritaire*, Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie).

(Felousis, 1997), mais aussi sur le processus de redéfinition de la compétence enseignante qui se joue autour du traitement explicite de trois composantes essentielles, à savoir la dimension éthique, la dimension organisationnelle et la dimension pédagogique et didactique. Ces trois composantes ne révèlent pas des dimensions radicalement nouvelles, mais apparaissent à présent dans le cadre des compétences attendues en fin de formation initiale et progressivement maîtrisées grâce à la pratique de l'enseignement.

En mettant plus explicitement au centre des préoccupations l'adaptation aux postes en secteurs ZEP, on s'aperçoit que les attentes de formation formulées privilégient deux composantes de la situation de travail : la dimension disciplinaire (le contrôle des relations avec les élèves), et la dimension collective.

Les propos tenus concernant la dimension disciplinaire soulignent, quant à eux, l'accentuation quasi incontournable des problèmes de contrôle des élèves dans les conditions traditionnelles de fonctionnement des classes et des établissements. La demande d'une consolidation professionnelle correspond à une rupture avec la culture professionnelle héritée qui donne à la discipline un statut paradoxal. Une discipline « normale », dont on suppose qu'elle est à la portée de tous les enseignants ayant reçu quelques conseils en formation après un ou deux ans d'exercice, est en effet exigée. Cette exigence devient donc un indicateur fort (et parfois exclusif) de la compétence professionnelle. Obtenir l'ordre minimum d'une vie de classe, c'est-à-dire une classe qui tourne et des rapports globalement satisfaisants avec les élèves, c'est tout d'abord, pour un enseignant, s'assurer de sa capacité « naturelle » à exercer ce métier. Dans les débats évoqués, les contextes ZEP sont au contraire explicitement présentés comme des lieux où ce contrôle des élèves se pose de façon particulièrement aiguë en fonction des caractéristiques sociales scolaires des élèves. Il est clair que les dérapages dans la classe concernent les enseignants les moins expérimentés – les débutants dans le métier (13) et ceux nommés depuis peu dans une ZEP –, mais aussi les enseignants les plus anciens, surtout au niveau du collège. Les « problèmes de discipline » sont pointés comme problèmes professionnels « spécifiques » à mieux penser et à mieux « professionnaliser ». On perçoit, de surcroît, que la « professionnalisation » de cette dimension disciplinaire est d'autant plus importante qu'il y a eu une accentuation de la dimension relationnelle et psychoaffective du métier. Pour une majorité d'enseignants, le métier retrouve sa grandeur et sa légitimité dans les satisfactions éprouvées dans l'espace privé de la classe. Cette

13 - On sait, par exemple, que la moitié des professeurs des écoles débutants, après deux ans d'exercice en ZEP, se disent confrontés « souvent » ou « très souvent » aux problèmes de discipline avec les élèves alors que 67 % des professeurs débutants hors ZEP disent y être confrontés « peu souvent » ou « jamais » (DEP, note d'information 97. 25, 1997) alors que le primaire est considéré comme le niveau d'enseignement le mieux protégé.

conception est très largement dominante chez les enseignants du primaire. Quant aux enseignants du secondaire, dont l'identité professionnelle reste plus fondée sur la transmission des connaissances, 67 % d'entre eux parlent de leurs relations aux élèves lorsqu'il s'agit d'exprimer leurs motifs de satisfactions (DEP, note d'information 95.32, 1995).

Enfin, à partir des problèmes de discipline, ce sont aussi les représentations qu'ont les enseignants des élèves populaires et les interprétations qu'ils font de leurs comportements et de leurs difficultés scolaires qui deviennent explicitement « à professionnaliser ». De façon significative s'est fortement exprimé, du côté des enseignants, un besoin d'être mieux formé à la relation et à la communication. Or, la volonté d'arriver à mieux comprendre les élèves, à mieux les connaître, à les écouter, traduit un besoin de réconciliation avec des élèves aux qualités et aux comportements éloignés de ceux attendus et valorisés par les enseignants. En d'autres termes, il faut des dispositifs, des démarches, – en formation et dans les établissements scolaires –, pour créer les liens de proximité, de confiance, les attitudes et les attentes positives indispensables au fonctionnement de la relation pédagogique et didactique.

La seconde dimension privilégiée est celle du travail collectif. Les « compétences nouvelles » à construire sont celles qui font entrer dans une dynamique collective et qui arment pour un autre mode de fonctionnement quotidien : apprendre à travailler en équipe, sur projet, en portenariat. Sur ce point, la spécificité est marquée en mobilisant le thème de l'urgence. Tout en regrettant la faible part prise par ces apprentissages dans la formation initiale, on propose, par exemple, de diversifier et d'infléchir les parcours de formation afin de former plus particulièrement à ces compétences dans certains parcours – intitulés « travailler en établissements difficiles » ou « travailler en banlieues » –, ce qui laisse entendre que ces compétences sont plus ou moins accessoires selon les contextes d'exercice. Plus explicitement encore on envisage d'organiser des modules consacrés à ces apprentissages pour les groupes de stagiaires volontaires ou connaissant leur affectation. Dans les deux cas, ce sont des établissements « difficiles » où une dynamique collective s'est mise en place, et c'est donc leur capital d'expériences et de réflexion qui est ici reconnu. Or, dans ces établissements, l'entrée dans la dynamique collective s'appuie explicitement, notamment, sur la perception, par les enseignants, que les tâches traditionnellement liées à la conduite d'une classe ne suffisaient pas à traiter les problèmes posés par la concentration des publics à recrutement populaire.

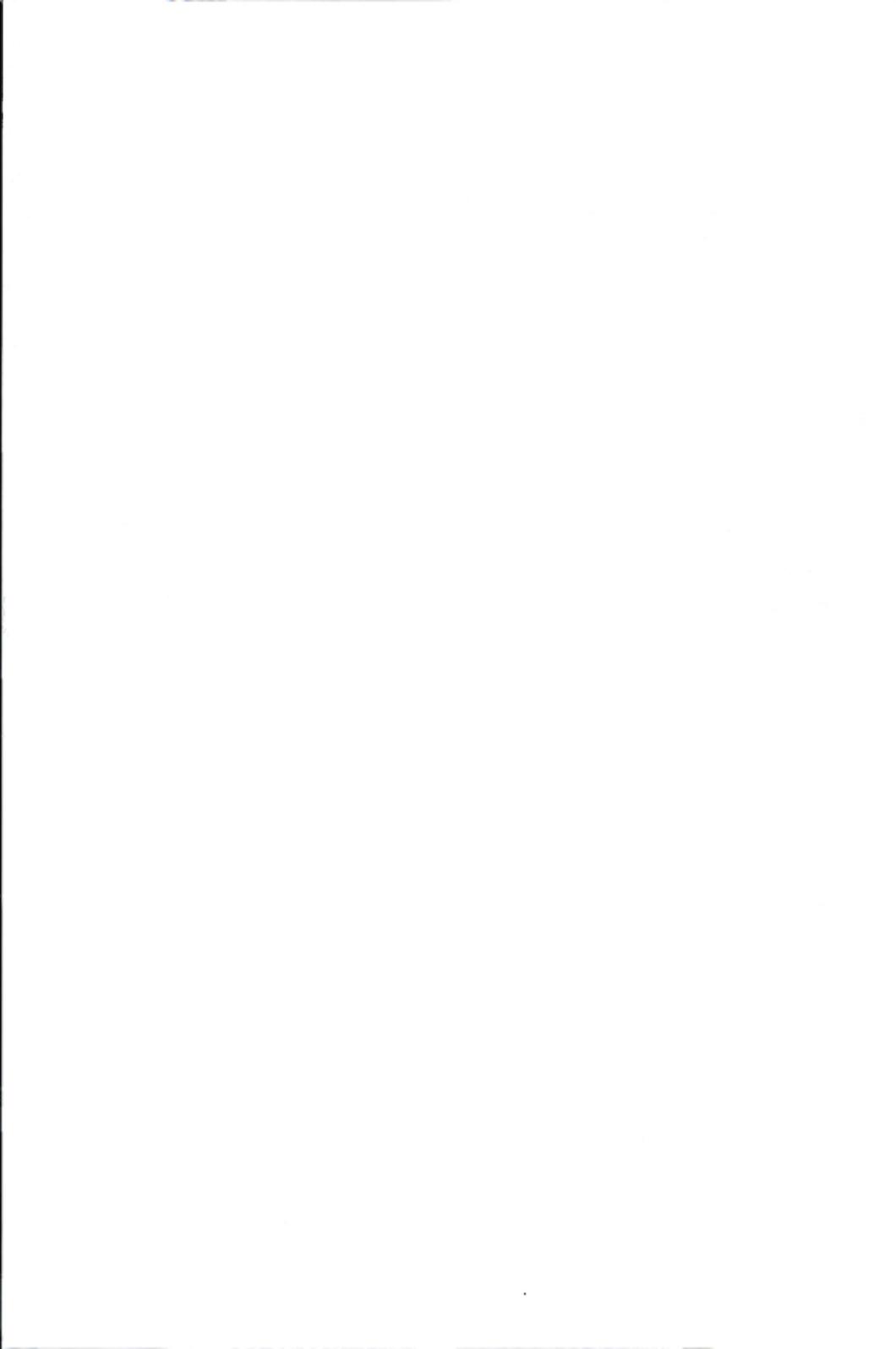
Il nous semble par ailleurs, pour conclure, que la teneur de ces débats permet d'affiner l'hypothèse formulée plus haut d'une accélération de l'appropriation d'une approche du métier en termes de compétences en raison de la prise de conscience d'une adaptation nécessaire du métier aux conditions particulières d'exercice. D'une part, lorsqu'ils abordent la gestion de la relation aux élèves et l'inscription dans une

démarche collective, les enseignants ne sont pas seulement au plus près des obstacles rencontrés, ils désignent aussi les biais par lesquels s'enclenche, dans les pratiques quotidiennes, leur engagement dans un mode d'exercice du métier plus adapté. Autrement dit, en posant la question de la qualification professionnelle à partir des spécificités perçues, décrites, des pratiques de contrôle ou d'apprentissage existantes, le questionnement sur les compétences à mobiliser ne s'articule plus, pour eux, sur des modèles extérieurs prescrits, mais sur les répanes professionnelles qu'ils construisent, ou, au minimum, sur leur propre identification des problèmes professionnels à mieux surmonter. Il devient alors possible d'interroger la façon dont les procédures adoptées se situent en continuité ou en discontinuité avec la configuration traditionnelle de l'activité enseignante. Il devient de surcroît possible d'analyser les conséquences des procédures d'adaptation engagées du point de vue de la gestion de la relation aux élèves sur la définition du métier d'enseignant et de ses responsabilités propres, sans entrer, de façon simpliste, dans une logique de disqualification ou de marginalisation de certaines de leurs pratiques professionnelles. D'autre part, l'insistance sur le travail collectif peut être perçue comme un refus de concevoir la nécessité d'une consolidation professionnelle dans le cadre d'une évaluation critique strictement individuelle. On le sait, l'adoption de la logique de la compétence, fait parler la responsabilité de l'acquisition et de l'entretien de la compétence, sur les individus. Le sujet individuel est au centre, d'où un statut d'acteur beaucoup plus affirmé, mais dans une perspective de construction individuelle de son « employabilité ». La non-adhésion à cette perspective nous semble pouvoir expliquer une ouverture plus grande, dans les propos des enseignants, aux bénéfices d'une culture d'établissement. Et, une nouvelle fois, il s'agit de souligner dans cette démarche, leur volonté que le passage à de nouvelles normes du métier, notamment dans les secteurs où l'efficacité professionnelle et résultats des élèves sont étroitement liés, soit investi d'une intentionnalité dotée de sens pour les élèves mais aussi pour les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E. et al. (1995). – *Travailler en banlieue. La culture de la professionnalité*, Paris, L'Harmattan.
- BOUVEAU P., ROCHEX J.-Y. (1997). – *Les ZEP, entre école et société*, Paris, CNDP-Hachette Education.
- CAREIL Y. (1994). – *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF.
- CAREIL Y. (1996). – « Souffrance et désenchantement des instituteurs exerçant dans les "banlieues" », *Migrants-formation*, n° 106, pp. 8-26.
- CHARLOT B. (1994). – « La territorialisation des politiques éducatives, une politique nationale », in B. Charlot (coord.), *L'école et le territoire, nouveaux aspects, nouveaux enjeux*, Paris, A. Colin.

- DEMAILLY L. (1987). – « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, XXIX, 1, pp. 59-69.
- DEMAILLY L. (1997). – « Construire des réseaux coopératifs », in A. van Zanten (coord.), *La scolarisation dans les « milieux difficiles »*, Paris, INRP.
- DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). – *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUBET F. (1998). – « Les nouveaux publics scolaires », *Cahiers français*, Paris, La documentation française, n° 285, pp. 50-55.
- FELOUSIS G. (1997). – *L'efficacité des enseignants*, Paris, PUF.
- GLASMAN D. (en collaboration) (1992). – *L'École réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, L'Harmattan.
- KHERROUBI M. (1997). – « De l'école populaire à l'école difficile. Émergence du niveau "établissement" », in A. van Zanten (coord.), *La scolarisation dans les « milieux difficiles »*, Paris, INRP.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. D. (1997). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », *Carrefours de l'éducation* (1^{re} partie), n° 3, pp. 60-74.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. D. (1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome » (2^e partie), *Carrefours de l'éducation*, n° 6, pp. 42-62.
- MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective (1995). – « Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant », *Les dossiers d'Éducation et Formations*, n° 51, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- MOISAN C., SIMON J. (1997). – *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP.
- PERRENOUD PH. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- PAYET J.-P. (1998). – « La ségrégation scolaire : une perspective sociologique sur la violence à l'école », *Revue Française de Pédagogie*, n° 123, pp. 21-34.
- PROST A. (1985). – *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – « Transformations institutionnelles et logiques de la professionnalisation des enseignants », *Recherche et formation*, n° 20, pp. 45-58.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – « Les ZEP : un bilan décevant », in J.-P. Terrail (coord.), *La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
- ROGER J. L. (1998). – « Peut-on empêcher les profs de penser leur métier ? », *Société française*, n° 10 (60).
- VAN ZANTEN A. (1997). – « les carrières enseignantes dans les collèges "difficiles" », in J. Boudon, *Éducation et formation : recherche et politiques éducatives*, Paris, éd. du CNRS.
- VAN ZANTEN A. (1998). – « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements », in Bourdoncle R., Demailly L. (coord.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.



LES PERSONNELS DE DIRECTION GESTION OU MANAGEMENT ?

Michel POUPELIN*

Résumé

Le métier des personnels de direction – dont les chefs d'établissement – a singulièrement évolué dans le système éducatif, et doit encore évoluer. L'article présente les modalités de leur gestion par l'administration centrale et ses services extérieurs. Se sont-elles adaptées à ces évolutions? La dimension du « vivier » de recrutement, les modes d'accès à la fonction (concours, essentiellement), les contenus et stratégies de leur formation, les règles et conditions de leurs affectations, leur accompagnement, leur suivi, le statut de leur « parole », tous ces aspects de leur situation professionnelle ont-ils été pensés en fonction du rôle important qu'on attend d'eux dans les unités du système éducatif de façon à rendre plus lisible leur mission, plus efficace leur action, et à tirer le meilleur parti de la ressource humaine qu'ils représentent ?

Abstract

The job of the managerial staff, including the headmasters has evolved considerably in the educational system and still has to evolve. Have their mode of management by the central administration and its external departments adapted to these evolutions? The dimension of the pool of recruitment, the modes of access to the function (competitive exams essentially), the contents and strategies of their training, the rules and conditions of their appointments, their guidance, their follow-up, the status of their "words"; have all these aspects of their professional situation been considered according to the important role which they are expected to play in the units of the educational system, so as to make their mission clearer, their action more efficient and make the best of the human resource they represent?

85

* - Michel Poupelin, Inspecteur général de l'Éducation nationale (Établissements et Vie scolaire).

Introduction

En faisant des établissements secondaires – collèges, lycées – des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), le législateur exprimait à leur égard une double exigence ; celle de les voir continuer à remplir leur mission d'opérateurs du *service public* d'éducation (rôle constitutionnel de l'État républicain) et celle, plus nouvelle, de s'affranchir dans des limites définies, de l'uniformité ou de l'indifférenciation des organismes publics soumis à une même réglementation, de façon à mieux vivre en symbiose avec leur environnement, à s'adapter à la diversité des publics qu'ils accueillent, et à participer aux constructions locales de formation et de citoyenneté.

Cette forme de délocalisation mesurée de l'Éducation, exprimée par la contradiction de ces deux exigences, va changer et compliquer la fonction de leur personnel de direction, accroître son importance et sa difficulté : ils cessent d'être de simples niveaux hiérarchiques d'exécution, pour être aussi des initiateurs ; de gestionnaires, les voici obligés de se faire managers.

L'Administration centrale, a-t-elle bien pris conscience de cette évolution et mesuré ses conséquences, déduit ses obligations nouvelles à leur égard ? Peut-on dire qu'à un légitime souci de gestion du corps des personnels de direction (quelque 14 000 personnes) se superpose une mission de management à l'égard de personnels bien plus affrontés à des réalités concrètes mouvantes qu'à des réalités administratives plus normées, souvent isolés, à qui on demande de l'autonomie, quitte à la leur reprocher comme excessive, chargés de diriger et d'animer des personnels divers (enseignants, éducateurs, administratifs, de service) qui vivent au présent dans leurs établissements, mais dont l'avenir (« la suite de carrière ») échappe plus que largement aux chefs d'établissement ?

À travers quelques actes essentiels de l'administration des personnels de direction (recrutement, formation, développement de carrière), nous nous proposons d'examiner si leur administration a pris conscience des évolutions récentes de la situation et du rôle des chefs d'établissement ; d'autres évolutions annoncées ou qui sont dans l'air du temps (constitution de réseaux d'établissement, démultiplication des fonctions du chef d'établissement – c'est-à-dire adjoints supplémentaires ? – encadrement hiérarchique de proximité des personnels de direction) y seront évoquées : s'il s'agit de projets, ils devront non seulement être cohérents avec les attentes de l'institution à l'égard des chefs d'établissement mais aussi rendre leur rôle plus lisible, plus efficace leur action, plus profond leur engagement.

Dernier des cadres de l'échelle hiérarchique, le chef d'établissement du second degré, présente un double caractère particulier par rapport aux autres : il est le seul à entretenir un contact journalier et direct avec des acteurs du système éducatif et notamment les élèves ; il dirige le lieu d'expérience cruciale où les instructions, venues des échelons supérieurs, s'appliquent et se confrontent à la réalité mouvante et diverse. Il est donc à la fois un « homme d'appareil » et un « homme de terrain ». Traduction administrative de cette dualité, il est, dans l'établissement, le « représentant de l'État » et l'exécutif d'un conseil d'administration, qui est à la fois la marque et l'instrument de l'autonomie de l'EPL. Il lui revient, en rôle brouillé, tantôt de s'opposer aux initiatives particulières qui trahiraient les idéaux et les principes du système, tantôt de stimuler les énergies et de briser les conformismes pour adapter les missions de l'EPL à son environnement, tantôt de réaliser la synthèse entre les injonctions de l'autorité et les pressions locales, les exigences de l'intérêt général et celles des intérêts particuliers, souvent contradictoires, auxquelles il est soumis. Comment, pour l'aider à tenir ce rôle complexe, l'autorité dont il dépend le recrute-t-elle, le forme-t-elle, l'emploie-t-elle, le soutient-elle et le gère-t-elle, au cours des quinze à vingt ans en moyenne qu'il consacrera à cette activité professionnelle ?

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT, D'OÙ VIENNENT-ILS ? LEUR RECRUTEMENT ?

En pratique, les chefs d'établissement le deviennent après avoir fait leurs preuves durant plusieurs années comme adjoint (proviseur adjoint, proviseur adjoint de lycée professionnel, principal adjoint) et sur leur demande. Il arrive cependant qu'en raison de l'unicité du corps (le corps des personnels de direction) qui rassemble chefs d'établissement et adjoints, des lauréats du concours soient, dès l'année suivante, nommés chefs d'établissement : le cas est exceptionnel et ne doit pas concerner plus d'une dizaine de lauréats par an par rapport à un recrutement de plus de 700 personnes.

Cette genèse des chefs d'établissement – mûris comme adjoints avant leur élection – incite à deux questions :

- Le passage par les fonctions d'adjoint est-il une *étape nécessaire* ou une commodité de gestion du corps des personnels de direction que s'accorde l'administration ? y a-t-il une simple différence de degré et non de nature entre les fonctions de chef et celles d'adjoint ? est-il plus accessible à un lauréat de concours d'exercer les fonctions d'adjoint dans un important lycée (cela arrive fréquemment) que celles de principal d'un collège de 200 élèves ?
- Le passage par les fonctions d'adjoint est-il *suffisant* pour faire un chef d'établissement apte à ses fonctions ? À cette deuxième question, on répondra que le

nombre des adjoints candidats aux fonctions de chef est assez important pour que l'administration puisse user de discernement et procéder à des choix pertinents. La réponse vaut pour la majorité des cas. Mais pour les autres cas ? L'administration peut être réduite aux expédients, soit que des adjoints prometteurs exerçant dans une académie méridionale ne souhaitent pas devenir principaux de collège dans l'académie de Lille ou dans la banlieue parisienne, soit que la triste réputation de tel établissement ne suscite guère de vocation, pour le diriger, parmi les adjoints valables... ! On se résigne, alors, parce qu'aucun établissement ne peut fonctionner sans chef, à choisir au moins mal parmi ceux « qui ont les yeux plus gros que le ventre », quitte, comme je l'ai vu, devant une fronde de professeurs, à relever de son emploi celui qu'on avait désigné quelques mois auparavant. Tant il est vrai que les qualités nécessaires pour être chef d'établissement sont d'un autre ordre que la qualification administrative, (l'appartenance au corps des personnels de direction) obtenu par le succès au même concours. C'est donc ce concours de recrutement qu'il nous faut examiner.

À son propos, quatre questions nous paraissent devoir être posées :

1. Les conditions d'accès au concours constituent-elles en elles-mêmes des espèces de « prérequis » nécessaires pour prétendre exercer les fonctions de chef d'établissement ?
2. L'existence de deux concours distincts se justifie-t-elle par rapport à l'objectif de recruter les personnels de direction ?
3. Les épreuves du concours sont-elles adaptées à leur objet ?
4. Le concours est-il la forme la plus pertinente de sélection des personnels de direction ?

1. Les conditions d'accès aux concours

Les concours sont ouverts à des fonctionnaires de catégorie A, âgés d'au moins 30 ans et attestant de 5 années de service comme titulaires dans l'un des corps suivants :

- corps des professeurs agrégés ou de chaires supérieurs,
- autres corps de professeurs de second degré,
- corps de professeurs des écoles,
- corps des conseillers (principaux) d'éducation,
- corps des conseillers d'orientation.

Si l'on comprend bien les conditions posées, on en déduit que, pour exercer des fonctions de direction d'un EPLE, il faut justifier d'une certaine expérience professionnelle (conditions d'âge et de services) et que cette expérience doit avoir

été attestée dans un des métiers avec lequel celui du chef d'établissement présente une intersection (pédagogie, éducation ou orientation des élèves). Ce concours a toutes les caractéristiques d'un concours interne ; aussi la mention dans la liste des corps de celui de professeur des écoles étonne-t-elle, bien qu'ils appartiennent à la catégorie A de la fonction publique, puisqu'ils exercent leur métier dans des institutions – les écoles – dépourvues de chef d'établissement, privées d'autonomie administrative et financière, sans la diversité des métiers éducatifs qu'on trouve dans un EPLE. Insérer les professeurs des écoles dans la liste des candidats possibles, c'est trop si l'on veut rester fidèle à l'esprit que révèle l'examen des autres conditions ; c'est trop peu, s'il s'agit de manifester un esprit d'ouverture.

On ne peut nier qu'une bonne part de l'activité du futur chef d'établissement soit consacrée aux activités pédagogiques, aux problèmes d'éducation ou d'orientation des élèves, même si l'essentiel de son travail ne consiste pas à « mettre la main à la pâte » dans ces domaines, mais plutôt à faire faire et à superviser. Mais il y a bien d'autres choses dans le métier du chef d'établissement : d'une part une dimension importante d'administration de biens, de structures, de personnes, à laquelle peu de membres des corps cités se sont frottés au cours de leur vie professionnelle ; d'autre part, une dimension d'animation et de coordination d'équipes d'adultes, de gestion des ressources humaines, de relations avec des autorités, des partenaires, des institutions extérieures, nouvelle aussi pour la plupart d'entre eux. Au point de se demander pour quelle raison le concours n'a pas été ouvert à des catégories plus rompues par leur pratique professionnelle à ces autres exigences, qu'elles appartiennent d'ailleurs ou non à l'administration de l'Éducation nationale. La question peut se poser, surtout quand on constate que le concours de personnel de direction ne fait plus recette, (le nombre de candidats a nettement diminué) et que les meilleurs de ceux à qui il est ouvert le boudent. À cette ouverture plus large du concours, je vois un autre avantage : le corps des personnels de direction s'enrichirait de compter dans ses rangs des gens venus d'autres horizons, porteurs d'autres expériences que celle qu'on acquiert derrière les murs d'un collège ou d'un lycée ; la consanguinité ne passe pas pour favoriser la régénération.

Mais, même si la porte était ouverte à d'autres, l'administration ne serait pas exonérée de ses responsabilités : si, comme on le dit et comme nous le croyons, la personne et le rôle du chef d'établissement ont une importance considérable dans le bon fonctionnement de l'institution et de ses établissements, il faut alors se soucier de trouver les meilleurs, de les détecter, de les convaincre de venir à ces responsabilités. Peut-être faudrait-il aussi essayer d'en convaincre de plus jeunes (l'âge moyen des candidats au concours est de 45/46 ans). Peut-être serait-il utile d'imaginer de créer dans les établissements des fonctions tempo-

raires et à temps partiel d'auxiliaires du chef d'établissement bénéficiant de délégations précises, pour améliorer le fonctionnement même des établissements et préparer du même coup certains professeurs à d'autres formes d'activité que celle qui leur sont habituelles. (Est-il bien raisonnable que le proviseur et son adjoint dans un lycée important encadrent à eux seuls directement 150 professeurs?)

2. L'existence de deux concours

On pourrait penser que s'il existe deux concours, appelés en raccourci C1 et C2, c'est parce qu'ils recrutent chacun pour des fonctions différentes (par exemple : chef et adjoint) ou pour des établissements de type différent (établissements importants / et établissements de petite taille). En réalité, il n'en est rien : ce n'est que le corps d'origine des candidats qui les dirige vers l'un ou l'autre concours (professeurs agrégés et de chaires supérieurs pour le C1, autres candidats pour le C2). Qui plus est, les épreuves orales sont quasiment les mêmes. Ce sont des considérations liées à l'échelonnement indiciaire différent des uns et des autres qui ont conduit à créer deux concours apparemment différents, mais qui néanmoins mènent leurs lauréats à des fonctions identiques sur le papier. À l'origine, existaient même trois concours (C1, C2, C3), le C2 étant ouvert aux certifiés et le C3 aux professeurs de lycée professionnel de 1^{er} grade, par exemple. Ces deux concours ont été fondus en un seul au bénéfice du C2. Est-il inimaginable que les deux concours restants le soient au bénéfice du C1 ? Quelle logique autre que purement administrative, peut faire prendre en considération un niveau universitaire différent, d'origine ancienne, sans effet véritable sur le métier pour lequel on recrute, alors même que ces concours conduisent aux mêmes fonctions ? Ne conviendrait-il pas d'accorder de l'importance à une logique plus fonctionnelle qui distinguerait les types de responsabilité, la plus ou moins grande complexité des tâches, selon qu'on est chef ou adjoint, dans un établissement de plus ou moins grande taille, dans un environnement plus ou moins exposé, la compétence universitaire entrant, comme d'autres paramètres, en ligne de compte dans les opérations de gestion.

90

3. Les épreuves des concours

Le contenu des épreuves d'admissibilité a beaucoup varié : on est passé d'une seule épreuve écrite à deux, puis on est revenu à l'épreuve unique. Parmi les épreuves écrites, on a connu l'exposé à partir d'un dossier, l'épreuve technique sur un programme de droit administratif et budgétaire ; on a songé à la grande dissertation témoignant d'une culture générale, on en est présentement à un dossier du candidat qui contient notamment :

- un avis des autorités hiérarchiques (le recteur généralement) sur la manière de servir, la valeur professionnelle (diagnostic) et l'intérêt de la candidature (pronostic) ;
- une lettre de motivation du candidat et un historique de sa carrière rédigé par lui où il doit faire ressortir ce qui, dans son parcours professionnel, justifie son désir de changer de métier et l'y prédispose.

Ces tâtonnements et ces revirements au sujet des épreuves de l'admissibilité pourraient être le signe d'une volonté de trouver les épreuves les plus aptes à détecter les bons candidats ; j'ai peur qu'ils montrent surtout le flou de la représentation exacte du métier et de ses principales exigences. Est-il indifférent qu'un chef d'établissement comprenne les évolutions en profondeur du monde contemporain, témoigne de sa sensibilité aux conflits d'éthique, aux débats d'idée, prouve quelques lectures récentes sur de grands sujets qui intéressent l'École : cela valait bien une dissertation. Est-il vrai que le chef d'établissement est un administrateur qui doit connaître les règles de droit de l'institution qu'il sert, les conséquences de leur inobservation, les grands principes dont ce droit s'inspire, la déontologie des cadres de la Fonction publique : cela méritait peut-être une épreuve particulière qui eût témoigné d'une première culture professionnelle, d'une approche différente du métier, au-delà de l'observation intermittente et distante de l'activité d'un chef d'établissement de proximité. Bref, le métier de chef d'établissement est-il si peu un métier qu'il requiert moins de prérequis que le concours de recrutement des CPE ? N'avons-nous pas à tirer des leçons de l'inégalité de développement en matière d'enseignement de l'administration scolaire entre la France et les pays anglo-saxons ?

Pour en revenir au « dossier », qui tient lieu actuellement d'épreuve d'admissibilité, il a certes son utilité, surtout par l'avis des autorités hiérarchiques : jusqu'à lui, les épreuves du concours n'évitaient pas le recrutement d'un agent peu zélé, « mal embouché », déplorable exemple pour la communauté scolaire dont il venait. À condition que cet avis soit donné avec sincérité et précision et sans langue de bois. Quant aux autres pièces du dossier, celles que rédige le candidat lui-même, le risque est grand qu'à l'authenticité – bonne ou mauvaise – des rédactions personnelles succèdent des déclarations standardisées, inspirées de modèles mis au point par d'autres. Enfin, si ce dossier est, à certaines conditions, discriminant, il ne peut être un élément de classement des candidats, comme il est de règle dans un concours, et ceux-ci ne sont finalement classés que par la note qu'ils obtiennent à l'épreuve unique d'admission (tour de force, puisqu'au concours C2 il s'agit de classer quelque 700 admis sur une échelle théorique de note allant de 0 à 20).

4. Le concours comme moyen de sélection

Recruter par concours est la modalité régulière de recrutement dans la Fonction publique. Elle offre aux candidats des avantages : connaissance des conditions difficiles de la compétition ; anonymat des épreuves ; pluralité des examinateurs du jury. Tel qu'il se présente actuellement, le concours des personnels de direction n'en est qu'une simulation : à mes yeux, il ressemble davantage à une procédure d'établissement d'une liste d'aptitude (ce fut le mode de recrutement précédent) : le candidat est connu du jury, dès l'admissibilité, à travers le dossier qui exprime le point de vue de ses supérieurs hiérarchiques, (parfois d'ailleurs membres du jury) et l'épreuve orale ressemble à s'y méprendre à l'entretien que le recteur ou l'inspecteur d'académie faisaient subir en présence d'une commission, aux candidats de leur ressort. Nous sommes en quelque sorte revenus au point de départ. Cette évolution s'est faite à partir de deux considérations : d'une part, il fallait économiser (du temps et de l'argent), d'où la disparition de véritables épreuves écrites, entraînant correction de copies, et simplification des épreuves orales ; d'autre part, on voulait éviter que des agents, médiocres sur le plan de leur comportement professionnel antérieur, réussissent quand même au concours des personnels de direction, grâce à leurs facilités intellectuelles et à l'anonymat qui entoure les candidats. Cet inconvénient est réel, mais la plupart des concours le rencontrent, ne seraient-ce que les concours de recrutement d'enseignements, et l'exemple de quelques cas malheureux ne doit pas faire jeter le bébé avec l'eau du bain.

92

Pour ma part, je pense qu'un véritable concours, fondé sur une série d'épreuves pertinentes permettant d'apprécier la culture générale des candidats, leur degré de réflexion, leur connaissance des exigences du système éducatif, leur faculté de comprendre une situation professionnelle complexe et d'un proposer un dénouement, serait de nature à rehausser la fonction et à mieux garantir les compétences recherchées. Le concours des chefs d'établissement serait encore plus opportun si l'on devait, comme nous le suggérons, l'ouvrir à un public beaucoup plus large que les seuls pédagogues et éducateurs du second degré. Et pourquoi pas, deux concours destinés l'un de chefs d'établissement, l'autre d'adjoints au chef d'établissement, ce dernier peut-être même régionalisé, ouvert aux membres des communautés scolaires qui veulent se donner de bonnes conditions de préparation au premier concours ou qui n'envisagent pas de se soumettre aux règles de mobilité nationale qui seraient imposées aux lauréats du concours de chef d'établissement.

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT. COMMENT LES FORME-T-ON ?

Jusqu'à cette année, la formation des personnels de direction, lauréats des concours (C1 et C2) s'organisait en deux périodes : l'une suivant immédiatement leur succès – de janvier à juillet – qui les libérait de toute autre obligation ; l'autre d'une durée de trois semaines, (généralement fractionnées), durant leur première année d'exercice en tant que stagiaire. La nouvelle formule – qui n'a pas encore été mise à l'épreuve – prévoit une prise de poste en tant que stagiaire, à la rentrée scolaire qui suit le succès au concours (juin) et une formation concomitante organisée sur les deux ans du stage. À cela près, les objectifs donnés à la formation et les méthodes préconisées (alternance et individualisation) demeurent les mêmes, et, dans l'une comme dans l'autre formule, s'il n'y a pas à proprement parler de validation de la formation, une procédure de titularisation, à l'échéance du stage, autorise ou interdit l'entrée dans le corps des personnels de direction.

Bien que pilotée nationalement par la sous-direction de la formation de la DPATE (1), la formation est mise en œuvre par les recteurs, qui la confient traditionnellement à des équipes de formateurs. Ces formateurs sont, dans leur immense majorité, des chefs d'établissement (ou quelquefois des adjoints), en sorte qu'on peut dire que l'essentiel de la formation des nouveaux promus est assurée par des pairs.

Les objectifs assignés à la formation reprennent quatre des missions dévolues aux personnels de direction :

- diriger en EPLE, en tant que représentant de l'État (2),
- piloter un projet éducatif et pédagogique pour les élèves,
- animer un réseau de ressources, notamment humaines,
- développer en partenariat avec le monde socio-économique.

93

Les deux principes de formation retenus sont :

- l'alternance des périodes distribuées entre des regroupements (académiques ou départementaux) destinés plutôt à la « formation théorique » et des stages, dans l'établissement d'affectation pour l'essentiel, et si nécessaire, dans d'autres institutions ;
- l'individualisation des parcours qui doit tenir compte de la diversité d'origine, d'expérience antérieure, de situation professionnelle en tant que stagiaire, et de l'évaluation des compétences acquises.

1 - DPATE : Direction des personnels administratifs, techniques et d'encadrement.

2 - On notera que le deuxième aspect de la fonction du chef d'établissement – organe exécutif de son conseil d'administration – n'est même pas mentionné.

Ces dispositions rappelées à grand trait, à quels problèmes se trouve confrontée cette formation ?

Des problèmes techniques et financiers

Problèmes techniques, par exemple, que celui de l'inégalité des volumes académiques de lauréats du concours. Si certaines académies n'en accueillent chaque année qu'un petit nombre, certaines, parmi les plus importantes, doivent « traiter » un volume excessif de lauréats (Versailles, Créteil) ; en ce cas, les difficultés d'organisation de la formation sont plus grandes et surtout l'objectif d'individualisation de la formation beaucoup plus difficile à atteindre.

Autre problème technique lié à l'augmentation considérable des « faisant fonction » sur les postes vacants (le plus souvent d'adjoints). Faute de pouvoir les remplacer dans leur charge de « faisant fonction », on les a depuis deux ans en grande partie « dispensés » de la formation, ce qui est pour le moins fâcheux. On peut espérer que les nouvelles modalités de formation mises en place à compter de l'année scolaire 1999 prendront en compte leur situation et apporteront une solution à ce problème.

Problème financier enfin, peut-être le plus aigu. Alors que tous les autres personnels se sont vus, au cours des dernières années, doter d'appareils, de moyens pédagogiques et financiers de leur formation initiale et continue, la formation des personnels de direction n'a cessé de fonctionner sur un modèle économique et pédagogique chiche. Les crédits délégués aux rectorats à ce titre ne sont pas à la hauteur de l'enjeu (former des cadres compétents et efficaces). La formation n'a lieu que parce que les membres des équipes de formation se contentent d'une rémunération symbolique, sans commune mesure avec celle qui est servie à n'importe quel conseiller pédagogique, chargé de la formation initiale d'un professeur stagiaire. Notons par ailleurs que les personnels enseignants, les personnels ATOS ont bénéficié des moyens importants de formation que représentent les IUFM, les MAFPEN (3), les CAFA (4). Les personnels d'encadrement ont été, à l'échelon académique, les oubliés du système. La crise de l'encadrement trouve là, sinon sa cause, du moins un inquiétant corrélat.

3 - MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale.

4 - CAFA : Centre académique de formation administrative.

Des problèmes de formation

Durée de la formation : six mois à temps plein et trois semaines ensuite en cours de stage : on convient généralement que c'est trop court, et de fait les autres cadres bénéficient de formation plus longue. La nouvelle formule, qui accentue le caractère de l'alternance et place immédiatement en responsabilité le lauréat du concours donnera-t-elle plus satisfaction ?

Qualité des formateurs. L'essentiel de la formation est assuré, nous l'avons dit, par des « pairs ». Ce n'est pas faire injure à la compétence et au dévouement de la plupart d'entre eux que de se poser la question de savoir si cette formation est assez ouverte, si elle n'est pas menacée par un certain conformisme (risque de reproduction), si tout simplement les formateurs disposent d'assez de temps – pris sur leur temps professionnel – à consacrer à cette formation, si eux-mêmes sont suffisamment préparés à cette mission. À ce propos, dans la nouvelle formule, le chef d'établissement qui accueillera sur un poste vacant d'adjoint, le lauréat du concours, devra se considérer comme chargé de formation à l'égard de cet adjoint débutant, même si un chef d'établissement extérieur, choisi pour ses compétences, devait jouer un rôle de tuteur. Ces deux personnes – chef d'établissement d'accueil et tuteur de formation – seront-ils capables de jouer leur rôle et d'harmoniser leurs efforts ? Quelles forces les y prépareront ? Quelles dispositions prendre à l'égard de ces formateurs malgré eux (les chefs d'établissement d'accueil) ou qui ne l'auront pas expressément demandé ?

Évaluation de la formation. Il n'est envisagé aucune sanction de la formation. Pour peu qu'il ait été assidu, le lauréat du concours est assuré d'une affectation de stagiaire, sans même que l'équipe qui l'a formé soit interrogée sur son degré de maturité professionnelle, sur le type d'établissement qu'il serait judicieux de lui confier en fonction du profil qu'il a révélé. C'est, me semble-t-il, une carence que la définition de la nouvelle formule comble insuffisamment.

95

Absence de référentiel de métier. Cette évaluation ne serait rigoureusement possible que s'il existait une référence claire et distincte. La direction compétente (DPATE) a mis au point un « référentiel de compétences » destiné à la formation, sans que l'ensemble des directions ministérielles concernées ait pu jamais produire un document qui vaille « référentiel de métier » des personnels de direction. C'est une lacune grave, non seulement pour la formation, mais plus généralement pour le suivi et l'évaluation par les autorités académiques des personnels de direction en fonction, qui assument une bonne part de leur mission sur de l'implicite ou du non-dit. Quelle est la cause de ce silence ? Un manque d'ingénierie ? ou bien un flou institutionnel sur les missions de l'École et sur le métier de ceux qui l'encadrent ?

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT : EMPLOI ET SUIVI

L'affectation

Sauf cas exceptionnels – tels que les suites d'une sanction disciplinaire – l'affectation des personnels de direction, et notamment des chefs d'établissement, dépend pour l'essentiel d'eux-mêmes. On peut en effet voir des chefs d'établissement qui dirigent le même collège ou lycée depuis quinze ans, soit qu'ils ne briguent rien d'autre, soit que leur demande de mutation paraisse excessive (pour leur mérite, leur ancienneté, une progression raisonnable de carrière...) et n'obtienne pas satisfaction. À l'inverse, on peut voir des personnels de direction très migrants et qui, de trois ans en trois ans, changent de poste, tirant profit, il est vrai, d'une conjoncture favorable (le nombre de postes annuellement vacant est important). On peut voir aussi des établissements importants et difficiles confiés à des personnels de direction de la catégorie et de la classe les plus basses (2.2), tandis que des établissements « confortables » sont dirigés par des personnels de plus haute volée administrative ; on peut même voir des établissements situés en zone d'éducation prioritaire et même des « établissements sensibles » livrés à de récents adjoints, fraîchement promus chefs d'établissement, là où on attendait des principaux et des proviseurs expérimentés.

Ce que l'on appelle le mouvement des personnels de direction est une opération volumineuse, complexe et souvent opaque. Volumineuse, elle l'est par le nombre de personnes qui y concourent : environ le tiers du corps chaque année, puisque trois ans de séjour dans un poste autorisent une demande de mutation. Elle l'est d'autant plus que l'existence de deux corps n'interdit à personne de solliciter n'importe quel établissement et que sur n'importe quel poste les adjoints peuvent concourir avec les chefs d'établissement : comme on rencontre peu d'adjoints qui se satisfont de cette situation et que la plupart veulent devenir chefs d'établissement, presque une moitié d'entre eux participe chaque année au mouvement. Incontestablement, le statut unique favorise une certaine mobilité. Mobilité relative tout de même, puisque les 4/5 des demandes portent sur un autre poste dans l'académie d'origine.

Complexe et souvent opaque, parce que des tendances lourdes se manifestent et que l'administration (la DPATE) ne dispose pas d'outils suffisants pour rendre des arbitrages clairs et incontestables. Les tendances lourdes – observées depuis plusieurs années – montrent que la quasi totalité des adjoints aspire à devenir chefs, qu'une large moitié de principaux et près du quart des proviseurs de lycée professionnel recherchent des emplois de proviseur de lycée et qu'enfin les proviseurs de lycée de 2^e catégorie sollicitent des postes de proviseur de lycée de 3^e, 4^e (ou 4^e exceptionnelle), ce phénomène ayant probablement été amplifié

par l'attribution de la nouvelle bonification indiciaire (NBI) aux personnels occupant les postes des dernières catégories. Si l'on ajoute à cela que la dispersion géographique est faible, qu'on trouve rarement un adjoint d'une académie méridionale, prêt à exercer dans le Nord ou l'Est de la France pour accroître ses chances d'y devenir chef d'établissement, on conçoit que ce mouvement aux tendances si figées est délicat à réaliser, d'autant plus que la DPATE, qui, bien évidemment, ne connaît pas individuellement l'ensemble des personnels de direction, ne dispose (avec leurs dossiers professionnels) que de l'avis en code du recteur concerné et d'un avis exprimé par un inspecteur général (groupe Établissements et Vie Scolaire). Mais ce n'est pas mettre en cause le soin avec lequel ces avis sont donnés, ni leur qualité intrinsèque, que de dire que les comparaisons entre eux sont difficiles (Y a-t-il une unité, au moins une convergence de points de vue dans la soixantaine d'évaluateurs ? Comment en être assuré sans une procédure d'évaluation [inexistante] fondée d'abord sur un référentiel de métier [qui reste à faire] ?).

Reste également une question – qui devrait être traitée préalablement aux opérations de mouvement – sur laquelle, depuis l'institution du corps des personnels de direction, aucune réflexion ne s'est engagée à notre connaissance. Quelle part de stabilité du chef nécessite la bonne administration d'un établissement scolaire, quelle part de mobilité imposer à ce type d'emploi ? (la règle dite des trois ans de séjour ne nous paraît qu'une règle de principe). Diriger un établissement scolaire, sans se borner à appliquer des instructions ou des règlements, mais en cherchant à lui donner sa pleine efficacité par l'élaboration d'un projet circonstancié et le bon emploi des ressources humaines, exige, on en conviendra, une certaine continuité (quelques exemples pris ailleurs font penser que la bonne mesure se situe entre cinq et sept ans). Au-delà de cette durée, n'existe-t-il pas un risque de familiarité et d'accoutumance qui peut faire entrave à l'esprit d'innovation et tout simplement à la juste perception de l'évolution des choses et des êtres ? La recherche de cet équilibre s'impose pour tous les cadres : ainsi, dans cette même administration, les inspecteurs d'Académie ne peuvent-ils diriger un même département que pendant 6 ans. Pourquoi rien n'est-il dit, s'agissant de ces autres cadres – autrement plus exposés aux influences de l'environnement – que sont les chefs d'établissement ? Ces principes de continuité et de stabilité ne devraient pas se traduire dans la réalité de façon trop uniforme ; ils pourraient varier avec la nature, la taille et l'établissement, les caractères de l'environnement, peut-être même selon l'action du chef d'établissement. Il advient en effet qu'un principal (ou proviseur) après avoir donné satisfaction dans un établissement, arrive, à la faveur d'une mutation, dans un autre établissement où sa présence se révèle, plus ou moins vite, négative : il ne s'agit pas de sa part de faute(s) caractérisée(s), justiciable(s) d'une action disciplinaire, mais d'une sorte de disconvenance générale, d'inadaptation prononcée,

qui finit par inquiéter ou aigrir les esprits autour de lui. Sauf à ce qu'il en prenne conscience, reconnaisse son échec et sollicite un nouvel emploi, l'administration, face à ce cas, est singulièrement désarmée et doit souvent agir dans la précipitation et sous la pression vigoureuse des tiers, au prix d'une mesure de légalité douteuse et de l'humiliation publique de celui qui en est l'objet.

Le suivi

Le suivi des chefs d'établissement nous paraît mal assuré. C'est d'abord une question de nombre : en face des 14000 personnels de direction, 30 recteurs (rapport 1/470) et une centaine d'inspecteurs d'académie (rapport 1/140), qui sont leurs supérieurs hiérarchiques, auxquels on peut ajouter une cinquantaine d'IPR/EVS (5), collaborateurs des recteurs, mais aux missions mal définies à l'égard des personnels de direction. Les chiffres que nous venons de rapporter montrent qu'il s'agit d'un encadrement trop lâche, donc intermittent et lointain.

Dans une académie qui comporte environ 300 principaux ou proviseurs (académie moyenne), quelle chance y a-t-il pour qu'ils aient un accès personnel au recteur (dont la mobilité administrative est généralement plus grande que la leur) ? Quelle chance de pouvoir s'entretenir avec lui de la politique globale qu'ils s'efforcent d'appliquer dans leurs établissements, de se sentir confortés ou incités à explorer d'autres voies, de procéder à une analyse de leurs difficultés. On objectera qu'il y a auprès du recteur des collaborateurs (conseillers, chefs de division), mais ceux-ci sont généralement spécialisés et si les chefs d'établissement sont à même d'évoquer, de régler un problème précis relevant de leurs compétences, rarement peuvent-ils évoquer avec eux des questions de management global. La déconcentration, en accroissant les charges et les responsabilités des recteurs, en conduisant à l'étoffement substantiel des rectorats, ne peut qu'aggraver la carence dont nous parlons : de plus en plus, les chefs d'établissement vont être amenés à recevoir des instructions de fonctionnaires qui leur sont hiérarchiquement inférieurs, n'ayant ni leurs responsabilités, ni leur expérience.

Mais il arrive, dira-t-on, que les recteurs – en faveur desquels s'est opérée la déconcentration administrative et parfois même aux dépens de leurs subordonnés – réunissent, par groupe, par département, ou tous ensemble, leurs chefs d'établissement et jouent, par conséquent, le rôle dévolu à l'encadrement supérieur à l'égard de ses cadres. Mais, à notre expérience, ces réunions remplissent mal cet office pour plusieurs raisons :

5 - IPR/EVS : Inspecteur pédagogique régional du groupe « Établissements et Vie scolaire ».

- elles ne sont pas « programmées », convenues de façon formelle ; elles sont le plus souvent circonstanciées, donc rares ;
- fortement marquées du principe hiérarchique, ce sont essentiellement des réunions d'information : le recteur explicite les instructions ministérielles figurant au BOEN, distille ses propres instructions, recommande des analyses ou des méthodes, présente les documents qui serviront de comptes rendus,..., mais il n'y a guère de véritable échange, et ce n'est pas le lieu pour un chef d'établissement de faire part de ses scrupules, de ses hésitations ou de ses essais ;
- tout se passe comme si on oubliait la « double nature » du chef d'établissement, comme si on ne retenait de lui que le « représentant de l'État », le chaînon hiérarchique qui met en œuvre la politique ministérielle et qu'on écartait le représentant d'une communauté scolaire, dotée d'une certaine autonomie, fondée en principe sur un projet d'établissement.

Ne serait-il pas normal qu'à l'instar de ce que font beaucoup d'entreprises à l'égard de leur cadre, notamment quand elles amorcent de substantiels changements politiques, on organise des séminaires d'information et de réflexion, où les échanges pourraient avoir lieu aussi bien verticalement qu'horizontalement, où la hiérarchie recueillerait le point de vue de ses cadres et dissiperait mieux leurs préventions ou leurs hésitations ? On réglerait du même coup avantageusement l'épineuse question de la formation continue des chefs d'établissement, si mal engagée aujourd'hui.

Le management des chefs d'établissement nous paraît un des points faibles de l'organisation du système. Il est caractérisé par :

- l'absence d'un référentiel de métier, qui exprime les attentes de l'institution à leur égard, et même tout simplement l'absence d'analyse précise de leurs charges et de leurs tâches et des conditions (suffisantes ou non) qui leur sont faites pour les remplir ;
- l'absence de prescriptions claires dans certains domaines de leur action : quelles sont leurs responsabilités pédagogiques ? de quels pouvoirs disposent-ils vraiment dans ce domaine ? comment peuvent-ils faire élaborer et aboutir le projet pédagogique de l'établissement ?
- leur sous-encadrement, nous venons de le dire, si l'on entend par encadrement autre chose que le corset hiérarchique et le contrôle sur document ;
- l'absence de toute évaluation sérieuse et de tout instrument validé qui permettrait de la réaliser ;
- le peu d'exploitation que l'on fait de l'expérience directe accumulée par ces cadres de terrain dans la réorganisation du système éducatif et l'élaboration de ses nouvelles politiques ;

- et, pour dire les choses plus simplement, la nature du regard qu'on porte sur eux d'en haut : ce sont davantage des exécutants (souvent soupçonnés d'infidélité ou d'incompréhension) que des cadres sur qui l'on compte pour faire évoluer l'appareil et le rendre plus efficace.

BIBLIOGRAPHIE

ALECIAN Serge, FOUCHER Dominique (1994). – *Guide du management dans le service public*, Paris, Organisation (Les Éditions d').

DEROUEZ Jean-Louis, DUTERCQ Yves (1997). – *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, INRP/ESF.

DESHAYES Jean, ROGER Claudine (1991). – *Le chef d'établissement et personnels de direction*, Paris, Nathan.

Éducation et formation (1997). – « Les chefs d'établissement », n° 49.

Éducation et management (1996). – « Le manager-éducateur », n° 17.

LEFEBVRE Étienne, MALLET Daniel, VANDEVOORDE Pierre (1996). – *Le nouveau chef d'établissement*, Paris, Berger-Levrault.

ORGOGOZO Isabelle (1991). – *Les paradoxes du management : des châteaux forts aux cloisons mobiles*, Paris, Organisation (Les Éditions d').

PICQUENOT Alain (1993). – *les personnels de direction des établissements secondaires*, Paris, Hachette/CNDP.

ROLLIN France (1995). – *Chef d'établissement : des métiers, une passion*, Lyon, Chronique sociale.

Revue de la FOEVEN (1993). – « Le chef d'établissement et l'équipe de direction », n° 127-128.

TOULEMONDE Bernard (1996). – « Le chef d'établissement du second degré », *L'Actualité juridique. Droit administratif*, 20 novembre 1996.

L'ÉVALUATION DES MAÎTRES DES ÉCOLES PRIMAIRES (1)

JEAN FERRIER*

Résumé

La création du corps des inspecteurs des écoles primaires en 1835, marque la volonté de l'État de prendre en main la scolarisation des enfants des classes populaires. De la surveillance de l'école et de ses maîtres, on passe rapidement à l'inspection puis à l'évaluation des enseignants à la suite de la violente contestation des inspecteurs après 1968. Le rapport d'inspection témoigne de cette histoire. D'abord centré sur l'école, il concerne rapidement le maître qui, sous la III^e République, est soumis à un contrôle de conformité rendu possible par la codification de l'école, et les modalités de l'inspection sont assez homogènes. Depuis 1968, au contraire, il n'y a plus de normes. À la dérégulation de l'école correspond la diversité des pratiques d'inspection et des bulletins qui mettent en évidence la très forte corrélation de la note avec l'ancienneté. Des enseignants et des inspecteurs s'interrogent d'ailleurs sur la pertinence d'un système qui veut à la fois conduire une inspection suivie d'une notation et donner une dimension formative à l'évaluation des maîtres.

Abstract

The creation of the primary school inspectors in 1835 revealed the State's willingness to manage the schooling of lower-class children. It started with the supervision of schools and their masters and soon went on to the inspection and then the assessment of teachers

101

* - Jean Ferrier, Inspecteur général de l'Éducation nationale.

1 - De nombreux emprunts ont été faits à J. Ferrier, *Les inspecteurs des écoles primaires, 1835-1995*, L'Harmattan, Éducation et formation, Paris, 1997. A été également utilisé le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale sur *Évaluation et notation des enseignants du premier degré*, 1994.

following the inspectors' violent protest after 1968. The evaluation reports testify to this history. First centered on the school, it soon concerned the schoolmaster who was submitted to a compliance control made possible by the codification of schools and the methods of assessment are rather homogeneous. On the contrary, since 1968 there have been no more standards. The diversity of the evaluation practices and reports which reveal the strong correlation of the mark with the length of service correspond to the deregulation of schools. Thus, some teachers and inspectors wonder about the relevance of a system which aims both at conducting an inspection followed by an assessment and at giving a formative dimension to the evaluation of school teachers.

La question de l'évaluation des maîtres des « petites écoles » ne se pose pas, à proprement parler, pour le pouvoir central, avant la Révolution. En effet, jusqu'alors, l'Église joue un rôle prééminent dans l'enseignement des enfants du peuple : elle est présente sur tout le territoire. Le pouvoir central, lui, en est à peu près totalement absent, et il méconnaît très largement l'état dans lequel se trouve cet enseignement. Dans la mesure où l'Église exerce alors cette fonction, où ses compétences dans ce domaine sont reconnues et où son rôle dans la direction des esprits n'est pas contesté, il paraît naturel qu'elle organise et surveille l'instruction.

« *Les petites écoles dépendaient des évêques pour la doctrine, des curés pour la surveillance, des communes pour la subsistance.* » (2)

Avec la mise à l'écart de l'Église, cette question fait surface pendant la Révolution. Elle est alors l'objet de nombreux débats et de textes qui ne furent pas appliqués et, s'ils rêvent d'une école nationale, gérée par la Nation parce qu'au service de la Nation, les révolutionnaires qui élaborent les projets n'imaginent pas que cette mission de surveillance puisse être remplie par des représentants du pouvoir central. L'instruction des enfants du peuple est une affaire locale qui relève de la responsabilité des pères de famille et des notables. Quant à Bonaparte, qui ne s'intéresse pas à l'école primaire, il en confie la surveillance aux sous-préfets.

À partir de la Restauration, l'État manifeste un intérêt évident, et qui ne devait plus cesser, pour l'enseignement primaire. La surveillance et le contrôle des écoles et des

2 - *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, sous la direction de F. Buisson, Paris Hachette 1887, Article « France » par Alfred Rambaud, t. 1, p. 1054.

maîtres sont alors confiés à deux comités dans lesquels les ecclésiastiques jouent de nouveau un rôle primordial : le comité cantonal, présidé par le curé cantonal, et le comité local, présidé par le curé ou le pasteur et dont le maire fait partie.

DE LA SURVEILLANCE A L'INSPECTION, DE L'INSPECTION À L'ÉVALUATION DES MAÎTRES

La surveillance : 1835-1880

Le problème se pose en des termes totalement nouveaux à partir du moment où, avec la loi Guizot du 28 juin 1833 (3), l'instruction des enfants des classes populaires devient, véritablement, une affaire d'État. La création d'un corps d'inspecteurs spéciaux de l'instruction primaire (4) qui ne dépendent que du recteur et du préfet met des agents de l'État face à des comités locaux désormais présidés par des personnels laïques : le maire pour le comité communal, le préfet ou le sous-préfet pour le comité d'arrondissement qui remplace le comité cantonal. C'est, pour le ministre, l'occasion de donner, pour la première fois, une forme de définition de l'inspection des écoles primaires dans l'instruction du 13 août 1835 (5), sorte de lettre de mission qui crée un concept neuf : la tournée d'inspection, et qui l'organise matériellement de façon extrêmement précise et rigoureuse. Mais les modalités d'observation des leçons et de l'interrogation des élèves n'y sont pas précisées.

C'est une affaire personnelle pour l'inspecteur. D'ailleurs, la qualité des apprentissages n'est pas encore la principale préoccupation, même si elle n'est pas absente des textes. Dans un premier temps, c'est à une inspection d'école que doit se livrer l'inspecteur et c'est à l'issue de sa tournée qu'il rend compte de ce qu'il a constaté en dressant « *l'état de situation des écoles primaires* » qui réserve une colonne aux « *observations sur la capacité, le zèle et la conduite morale des instituteurs* », comme il y en a une pour le local, le mobilier et les statistiques. Il n'y a pas de rapport d'inspection individuel.

La compétition qui, depuis la création du corps des inspecteurs, s'exerce entre les représentants du pouvoir local et ceux du pouvoir central est amplifiée lorsque la loi Falloux, en 1850, remplace les comités par des délégués cantonaux. Elle s'exacerbe

3 - Loi du 28 juin 1833, relative à l'instruction primaire.

4 - Ordonnance royale du 26 février 1835 établissant dans chaque département un inspecteur spécial de l'instruction primaire.

5 - Instruction du 13 août 1835, relative aux attributions et fonctions des inspecteurs des écoles primaires.

avec Fortoul, ministre de 1851 à 1856, c'est-à-dire, pour l'essentiel, pendant la période autoritaire du Second Empire, qui entend confier à ces délégués l'interrogation et le classement des élèves « pour l'instruction religieuse, la lecture, l'écriture et le calcul » (6). Cette décision, appliquée pendant plusieurs décennies dans certains départements, tomba définitivement en désuétude pendant les années 1870 et ce fut, jusqu'à aujourd'hui tout au moins, la dernière tentative pour donner au pouvoir local des compétences dans le domaine pédagogique.

L'inspection : 1880-1980

La pression exercée par les délégués cantonaux avait été suffisamment forte, cependant, pendant les trois décennies qui suivirent la loi Falloux, pour qu'en 1887 les instituteurs dénoncent leurs pratiques et leur autoritarisme lors de leur congrès de Paris en 1887 (7) et qu'ils affirment que « l'inspecteur primaire bénéficie de toute la confiance que les instituteurs refusent à la plupart des délégués cantonaux ». Les maîtres des écoles primaires obtiennent satisfaction puisque la surveillance du délégué ne peut plus porter, désormais, dans les seules écoles que lui désigne le conseil départemental, que « sur l'état des locaux et du matériel, sur l'hygiène et sur la tenue des élèves. Elle ne pourra jamais porter sur l'enseignement » (8). De façon définitive (du moins jusqu'à aujourd'hui) seuls les seuls agents de l'État – les inspecteurs des écoles primaires – peuvent procéder à l'inspection des enseignants du premier degré.

104

L'école construite par Jules Ferry, avec la normalisation d'une forme scolaire qui restera celle de l'école primaire pratiquement jusqu'en 1969, est un modèle inspectable, d'autant plus qu'est instauré le cahier de devoirs mensuels (9) qui, mieux que tous les affichages réglementaires, dit la progression réelle des enfants et révèle l'efficacité du maître et de ses méthodes. Mais le ministre, pas plus que ses prédécesseurs, ne dit en quoi consiste l'inspection.

6 - Circulaire du 3 février 1854, relative à l'application du décret du 31 décembre 1853 sur les écoles primaires.

7 - Congrès des instituteurs et institutrices de France tenu à Paris du 4 au 8 septembre 1887, résumé des débats sur les délégations cantonales, séance du 5 septembre 1887.

8 - Décret du 18 janvier 1887, relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire.

9 - Instructions du 25 août 1884, relatives à la tenue du cahier de devoirs mensuels dans les écoles primaires.

Léon Bourgeois, en 1892, souhaite que, sous forme de bulletin ou de registre, immédiatement après la visite ou de manière différée, selon « un cadre uniforme » ou élaboré de façon assez libre, les observations formulées par l'inspecteur soient portées à la connaissance des maîtres. L'objectif est clair :

« L'important est de ne rien négliger de ce qui peut fortifier l'inspection primaire, en lui donnant, par un document écrit auquel les deux intéressés pourront toujours se reporter, un plus haut degré de précision, plus de suite, plus de pénétration, avec le caractère d'absolue franchise et de parfaite netteté, le seul que comportent nos mœurs démocratiques. » (10)

Georges Leygues, qui lui succède rue de Grenelle et prolonge son action, donne au bulletin d'inspection – qui n'est plus national – un sens nouveau en décidant qu'il doit être transmis au maître.

« Je suis persuadé de répondre au sentiment à peu près unanime en recommandant d'une manière générale l'emploi du bulletin d'inspection. Mais je ne crois pas utile de prescrire tel procédé d'exécution plutôt que tel autre... De quelque façon qu'il soit rédigé, transmis et conservé, le bulletin d'inspection ne peut et ne doit être que l'exacte reproduction des notes prises par l'inspecteur primaire au cours de sa visite et transmises à l'inspection académique. » (11)

Délégués cantonaux exclus de tout ce qui concerne le domaine pédagogique, bulletin d'inspection porté à la connaissance du maître, on est passé de la surveillance à l'inspection. Et la situation est établie pour près d'un siècle.

L'évaluation : 1980-...

105

Les événements de 1968 et les modifications qu'ils ont apportées dans les comportements sociaux ont provoqué une violente contestation des inspecteurs et de l'inspection – notamment sous la forme de refus d'inspection – à partir de 1974, à l'instigation du SGEN-CFDT, de l'ICEM et du GFEN. Alain Savary, par un télégramme de janvier 1983 puis une note de service de décembre de la même année (12), s'il maintient le principe de l'inspection (et de la notation des maîtres), en modifie profondément les modalités. Trois éléments, en particulier, transforment le caractère de l'inspection :

10 - Circulaire du 19 novembre 1892, relative à l'organisation pédagogique.

11 - Circulaire du 12 juin 1894, relative à l'emploi du bulletin d'inspection.

12 - Note de service du 13 décembre 1983, relative aux modalités de l'inspection des personnels d'inspection.

1. elle est annoncée et perd ainsi le caractère inopiné qui la faisait encore assimiler à la surveillance;
2. elle s'inscrit dans un ensemble : des visites peuvent précéder l'inspection individuelle pour que son contexte soit bien connu de l'inspecteur. Elle est complétée par un entretien avec l'équipe pédagogique, ce qui ne dispense nullement de l'entretien individuel;
3. un droit de réponse est reconnu à l'enseignant qui peut demander une contre inspection en cas de baisse de note (situation dont la C.A.P.D. doit être informée).

On passe de l'inspection surveillance à l'évaluation dans un climat nouveau :

« Ces modalités d'inspection doivent ouvrir une nouvelle période caractérisée par un esprit nouveau. On veillera au respect de cet esprit, plus important encore que la lettre. » (13)

Le ministre a pris acte de ce que les rapports d'autorité ne peuvent plus être ce qu'ils étaient. Il définit donc l'esprit qui doit présider à l'inspection. Le SGEN et ses alliés durent déposer les armes en 1986 faute de combattants, mais la lutte qu'ils avaient menée pendant plus de dix années a eu des conséquences importantes sur les pratiques des inspecteurs.

Les textes de juillet 1990 (14) témoignent d'un nouvel esprit. Ils insistent à la fois sur l'évaluation et sur le cadre plus large dans lequel elle doit s'inscrire, ainsi qu'y invite le rapport annexé à la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 :

« L'évaluation concerne en premier lieu les élèves et les personnels. L'appréciation individuelle de chaque enseignant est replacée dans le cadre plus général de l'établissement. »

Mais, les textes élaborés par Alain Savary et ceux issus de la loi d'orientation n'indiquent pas mieux qu'avant en quoi, au juste, consiste l'inspection ou l'évaluation. Finalement, le seul texte qui ait jamais été publié sur le sujet, et qui a été adressé à tous les inspecteurs des écoles primaires, date de 1994. Il émane de l'inspection générale de l'éducation nationale et il n'a pas, évidemment, valeur réglementaire. Dans le droit fil de la loi d'orientation sur l'éducation, il analyse à la fois les modalités de l'inspection individuelle et celles de l'inspection d'école. De Guizot à Georges Leygues, l'école était surveillée dans sa globalité. Un siècle après, elle fait sa réapparition dans l'appréciation du travail des enseignants mais avec un sens différent : l'inspection reste individuelle tout en étant située dans le contexte de l'école. À l'ori-

13 - Lettre du 4 mai 1884, relative aux modalités de l'inspection des personnels enseignants du premier degré.

14 - Décret du 18 juillet 1990 et note de service du 4 juillet 1990.

gine, l'intérêt était centré sur l'école dont le maître n'était qu'un élément. Il est vrai que la structure des écoles, le plus souvent à classe unique, poussait à cette confusion. Pendant l'âge d'or de l'école publique française, l'inspection individuelle et l'usage qui en a été progressivement fait dans la gestion de la carrière des maîtres ont pu contribuer à la « clôture » des classes et au développement du travail solitaire des instituteurs. Peut-on imaginer *a contrario* que les pratiques d'évaluation du travail en équipe contribueront à promouvoir les changements pédagogiques attendus, la coopération des maîtres au profit de la réussite des élèves ? Dix ans après la loi d'orientation, le constat qui peut être fait permet d'en douter.

LES AVATARS DU BULLETIN D'INSPECTION

Sauf à recueillir le témoignage de l'inspecteur et du maître concernés, on ne peut disposer d'aucune mémoire concernant une inspection. Seul le bulletin peut être analysé *a posteriori*. C'est une sorte de pièce à conviction d'une scène qui s'est jouée à deux, au moins dans sa deuxième phase. Sa structure, lorsqu'elle est fermée, traduit le souci d'encadrer strictement l'école et ses maîtres, au niveau central ou départemental. À l'inverse, lorsqu'elle est ouverte, elle témoigne de la volonté de laisser aux inspecteurs la possibilité d'en adapter la forme aux caractéristiques de leur circonscription et à leur personnalité.

Le bulletin national : 1862-1882

On a vu que le rapport de visite, institué par Guizot, portait davantage sur l'école que sur le maître, considéré comme un élément constitutif de l'ensemble parmi d'autres. Les choses changent progressivement, entre 1862 et 1894. C'est avec Rouland, un ministre pédagogue (1856-1863), que la situation évolue d'abord de ce point de vue : d'une part, il impose un modèle national – ce sera le seul dans toute l'histoire de l'école primaire française – pour le bulletin d'inspection, d'autre part, il s'intéresse vraiment à l'efficacité de l'école :

« *Quand on a rendu l'enseignement accessible, il reste à le rendre profitable. Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction.* » (15)

Ce bulletin doit être expédié dans les deux jours à l'inspecteur d'académie. Un rapport spécial est joint en cas de problème particulièrement grave. Ce bulletin fait une place importante à l'enseignement et à la capacité du maître à évaluer le niveau de

15 - Circulaire du 20 août 1857, relative à la direction pédagogique des écoles primaires.

ses élèves. L'inspecteur doit également inscrire sur un registre spécial les principales recommandations faites verbalement à l'instituteur, à charge pour les délégués cantonaux de vérifier qu'elles sont bien mises en œuvre. Le ministre établit de manière relativement normative une modalité de rapport qui rend compte à la fois de l'état de l'école et de l'activité comme du rayonnement du maître. On s'intéresse désormais à l'efficacité de l'école.

L'analyse de bulletins des années qui suivent met en évidence que, dans l'ensemble, ce modèle national est utilisé en l'état dans les départements. Certains d'entre eux cependant ont pu le modifier sensiblement. Dans ce cas, on y retrouve tout ce qui figure dans le modèle national, mais on y a détaillé un certain nombre de rubriques, par exemple, les renseignements personnels sur les maîtres. On a pu aussi leur donner une forme plus qualitative que celle du bulletin type.

Normalisation de l'école, libéralisation du bulletin : 1882-1960

De toute façon, c'est à un tour d'horizon très complet que doit se livrer l'inspecteur : le cadre imposé l'y contraint mais la place dévolue à l'observation des leçons est modeste. Cette tendance se renforce au cours des décennies suivantes parce que l'école elle-même est structurée par Jules Ferry et Goblet selon des normes très rigoureuses. L'arrêté, pris à la même date que le décret d'application de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire, fixe les modalités selon lesquelles le rapport d'inspection est élaboré. Il apporte, de ce fait, quelques précisions :

« Art. 236. – *L'inspecteur primaire adresse, à la suite de chaque inspection, un rapport à l'inspecteur d'académie dans le délai de quinze jours au plus. Ce rapport contient nécessairement deux parties distinctes : 1°) une notice sur l'école et sur chacune des classes en particulier... sur les résultats obtenus dans chaque classe, ainsi que l'indication des principales améliorations à introduire ; 2°) des notices individuelles sur le personnel, comprenant une appréciation sur chacun des maîtres attachés à l'école.* » (16)

Ainsi, seul l'inspecteur d'académie est destinataire du rapport qui combine inspection globale de l'école et inspection des maîtres, description, jugement et conseil. Après 1887, et pendant un certain temps encore, des départements ont conservé le modèle de 1862. Ailleurs, il a été plus ou moins modifié, manifestant parfois l'attention particulière portée à la qualité de l'enseignement, par exemple dans la Marne où l'inspecteur doit répondre aux questions suivantes :

16 - Décret et arrêté du 18 janvier 1887, relatifs à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire.

- « Les sujets de devoirs sont-ils choisis avec intelligence, sont-ils appropriés aux futurs besoins des élèves ?
- Ont-ils une tendance morale ?
- Comment les cahiers de devoirs mensuels sont-ils tenus ?
- Le tableau de l'emploi du temps est-il affiché dans l'école ?
- Est-il exactement suivi ?
- L'enseignement est-il conforme aux textes officiels ?
- Essaie-t-on de le rendre intuitif ? »

Ailleurs encore, en Haute-Garonne par exemple, le bulletin a parfaitement pris en compte les instructions ministérielles, aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan matériel. Il est structuré en cinq rubriques qui portent sur :

- les caractéristiques individuelles de l'instituteur (15 items) ;
- la tenue générale de la classe (9 items) ;
- l'éducation et l'enseignement (7 items) ;
- les institutions auxiliaires (musée, bibliothèque, cours d'adultes...) ;
- la situation matérielle (10 items).

Cet ensemble est complété par les « notes de l'inspecteur sur l'instituteur titulaire et sur les maîtres adjoints et directrices de travaux de couture », « les améliorations et mesures proposées par l'inspecteur primaire » relatives à la situation matérielle et les « résultats de ses démarches auprès des autorités locales ».

Avec Georges Leygues, le ministère n'impose plus de modèle national. Le bulletin d'inspection, qui est adressé au maître, l'éclaire « et par suite [facilite] l'accomplissement de sa noble tâche ». Ce ministre a donc fait du bulletin d'inspection un outil de formation au service de l'efficacité de l'enseignement. Cette modalité nouvelle devait également permettre à chacun de comprendre « les mesures qui seront prises à son égard en rapport avec les appréciations dont il aura été l'objet et notamment la raison de son avancement au choix plus ou moins rapide ». Le bulletin d'inspection « allant se placer dans le dossier de l'instituteur » devient une pièce essentielle dans la gestion de la carrière et l'on sent bien, désormais, le lien qui existe, même s'il n'est pas explicitement formulé, entre l'inspection, la note individuelle arrêtée dans certains départements par l'inspecteur d'académie et, en tout cas, la gestion de la carrière. L'observation des leçons prend une place plus importante après 1894, à partir du moment où le bulletin devient une pièce administrative. Elle va, progressivement, tenir la place essentielle dans la majorité des bulletins et plus de la moitié du rapport lui est consacrée de 1910 à 1970 inclus. En conséquence, l'attention portée aux autres aspects de l'activité du maître et aux productions des élèves diminue.

Le dispositif de l'inspection individuelle des maîtres est en place pour près d'un siècle.

Après 1894, dans les bulletins, c'est la variété qui domine. Des rubriques s'ouvrent, certaines disparaissent puisqu'il s'agit de produire des « *bulletins individuels* » et que l'attention de l'inspecteur doit être centrée sur l'instituteur dans sa classe. À la fin du siècle, l'inspecteur juge un maître. L'école et son environnement disparaissent des rapports. La codification des pratiques pédagogiques rend possible le contrôle de conformité. L'inspecteur rend compte de la manière dont le maître s'acquitte de ses obligations. Parallèlement, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e, l'attention portée aux résultats de l'enseignement s'affaiblit. Tout concourt à focaliser le regard de l'inspecteur sur l'activité du maître plus que sur les résultats qu'obtiennent ses élèves.

Pendant plus d'un demi-siècle, jusqu'au début des années 1960 et quel que soit son intitulé (« *rapport d'inspection* », « *bulletin d'inspection* » ou « *rapport de l'inspecteur primaire sur...* »), ce document écrit se modifie peu. Si la forme change (la mise en page, l'ordre des rubriques, le plan), le référentiel est assez stable pendant la période considérée dans tous les départements. De nombreux éléments sont communs à tous : les informations relatives au maître, les aspects matériels, la fréquentation scolaire, le triptyque « tenue – ordre – discipline » à la suite de quoi on traite des questions pédagogiques, en particulier des cahiers, de leur tenue et de leur correction. Le chapitre « enseignant » qui permet de formuler observations et conseils est permanent. Les résultats scolaires que l'on avait eu tendance à négliger à la fin du siècle refont surface après la deuxième guerre mondiale et, avec le temps, deviennent de plus en plus fréquents dans les rapports. Enfin, à partir de la décennie 50, tous les rapports font une place à la note et presque tous prévoient la signature de l'inspecteur d'académie et un espace dans lequel il peut formuler ses observations.

110

Cette stabilité, cette uniformité d'ensemble, ont été renforcées par le statut de la fonction publique de 1946 qui, en instituant de façon obligatoire la notation individuelle des fonctionnaires, a provoqué, sur ce point, une homogénéisation absolue. En revanche, la circulaire de 1894, en ouvrant la possibilité d'une variabilité des pratiques (17) laissait une liberté d'appréciation aux départements. Et l'on constate que de l'un à l'autre, le jeu des acteurs locaux infléchit les choix, même si une base de références communes « reflète » le socle de l'école de la III^e République.

Parmi les leçons observées, celles qui concernent le français et les mathématiques l'emportent largement. Quelle que soit l'époque, ces deux disciplines atteignent ou dépassent 50 % et même 75 % depuis 1950. Cette importance est logique puisque les horaires qui leur sont consacrés ont toujours dépassé 50 % et que les maîtres leur accordent souvent plus de temps que les textes officiels. Par ailleurs, depuis que les

17 - « *Je ne crois pas utile de prescrire tel procédé d'exécution plutôt que tel autre* » écrit Georges Leygues dans la note de service par laquelle il recommande la généralisation du bulletin d'inspection.

moyens de communication individuels se sont développés, les inspections se déroulent en majorité le matin, moment de la journée traditionnellement réservé dans les classes élémentaires à l'enseignement du français et des mathématiques. Par ailleurs, la suppression du certificat d'études incite moins qu'autrefois à accorder une grande importance aux autres disciplines. Les dérives, cependant, ont été telles que les inspecteurs sont devenus plus attentifs à l'enseignement de toutes les disciplines et près d'un rapport sur deux en dresse aujourd'hui un bilan, fût-il rapide. Mais, quelle que soit l'époque considérée, c'est le maître qui focalise leur attention, beaucoup plus que les élèves en apprentissage et quelques attitudes sont constamment valorisées :

- la relation au métier : une morale professionnelle bien intégrée ;
- la pratique du métier : l'engagement et le travail ;
- les relations avec les enfants : de l'autorité ferme et bienveillante à la disponibilité ;
- les savoirs et savoir-faire : maîtrise et rigueur.

Dans les années 50, qui marquent peut-être l'apogée de l'école primaire, les maîtres valorisés sont ceux qui donnent l'exemple du travail et de l'application.

Dérégulation de l'école, diversité des bulletins

Après 1968, les départements, à des dates diverses et selon des modalités variables, entrent dans l'ère de la dérégulation. Qu'après 1968 on accorde moins d'importance à la tenue des élèves et à la discipline n'a rien d'étonnant. Des choix pédagogiques sont privilégiés (expression orale, initiative, méthodes actives...) qui affaiblissent l'exigence d'ordre formel sur lequel était construite l'école des IIIe et IVe Républiques. Le moindre intérêt porté aux productions des élèves ou à leurs travaux écrits est plus surprenant et ne trouve pas de justification relevant du domaine philosophique ou pédagogique.

De la même façon, parce que dans la ligne hiérarchique de l'éducation nationale les relations d'autorité se sont transformées, comme entre les maîtres et les élèves, toute la polette possible des formes de bulletin est aujourd'hui utilisée : bulletins assez ou très contraignants dans tel ou tel département avec des éléments hérités d'une longue tradition, liberté totale laissée aux inspecteurs dans tel autre, bulletin structuré par quelques rubriques mais qui laisse une importante initiative aux inspecteurs. Les années 1970 sont le seul moment où plus de la moitié des bulletins ne font allusion ni aux attitudes, ni à la manière de servir des maîtres. À l'inverse, la conscience professionnelle et la conception que les instituteurs se font de leurs devoirs n'ont jamais été aussi souvent mentionnées qu'au cours de la décennie 1990. Effet de la loi d'orientation ou des attaques dont l'école est l'objet ?

Dans toutes les périodes en tout cas, le discours sur le maître est le plus souvent positif et, même aujourd'hui, celui-ci reste « un bon élève ». Une analyse du vocabulaire employé est d'ailleurs significative de cette situation : « continuez en ce sens, satisfaisant, bien, très bien » sont des formules que l'on rencontre fréquemment dans les rapports concernant les enseignants, comme on les trouve sur les devoirs des élèves du second degré. Mais c'est aussi le vocabulaire employé par les recteurs sur les fiches annuelles de notation rédigées chaque année sur les inspecteurs.

C'est bien la dérégulation qui l'emporte. Malgré tout, quelle que soit la forme adoptée, on sent bien, à travers les bulletins d'inspection – comme dans les notes de service des inspecteurs ou leur courrier administratif – leur volonté de « maintenir ».

L'ÉVALUATION DES MAÎTRES AUJOURD'HUI

Par rapport aux modèles du début de la décennie, le bulletin d'inspection présente quelques caractères bien marqués qui dépendent d'abord du choix effectué au niveau départemental d'imposer une grille commune à tous les inspecteurs parce que cette pratique permet de donner une cohérence utile pour la gestion départementale du corps, ou de leur laisser une totale liberté. Dans le premier cas, les différentes parties de la grille sont en général remplies, pas toujours, la différence entre les inspecteurs venant des compléments plus ou moins longs qu'ils ajoutent *in fine*.

Analyse quantitative

Le nombre moyen d'inspections effectuées au cours d'une année se situe dans une fourchette moyenne qui va de 50 à 100 par inspecteur, mais ces valeurs extrêmes peuvent être dépassées, et parfois largement, dans un sens ou dans l'autre. Les différences sont donc très sensibles et résultent soit de l'implication de l'inspecteur lui-même, soit de l'insistance plus ou moins grande avec laquelle l'inspecteur d'académie demande une évaluation dont la périodicité soit raisonnable (en général tous les trois ans), soit, avec un effet inverse, des sollicitations multiples dont l'inspecteur est l'objet, et qui obèrent son temps.

Les longs retards d'inspection sont assez souvent liés à des situations individuelles d'enseignants reprenant leurs fonctions après un congé de longue maladie ou de longue durée, après leur mise en disponibilité, un congé de convenance personnelle ou un congé parental.

Cette situation peut avoir des effets pervers : dans la plupart des départements on procède à un ajustement systématique des notes des enseignants que les retards

d'inspection risquent de pénaliser. Les modalités en sont très variables mais la pratique la plus courante consiste à augmenter la note d'un demi point par an au-delà de trois années sans inspection ; les augmentations de note peuvent ainsi devenir plus importantes que celles résultant des inspections et présentent le double inconvénient de ne pas tenir compte du travail du maître et de défavoriser les maîtres qui sont inspectés. L'administration centrale tente de réguler ces pratiques :

« ... On peut considérer comme acceptables les notes pédagogiques attribuées au cours des trois dernières années. Lorsque les notes sont anciennes, vous devrez alors recourir à une actualisation de la note... [elle] doit tenir compte du nombre d'années sans inspection sous réserve de neutralisation des trois dernières années, mais ne doit pas conduire à dépasser la note maximale attribuée dans votre département. »
(18)

Les modalités

Une liste des maîtres que l'inspecteur d'académie souhaite voir inspectés est souvent indiquée aux IEN, dans un souci de bonne gestion des personnels : les dates des éventuelles promotions régissent le planning de l'inspection dans ces départements. Quant aux inspecteurs eux-mêmes, c'est la date de la dernière inspection qui est leur critère essentiel de détermination de leur planning d'inspection. Viennent ensuite les constats de carence lors d'une visite antérieure, les demandes des enseignants et, enfin, l'âge des maîtres. Il est donc clair que, pour les uns comme pour les autres, l'inspection a une fonction essentielle dans la gestion des carrières. C'est aussi ce qu'ont répandu un peu plus de la moitié des maîtres interrogés sur le sujet par l'inspection générale de l'éducation nationale en 1994, ce sentiment étant d'autant plus affirmé qu'ils sont plus âgés.

113

Un nombre non négligeable d'inspecteurs font précéder l'inspection de l'envoi d'un questionnaire. Extrêmement variés dans leur structure comme dans les questions qui y sont posées, ces questionnaires ont le plus souvent pour objet d'amener le maître à réfléchir sur sa pratique pédagogique et à dresser une sorte de bilan de son activité professionnelle. Par ailleurs, presque toujours, l'enseignant est invité à formuler les problèmes qu'il souhaite voir évoquer ou les questions qu'il aimerait poser au cours de l'entretien.

18 - Note de service du 30 mars 1994 relative au recrutement des professeurs des écoles par liste d'aptitude.

La pratique de l'inspection analysée à partir des bulletins d'inspection

La majorité des rapports comptent une à deux pages, mais certains d'entre eux ne dépassent pas la demi-page alors que d'autres en comptent trois voire quatre. La longueur du rapport est assez constante pour un même inspecteur et ne varie guère en fonction des caractéristiques du maître inspecté : les rapports concernant les débutants ne sont pas plus détaillés que ceux de leurs collègues plus anciens dans la fonction. Les bulletins vont du constat lapidaire au véritable audit en passant par une majorité de comptes rendus sérieux et assortis de conseils pratiques.

Les indications d'ordre administratif sont toujours présentes, mais leur nombre et leur nature varient d'un département à l'autre. Parfois une brève présentation du maître inspecté le situe dans son itinéraire professionnel. Les trois quarts des bulletins comportent, par ailleurs, une rubrique concernant le cadre de la classe et les affichages et la moitié d'entre eux décrivent la structure pédagogique de la classe et indiquent l'âge des élèves, souvent en restant au stade du constat. Il est rare que soient tirées les conséquences de la situation observée et décrite, en ce qui concerne notamment la gestion de l'hétérogénéité des élèves ou la prise en compte de ceux d'entre eux qui sont en difficulté.

La très grande majorité des bulletins font référence à la préparation de la classe et à l'existence d'un cahier journal mais certains inspecteurs analysent la préparation en termes de contenus, d'autres en termes de méthodes. Les observations vont du simple « *Préparation de la classe : sérieuse, régulière, sous forme d'un cahier journal sommaire, de documents divers et nombreux* » à des remarques très nourries sur la nature des préparations, sur leurs rapports avec les progressions, avec l'organisation du travail, voire avec une évaluation *a posteriori* de la séquence par le maître lui-même.

L'observation du travail de l'enseignant n'est pas la même, à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Si la variété est plus grande à l'école maternelle dans la mesure où il s'agit d'activités, on a vu qu'à l'école élémentaire l'observation porte d'abord sur l'enseignement du français et des mathématiques. Les autres disciplines, en conséquence, sont réduites à la portion congrue : à peine 10 % pour l'histoire et la géographie, moins de 4 % pour les sciences et la technologie, 6 % pour les disciplines artistiques, 1 % pour l'éducation physique et sportive. Ces pratiques accréditent l'idée que les maîtres de l'école primaire sont les spécialistes des disciplines instrumentales (le fameux « *lire, écrire, compter* ») au détriment de leur mission éducative entendue au sens large.

À six exceptions près – mais les bulletins concernent des maîtres qui exercent des fonctions particulières (coordonnateur de ZEP, directeur d'école, conseiller pédagogique...) – les 170 rapports de 40 inspecteurs, analysés par l'inspection générale pour élaborer son rapport de 1994 accordent une place importante aux séquences observées. Cette place n'est jamais inférieure à 30 %, pourcentage atteint dans un bulletin sur cinq. Dans 45 % d'entre eux, l'observation de la séquence occupe la moitié du rapport et, dans 30 %, on atteint les trois quarts.

De nombreux bulletins ne traitent pas des productions des élèves à l'école maternelle. A l'école élémentaire moins de 60 % des rapports font référence aux cahiers des élèves, le plus souvent sous la forme d'une simple mention de leur tenue et du visa par le maître et le contrôle de l'enseignement de toutes les disciplines par l'observation des cahiers concerne moins de 10 % des bulletins. Les corrections et indications de remédiation, comme celle du niveau de l'enseignement, tiennent une place tout à fait marginale. Les difficultés rencontrées par certains élèves sont très peu signalées et pratiquement jamais analysées.

L'attention portée au rôle des directeurs d'école est inégale et les formules utilisées souvent lapidaires. La place qui leur est consacrée est très mince en règle générale, une ou deux lignes le plus souvent. Dans un certain nombre de bulletins cependant (mais ils sont minoritaires), le rôle du directeur dans son école (aspects administratifs, aspects relationnels, aspects liés à la gestion de l'école, aspects pédagogiques) est bien pris en compte.

Le projet d'école est assez souvent mentionné, mais son influence éventuelle sur les activités de la classe et des élèves est rarement étudiée, tout comme les cycles, les études dirigées et l'évaluation qui apparaissent de façon inégale. En revanche, la place des compétences que les élèves doivent progressivement construire au cours des cycles dans le travail du maître est fréquemment analysée. De plus en plus d'inspecteurs pratiquent des inspections d'école dont certaines prennent même la forme d'un véritable audit.

On peut ajouter enfin que les bulletins d'inspection font peu de propositions aux maîtres en matière de lectures et de formation continue mais, sur les 87 inspecteurs qui ont répondu à l'enquête de l'inspection générale, 40 indiquent que l'inspection leur permet d'identifier les besoins en formation continue et ils sont neuf seulement à dire – mais ils ne l'écrivent pas dans les bulletins – qu'ils incitent les maîtres à s'inscrire à des actions de formation continue. Il est plus rare encore de trouver une mise en relation des stages de formation ou des animations pédagogiques suivis par le maître avec sa pratique pédagogique. Le « service de suite » n'existe pas explicitement dans ce domaine, pas plus que d'une inspection à l'autre : les références à l'inspection ou aux inspections antérieures sont assez peu fréquentes. Dans un cas comme dans l'autre pourtant, ce serait donner du poids à ces deux éléments.

De façon récente, les inspecteurs semblent jouer un rôle de détection des talents et il n'est plus rare, aujourd'hui, de les voir inciter les maîtres qui leur paraissent disposer des aptitudes nécessaires, à présenter leur candidature à des fonctions spécifiques : maître spécialisé, directeur d'école, maître formateur par exemple.

INSPECTION ET GESTION DU CORPS

Contrairement à ce qui se passe dans le second degré où les enseignants sont soumis à une double notation, pédagogique et administrative, les maîtres du premier degré n'ont qu'une seule note. Elle est arrêtée par l'inspecteur d'académie sur proposition des IEN. Dans pratiquement tous les départements, une grille leur permet de faire des propositions cohérentes. Certains départements ont instauré deux grilles, une pour les instituteurs, une pour les professeurs d'école, la hors classe faisant parfois l'objet d'une troisième grille. Si l'on peut comprendre la nécessité de recréer une échelle de notation pour d'anciens instituteurs qui avaient atteint la note maximale, cette double, voire triple notation peut poser problème au moment des mutations puisque tous les enseignants du premier degré sont candidats aux mêmes postes et les professeurs des écoles, pour lesquels la grille est décalée vers le bas, pourraient être défavorisés par rapport aux instituteurs. Pour résoudre cette difficulté, certains départements ont mis en place une grille unique pour le mouvement. Il est évident que la création du corps des professeurs des écoles a perturbé un système de gestion élaboré pour un corps unique et qui puisait ses racines dans un passé ancien.

116

Le cadre départemental de la notation peut également poser problème au moment des mutations interdépartementales des maîtres, dans la mesure où l'échelle de notation varie d'un département à l'autre. Le problème serait d'ailleurs identique avec un cadre académique. Il n'est pas rare que des départements procèdent à un réajustement de la note d'un maître qui a obtenu un inéat. Cette mesure est mal vécue lorsque cela a pour conséquence de provoquer une baisse de note et elle est contraire à la réglementation.

Les propositions de maintien de note sont très rares, celles de baisses plus encore. L'usage veut que l'inspection ait pour conséquence une augmentation de la note du maître inspecté. La note de début de carrière et l'importance de l'augmentation ou des augmentations de note proposées par les inspecteurs ont donc, en principe, une incidence sur l'avancement, sauf lorsqu'il a été décidé dans le département de freiner la progression du maître après une promotion au choix. Cette pratique est contraire à l'esprit comme à la lettre même du principe de la notation des fonctionnaires. Il faut souligner d'ailleurs que, en réponse au questionnaire qui leur a été adressé par l'inspection générale pour son enquête, des maîtres de ces départements demandent la suppression de ces « freins ». On mesure bien là ce que peut être l'ef-

fet de la pression syndicale qui joue d'ailleurs parfois de façon parfaitement contradictoire avec les souhaits formulés par les maîtres. En effet, ceux-ci avaient à répondre à la question suivante :

« *Les notes d'inspection sont à la fois l'expression de la qualité du travail et de l'ancienneté. Laquelle de ces deux données doit être privilégiée ?* »

La question ne prête pas à équivoque, les réponses non plus : 271 maîtres sur les 299 qui ont répondu à cette question souhaitent que priorité soit donnée au travail, soit 90 %. Dans leur majorité, les enseignants du premier degré sont favorables à une meilleure prise en compte de la qualité de leur travail et la constance des représentants du personnel à obtenir que l'ancienneté pèse aussi lourd que possible dans la gestion des carrières peut paraître étonnante. L'ancienneté, en particulier, est le critère essentiel de passage à la hors-classe. La qualité du travail du maître n'occupe, en l'état actuel, qu'une place réduite et la marge d'appréciation de l'inspecteur d'académie est pratiquement nulle.

Visiblement, les préoccupations des inspecteurs d'académie relèvent davantage des questions touchant à la gestion des carrières et à l'administration qu'à la pédagogie, mais il est vrai qu'ils sont les interlocuteurs directs des représentants du personnel, et ceci peut expliquer cela. L'un d'eux, qui a engagé une réflexion sur l'évaluation des maîtres avec l'ensemble des IEN en 1993, écrit notamment :

« *Les rapports d'inspection qui constituent une masse d'observations considérables en quantité et en qualité ne servent guère qu'à justifier une note nécessaire au déroulement de carrière du maître. On s'interroge quelquefois sur l'intérêt que peut présenter le contenu de ces rapports pour les maîtres eux-mêmes... En résumé, la notation des maîtres se fait difficilement et le contenu des rapports d'inspection tels qu'ils sont conçus, la liberté laissée à chaque IEN d'en moduler la présentation, les rendent inexploitable dans le cadre d'une politique départementale* ». (19)

117

Des inspecteurs de l'éducation nationale, eux, s'interrogent sur l'articulation qu'il convient de mettre en place entre évaluation individuelle et évaluation de cycle ou d'école. L'un d'entre eux écrit :

« *L'inspection individuelle au coup par coup, même régulière, m'apparaît comme de moins en moins satisfaisante. Elle ne correspond plus guère à l'évolution du système éducatif, qui privilégie chez les enseignants :*

- *les capacités d'anticipation du devenir de leur école (projet d'école),*
- *le travail en équipe (mise en place de cycles).*

19 - Il conviendrait probablement de renverser les termes de cette proposition : c'est à l'inspecteur d'académie de définir, après discussion avec les IEN, un cadre pour les bulletins d'inspection tel qu'il permette l'exploitation de ces bulletins au niveau départemental - question sur laquelle on reviendra - et aux inspecteurs de l'utiliser.

Une école est désormais comprise comme un système; il faudrait que l'évaluation qu'on fait de son fonctionnement s'adapte à cette vision ».

La difficulté à concilier les exigences d'une évaluation formative et la notation apparaît clairement aussi dans leurs préoccupations, et le problème n'est pas nouveau : « *Remarque habituelle : discordance entre évaluation-formation et notation, entre contrôle de conformité et évaluation qualitative. C'est un vieux débat où s'enchevêtrent le subjectif et l'objectif, les points de vue « éthiques », les représentations liées à l'exercice du pouvoir (hiérarchique).* »

On sent le corps des inspecteurs globalement mal à l'aise sur ce sujet, ce qui conduit l'un d'entre eux à mettre en évidence l'ambiguïté du rapport d'inspection :

« *Le rapport d'inspection, sous sa forme actuelle, se veut contrôle de conformité et outil de formation pour le maître inspecté. Je souhaiterais pouvoir distinguer la partie contrôle de la partie évaluation formative pour le maître et/ou le cycle, l'école.* »

Si des maîtres, minoritaires, jugent la notation infantilisante et inutile, les plus nombreux ne refusent ni l'inspection, ni la notation. Mais ils expriment une interrogation sur l'objectif visé. Les observations formulées par l'un d'entre eux résument assez bien celles de ses collègues et rejoignent d'ailleurs, pour partie tout au moins, celle des inspecteurs :

« *L'objectif de l'inspection est actuellement ambigu : soit celui-ci est d'évaluer l'agent afin de le ranger dans l'ensemble des fonctionnaires de l'Éducation... mais alors on peut se demander si les moyens utilisés sont en rapport avec l'objectif poursuivi (absence de grille d'évaluation, visite ponctuelle ne tenant que très peu compte des actions à long terme de l'enseignant). Soit il est d'amener l'enseignant à adapter son enseignement de façon performante à son public, mais alors, pourquoi accorder une telle importance à la notation... alors que l'objectif pourrait être atteint au travers d'une politique contractuelle? Ce qui me permet in fine de demander à l'administration de choisir clairement entre les deux options suivantes : soit l'inspecteur a pour rôle de noter le fonctionnaire..., soit l'inspecteur a pour rôle d'animer sa circonscription, d'épauler l'agent... bref, de rendre plus performant le service public. Je ne cache pas que c'est vers la seconde option que vont mes préférences.* »

Un autre encore indique que « *l'inspection (une fois les problèmes de différences de statuts résolus) pourrait peut-être être envisagée comme un temps de réflexion au sein d'une école, d'évaluation du travail possé, de propositions de projets pour le futur où chacun aurait à trouver sa place, prendrait des engagements qui pourraient peut-être prendre nature de contrat moral.* »

Les maîtres, dans leur ensemble souhaiteraient que la notation tienne mieux compte de l'inspection, mais ils posent souvent la question des critères sur lesquels elle est fondée :

« *Oui, mais comment ?* » dit l'un d'entre eux, et ils sont nombreux à être opposés aux grilles de notation :

« *Ce n'est pas parce qu'on est au onzième échelon que l'on mérite 18, voire 19,5.* »
 « *C'est moche de se retrouver sur le même pied que des collègues qui font un effort une fois tous les quatre ans.* »

Ce côté parfois artificiel de l'inspection, non conforme à la réalité quotidienne de la classe, est stigmatisé par plusieurs enseignants :

« *Ce qui me hérisse le plus et je l'ai vécu, c'est d'avoir vu des classes se métamorphoser littéralement (en bien, bien sûr) pour saluer l'arrivée de l'inspecteur.* »

Finalement, les attentes des enseignants peuvent assez bien être résumées par : équité, transparence, globalité de l'acte d'inspection. Ils souhaitent une inspection qui analyse l'ensemble de leur travail, y compris, écrivent certains, les activités péri et extra scolaires. Ils veulent savoir comment l'inspecteur pratiquera son expertise. Ils souhaitent, le plus grand nombre d'entre eux en tout cas, qu'une inspection ainsi conduite débouche sur une notation plus objective, qui prenne davantage en compte la qualité du travail.

Conclusion

Le dispositif d'évaluation des enseignants du premier degré existe et il fonctionne. Les maîtres sont inspectés assez régulièrement même si, ici ou là, les retards d'inspection peuvent être importants : la direction de l'évaluation et de la prospective indique que « *pour 27 % des enseignants du premier degré, la dernière inspection date de plus de trois ans* » (20). Si l'on prend en compte les quatre dernières années depuis la dernière inspection, ils ne sont plus que 16,8 %, et 10,5 % si l'on remonte à cinq ans (21).

119

Les bulletins apportent des renseignements sur la vie des classes et le déroulement d'un certain nombre de séquences, en français et mathématiques principalement. Des conseils pratiques sont donnés aux maîtres. Des notes sont attribuées, les grilles établies au niveau départemental permettant dans l'ensemble une pratique assez homogène des inspecteurs. Le plus souvent, la notation débouche sur des avancements à vitesse inégale.

20 - Ministère de l'Éducation nationale, direction de l'évaluation et de la prospective : *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Édition 1995, p. 30.

21 - *Ibid.* p. 31.

On peut cependant s'interroger sur la véritable finalité de l'inspection et du rapport qui la suit. S'agit-il de renseigner l'institution sur l'état des lieux ou d'aider les maîtres à mieux atteindre les objectifs de l'École? Quelles doivent être les modalités de l'inspection? Est-ce une observation à un moment donné? Un regard élargi débouchant sur une évaluation plus globale? Doit-elle prendre en compte les activités autres que celles des séquences observées? Doit-elle être uniquement individuelle ou faire également une place à l'inspection de cycle et d'école? Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les acteurs expriment un malaise à propos de l'inspection, inspecteurs comme enseignants.

Il paraît donc nécessaire d'en redéfinir avec précision la finalité et les modalités, de façon à la rendre plus efficace, et à atténuer le malaise perceptible dans ce domaine, aussi bien chez les inspecteurs que chez les maîtres.

FORMATEUR DE PROFESSEURS DES LYCÉES ET COLLÈGES UNE IDENTITÉ TROUBLÉE

FLORENT GOMEZ*

Résumé

Le formateur d'enseignants novices peut construire une représentation de sa fonction à partir des travaux de la recherche ou des attentes des stagiaires. Ces deux sources définissent des modèles du formateur qui ne sont pas toujours compatibles entre eux. De plus ils ne coïncident pas avec ceux caractéristiques des professeurs du second degré, corps, dont sont issus la plupart des formateurs. Ces écarts engendrent des difficultés à se repérer que l'on a qualifié de troubles identitaires. Néanmoins l'accroissement en nombre et la création des IUFM offrent des bases favorables à l'émergence d'une identité professionnelle assurée, à condition que stagiaires, enseignants et hiérarchie reconnaissent l'intérêt des formations qu'ils dispensent.

Abstract

The trainer of student-teachers can build a representation of his/her function through the research work or through the trainees' expectations. These two sources define models of trainers which are not always compatible. Moreover, they do not coincide with those specific to the secondary school teaching staff which most trainers come from. These discrepancies involve difficulties to find one's bearings which have been called identity troubles. Nevertheless, the increasing numbers and the creation of IUFM's offer favourable basis for the emergence of an assured professional identity, provided trainees, teachers and their superiors acknowledge the interest of the training they give.

121

* - Florent Gomez, IUFM d'Aquitaine.

Introduction

L'appartenance à une branche professionnelle et l'exercice d'une fonction ne sont pas sans conséquences sur l'identité professionnelle façonnée au quotidien par les rapports de travail. Les milieux professionnels sont des « lieux producteurs de représentation sur les groupes humains, de définition de leurs différences et de reconnaissance de leurs identités spécifiques... » (Sainsaulieu, 1987, p. 172).

Le monde de l'école façonne les professionnels qu'il emploie, chacun des différents métiers connaissant sa culture professionnelle par laquelle s'expriment des valeurs et des représentations du travail particulières. Les personnels enseignants sont soumis dans l'exercice de leurs activités à trois sources d'influence :

- l'institution dans laquelle ils œuvrent qui définit le programme, le volume horaire, les lieux d'intervention et prodigue quelques conseils généraux ;
- les ouvrages qu'ils lisent ou qui leur sont commentés ;
- leur public.

C'est au repérage des différents messages émis par chacune des deux dernières sources évoquées pour les formateurs généralistes de PLC2 qu'est consacrée la première partie (1). La deuxième partie qui propose une analyse des facteurs de troubles de l'identité professionnelle sera suivie d'une sorte de bilan présentant les facteurs inhibant ou favorisant l'émergence d'une identité professionnelle des formateurs généralistes de PLC2.

LES MODÈLES PRÉCONISÉS

Certains auteurs ont cherché à caractériser les traits saillants des diverses façons de se représenter le travail du formateur d'enseignant en isolant leurs caractéristiques déterminantes et les compétences nécessaires à leur mise en œuvre ; on réservera à ces constructions l'appellation de modèles. Ces modèles parviennent au formateur soit par la lecture, soit au cours des formations organisées par les IUFM ou les MAF-PEN. On peut, dans la littérature, repérer les suivants :

1 - La notion de formateur ne renvoie pas à une réalité uniforme, nous traiterons du formateur de formation générale (ou pédagogique) pour les professeurs de lycées et collèges stagiaires (PLC2) qu'il faut différencier du formateur disciplinaires (ou de didactique). Le premier est chargé de préparer le stagiaire à la gestion du groupe classe, à connaître l'histoire et le fonctionnement du système éducatif et à réfléchir aux principaux problèmes que rencontre l'enseignant aujourd'hui. Le second aide à penser et mettre en œuvre au mieux l'articulation enseignement/apprentissage pour une matière académique donnée. Pour les autres types de différences entre formateur, on peut consulter, Patrice Pelpel, 1996.

1. L'ingénieur (2)

Le formateur, comme l'ingénieur, dispose d'instruments scientifiquement élaborés ou du moins qui affirment des filiations avec des théories pour justifier leur existence et leur efficacité. La formation est un genre rationnellement repéré qui se construit avec des outils éprouvés généralisables à toute situation, à tout contenu et à tout enseignant. Ce point de vue est nettement affirmé par Noyé et Piveteau (1993) qui rappellent dans la présentation de leur ouvrage l'origine des sources concernant le savoir à destination des formateurs : « Le domaine de l'ingénierie de formation est simplement esquissé et appelle des développements complémentaires. » I. Feuillette (Avant propos, 1993) se propose de développer les compétences professionnelles des formateurs tant professionnels qu'occasionnels. Ces derniers découvriront les « éléments clefs qui caractérisent l'activité du formateur » afin d'approcher la formation avec « plus de technicité et d'assurance ». Le guide présenté par De Ketele et al. (1995) précise dans le mode d'emploi : « L'ouvrage est conçu avant tout comme un outil professionnel du formateur. » P. Pelpel (Avant-propos, 1993) dont le livre s'adresse à la fois aux enseignants et aux formateurs note : « On en sait plus aujourd'hui qu'hier sur les différentes manières de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un enseignement » et propose une approche « méthodologique » du métier.

En ce qui concerne les contenus, les quatre ouvrages traitent surtout de la définition des objectifs, de l'apprentissage, des méthodes et techniques d'organisation des situations, des outils modernes mis à disposition des formateurs (informatique, TV, multimédias) et de l'évaluation.

2. L'expert

La définition que nous proposons pour cette posture n'est pas celle que la littérature spécialisée en Sciences de l'éducation utilise pour désigner les enseignants dont la compétence dépasse le professionnel chevronné. En ce qui nous concerne, nous rapprocherons cette notion de celle d'auditeur social, de membre de cabinet-conseil, l'expert sera celui qui observe, analyse une pratique, pose un diagnostic et prodigue des conseils en vue de son amélioration. Par rapport à l'ingénieur, l'expert est dans une démarche de personnalisation, l'auditoire potentiel n'est pas un groupe de formateurs chevronnés ou débutants devant qui on présente un arsenal de techniques, mais un formateur particulier, observé dans l'exercice de ses fonctions et que l'on fait bénéficier d'une aide singulièrement ajustée.

2 - On parle aussi de technicien. Nous avons fait le choix de ce terme parce que l'idée « d'ingénierie » de la formation a souvent cours dans le milieu de la formation et que le niveau universitaire des formateurs les rapproche davantage de celui des ingénieurs.

M. Altet (1994) propose « des outils conceptuels de lecture des pratiques et situations pédagogiques... » (p. 253) afin de permettre une observation instruite et une analyse des manières de faire des enseignants. Les descripteurs qu'elle propose permettent de repérer les styles personnels (dimension de la personne : opinions, attitudes, représentations, valeurs, théories implicites etc.), relationnel (manière de communiquer avec les élèves, manière d'amorcer l'interaction, de gérer les relations, de créer un climat de confiance etc.) et didactique (modalités, stratégies mises en œuvre pour organiser la situation d'apprentissage).

M. Bru substitue la notion de profil didactique à celle de méthode qui suppose une homogénéité jamais observée de la pratique qui est toujours syncrétique. L'enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage peut gérer un certain nombre de variables que l'auteur qualifiera de variables d'action. Le profil de l'action didactique est constitué par les modalités que prennent ces variables à un moment « t ». Ces variables peuvent être regroupées en trois catégories : variables de structuration des contenus (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus), variables processuelles (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation), variables relatives au dispositif (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériels et supports utilisés).

P. Pelpel (1996) est dans le même registre, proposant au formateur non seulement une ponoplie de grilles d'observation dont il relève l'intérêt et marque les limites, mais étend sa réflexion à la situation de conseil que l'on doit considérer comme une compétence transversale pour le formateur.

3. Le chercheur

Le formateur doit s'engager dans un travail de recherche pour en connaître les règles : volonté de produire de la connaissance, revue de question, problématique, méthodologie, interprétation et acceptation de voir ses résultats discutés. L'introduction récente du « Mémoire professionnel » dans les IUFM très vite assimilé à un mémoire de recherche, que seul un chercheur saurait diriger, semble mettre en relief cette conception. Plus largement, la posture de chercheur procurerait des connaissances et des compétences opérationnalisables pour la préparation professionnelle des professeurs stagiaires, le métier d'enseignant comportant une « dimension recherche ».

M. Altet prend en ce domaine une position très nette. Afin que les résultats de la recherche pénètrent dans la classe, il faut que les formateurs d'enseignants soient eux-mêmes engagés dans la recherche afin de « rapprocher ainsi deux mondes opposés : celui de la rationalité scientifique qui s'intéresse au « pourquoi » et celui

de la pragmatique des praticiens qui vise le « comment » et la solution à des problèmes immédiats. » (*op. cit.*, p. 245). Cette nouvelle profession de « praticien chercheur » (p. 245) pourrait, de par ses contacts fréquents avec les enseignants et l'estime dont elle jouit, diffuser « les découvertes de la recherche dans les classes et ainsi favoriser les innovations et changements nécessaires à l'adaptation du système éducatif » (p. 246)

4. L'exemple

L'apprentissage par l'observation est, par exemple, pour A. Bandura (1976, p. 20) « vital à la fois pour le développement et la survie ». Le modelage ou processus d'inférence que nous faisons sur la façon de produire un comportement observé mis en œuvre par autrui est un moyen universel d'apprentissage des comportements humains, il sert de guide à l'exercice de l'action. On a vu précédemment que M. Altet considère les formateurs comme des pivots pour la diffusion de la recherche au niveau de la classe, la posture de chercheur pouvant être reproduite par les professeurs stagiaires procurant ainsi à la pratique par le détour du mimétisme, les retombées de la connaissance scientifique. Dans la préface à l'ouvrage de I. Feuillette, D. Chalvin (CEGOS) note : « Car l'auteur incite ses lecteurs à expérimenter ce qui est présenté ici pour tester eux-mêmes ce qui est efficace pour eux. Ainsi, ce livre est lui-même un bon exemple de la démarche pédagogique originale que préconise l'auteur. »

Mais la notion de modèle peut parfois prendre un sens plus fort, débordant le professionnel pour se fixer sur la personne dont certains aspects sont idéalisés. On peut dans ce cas considérer que le stagiaire enclenche un véritable processus d'identification, incorporant et assimilant certains éléments de la personnalité du formateur. Ce phénomène d'identification ne pointe pas quelque faiblesse de la personne confinant au pathologique, le stagiaire étant alors considéré comme trop influençable. La psychanalyse le théorise comme un mécanisme normal de la construction de la personnalité, mécanisme particulièrement actif à l'enfance et l'adolescence.

L'entrée dans la profession enseignante est parfois considérée comme un phénomène d'acculturation (Obin, 1995), le stagiaire étant conçu comme porteur d'une culture étudiante et adolescente qui se frotte à une culture professionnelle hétérogène. L'imitation et l'identification partielle deviennent alors des ressorts puissants d'intégration au nouveau milieu.

5. Le clinicien

En tant que « métier de l'humain » (Cifali, 1996, p. 120), l'enseignement est une occurrence sociale complexe où toute situation devient singulière concernant des personnes avec une histoire, des affects et des relations toujours particulières dont le

sens échappe souvent aux protagonistes. La démarche clinique se caractérise par une implication, la recherche d'un changement, la coproduction d'un sens de ce qui se passe. Elle participe d'un travail incessant de lucidité sur soi et les autres : sentiments d'attrance, de haine, de violence qui sont autant de matériaux à traiter. La relation dans la classe renvoie à l'essentiel de la vie : ignorance, impuissance, sexualité, mort, dépendance. Nous sommes alors conduits à osciller entre deux positions, celle de proximité avec risque de blessures et celle d'éloignement avec risque d'indifférence. Pour rechercher la bonne distance et la réguler, il faut voir en nos sentiments un guide de ce que nous vivons et de ce que l'autre vit, guide qui peut, travaillé avec des outils médiateurs (repères théoriques préalables) et de la sensibilité, permettre l'émergence, à un moment donné, d'une parole qui fera effet et pourra être reprise par l'autre.

Le formateur doit prendre alors la position de « quelqu'un qui aide à regarder ce qu'on refuse de voir, à comprendre comment - par exemple lorsqu'on a peur - beaucoup de signes nous échappent » (*ibid.*, p. 126). Il enseigne à repérer et nommer des effets inconscients et oriente vers un travail intérieur excluant toute explication immédiate défensive, alliant connaissance et expérience vécue, acceptant l'ignorance et un interminable questionnement éthique. Le formateur doit aider à développer une attitude, un esprit clinique et convaincre que « reconnaître nos implications psychiques dans notre métier nous rend moins nocifs. » (*ibid.*, p. 122).

6. Le perturbateur

P. Perrenoud, après P. Bourdieu, définit l'*habitus* comme « l'ensemble de nos schèmes de perception, d'évaluation, de pensée et d'action » (1996, p. 182), les schèmes étant dans la tradition piagetienne ce qu'il y a de commun dans la conduite pour une classe de situations donnée. Il montre que celui-ci contrôle puissamment l'action pédagogique dans les quatre moments clefs de l'action pédagogique suivants :

- la transformation des schémas d'action en routines : les procédures et techniques ne sont pas automatisées en début de carrière mais le seront progressivement, se constituant au gré des succès des routines enclenchées. Le choix des procédures, leur mise en œuvre et leur évaluation sont sous la dépendance des conceptions de l'éducation constituées au cours de l'histoire individuelle et qui font partie de l'*habitus* ;
- le choix du moment opportun et la manière d'appliquer : même lorsqu'il possède un répertoire de recettes pédagogiques, l'enseignant doit décider du moment de leur mise en œuvre, celle-ci étant par ailleurs personnalisée. La détermination du moment opportun pour déclencher une routine et le style de sa mise en œuvre passent sous le contrôle de l'*habitus* car elles nécessitent un feeling et en appellent à des manières forgées avec l'éducation ;

- les « microadaptations pragmatiques » (p. 187) : les régulations qui ponctuent toute séquence (celle-ci ne pouvant être totalement dessinée par avance) s'appuient, elles aussi, sur l'habitus, l'imprévu faisant surgir le « naturel » ;
- la gestion de l'urgence : la situation pédagogique se déroule souvent en situation d'urgence, l'enseignant se devant alors de prendre de décisions rapides qui laissent peu de temps à une réflexion et paraissent plutôt de l'ordre du réflexe. Ces réactions quasiment spontanées ne sont pas dues au hasard, mais sont bel et bien pilotées par l'habitus, ce qui conduit P. Perrenoud à les qualifier « d'improvisation réglée » (p. 189).

La préparation des enseignants pourrait avoir pour visée « la formation délibérée de l'habitus professionnel, orientée par des objectifs et cependant ouverte, respectueuses de la personne... » (p. 184).

Cette formation pourrait s'appuyer sur une stratégie visant à transformer les conditions de la pratique pour induire une évolution de l'habitus et favoriser la prise de conscience du fonctionnement propre afin de permettre le passage de certaines actions « spontanées » sous le contrôle de connaissances procédurales et de la raison.

Cette stratégie fait du formateur un perturbateur sorte « d'empêcheur de tourner en rond » instituant, le cas échéant avec la complicité des élèves, des situations imprévues, inhabituelles destinées à conscientiser et donc élargir le stock de réponses disponibles.

7. Le mentor

L'auteur J. H. C. Vonk (1995) propose une posture composite faite de rôles divers qu'il nomme guidage (mentoring) et définit comme une relation dynamique réciproque dans un environnement de travail entre un professionnel chevronné (advanced carrer incumbent) et un novice qui devient son pupille (protegee) destiné à favoriser leur développement de carrière respectif. Le débutant pourra se forger une identité professionnelle et une capacité à exercer son métier en autonomie, le mentor sera conduit, pour aider son pupille à entreprendre ou poursuivre la réflexion sur son propre répertoire d'actions. L'auteur place ainsi dans une perspective d'apprentissage le pupille, mais aussi son mentor, l'exercice du tutorat constituant une occasion d'apprentissage (Wittorski, 1996) en termes de compétences (réflexion, analyse, communication, transmission de normes et de valeurs) et de métacompétences (regard sur soi, sur ses pratiques, ses capacités d'action). Le mentor doit être doté de compétences multiples pour parvenir à aider le novice à développer son identité professionnelle et à maîtriser les savoirs et habiletés nécessaires à l'exercice de la fonction. Outre la capacité à s'ajuster à son pupille dans la relation qu'il entretient avec lui, le mentor jouera suivant les moments ou les besoins :

- le rôle de conseiller : créer une relation saine avec le débutant, l'aider à mieux discerner les origines d'un problème rencontré et à trouver des solutions appropriées, à développer un concept de soi positif et une vue claire de la profession, à surmonter les événements difficiles et le stress ;
- le rôle d'observateur : définir en commun ce qui doit être observé, recueillir et enregistrer les données, les analyser ;
- le rôle de pourvoyeur de feed-back pour l'analyse de séquences qui ne sont pas basées sur l'observation (entretiens, enregistrements, dossiers établis par le débutant, questionnaires aux élèves etc.) : débattre sur des leçons, aider le débutant à analyser ses propres comportements, réfléchir en concertation à des solutions aux problèmes repérés ;
- le rôle d'instructeur : dispenser savoirs, idées, exemples au novice, aider à l'analyse des idées et comportement du novice, encourager la réflexion et l'autoévaluation ;
- le rôle d'évaluateur : les novices doivent être informés de leur progression dans le développement professionnel et doivent être conseillés sur l'opportunité de poursuivre ou de stopper la carrière enseignante. Il faudra alors communiquer avec le débutant, collecter et interpréter des données d'évaluation, établir un rapport.

LES POSTURES SOLLICITÉES

Certaines écoles de pensée telles l'interactionnisme symbolique ou l'ethnométhodologie considèrent que la conception que les acteurs se font du monde social est un objet de recherche, que l'acteur est capable de décrire ces faits sociaux et qu'ils ont une importance pour la connaissance du monde social. Ces prises de positions théoriques impliquent un changement de méthodologie qui fait préférer à l'observateur neutre, un observateur participant ou mieux un acteur porteur d'une connaissance interne des phénomènes privés qu'il s'agit d'étudier. C'est cette connaissance interne du monde de la formation des professeurs stagiaires que nous utilisons pour proposer un certain nombre de représentations du formateur ; elles se manifestent dans les demandes que les professeurs stagiaires adressent à leurs formateurs. Il s'agit donc de l'interprétation de phénomènes quotidiens, vécus au cours de l'exercice professionnel et dans l'interaction.

La mise en lumière et la prise ne compte de ces représentations sont extrêmement importantes dans la mesure où l'année de formation professionnelle est conçue comme un accompagnement du novice pour l'aider non seulement dans la résolution de ses problèmes quotidiens mais aussi pour l'acculturation dans son monde professionnel. Le stagiaire cherche aide et appui pour opérer la véritable « métamorphose » (Obin, 1996) que constitue le passage de l'état d'étudiant à l'état d'enseignant.

Ces premiers contacts avec la fonction sont d'une extrême importance. M. Huberman, par exemple, repère des régularités entre une carrière satisfaisante et des débuts heureux, et en appelle aux chefs d'établissement pour mettre les novices dans des conditions de travail permettant la réussite de ce passage. Mais le formateur a aussi un rôle prépondérant pour aider le novice à forger un vécu positif de cette période délicate. Dans cette optique, les demandes des stagiaires prennent un caractère central dans et pour la formation. Ces interprétations des demandes des stagiaires, qui caractérisent des conceptions passibles de l'activité du formateur, nécessitent certaines compétences et mettent en jeu certaines conduites que nous appellerons « postures », celles-ci n'ayant pas le degré d'élaboration attendu d'un modèle.

Les représentations qui émergent du terrain ne coïncident pas forcément avec celles que nous avons proposées pour la littérature examinée. Les différentes postures relevées sont les suivantes :

1. Ingénieur

L'appel à l'ingénieur est une chose fréquente dans la formation, il se manifeste par la question « Comment faire... ? ». De ce point de vue, les guides que nous avons évoqués visent juste, le formateur est sollicité comme détenteur d'une « boîte à outils » sûrs et scientifiquement constitués. Par contre, les stagiaires admettent mal que l'application d'une technique ne leur donne pas satisfaction invoquant alors la supercherie ou l'inutilité de formations qui ne résolvent pas à coup sûr une difficulté éprouvée. Il est difficile de leur faire comprendre que compte tenu de la complexité des situations d'enseignement, l'ingénieur pourra toujours dire quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire, il lui est toutefois impassible de dire comment cela se passera dans la classe.

129

2. Expert

Les demandes d'analyses de pratiques et de conseils sont également importantes et apparaissent à travers des questions telles que : « J'ai fait ceci qu'est-ce que vous en pensez ? », « j'ai fait ceci, en tenant bien compte de cela, je ne comprends pas que les élèves aient rechigné. », etc. L'expert, tel que nous l'avons défini, nécessite un répertoire de concepts lui permettant d'opérer des tris dans le flux informationnel caractéristique de la situation, afin de repérer des éléments significatifs. De ce point de vue, la connaissance des travaux entrepris par les chercheurs peut être un appui solide pour le formateur.

3. Modèle

Les stagiaires voient dans les formateurs des modèles ou des anti-modèles professionnels suivant l'intérêt qu'ils accordent aux situations pédagogiques que les formateurs organisent. Les stagiaires s'inquiètent de savoir si telle ou telle situation mise en œuvre dans le groupe de formation est aussi possible dans la classe avec des élèves, si telle ou telle manière d'instaurer la relation est aussi possible avec des élèves... Cette imitation est souvent un espoir du formateur qui souhaite en faire une arme permettant la rupture avec le cours traditionnel qui reste souvent la seule référence vécue par le jeune et dont la prégnance conduit parfois à rejeter les autres formes possibles d'organisation de séquences enseignement/apprentissage. Cette position de modèle confère une importance considérable aux formateurs dans les processus d'amélioration des pratiques de la profession.

4. Confident

Certains stagiaires face à des difficultés professionnelles qu'ils vivent souvent comme un échec personnel se confient à un formateur sollicitant une écoute bienveillante, réparatrice. Il est vrai que dans les métiers de l'enseignement certaines situations engagent les qualités personnelles du praticien – savoir-faire et savoir-être apparaissant intimement mêlés, S. Baillauguès note : « La réflexion du praticien sur son travail qui implique une réflexion sur lui-même est un engagement critique dans une auto-estimation. » (1996, p. 50). Ainsi, certains incidents touchent la personne au plus profond et exigent du novice un véritable effort d'analyse de soi plus que de son savoir-faire (3).

C'est à un travail de restauration de la personne blessée et « affectée d'un sentiment de solitude voire d'abandon » (*ibid.*, p. 48) qu'est invité le formateur, assigné à la place du thérapeute (parfois même d'entremetteur dans le cas de problèmes avec les professionnels de l'établissement). Le fait que de nombreux formateurs donnent leur numéro de téléphone personnel à leurs stagiaires est significatif de cette image du confident, sollicité non comme expert pour ajuster une situation professionnelle mais comme personne capable d'écoute pour accueillir l'écho d'une blessure narcissique.

Cette position de confident n'est pas celle de clinicien car ce n'est pas un apprentissage de soi ou sur soi qui est sollicité mais seulement une écoute, recherche d'une sorte de lieu de catharsis. Le formateur ne peut renvoyer à des effets qui ont circulé dans la situation car la plupart du temps il n'était présent. Il peut par contre, en s'inspirant de l'attitude rogérienne et de ses techniques, favoriser l'expression du stagiaire, reconnaître ses interrogations. Cette posture du formateur peut constituer une

3 - Allin (1993) rapporte deux cas typiques de cette situation.

préparation à un « esprit clinique » (M. Cifali, *ibid.*, p. 129) dans la formation, l'analyse de la situation du groupe retrouvant des échos avec la vie de classe pour certains stagiaires.

5. Animateur

Responsable d'un groupe, le formateur est interpellé par les stagiaires non seulement comme technicien capable de mettre en œuvre des procédures de facilitation du travail envisagé – et on retrouve là l'ingénieur – mais aussi comme acteur capable d'aider à l'émergence, au repérage ou à la verbalisation de processus non directement appréhendables et qui constituent des obstacles au fonctionnement et à la bonne ambiance. On reconnaît là le travail de régulation nécessitant une sensibilité particulière aux situations, une lecture au second degré d'événements critiques ou anodins, une mise en réseau signifiant de faits éloignés dans le temps et du doigté pour les retourner au groupe, ce que précédemment nous avons nommé clinique. Il est aussi amené, à la demande de l'auditoire, à organiser des manifestations plus ou moins festives qui lèvent les résistances, réduisent la distance, instaurent la confiance et facilitent l'accès à une certaine authenticité nécessaire à la formation.

Nous sommes dans une posture composite « technicien-gentil animateur-clinicien », qui n'est requise, ni pour le repérage et la nomination de phénomènes ou pour un questionnement sur les distances, ni pour la présentation de techniques efficaces mais pour favoriser un vécu groupal harmonieux. On peut, en reprenant Anzieu (1975), dire que les stagiaires demandent à vivre « l'illusion groupale » (p. 161 et sq.) et non l'analyser. Comme dans la position précédente, cette demande peut être utilisée pour montrer la nécessité d'un travail de type clinique.

131

6. Professionnel

Non seulement, les stagiaires souhaitent avoir à faire à un professionnel confirmé de la formation d'enseignants, mais ils sollicitent aussi le praticien qui, comme eux, est en situation d'enseigner dans d'autres lieux et avec d'autres publics. La question significative est du type : « Comment faites-vous avec telle ou telle classe ? ». C'est à l'enseignant qui a aussi « les mains dans le cambouis » et qui « sait y faire » et réussit dans sa classe qu'ils s'adressent. Leur curiosité vise surtout un faire, la conception de la professionnalité est plutôt behavioriste, l'image du praticien riche en recette étant certainement plus rassurante que le « praticien réflexif » (Schön, 1994) capable d'analyser sa pratique. Les processus de pensée régulateurs des actes du professionnel leur semblent de peu d'utilité car ils dessinent un métier qui nécessite des capacités de gestion de situations complexes. Ces capacités caractérisent un professionnalisme difficile à constituer et donc peu compatible avec la situation de « survie » qui est souvent la leur. Quoi qu'il en soit, le pair à haute valeur professionnelle fait partie de l'identité que les stagiaires attendent de leurs formateurs.

7. *Savant*

Pour les stagiaires PLC, l'enseignant se définit toujours par un savoir, et ils le recherchent également chez leurs formateurs qui, en tant qu'enseignants, doivent posséder dans leur champ académique des connaissances sûres et précises.

Cette place prépondérante du savoir académique est corroborée par les enquêtes d'opinion réalisées auprès des stagiaires et étudiants en formation dans les IUFM. L'utilité de la formation disciplinaire est toujours jugée plus utile que la formation didactique et *a fortiori* que les domaines de formation générale retenus, ceci pour toutes les spécialités disciplinaires et pour tous les corps sauf les PLP (MEN, note d'information 95.49, décembre 1995) dont l'atypisme en ce domaine serait peut-être à rapprocher des conditions d'exercice du métier. On peut également rapporter que la première satisfaction que retire l'enseignant après deux années d'exercice est d'enseigner la discipline qu'il aime, bien avant le contact avec les élèves et l'autonomie attachée à la profession (MEN, note d'information 96.42, octobre 1996).

Les jeunes professeurs en formation, parce que la matière est l'unité fondamentale de référence, souhaitent voir dans leur formateur un « savant » (Obin, 1993) ; c'est en quelque sorte le minimum attendu.

UNE IDENTITÉ TROUBLÉE

La diversité des conceptions du travail de formateur généraliste de PLC2 est une première source de troubles identitaires – certaines engageant des apports et des rapports aux stagiaires très éloignés –, et donc des « moi comme formateur » divergents. La deuxième source de trouble est la double référence identitaire de ces formateurs qui sont aussi pour la grande majorité des enseignants de collèges et lycées.

À la recherche de l'identité professionnelle des formateurs

L'identité professionnelle joue un rôle important dans trois dimensions :

1. la dimension personnelle : en offrant des modèles de conduite (régulation) et donc en réduisant l'incertitude sur les conduites à tenir ;
2. la dimension groupale : en fixant l'appartenance à une communauté et en développant des liens de solidarité interne ;
3. la dimension sociale ou politique : en assurant la représentation du groupe comme partenaire social reconnu (ou au moins comme groupe de pression) dans les instances de décision.

Suivant R. Ballion (1996b) dans les organisations régies par le profit ou le rendement, il existe un référentiel en amont qui guide la conduite en situation professionnelle. En revanche, pour les métiers à forte incertitude (référentiel flou) comme dans l'enseignement ou l'éducation, c'est l'identité professionnelle qui guide l'action. En ce qui concerne les formateurs de formation générale, cette identité professionnelle régulatrice de la conduite semble une impérieuse nécessité parce que, d'une part, l'évaluation en termes d'effets est difficile à réaliser, ceux-ci pouvant être à moyen ou à long terme, et, d'autre part, les opinions émises par les stagiaires expriment rarement la satisfaction (4). Que peut-on relever de significatif concernant l'identité professionnelle des formateurs de PLC?

Si l'on cherche des indices de cette identité, on ne peut qu'être surpris de leur absence :

- en termes d'objet d'étude : peu de littérature qui leur soit consacrée, pas d'enquête de la DEP sur leur nombre, leurs statuts, leurs opinions même à propos de la formation qui a pourtant fait l'objet de plusieurs enquêtes ;
- en termes de représentativité : R. Ballion relève qu'un corps à forte identité professionnelle n'est pas seulement un atout pour l'identité professionnelle individuelle mais aussi pour accéder au statut d'acteur social au sens de Tourraine, c'est-à-dire pour peser en tant que collectif représentatif dans les décisions politiques qui sont prises. On se doit de constater qu'il n'existe pas de collectif national de formateurs et donc aucune représentation à ce niveau. Formateur d'enseignants, même lorsque cela constitue l'essentiel de l'occupation professionnelle, semble demeurer une activité marginale pour des acteurs toujours repérés et représentés par leurs statuts dans la formation initiale. Leur nombre et l'importance accordée à la formation s'accroissent sans pour autant que l'Éducation nationale reconnaisse cette fonction. Il faut toutefois noter qu'au niveau local, la création des IUFM a permis un début de reconnaissance officielle, les représentants des formateurs disposant de sièges au Conseil d'administration et dans d'autres instances ;
- en termes de réaction : une étude de Pelpel (1996, p. 146) montre que face à dix situations d'aide ou de conseil, les conseillers pédagogiques manifestent des

4 - La note d'information du MEN 95.49 (décembre 1995) consacrée à l'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM (580 PE et 609 PLC) relève que les professeurs formés, que ce soit pour les écoles ou pour les lycées et collèges, apprécient modestement les formations générales (quel que soit le champ de savoir proposé, aucun n'atteint 50 % de professeurs novices le déclarant utile ou très utile). Le peu de valorisation

réactions spontanées du type Action (31,5 %) et Évaluation (22,5 %) dans la typologie de Porter (5) ce qui est plutôt caractéristique de l'enseignant, les catégories Interprétation et Compréhension plus caractéristiques du conseil selon l'auteur (suivant en cela C. Rogers) obtenant 7,5 %.

Un répertoire de postures variées

Les attentes des stagiaires dessinent des portraits du formateur qui présentent de larges analogies avec ceux que dressent les spécialistes de la formation. On peut, toutefois, repérer quelques différences :

- le modèle du chercheur est absent et ce même quand il s'agit d'élaborer le mémoire professionnel souvent assimilé par eux et par leurs formateurs à un mémoire de recherche (Gomez et Hostein, 1996) ;
- celui de clinicien renvoie trop à des connotations « psy » qui effrayent ;
- la posture de mentor est certainement recherchée, mais sa complexité empêche son expression.

Inversement, les spécialistes ne prescrivent pas la posture de professionnel, réduit au praticien riche en recettes par les stagiaires, en raison probablement de la faible passibilité de transférer des éléments hautement personnels d'une part et du risque de transmission d'une vision sclérosée de la profession.

On peut, en cumulant les modèles et postures définis par les deux sources d'information, bâtir le tableau récapitulatif suivant :

dont jouit la formation générale dépasse le cadre national. Dans une enquête auprès de 650 enseignants espagnols en dernière année de formation initiale scolarisés dans cinq centres de préparation différents, la formation théorique obtient le plus faible score, que ce soit avant (moyenne observée 3,29, le maximum étant 5 et valeur centrale 3) ou après les stages de pratique (moyenne observée 3,09) (cf. M. González Sanmamed, 1995, pp. 28-31).

5 - La typologie d'attitudes de Porter comprend six catégories : évaluation (jugement), interprétation (apposition de sens), soutien (encouragement), enquête (investigation supplémentaire), décision (proposition immédiate de solutions), compréhension (reformulation des propos).

Posture	Fonction	Instance destinataire
Animateur	réguler le groupe	membre du groupe
Chercheur	inviter à la recherche	praticien
Clinicien	clarifier les relations	personne
Confident (écouteur)	restaurer l'image	personne
Expert	auditer la pratique	praticien
Ingénieur	instrumenter la pratique	praticien
Mentor	guider, accompagner	personne/praticien
Modèle	être support d'imitation	praticien/personne
Perturbateur	déstabiliser	personne
Professionnel	faire valoir sa professionnalité d'enseignant	praticien
Savant	informer, documenter	praticien

Tableau 1 : répertoire des postures du formateur

Enseignant ou formateur ?

On pourrait supposer que l'absence de signes forts d'existence d'identité professionnelle est due à une similitude entre la situation professionnelle d'enseignant et celle de formateur. On peut essayer de procéder à une comparaison entre le répertoire de modèles et postures qui s'offrent au formateur que nous venons d'établir et, par exemple, les paradigmes de la fonction enseignante et les compétences qui leur sont attachées proposés par L. Paquay (1994). Cet auteur retient les six paradigmes d'enseignants suivants :

1. le « maître instruit » : l'enseignant est conçu comme détenteur d'un large savoir dans sa matière académique de référence et/ou en didactique et pédagogie ;
2. le « technicien » : il met en œuvre des savoir-faire techniques, applique des règles formalisées et utilise du matériel moderne ;
3. le « praticien artisan » : il dispose et utilise un large répertoire de routines et de schémas d'action contextualisés ;
4. la « personne » : il s'attache aux problèmes relationnels et à son développement personnel ;
5. le « praticien réflexif » : il réfléchit sur ses pratiques et analyse leurs effets, cherche à innover ;
6. « l'acteur social » : il se montre soucieux des enjeux anthropo-sociaux des situations quotidiennes et est engagé dans des projets collectifs.

Les compétences recouvertes par l'ensemble de ces paradigmes montrent de larges similitudes avec les compétences engagées par nos postures mais il n'y a pas pour autant coïncidence.

On peut ainsi voir de larges proximités entre :

- « maître instruit » et savant, dans les deux cas le savoir est au centre du métier ;
- « technicien » et ingénieur, l'un comme l'autre développent des techniques héritées des théories scientifiques ;
- « personne » et confident ou animateur, l'enseignant est un sujet humain désirant, capable d'écoute, de compréhension ;
- « praticien réflexif » et chercheur, les caractéristiques essentielles en sont le questionnement et la réflexion ;
- « praticien-artisan » et professionnel, ce sont les tours de main, les trucs qui sont les attributs spécifiques.

On peut admettre que tout enseignant comme tout formateur est de gré ou de force un « acteur social » et un modèle (l'enseignant est certes toujours un support d'identification possible mais le formateur est de plus un modèle ou un anti-modèle professionnel). En revanche, on ne trouve pas de sollicitations pour l'enseignant en termes de postures de clinicien, d'expert, de mentor et de perturbateur. Ces différences amènent à penser que les fonctions de formateur et d'enseignant ne sont pas semblables, le formateur apparaissant comme un enseignant avec « quelque chose » en plus. Ces particularités pourraient n'être que potentielles, on peut toutefois en douter car le formateur sera l'objet des pressions émanant de deux sources auxquelles il lui sera impossible de rester totalement insensible :

- les cadres de l'institution de formation (directeurs, chargés de mission, etc.) souvent sensibles aux prescriptions d'auteurs ayant acquis une certaine notoriété ;
- les demandes des stagiaires.

Dans la logique de l'élaboration de l'identité au travail, des activités professionnelles aux différences notables devraient conduire à des identités professionnelles distinctes. L'absence de signes forts de cette identité laisse supposer des difficultés d'émergence d'une identité de formateur, perceptible lorsque le professeur devient formateur d'enseignants. Il serait alors saisi d'un mal être que P. Pelpel nomme « blues du praticien » et qu'il attribue à la double appartenance enseignant et formateur qui a du mal à se constituer en une représentation identitaire cohérente (1996, p. 23).

À la différence des chefs d'établissements, la proximité et l'alternance rendent la « métamorphose » plus difficile. Les larges pans de proximités sont autant de brouillages possibles, les automatismes et les « prêts-à-penser », les routines de la fonction enseignante pouvant se dérouler librement et ce d'autant que les situations

d'enseignement et de formation peuvent paraître proches et donc plus difficiles à discriminer. La métamorphose n'est pas radicale comme dans le cas des chefs d'établissements qui se trouvent dans un métier totalement nouveau et aujourd'hui largement valorisé (Ballion, 19996a).

L'alternance brève des fonctions est un facteur supplémentaire de confusion, les métamorphoses se succédant en un rythme saccadé, professeur le lundi, mardi ou mercredi, formateur le jeudi et le vendredi. De plus, l'attribution de la fonction de formation est toujours provisoire et discrétionnaire.

BILAN

On pourrait, à présent, établir un bilan des différents facteurs en distinguant ceux qui favorisent de ceux qui inhibent l'avènement d'une identité professionnelle de formateur généraliste de PLC2.

Les obstacles à la constitution d'une identité professionnelle de formateur

Le morcellement de la fonction constitue un obstacle majeur. Le tableau 1 montre la variété et donc la richesse que peut revêtir le métier de formateur, celui-ci pouvant se référer à onze modèles ou postures différents. Toutefois la variété a des implications sur deux plans qui se renforcent pour bloquer l'émergence d'une identité de formateur :

- au plan institutionnel, le polymorphisme que dessinent les demandes des usagers et les prescriptions des experts, s'ils font appel à des compétences certaines, ne constituent pas des éléments forts de reconnaissance dans le milieu de l'éducation où le syncrétisme, c'est-à-dire la référence à du multiple, est assimilé à de l'impur et donc dévalorisé (que l'on songe au rejet de la double valence attachée aux statuts de PEGC ou de PLP) ;
- au plan personnel, les injonctions et demandes diverses renvoient à des compétences multiples dont peu de formateurs pourraient disposer, ceux-ci présentant des dominantes et surtout des exclusives. Les formateurs ont généralement conscience de ces carences ce qui entraîne une perception de soi dans la fonction comme porteur de manques plus que de compétences.

Dans l'exercice du métier, l'identité professionnelle et le profil du poste se définissent respectivement par interactions réciproques, à condition que chacun des pôles puisse être clairement décliné et reconnu. L'absence d'un référentiel des compétences accepté, d'une part, et, le défaut d'identité professionnelle marquée, d'autre part,

rendent difficile la hiérarchisation des tâches lorsqu'elles sont multiples et variées. La conduite devient alors hautement personnalisée engendrant généralement un sentiment de particularisme, de solitude ou d'abandon qui gêne la reconnaissance d'une identité professionnelle partagée.

La diversité des statuts est également source de blocage pour la constitution d'une identité professionnelle. Le statut est l'élément de reconnaissance absolu dans la fonction publique. Il détermine les obligations et les droits, il catégorise et donc sépare les agents. La mise entre parenthèses des statuts est difficile, ceux-ci ne donnent pas le même poids aux acteurs dans l'institution (la considération est en général directement proportionnelle à la place dans la hiérarchie des corps) et entraînent plus ou moins de difficulté pour l'exercice d'une fonction marginale (plus ou moins grande facilité pour s'extraire de son lieu de nomination, charge de travail inégale ou inégalement répartie dans le temps...). Les statuts marquent aussi l'appartenance à d'autres identités professionnelles constituées et reconnues : le formateur est d'abord un professeur, un chef d'établissement, un CPE, un COP, un universitaire, autant de métiers qui présentent des identités professionnelles plus ou moins avancées et sur des trajectoires ascendantes ou descendantes (Ballion, 1996a). Il est donc plus informatif, socialement parlant (le repérage est plus aisé) et plus rassurant pour soi de se sentir membre d'une corporation reconnue et agissante. La double appartenance (souvent nommée dans le métier « double casquette ») et les alternances brèves qu'elle requiert sont souvent source de tiraillements qui, sans aller jusqu'à la schizophrénie sont parfois difficiles à vivre.

138

L'absence d'un lieu d'exercice symboliquement investi comme lieu de rattachement isole le formateur et freine l'avènement d'une identité collective. L'aspect marginal de la fonction de formateur d'enseignants est administrativement marqué, le formateur a un lieu d'affectation principal qui n'est pas l'IUFM. Par voie de conséquence, l'institution de formation est rarement reconnue par les formateurs comme autre chose qu'une annexe où l'on vient périodiquement exercer. De plus, un repérage par l'absence au sein de l'établissement de nomination est le lot quotidien de nombreux formateurs. Ils notent qu'ils y sont considérés comme des professionnels de passage, difficiles à rencontrer, délaissant les problèmes du groupe. Les expressions d'absent perpétuel, d'indifférent, de lâcheur voire de traître sont souvent évoquées. Si on retient ce qui a été noté précédemment, le formateur semble petit à petit « déterritorialisé », non ancré fortement dans un lieu où se reconnaître et où être reconnu.

Si l'idée d'une culture (δ) commune à tous les enseignants a soulevé l'intérêt de l'institution (rapport Bancel) et donné lieu à un dispositif au sein des IUFM désigné sous

δ - « Le contenu d'une culture professionnelle est fait des attitudes, valeurs, croyances, pré-supposés et manières de faire partagées à l'intérieur d'un établissement, un groupe ou une

le vocable de « formations communes », rien n'a été envisagé pour les formateurs. Peut-être pensait-on qu'elle existait déjà ou qu'elle se créerait en fonctionnant. Pourtant, la diversité des personnels requis aurait dû conduire à s'en soucier : quelles similitudes en termes de représentations professionnelles pouvait-on invoquer entre un professeur du secondaire, un CPE, un chef d'établissement, un PIUFM, un universitaire (7) ? Une culture commune bien faible et peu reconnue rend difficile la construction d'une identité professionnelle.

Enfin, une identification brouillée auprès de leurs publics confère un rôle trouble au formateur, entre collègue et inspecteur (on peut à ce titre considérer comme significatif de cet état de chose la qualification de « visite » que l'IUFM d'Aquitaine réserve à l'observation faite *in situ* par un formateur qui tout en étant évaluative n'est pas pour autant une inspection). Ces identités professionnelles qui ne sont pas les siennes et auxquelles il est renvoyé, offrent des identités « prêt à porter » et gênent l'avènement d'une identité professionnelle spécifique.

Des raisons d'espérer

La prise de conscience progressive des différences entre le métier de professeur et celui de formateur d'enseignants est un élément favorable à la constitution d'une identité professionnelle. Les cadres de l'institution et les formateurs, sous la pression des représentants des stagiaires siégeant aux différentes instances des IUFM, s'accordent sur la nécessité et l'urgence à développer d'autres compétences.

L'accroissement en nombre des formateurs rassure les acteurs et assure à partir d'une certaine « masse critique » la représentativité. Le nombre confère de l'importance et impose la reconnaissance par l'institution d'un groupe d'acteurs particuliers. En retour, reconnaissance et nombre contribuent, pour les formateurs, à favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe perçu comme identifié et digne d'intérêt.

Les formateurs ne connaissant pas un lieu d'exercice commun, la création des IUFM constitue alors une institution unique de rattachement. Ils disposent ainsi d'un lieu, qui, même s'il leur attribue une place marginale (ils n'y sont pas nommés), permet

communauté élargie. C'est la somme de ce que les enseignants pensent, disent et font de façon "standard", en tant que membres de la communauté concernée. » (Gather Thurler, 1994, p. 23).

7 - On notera que le Ministère a agi différemment lorsqu'il a souhaité créer une culture de cadres de l'Éducation nationale, rassemblant chefs d'établissements, IPR, IA, CASU, etc. Il a ouvert une école, mis en place des formations en commun, regroupées en une direction (DPID).

symboliquement de construire un embryon de sentiment d'appartenance. De plus, les textes organiques des IUFM (qui sont des établissements publics et non des services comme l'étaient les MAFPEN), ménagent une représentation des formateurs dans certaines instances. La représentation appelle la consultation pour l'élaboration de positions communes qui en retour signifient une appartenance aux acteurs.

La multiplication des formations de formateurs destinées à accroître les compétences favorise implicitement ou explicitement la construction d'une culture commune. Les messages diffusés et discutés aboutissent à des positions consensuelles ou irréductibles qui, en tout état de cause, facilitent la connaissance réciproque des formateurs et le repérage des accords et dissensions communs. L'augmentation sensible du nombre de collaborations diverses (réunions plénières ponctuelles, groupes de réflexion thématiques, cellules d'organisation d'actions...) favorisent aussi l'échange de pratiques et le partage des difficultés. Ce faisant, tout comme les formations de formateurs, elles accroissent, le sentiment d'appartenance à une communauté.

Conclusion

Les formateurs généralistes existent même s'ils donnent peu de signes forts de leur identité professionnelle et si un repli sur l'identité professionnelle première semblerait un mouvement naturel pour éviter les perceptions négatives ou ambiguës. En tant que collectif, ils n'ont pas une représentativité affirmée et reconnue même si celle-ci est certainement sur une pente ascendante. En tant que groupes, ils partagent souvent des fortes solidarités internes dues tant à la position de marginaux du système qu'aux difficultés communes éprouvées et aux formations qui les rassemblent. Au plan individuel, les signes de reconnaissance de leur spécificité se mêlent à ceux de leur fonction première et activent des difficultés dans les métamorphoses qu'exige d'eux le système. Nul doute que cette identité troublée ne pourra se pacifier qu'avec une reconnaissance marquée de leurs apports positifs tant par le système éducatif que par ses acteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLIN C. (1995). – Communication au colloque « Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants », 5 et 6 avril 1995, Maison de la Recherche, Université de Lille III.
- ALTET M. (1994). – *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.
- ANZIEU D. (1975). – *Le groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.
- BAILLAUQUES S. (1996). – « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », in Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 41-61.
- BALLION R. (1996a). – « Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement », *Migrants-Formation*, n° 106, septembre 1996, pp. 27-44.
- BALLION R. (1996b). – « L'identité professionnelle des enseignants, chefs d'établissements et CPE », conférence à l'IUFM d'Aquitaine, le 4 décembre 1996.
- BANDURA A. (1976). – *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Madarga Éditeur.
- BRU M. (1991). – *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud.
- CHARLIER E. (1989). – *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck.
- CIFALI M. (1996). – « Démarche clinique, formation, écriture », in Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 119-135.
- CHAPOULIE J. M. (1987). – *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- De KETELE J. M., CHASTRETTE M., CROS D., METTELIN P., THOMAS J. (1995). – *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck (1^{re} éd. 1989).
- FEUILLETTE I. (1993). – *Le nouveau formateur*, Paris, Dunod.
- GATHER THURLER M. (1994). – « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 109, pp. 19-40.
- GOMEZ F., HOSTEIN B. (1997). – « Le Mémoire professionnel : vers une approche formative », *Recherche et Formation*, n° 23, pp. 73-86.
- GONZÁLEZ SANMAMED M. (1995). – « Perspectivas del alumnado de magisterio sobre su formación y su aprendizaje como docente », *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, pp. 23-43.
- HUBERMANN M. (1989). – « Les phases de la carrière enseignante », *Revue Française de Pédagogie*, n° 86, pp. 5-15.
- LEMOIGNE J. L. (1990). – *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Bordas.
- NOYE D., PIVETEAU D. (1993). – *Guide pratique du formateur*, Paris, INSEP Édition (4^e éd.).
- OBIN J. P. (1994). – *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette.
- OBIN J. P. (1995). – *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris, Hachette.
- PAQUAY L. (1994). – « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et Formation*, n° 16, pp. 7-33.
- PELPEL P. (1993). – *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod.

- PELPEL P. (1996). – *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- PERRENOUD P. (1996). – « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience », in Paquay et al., *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, pp. 181-207.
- SAINSAULIEU R. (1987). – *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques et Dalloz.
- SALLABERRY J. C. (1996). – *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan.
- SCHÖN D. A. (1994). – *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Québec, Éd. logiques.
- TOCHON F. V. (1993). – *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.
- TROUSSON A. (1992). – *De l'enseignant à l'expert*, Paris, CNDP Hachette.
- VONCK J. H. C. (1995). – « Teacher induction : an essential element at the start of the teacher careers », *Revista Española de Pedagogía*, n° 200, pp. 5-22.
- WITORSKI R. (1996). – « Évolution des compétences professionnelles des tuteurs dans l'exercice du tutorat », *Recherche et Formation*, n° 22, pp. 35-45.

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE AU QUÉBEC UN CADRE D'ANALYSE (1)

YVES LENOIR, FRANÇOIS LAROSE, DIANE BIRON,
GÉRARD-RAYMOND ROY, CARLO SPALLANZANI*

Résumé

L'article présente le cadre d'analyse partiel d'une recherche triennale (1995-1998) sur les compétences didactiques des futurs enseignants et des différents intervenants œuvrant dans la formation initiale à l'enseignement à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Il dégage une catégorisation du concept de compétence qui résulte d'une recension critique de la documentation scientifique francophone et anglophone sur la question, ainsi que d'une étude exploratoire menée la première année de la recherche auprès d'un échantillon restreint de sujets. Quatre conceptions du concept de compétence sont ainsi dégagées : les compétences comportementales ou compétences comportementales, les compétences de fonction ou compétences génériques, les compétences scientifiques ou interactives et la compétence-statut.

Abstract

This paper presents the partial frame of analysis of a three-year research (1995-1998) on the didactic competencies of future teachers and the various contributors working in preservice teacher training at the Education Department of the Sherbrooke University, Québec. It

* - Yves Lenoir, François Larose, Diane Biron, Gérard-Raymond Roy, Carlo Spallanzani, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

1 - Cet article s'inscrit dans les travaux du GRIFE (Laboratoire de recherche sur l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke. Les chercheurs concernés sont Yves Lenoir, chercheur principal, Diane Biron, François Larose, Gérard-Raymond Roy et Carlo Spallanzani, cochercheurs. D'autres chercheurs – plus particulièrement Hélène Hensler, Philippe Jonnaert et Maurice Sachot (Université Marc Bloch à Strasbourg) – ont apporté ponctuellement leur aide au regard de certaines questions. Le GRIFE est membre du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante).

brings out a categorization of the concept of competence which results from a critical review of the French-speaking and English-speaking scientific literature on the subject as well as from an exploratory study carried during the first year of the research among a limited sample of subjects. Four conceptions of the concept of competence are thus brought out: the behavioral competencies, the function competencies or generic competencies, the interactive skills and the status competence.

Introduction

Cet article présente le cadre d'analyse relatif au concept de compétence mis en œuvre au sein d'une recherche subventionnée (2) qui en était, lors de sa rédaction, à sa troisième et dernière année de réalisation. Cette recherche, menée par une équipe de chercheurs du GRIFE, a porté sur les représentations du concept de compétence chez des acteurs (des formateurs de diverses provenances et des formés) intervenant dans la formation à l'enseignement primaire. Elle s'est déroulée à l'Université de Sherbrooke (Québec) au sein du programme de formation de premier cycle en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Cette recherche visait à identifier les représentations que les futurs enseignants du primaire se font de la compétence didactique et des concepts associés, à identifier les représentations que les intervenants en formation initiale de ces derniers se font de la compétence didactique, à comparer les représentations des futurs enseignants à celles des intervenants dans leur formation initiale, et à identifier les éléments qui permettent le développement de modèles alternatifs dans le domaine de la formation didactique initiale des enseignants du primaire. Le choix d'étudier les représentations résulte de différents constats. D'une part, plusieurs travaux (Trumbull et Johnston, 1991 ; Zeichner et Gore, 1990) montrent que les programmes de formation initiale des enseignants ont très peu d'effets sur les représentations de ces derniers à propos de l'enseignement et de l'apprentissage des disciplines qu'ils ont à enseigner. D'autre part, Brikhouse (1990) fait ressortir les relations qui peuvent exister entre les représentations que les enseignants se sont construites de certains concepts et leur approche didactique de ces derniers. Par ailleurs, Orlandi (1994) dégage l'effet des représentations des enseignants sur celles de leurs propres élèves à propos des

2 - La recherche, intitulée *Compétences didactiques et formation didactique des enseignantes et des enseignants du primaire*, est subventionnée (1995-1998) par le Conseil des recherches en Sciences humaines du Canada (CRSH, programme de recherche ordinaire, n° 410-95-1385).

concepts qu'ils véhiculent dans leurs démarches d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi cette recherche place les représentations au cœur de sa problématique.

Toutefois, seul n'est considéré ici que le cadre théorique relatif au concept de compétence, concept central de l'étude. Notons cependant que d'autres concepts ont été investigués, tant à partir de la documentation scientifique qu'à partir des représentations recueillies auprès des différents acteurs : les concepts de didactique, de discipline et d'interdisciplinarité, ainsi que celui de pédagogie qui est rapidement apparu indissociable des autres concepts étudiés. De plus, le concept de compétence a été investigué en lien avec ces autres concepts (3).

Il est à noter que la recherche s'inscrit dans le contexte actuel de la réflexion pour l'amélioration des curricula de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec. Le gouvernement du Québec a procédé au cours des dernières années à une réforme de la formation initiale à l'enseignement primaire et secondaire. Le concept de compétence y est associé à celui de professionnalisation – l'enseignement étant défini comme un acte professionnel (Gouvernement du Québec, 1992) – et il sert à définir la fonction enseignante : l'acquisition de compétences professionnelles particulières de différents ordres doit permettre l'exercice adéquat de la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 1993a, 1994b). L'optique ministérielle est « de désigner, de la façon la plus précise possible, l'ensemble des compétences attendues des enseignants et des enseignantes » (Gouvernement du Québec, 1994b, p. 22), optant ainsi pour une certaine vision du concept et, par là, de celui de professionnalisation et de l'acte éducatif. Comme le notent Biron, Hensler et Simard (à paraître), cette conception représente « une ébauche de référentiel de compétences à l'enseignement qui devrait guider la conception des dispositifs de formation et d'évaluation » (p. 4).

LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

De manière à recueillir auprès des différentes catégories de sujets leurs représentations au regard de ces concepts et de leur utilisation dans la pratique de formation par l'entremise de procédures diverses – questionnaires, entrevues, grilles d'association – appliquées durant les trois années de la recherche, une sous-équipe, constituée

3 - Différentes publications abordant certaines des dimensions traitées sont déjà parues (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996; Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, 1997, 1998) et d'autres sont en cours de publication (Biron, Hensler et Simard; Hasni et Lenoir; Jonnaert et Spallanzani; Larose et Hasni; Larose, Lenoir, Spallanzani, Grenon et Hasni; Lebrun et Lenoir; Lenoir et Laforest; Lenoir et Larose), dépassées pour arbitrage ou acceptées.

de Diane Biron et d'une assistante, Ginette Simard, a procédé au cours de la première année à une analyse extensive de la documentation en langue française et en langue anglaise traitant du concept (Biron et Simard, 1997). Une première version de la grille d'analyse a également été soumise à l'attention d'un échantillon restreint des sujets concernés. Sur la base des résultats obtenus et de leur analyse, la grille d'analyse a été modifiée et un ensemble d'énoncés relatifs aux catégories retenues a été rédigé (4).

Le concept de compétence

Rappel de quelques caractéristiques générales

L'engouement pour le concept de compétence est loin d'appartenir exclusivement au Québec. Nombre de publications en témoignent. Et il ne s'agit pas d'un simple effet de mode, comme le signalent Ropé et Tanguy (1994), mais de l'indication de changements sociétaux en Occident. Les notions d'efficacité et d'efficience, de productivité et de rentabilité, de compétitivité et de performance (5) qui parsèment aujourd'hui les discours éducatifs émanant des centres de décision gouvernementaux attestent bien du rapprochement établi entre la sphère de l'éducation et celle du travail. Tanguy (1994) établit une analogie saisissante entre les procédures en usage dans l'entreprise et celles utilisées dans l'institution scolaire pour définir les processus de transmission et évaluer l'acquisition des savoirs. Cette analogie, qui recourt à des notions telles que celles de contrat, d'objectifs, de parcours, de méthodes d'évaluation, de compétences, de responsabilisation, etc., « témoigne de la même représentation d'individus, acteurs rationnels dotés de consciences calculatrices » (p. 229). Aux finalités de l'éducation scolaire centrées sur le développement de l'« honnête homme » et de la culture de l'esprit se sont substituées d'autres finalités liées aux questions de l'emploi et du développement économique. Toutefois, signale Perrenoud (1997a) qui parle d'une « irrésistible ascension » (p. 14) du concept en éducation, l'intérêt à son égard ne procède pas uniquement de facteurs externes au milieu scolaire; il existe également un fort mouvement de l'intérieur du système qui revendique son emploi. Colardyn (1996) dégage de son analyse de l'utilisation du concept dans divers pays l'existence de deux approches, l'une institutionnelle visant

4 - Pour de plus amples informations au niveau méthodologique, nous renvoyons à Larose, Jonnaert et Lenoir (1996), à Larose, Lenoir, Spallanzani, Grenon et Hasni (à paraître) et à Lenoir, Larose, Spallanzani, Grenon, Hasni et Pearson (à paraître).

5 - Pour Lacaille (1996), la « logique des compétences » s'inscrit au sein de la gestion des personnels et elle s'appuie sur la volonté d'un changement des structures « archaïques » de l'organisation du travail, sur la compétition économique, les ressources humaines étant vues comme « les derniers gisements de productivité » (p. 11), ainsi que sur une identification des compétences à la loi, à un ensemble de règles qui exigent la performance.

à formaliser ou à assouplir, selon le cas, un système de certification, à définir des standards nationaux, l'autre centrée sur l'individu, visant « à améliorer [...] les articulations entre l'enseignement et les besoins de l'entreprise » (p. 190) et s'inscrivant dans une perspective cumulative. Il rappelle le glissement qui s'est produit à partir de la notion de qualification à celles d'objectif, de savoir et de savoir-faire, puis à celle de compétence. Pour Stroobants (1991, in Colardyn, 1996), ce déplacement découle d'une tendance générale à se centrer sur les acteurs plutôt que sur les structures. La responsabilité de la formation et de l'activité professionnelle repose dès lors entièrement sur les épaules de l'acteur. Colardyn (*ibid.*) compare les deux notions, de qualification et de compétence, pour souligner entre autres que la notion de compétence implique une extrême individualisation et que les compétences « s'expriment toujours dans et par une action » (p. 55) et se construisent progressivement à travers l'expérience, alors que la notion de qualification « est entendue comme la certification obtenue au sein d'un système éducatif formel et produite par celui-ci » (p. 9) ; elle implique donc « le résultat d'une construction intellectuelle (ainsi que sociale et professionnelle) et elle est sanctionnable par une certification » (*ibid.*, p. 55). Ainsi, alors que le diplôme, l'attestation ou l'homologation, lié à la certification, attestent d'un titre définitif et expriment un statut juridique déterminé, la validation des compétences, professionnelles ou autres, demeure incertaine et temporaire.

Travaillant dans une perspective comparative, Ropé et Tanguy (1994, 1995) montrent que l'enseignement professionnel fut un lieu d'expérimentation d'une « pédagogie des compétences » et elles soulignent « les similitudes de changements liés à l'usage qu'il est fait du terme « compétences » dans la sphère éducative et dans la sphère du travail » (1995, p. 748), ainsi que l'orientation individualiste qui s'en dégage. Toujours selon Ropé et Tanguy (1995), « ces changements participent [...] d'une extension de la rationalité (entendue au sens général que lui donne Weber), du calcul économique, de la raison scientifique et technique ainsi que de la prévision et de la planification au sens large » (p. 748).

Si l'on s'accorde sur le fait que la compétence « se situe entre connaissance et situation » (Tanguy, 1994, p. 228) et qu'elle se définit de façon très large « comme l'ensemble des capacités démontrées par des preuves de la vie professionnelle et sociale courante » (Colardyn, 1996, p. 53), il n'existe toutefois pas d'entente quant à sa signification : la notion est polysémique et ambivalente (6). La lecture critique d'une centaine d'écrits sur le concept de compétence et les débats lors des séminaires ont conduit, malgré la variété des conceptions énoncées qui le caractérise et au risque

6 - C'est pourquoi, au cours de la première année de la recherche (1995-1996), une recension critique de la documentation scientifique de langue française et de langue anglaise relative aux divers concepts en jeu, dont celui de compétence, a été menée. Des séminaires ont également été tenus pour en débattre.

de procéder à des réductions de sens, puisque la multiplicité des significations apporte un sentiment d'éclectisme, note Isambert-Jamati (1996), à l'adoption d'une classification des différentes conceptions qui prévalent (Biron et Simard, 1997; Biron, Hensler et Simard, à paraître). Dans les faits, le travail de classification fait ressortir quatre principales conceptions du concept de compétence. Cette classification rejoint en partie celle à laquelle sont parvenus Rey (1996), du côté francophone, et Burchell (1995), du côté anglophone, à la suite d'une analyse critique de la documentation scientifique sur la question. C'est donc finalement leur classification qui a été retenue, avec toutefois l'ajout d'une conception.

Les quatre modèles retenus

Signalons d'abord que cette typologie ne tient pas compte de la conception chomskienne de la compétence en ce qu'elle s'appuie sur une vision innéiste incompatible avec un questionnement sur la formation à l'enseignement, ainsi que le relèvent Perrenoud (1997a) et Stroobonts (1994). Rey (1996) y recourt cependant en l'associant aux compétences escientes, prenant alors en compte la notion de générativité et mettant en exergue le cadre mentaliste qui l'anime et qui s'inscrit en opposition au béhaviorisme. L'option que nous retenons est que la compétence en tant que pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions n'est pas forcément liée à une perspective innéiste. D'un point de vue constructiviste, elle peut aussi résulter d'un processus appris d'objectivation du réel qui s'inscrit dans une perspective interactive (Not, 1979). Signalons ensuite que la distinction dans le recours au singulier ou au pluriel est notée par la plupart des écrits consultés. Cette distinction existe également en langue anglaise (Short, 1985) et elle nous est apparue fondamentale dans l'établissement de la classification. Nous allons y revenir.

148

Quand il est question des compétences, c'est-à-dire lorsque le concept est utilisé au pluriel, les différentes significations s'établissent le long d'un continuum dont les deux pôles sont qualifiés de la même façon par Rey (1996) et Burchell (1995). En effet, à l'un des pôles se trouve ce que Rey appelle les compétences comportementales et Burchell le modèle béhavioriste de compétence; les compétences escientes, pour Rey, ou le modèle interactif de compétence, pour Burchell, caractérise l'autre pôle. Plusieurs auteurs, dont Colardyn (1996) et Hodkinson (1992), ne retiennent que ces deux modèles de compétence.

Le premier modèle : les compétences comportementales

Le premier modèle retenu, celui de compétences comportementales – ou modèle béhavioriste de compétence – associe le concept de compétence au comportement attendu en fonction de certaines conditions introduites ou existantes. Il s'agit d'une conception de type béhavioriste qui s'inscrit, souligne Rey (1996), dans une

perspective objectiviste où les comportements (aussi appelé performances) – ou les situations attendues –, indépendamment des finalités poursuivies qui sont généralement escamotées, sont directement liés à un ou à des objectifs spécifiques (d'où leur lien étroit avec la pédagogie par objectifs) et peuvent être démontrés et observés. Dans ce premier sens, les compétences sont multiples, sinon infinies, dans la mesure où chacune d'elles est associée à un geste à la limite singulier. Le concept est alors nécessairement défini au pluriel. Dans la formation à l'enseignement, sous cette optique, l'enseignant doit développer des compétences dans une multitude de domaines et en fonction d'une multitude de situations potentielles... En suivant Short (1985), les compétences ainsi entendues pourraient être saisies comme des comportements, des performances, mais aussi comme des connaissances ou des habiletés. On retrouve le concept ainsi conçu dans les définitions de l'enseignement collégial au Québec (Gouvernement du Québec, 1991 ; Louis, Jutras et Hensler, 1996) ou dans le programme intégré de l'enseignement catholique en Belgique francophone (Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique, 1993-1994) qui recourt à l'expression « socles de compétences ».

Le deuxième modèle : les compétences de fonction

Le deuxième modèle retenu est proche du premier, ainsi que le montrent Burchell (1995) et Rey (1996). Plutôt que de saisir les compétences d'un point de vue éclaté, comme un ensemble d'actes parcellisés et définitifs, devenus non signifiants, cette deuxième conception, qualifiée par Rey de compétences de fonction et par Burchell de modèle de compétence générique, fait porter l'attention sur la finalité poursuivie en approchant le concept du point de vue d'une tâche à réaliser, d'une action finalisée : « Le comportement n'est plus un ensemble de mouvements objectivement observables ; il est une *action* sur le monde et, comme tel, défini par son utilité technique ou sociale. » (*ibid.*, p. 34) Biron, Hensler et Simard (à paraître) remarquent, dans la même veine, que, dans cette conception, la compétence est également liée à l'opérationnalisation de procédures dans une situation spécifique ou dans une famille de situations [...] elle se distingue toutefois de la compétence comportementale par la prédominance accordée au but fixé *a priori* et à atteindre » (p. 8).

Rey (1996) fournit plusieurs exemples illustratifs de définitions de la compétence de fonction qu'il reprend à divers auteurs. Si les deux premiers modèles se distinguent par l'exclusion ou l'inclusion de la notion de finalité et par l'existence nécessaire d'un stimulus (ou l'énoncé des conditions dans lesquelles le comportement attendu doit se manifester) lorsqu'il s'agit des compétences comportementales, ils ont en commun « que la compétence est pensée comme spécifique » (p. 46), liée à une situation donnée (ou à une famille des situations) et aux conditions qui caractérisent cette situation. Dans les deux cas, les compétences renvoient à des tâches spécifiques ou à un certain type de tâches. Les définitions récentes vont fréquemment dans le sens des compétences de fonction.

• *Des exemples illustratifs des deux premiers modèles*

À titre illustratif, Colardyn (1996) donne comme définition des compétences comportementales « la capacité prouvée de réaliser une tâche particulière et de la réaliser dans des conditions spécifiques et détaillées » (p. 59). Elliot (1991), parmi les définitions qu'il soumet, en propose une associée aux compétences de fonction : « La compétence consiste en la capacité d'appliquer le savoir de manière à générer une ou des réponses pratiques adéquates à une situation. » (p. 313) Archambault (1996) distingue, du point de vue de l'enseignement, entre la compétence au sens restreint (les compétences comportementales) qui est « un ensemble intégré d'habiletés exercées de manière réfléchie dans un contexte de groupe-classe, de manière à aider les élèves à s'appropriier les objets d'apprentissage qui leur sont proposés » (p. 1) et la compétence au sens large (les compétences de fonction), entendue comme « la capacité de remplir les fonctions relatives aux services professionnels à rendre à une clientèle étudiante » (p. 1). Déjà, D'Hainaut établissait la même distinction en 1977 : « Le sens de compétence peut être large (s'il concerne des rôles ou des fonctions) ou étroit s'il concerne des activités simples. » (pp. 472-473) À côté des définitions du terme proposées par Legendre (1993) qui vont toutes dans le sens des compétences de fonction, De Landsheere (1990) cite Britell (1980) : « Le terme de compétence désigne la capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante. » (p. 36) De Landsheere ajoute qu'elle « n'est généralement pas comparative » (*ibid.*, p. 36), soulignant ainsi, comme plusieurs autres auteurs, le caractère unique d'une compétence activée. Paquay (1995), qui reprend la définition avancée par Jacques Tardif, s'inscrit aussi dans la deuxième conception : « Par compétence, on entend [...] un système [...] de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles [...] organisé en schéma opératoire [...] qui, à l'intérieur d'une famille de situations, permet non seulement l'identification de problèmes mais également leur résolution par une action efficace. » (Roy et Legros, 1997, pp. 1-2) illustrent cette conception en montrant l'interaction nécessaire entre ces différentes connaissances dans l'apprentissage de la langue écrite ; ils proposent un « mode d'appropriation du savoir grammatical [qui] requiert le développement intégrateur des connaissances situationnelles d'ordre syntaxique (perception de l'organisation de la phrase dans une perspective plurielle), d'ordre morphosyntaxique (recours aux procédures courantes d'identification des groupes fonctionnels), le tout, en harmonie avec le plan sémantique. Par ailleurs, cette approche est praxéologique, en ce sens qu'elle situe dans l'action l'appropriation du savoir grammatical : l'élève est appelé à comparer entre elles les structures syntaxiques des phrases ou propositions et à les réporter en des sous-ensembles intégrateurs de l'ensemble des structures ; il est appelé ensuite à identifier le fonctionnement des relations grammaticales (plan morphosyntaxique) en relation première avec leurs manifestations concrètes (variations orales, pronominalisation) sur le plan discursif. » (p. 9). Reprenant la définition d'Anderson (1986), Altet (1994) adopte également comme perspective la deuxième conception : « Par "compétences professionnelles", nous entendons l'ensemble des savoirs, savoir-faire,

savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. » (p. 33)

Le troisième modèle : les compétences escientes

Quant au troisième modèle, qualifié par Rey (*ibid.*) de compétences escientes, mais aussi de compétences génératives, et par Burchell (*ibid.*) de modèle interactif, il implique une conception des compétences en opposition radicale avec l'idée de performance, par là entre autres une autre conception de l'évaluation, déjà requise au regard du deuxième modèle, celui des compétences de fonction. Pocztar (1987) souligne à cet égard que « l'évaluation porte sur les performances alors qu'elle devrait porter sur des compétences » (p. 37) et Perrenoud (1997a) comme Louis, Jutras et Hensler (1996) soulèvent la nécessité de la mise en œuvre de nouveaux modèles d'évaluation.

Selon Rey (1996), les compétences escientes se caractérisent par leur « puissance générative » (p. 46) ; elles sont « la capacité à décider du but à atteindre et, donc, à juger de son opportunité et aussi la capacité à inventer des moyens pour l'atteindre » (p. 39) ; chacune de ces compétences constitue une « capacité de mobilisation à bon escient » (p. 40, citant Gilbert et Parlier) qui implique une interactivité entre les savoirs du fait que la situation elle-même requiert et mobilise cette interactivité. Ainsi, elles sont celles qui permettent de déterminer les objectifs à poursuivre et de réguler ses actions pour les atteindre. De plus, elles sont conçues comme des capacités génératives susceptibles « d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles » (*ibid.*, p. 41) et elles s'actualisent comme capacités de transfert à d'autres situations. « Pouvoir d'engendrement et d'adaptation » (*ibid.*, p. 46) des actions, les compétences escientes impliquent comme fondement épistémologique une perspective constructiviste et une conception de l'être humain qui en fait un sujet autonome et responsable, apte à évaluer et à s'adapter à des situations nouvelles, à recourir aux savoirs requis et à les réguler, dans un contexte de transfert, ainsi qu'à générer au besoin de nouveaux savoirs pour faire face à ces situations, à orienter sa conduite, à choisir de façon réfléchie les modalités d'application requises par ses actions, à évaluer ces dernières de façon critique, etc.

Toujours selon Rey (1996), ces compétences pourraient être qualifiées de transversales. Toutefois, il met en évidence que cette transversalité n'est pas une qualité intrinsèque à des compétences – il n'y a pas pour lui de compétences transversales *a priori* –, mais elle dépend fondamentalement des situations et du sens qu'un sujet leur attribue : « Ce n'est pas la situation qui, par ses caractères supposés préétablis, détermine le sens qu'elle a pour le sujet et donc la mise en œuvre de telle ou telle compétence. C'est l'inverse. Par suite, la transversalité, c'est-à-dire la similitude

qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune. Une similitude ne peut être révélée que par une intention. À chaque intention, sa propre transversalité. » (p. 169) Pour Rey, ce sont donc les intentions qui sont transversales et qui permettent de mobiliser et d'actualiser des compétences à caractère interactif. Perrenoud (1997a, 1997b) adhère à cette définition de compétence transversale : « Toute compétence est transversale, au sens où elle traverse diverses situations, et ne s'enferme pas dans la situation initiale. [...] La compétence est indissociable de la capacité d'affronter du neuf à condition qu'on puisse le ramener à du connu au prix de certaines opérations complexes. » (1997b, p. 69) Nous rejoignons Rey en ce qu'il met en exergue le danger de réification qui conduit à attribuer au produit de l'action humaine des qualités qui sont celles précisément de cette action.

Dans cette perspective, au-delà de ce que Rey (1996) appelle les « compétences méthodologiques » et qui ne sont nullement transférables automatiquement, ainsi que le soutient Rey *a contrario* d'un discours fréquent qui les présentent comme des compétences transversales par excellence, les compétences transversales peuvent être des compétences interdisciplinaires, dans la mesure où s'exerce une interactivité effective entre les savoirs convoqués. Dans les faits, elles sont bien souvent plus que des compétences interdisciplinaires; ce sont des compétences transdisciplinaires, sinon circumdisciplinaires (Lenoir et Sauvé, 1998), car elles prennent en compte un ensemble de savoirs divers qui ne se réduisent pas aux savoirs disciplinaires et interdisciplinaires, mais qui incluent entre autres les savoirs d'expérience. Elles permettent dès lors de considérer une question avec un regard pluriel et de produire un cadre théorique approprié – un «  lot de rationalité » dirait Fourez (1994) – en vue de traiter cette question sous différents angles disciplinaires interreliés dans le cadre d'un projet déterminé et de prendre en compte, si besoin est, les savoirs non disciplinaires, dont les savoirs d'expérience et les savoirs d'altérité comme les appelle Cifali (1994).

  titre illustratif, en fonction de cette troisième conception, les compétences sont pour Colardyn (1996) « la capacité d'exécuter dans un contexte donné et celle de transférer la connaissance à de nouvelles tâches et contextes » (p. 59). Le Boterf (1994)  crit : « Le potentiel de compétence ne réside pas dans un stock initial de connaissances ou de capacités qu'il s'agit d'actualiser jusqu'à une situation limite (« il a donné tout son potentiel ») mais dans une capacité d'inférence susceptible de produire des informations nouvelles à partir de représentations existantes et en fonction d'un contexte particulier qui en conditionne la possibilité. » (Elliot, 1991, p. 53), en reprenant la perspective du praticien réflexif, définit le modèle de la compétence professionnelle comme « la capacité d'agir intelligemment dans des situations qui sont suffisamment nouvelles et uniques pour requérir une réponse appropriée conçue *in situ* [...] ces qualités de jugement et de prise de décision sont des indicateurs de la capacité d'adopter des réponses originales et intelligentes dans des situations

nouvelles et imprévisibles. [...] ce sont des capacités activées en vue d'une action intelligente dans des situations sociales imprévisibles et complexes » (p. 313). Bref, la transversalité et l'interdisciplinarité qui peuvent être associées à ce type de compétence n'en constituent pas des propriétés, mais elles résultent de leur mode humain d'utilisation.

Ainsi entendu, le concept de compétence, en tant que construit social, a au moins cinq aspects en commun au niveau de ces trois premières conceptions. Premièrement, celles-ci se réfèrent à un contexte personnel, social, professionnel ou culturel. Deuxièmement, elles renvoient à une utilisation au sein d'une action – elles « s'expriment dans et par l'action » (Colardyn, 1996, p. 55) –, au sein d'une pratique sociale, car les compétences résultent de l'expérience. Troisièmement, elles se réfèrent à un être humain en tant qu'acteur individuel. Quatrièmement, elles renvoient au recours par ce dernier à des processus cognitifs en cours d'apprentissage et d'usage. Cinquièmement, elles s'opposent à une conception du savoir entendu traditionnellement « comme un système d'énoncés dont la validité est indépendante du sujet qui l'exprime » (p. 42). Ces caractéristiques, note Colardyn (1996), font qu'elles « ne peuvent être "objectives" » (p. 55) et qu'elles « dégagent la notion de compétence de l'emprise d'une discipline pour l'articuler à l'utilisation des connaissances et la centrer sur l'individu et ses mécanismes cognitifs » (p. 60). Cependant, la troisième conception se distingue des deux premières, qui demeurent spécifiques en se rattachant « à l'accomplissement d'une fonction » (Rey, 1996, p. 41), en ce qu'elle se caractérise par sa puissance générative.

Dernière remarque, dans l'ensemble de la documentation dépouillée, il ressort que le concept de compétence fait fondamentalement référence à la dimension individuelle : les compétences sont affaires strictement personnelles et la démarche d'apprentissage pour y parvenir semble être avant tout individuelle, de même que son actualisation. Du point de vue des compétences escientes, il ne semble guère y avoir de place pour une approche socioconstructiviste, même si, du point de vue anglophone, ce modèle est défini comme interactif...

Le quatrième modèle : la compétence-statut

Louis, Juras et Hensler (1996) attirent l'attention sur le fait que « la notion de compétence est utilisée autant comme référence à un construit théorique que pour exprimer un jugement » (p. 416). Si les trois premiers modèles relèvent du construit théorique, le quatrième procède du jugement, formel (relevant d'une évaluation officielle) ou informel (relevant d'une évaluation davantage populaire).

En effet, ce quatrième modèle, que nous qualifierons de compétence-statut, renvoie à une fonction (par exemple, celle d'enseignant), ou développement de capacités

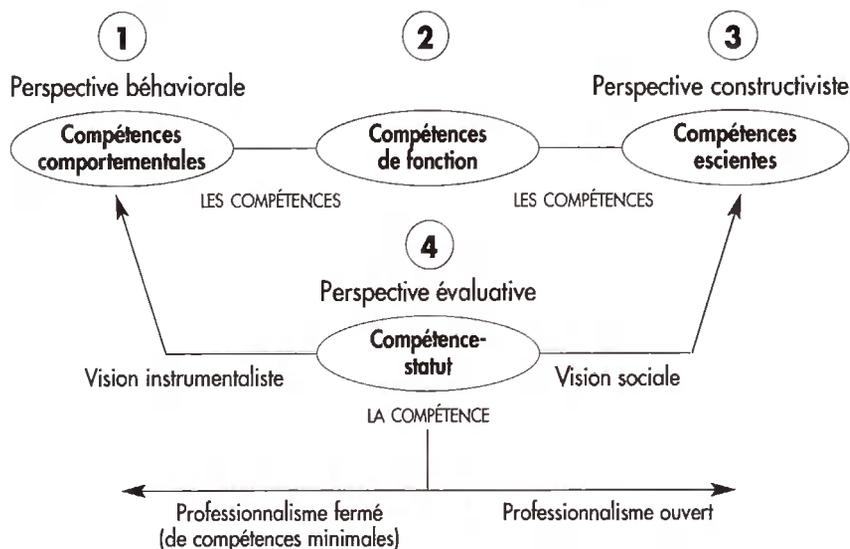
générales qui caractérisent une expertise. Le concept est alors défini au singulier. La compétence désigne de façon générale la qualité que détient un être humain pour exercer une activité, un rôle ou une fonction. Et cette qualité est normalement reconnue publiquement. « Dire d'une personne qu'elle est compétente, précisent Louis, Jutras et Hensler (1996), devient alors un jugement global porté sur elle à partir de standards reconnus par le milieu dans lequel elle exerce ou aura à exercer une activité donnée. » (p. 417) Dans ce cas, la compétence renvoie au concept de qualification. Mais la reconnaissance de la compétence, ajoutons-nous, peut aussi être informelle, c'est-à-dire qu'elle relève alors d'une estimation sociale, d'un jugement non fondé sur des critères explicitement formulés (Colardyn, 1996). Quoiqu'il en soit, la compétence fait donc référence à un degré ou à un niveau de capacité jugé suffisant qui qualifie une personne (Short, 1985). Nous retrouvons alors, en anglais, le terme *compétence* qui traduit une qualité que détient un être humain ou une façon d'être compétent.

Isambert-Jamati (1994) souligne que « celui qui est compétent, c'est celui qui maîtrise suffisamment le champ dans lequel il intervient pour identifier tous les aspects d'une situation. » (p. 210) Bref, la personne compétente est experte dans son domaine, ce qui socialement lui confère un certain statut. Ce modèle renvoie aussi à un modèle d'enseignant qui privilégie certains types de pratique, un certain mode d'intervention éducative, mais il renvoie aussi à un modèle de formation à l'enseignement (Lang, 1996). Isambert-Jamati (1994) signale aussi que certains emplois au pluriel du concept sont à toutes fins pratiques équivalents à son utilisation au singulier, car le pluriel ne fait que mettre en évidence sans distinction la diversité des capacités et des savoirs requis (par exemple, avoir les compétences nécessaires pour exercer une fonction).

Puisqu'elle est de l'ordre de l'évaluation, du jugement, cette dernière conception de la compétence peut s'orienter soit vers la perspective béhavioriste, dans la mesure où les critères évaluatifs sont de type instrumentaliste, techniciste, soit vers la perspective constructiviste, dans la mesure où les critères reposent sur une vision, des finalités sociales. Toutefois, la question que pose cette seconde perspective est liée à la conception du constructivisme qui est retenue. En lien avec celle des compétences scientifiques, ne renverrait-elle pas davantage à un processus d'élaboration d'une ou de compétences en tant que réponses ou construits individuels, à caractère fortement conatif, en réponse à une attente ou à une commande sociale? On se situe alors hors d'une perspective critique de type socioconstructiviste. Ou bien renverrait-elle à un pôle effectivement socioconstructiviste où les compétences construites dans l'interaction sociale incluent à la fois, la capacité individuelle à influencer dans un processus de coconstruction sur la définition sociale et la pratique sociale objectivant la compétence? Reste à y réfléchir...

Enfin, comme Perrenoud (1994) le signale, les compétences doivent être considérées comme des « composantes du processus de professionnalisation du métier d'enseignant » (p. 207). En reprenant Vonk (1992), Perrenoud (1994) oppose la conception d'un professionnalisme ouvert, qui responsabilise l'enseignant et le rend autonome, ayant prise sur l'organisation du curriculum, son aménagement et sa gestion, à celle d'un professionnalisme fermé, de compétences minimales, qui réduit l'enseignant à un « système de livraison ». Si à la première conception peut être associée la tendance à privilégier les compétences de type comportemental, à la seconde peut être associée la tendance vers le développement de compétences interactives.

La figure ci-dessous présente une vue synthétique des quatre conceptions du concept.



Principales conceptions du concept de compétence issues de la documentation scientifique

LA QUESTION RETENUE

Sur la base de cette grille d'analyse et de ces quatre modèles, qui se dégagent également de l'étude exploratoire menée auprès de l'échantillon restreint, la question suivante a été formulée et utilisée dans le cadre des collectes de données au cours des deuxième et troisième années (cf. tableau ci-après).

Parmi les définitions suivantes, choisissez celle qui reflète le mieux votre conception de la notion de compétence dans vos fonctions professionnelles actuelles ou futures. Identifiez cet énoncé par un « X » dans la case correspondante.

Énoncés	Choix
<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacité d'accomplir de façon satisfaisante une tâche donnée, de mener à bien une action précise. 2. Capacité de choisir, de combiner et de modifier des savoirs ou des savoir-faire pour répondre à une situation qui peut être relativement ou totalement inédite. 3. Maîtrise d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. 4. Capacité de mobiliser des ressources cognitives face à des situations problèmes complexes ; capacité d'intégrer de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. 5. Maîtrise d'une capacité qui se manifeste, dans la réalisation d'une tâche spécifique, par l'ensemble des comportements qui prouvent que cette capacité est acquise. 6. État ou qualité globale de la personne qui résulte de l'intégration appropriée des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pertinents à un domaine professionnel. 7. Habileté à appliquer un savoir ou un savoir-faire de manière à atteindre le résultat attendu en fonction d'un objectif spécifique. 8. Reconnaissance de la qualité, de l'expertise que détient un être humain pour exercer un rôle, une fonction. 	

156

Formulation de la question sur le concept de compétence

La lecture de la question laisse voir que les énoncés 1 et 7 renvoient à la conception des compétences comportementales, les énoncés 2 et 4 aux compétences escientes, les énoncés 3 et 5 aux compétences de fonction et les énoncés 6 et 8 à la compétence statut. Signalons que d'autres questions, moins directes que celle-ci et liées à d'autres concepts (didactique, pédagogie) et à l'identification des fonctions enseignantes, ont également été utilisées dans les questionnaires et lors des entrevues menées à bien au cours de cette recherche.

CONCLUSION

Un tel cadre d'analyse, s'il permet de servir de cadre de référence pour cerner les représentations sociales relatives aux concepts de compétence chez les acteurs œuvrant à la formation à l'enseignement et s'il oblige par là à une certaine mise en ordre des conceptions diverses qui marquent un concept polysémique, possède néanmoins un caractère contraignant et des limites, inhérentes entre autres aux significations que porte le concept. S'il fournit des balises qui permettent de caractériser les conceptions qui se retrouvent dans la documentation écrite, dans les discours du ministère de l'Éducation du Québec, des universitaires et des intervenants du milieu scolaire, il introduit par ailleurs une dimension de formalisation et un caractère arbitraire liés à la sélection des énoncés qui limitent les répondants et qui empêchent de saisir les rationnels qui déterminent leurs choix. C'est pourquoi des entrevues en profondeur ont été prévues.

Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article, de présenter les résultats de la recherche au regard des représentations du concept de compétence. D'autres publications le font : Larose, Lenoir, Spallanzani, Grenon et Hasni, à paraître; Lenoir, Larose, Spallanzani, Grenon, Hasni et Pearson, à paraître. Qu'il soit seulement permis de mentionner que si les professeurs de l'Université de Sherbrooke œuvrant à la formation à l'enseignement préscolaire et primaire tendent à privilégier la notion de compétences escienties, les chargés de cours, les enseignants en exercice qui reçoivent et encadrent les stagiaires dans le milieu scolaire ainsi que les futurs enseignants se partagent entre les compétences de fonction et la compétence statut. Toutefois, il ne peut être question de procéder à quelque généralisation que ce soit de ces résultats, compte tenu de la forme exploratoire de la recherche et des limites sérieuses relevant de l'échantillon de la population considérée.

Par ailleurs, il ressort de la recension critique de la documentation scientifique que la primauté d'une conception de type béhavioriste (les compétences comportementales) ou à tendance néabéhavioriste (les compétences de fonction), malgré la présence d'un discours se réclamant du cognitivisme ou du constructivisme, tend à se retrouver au Québec dans l'ensemble des initiatives de révision des curricula tant dans le réseau primaire et secondaire que collégial (Desbiens, Dallaire, Hébert et Pélouquin, 1995; Gouvernement du Québec 1993b, 1994b). Cette prééminence d'une conception à tendance béhaviorale paraît d'autant plus clairement que se pose la question de l'évaluation et de la certification des formés, peu importe l'ordre d'enseignement. En fait, la transition d'un discours général prônant la révision des approches vers une formation favorisant l'autonomie intellectuelle du formé, discours se réclamant le plus souvent d'un constructivisme qui demeure largement indéfini, et vers des propositions de réforme des pratiques qui ne font qu'améliorer l'efficacité de la formation dans un cadre à caractère « bloomien » apparaît particulièrement clairement lorsqu'il est question de l'évaluation et de la certification des formations offertes.

Dans le cadre des réformes des différents curricula de formation au Québec ayant eu cours à tous les ordres d'enseignement depuis une vingtaine d'années – tout comme actuellement –, le discours renvoie le lecteur à deux types de prédicats. Dans tous les cas cependant, on proclame « haut et fort » l'importance de la fonction évaluative. C'est pourquoi, d'une part, les proposeurs de réformes décrivent généralement l'innocuité des pratiques centrées sur l'objectivation des compétences comportementales et appellent le formateur à des pratiques évaluatives innovatrices pour lesquelles il n'est généralement pas préparé. Il suffit de constater à ce sujet l'importance qu'a pris le discours – et non la pratique – sur l'évaluation formative et que prend, dans le discours officiel, l'évaluation par portfolio, alors qu'il faut également constater l'absence de référence claire aux contraintes ainsi qu'aux caractéristiques d'une telle approche évaluative (Gouvernement du Québec, 1995, 1997a). D'autre part, les réformateurs insistent lourdement à la fois sur l'absence de compétences et de qualification chez les formés, ainsi que sur la nécessité de s'assurer que ces compétences seront acquises ou construites chez les futurs formés, sans pour autant donner quelque indicateur que ce soit quant à la façon d'y parvenir. C'est notamment le cas lorsqu'on aborde le concept de compétence en formation des enseignants aux ordres primaire et secondaire (Gouvernement du Québec, 1997b). Dans les deux cas, le discours évacue la fonction sociale de la certification d'une compétence qui, pourtant, fonde tant de façon formelle (compétences comportementales, compétences de fonction) qu'informelle (compétence statut), la construction par l'individu d'un sentiment ou d'une représentation de soi en tant que « personne compétente ».

La construction de la compétence, par-delà l'évaluation et la certification menées de la part d'une institution, passe par le développement d'une dimension de la personnalité qui fait que l'individu intègre non seulement la reconnaissance externe de sa capacité à assumer un rôle de façon fonctionnelle dans un environnement professionnel, mais aussi qu'il construit une identité professionnelle à l'intérieur de laquelle la rétroaction sociale, informelle, prend une part plus grande que la certification sociale qui, elle, demeure d'abord sur le plan formel.

Enfin, nous désirons attirer à nouveau l'attention sur un point relevé au début de cet article. Le concept de compétence trouve son origine dans des activités reliées à l'univers du travail. Il rejoint ainsi bien d'autres concepts aujourd'hui en vogue dans le monde de l'éducation – et celui de la formation en particulier – qui se voit envahir par un ensemble de termes issus du champ de la production et du domaine juridique. Cette tendance semble témoigner d'une orientation de la formation scolaire qui ne vise plus le développement d'une culture générale, mais bien plutôt d'une conception de rentabilité économique en plus d'une plus grande efficacité dans la formation. Comme le relève Tanguy (1996), « La notion de compétence, notion à la limite du scientifique et du sens commun, revêt donc des usages sociaux divers. Elle désigne des pratiques sociales concrètes, comme la mise en place [...] de nouvelles

conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, et en même temps elle les légitime. Ce faisant, elle contribue à occulter un certain nombre de significations et d'effets de ces changements. » (p. 65)

Il y aurait peut-être lieu d'aller investiguer du côté du concept de compétence sociale (Gresham et MacMillan, 1997) pour enrichir celui de compétence actuellement véhiculé dans le monde scolaire, concept fortement connoté par ses dimensions individualistes. Si le concept de compétence sociale semble avoir quelques liens de parenté avec celui de compétence-statut, du fait qu'il renvoie à un jugement (fondé sur des opinions ou sur une évaluation critériée) émis par des agents sociaux sur des comportements et des conduites sociales (Gresham, 1983; McFall, 1982), il peut être appréhendé, selon Gresham et Reschly (1988), comme un construit multidimensionnel qui intègre des comportements adaptatifs, des habiletés sociales et des capacités d'entrer en relation avec des pairs. Ainsi, ces auteurs conçoivent ce concept dans une perspective interactive et non comme le résultat d'un seul développement individuel. La reprise en compte des rapports sociaux dans le concept de compétence professionnelle serait peut-être à même d'influer sur sa conceptualisation et sur les pratiques de formation.

BIBLIOGRAPHIE

Altet M. (1994). – « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles, De Boeck Université.

Archambault G. (1996). – *Problématique de l'établissement d'un profil de compétences professionnelles pour les enseignants du collégial*, Texte de la communication lors du huitième colloque de l'Association pour la recherche au collégial.

Biron D., Hensler H. et Simard G. (à paraître). – « Le concept de compétence dans la littérature francophone et anglophone », in P. Jonnaert (dir.), *La formation didactique des enseignants du primaire : didactique et formation interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

Biron D. et Simard G. (1997). – *Rapport des activités réalisées concernant le concept de compétence dans le cadre de la recherche financée par le CRSH. Représentations des compétences didactiques dans la formation initiale à l'enseignement*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines.

Brickhouse N. (1990). – « Teacher's beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice », *Journal of Teacher Education*, 41 (3), pp. 53-62.

Burchell H. (1995). – « A usefull role for competence statements in post-compulsory teacher education? », *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20 (3), pp. 251-259.

Cifali M. (1994). – « Démarche clinique, formation et écriture », in L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Colardyn D. (1996). – *La gestion des compétences. Perspectives internationales*, Paris, Presses universitaires de France.

Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique (1993-1994). – *Programme intégré. Plans de référence pour un projet pédagogique d'école fondamentale*, Liège, CCEMPC.

De Landsheere V. (1990). – « Enseignement collégial et compétences minimales », *Pédagogie collégiale*, 4 (2), pp. 33-39.

Desbiens A., Dallaire R., Hébert Y. et Péloquin F. (1995). – « Compétence : articulation entre la formation générale et la formation spécifique », in ARC (éd.), *Actes du 7^e colloque de l'ARC – Sciences, technologie et communication – Au collégial, un monde branché*, Montréal, Association pour la recherche au collégial.

D'Hainaut L. (1977). – *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles, Labor.

Elliot J. (1991). – « A model of professionalism and its implications for teacher education », *British Educational Research Journal*, 17 (4), pp. 309-318.

Fourez G. (1994). – *Alphabétisation scientifique et technique. Essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université.

Gouvernement du Québec (1991). – *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique : cadre général*, Québec, Ministère de l'Éducation, Service du développement des programmes

Gouvernement du Québec (1992). – *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.

Gouvernement du Québec (1993a). – *Énoncé des politiques d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec, Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement.

Gouvernement du Québec (1993b). – *Des collèges pour le Québec du XX^e siècle*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Gouvernement du Québec (1994a). – *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle. Formation générale*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.

Gouvernement du Québec (1994b). – *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.

Gouvernement du Québec (1995). – *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever* (Rapport du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique), Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997a). – *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès* (Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (1997b). – *Rapport d'activités du Comité d'orientation et de formation du personnel enseignant (COFPE) 1995-1997*, Québec, Ministère de l'Éducation.

- Gresham F. M. (1983). – « Social validity in the assessment of children's social skills : Establishing standards for social competency », *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, pp. 299-307.
- Gresham F. M. et MacMillan D. L. (1997). – « Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities », *Review of Educational Research*, 67 (4), pp. 377-415.
- Gresham F. M. et Reschly D. J. (1988). – « Issues in the conceptualization, classification, and assessment of social skills in the mildly handicapped », in T. Kratochwill (dir.), *Advances in school psychology* vol. 6, Hillsdale, NJ, Erlbaum, pp. 203-247.
- Hasni A. et Lenoir Y. (à paraître). – « La représentation de l'interdisciplinarité chez les formateurs d'enseignants du primaire : les résultats d'une préexpérimentation », in M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Hodkinson. P. (1992). – « Alternative models of compétence in vocational education and training », *Journal of Further and Higher Education*, 16 (2), pp. 30-39.
- Isambert-Jamati V. (1994). – « L'appel à la notion de compétence dans la revue L'Orientation scolaire et professionnelle à sa naissance et aujourd'hui », in F.ROPÉ et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 119-145.
- Jonnaert P. et Spallanzani C. (à paraître). – « Le concept de didactique : ce qu'en pensent des enseignants », in P. Jonnaert (dir.), *La formation didactique des enseignants du primaire : didactique et formation interdisciplinaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lacaille D. (1996). – « La notion de compétence, son usage dans l'enseignement professionnel », *Le Télémaque*, 6, pp. 11-18.
- Lang V. (1996). – « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation », *Recherche et formation*, 23, pp. 9-27.
- Larose F. et Hasni A. (à paraître). – « La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ? », in M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Larose F., Jonnaert P. et Lenoir Y. (1996). – « Le construit de didactique : une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions », *Éduquer et former*, 8, pp. 29-45.
- Larose F. et Lenoir Y. (1998). – « La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), pp. 189-228.
- Larose F., Lenoir Y., Spallanzani C., Grenon V. et Hasni A. (à paraître). – « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire à l'Université de Sherbrooke : un concept "mou" », *Éducation et recherche*.
- Le Boterf G. (1994). – *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'organisation.
- Lebrun J. et Lenoir Y. (à paraître). – « La conception de la didactique des sciences humaines dans des publications scientifiques », in M. Sachot et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Legendre R. (1993). – *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.), Montréal-Paris, Guérin/Eska.

Lenoir Y. (1997). – « Some interdisciplinary instructional models used in the primary grades in Quebec », *Issues in Integrative Studies. An Interdisciplinary Journal*, 15, pp. 77-112.

Lenoir Y. (1998). – « Didática e interdisciplinaridade : uma complementaridade necessária e incontornável », in I. Fazenda (dir.), *Didática e interdisciplinaridade*, Campinas, SP, Papyrus Editora, pp. 45-75.

Lenoir Y. et Laforest M. (à paraître). – « Les préoccupations interdisciplinaires dans l'enseignement primaire québécois : l'intégration des matières, 1960-1995 », in M. Sochet et Y. Lenoir (dir.), *Didactique et interdisciplinarité. La formation didactique des enseignants du primaire : approches disciplinaires ou interdisciplinaires ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Lenoir Y. et Larose F. (à paraître). – « Uma tipologia das representações e das práticas da interdisciplinaridade entre os professores do primário no Quebec », *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Lenoir Y., Larose F., Spallanzani C., Grenon V., Hasni A. et Pearson M. (à paraître). – *Des compétences dans la formation à l'enseignement primaire. Les représentations sociales des acteurs à l'Université de Sherbrooke*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Lenoir Y. et Souvé L. (1998). – « L'interdisciplinarité et la formation des enseignants au primaire et au secondaire : Quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? » *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV (1), pp. 3-30.

Louis R., Jutras F. et Hensler H. (1996). – « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres », *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21 (4), pp. 414-432.

McFall R. M. (1982). – « A review and reformulation of the concept of social skills », *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.

Not L. (1979). – *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat.

Orlandi E. (1994). – « Les conceptions des enseignants de biologie à propos de la démarche expérimentale », in A. Giordan, Y. Girault et P. Clément (dir.), *Conceptions et connaissances*, Berne, Peter Lang, pp. 133-143.

Paquay L. (1995). – *Transmettre des connaissances ou développer des compétences ? D'un faux dilemme à de vraies priorités !* (Document de travail), Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

Perrenoud P. (1994). – *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

Perrenoud P. (1997a). – *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Perrenoud P. (1997b). – *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.

Pocztar J. (1987). – *La définition des objectifs pédagogiques*, Paris, ESF.

Rey B. (1996). – *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.

Ropé F. et Tanguy L. (dir.) (1994). – *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.

Ropé F. et Tanguy L. (1995). – « La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (4), pp. 731-754.

Roy G.-R. et Legros C. (1997). – « Le participe passé : du savoir déclaratif au savoir situationnel », *Enjeux*, 41, pp. 55-71.

Short E. C. (1985). – « The concept of competence : Its use and misuse in education », *Journal of Teacher Education*, 36 (2), pp. 2-6.

Stroobants M. (1994). – « La visibilité des compétences », in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 175-203.

Tanguy L. (1994). – « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise », in F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, pp. 205-235.

Tanguy L. (1996). – « Les usages sociaux de la notion de compétence », *Sciences humaines*, 12, pp. 62-65.

Trumbull D. et Johnston Slack M. (1991). – « Learning to ask, listen, and analyse : using structured interviewing assignments to develop reflexion in preservice science teachers », *International Journal of Science Education*, 13 (2), pp. 129-142.

Vonk J. H. C. (1992). – *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*, Neuchâtel, Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Zeichner, K. et Gore, J. (1990). – « Teacher socialization », in R. W. Houston (dir.), *Handbook of research on teacher education*, New York, NY, Macmillan, pp. 329-348.

LECTURES

Léopold PAQUAY* (1)

QUELLES ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS ? TENDANCES NORD-AMÉRICAINES

En préparant un ouvrage sur le thème « Évaluation et formation des enseignants », j'ai exploré récemment la littérature anglo-saxonne, particulièrement nord-américaine, partant sur l'évaluation des enseignants. Mon projet est ici de pointer quelques évolutions récentes dans le monde scientifique quant aux conceptions dominantes relatives à ce domaine.

D'emblée, je tiens à préciser le caractère fortement contextualisé des pratiques et des recherches citées. Elles ne prennent sens que dans le contexte socioculturel, politique, administratif et historique des États-Unis d'Amérique. Elles sont d'ailleurs diverses, chaque État ayant une très large autonomie en matière d'éducation (Zuber, 1998). Mais l'on sait par ailleurs que, dans divers domaines relatifs à l'enseignement, bon nombre de concepts et modèles scientifiques développés aux États-Unis sont devenus des références pour la communauté scientifique du monde entier. Dès lors, dans le domaine de l'évaluation des enseignants, il peut être particulièrement utile pour les chercheurs et experts francophones et pour les acteurs clés de l'éducation, de prendre connaissance des conceptualisations, des modélisations et des expérimentations américaines, car elles risquent de devenir demain les références pour les concepteurs de dispositifs nouveaux d'évaluation des enseignants.

Ces notes de lecture n'ont nullement la prétention de proposer un cadre général. J'ai limité mes investigations à quelques numéros de revues spécialisées et à quelques chapitres de synthèse sélectionnés dans les deux *Handbook* les plus récents dans le domaine des recherches sur l'enseignement et de la formation des enseignants (Berliner, Calfee, 1996 ; Sikula, 1996). Dans les limites assignées à ces notes de lecture, je me limiterai aux questions suivantes :

* - Léopold Paquay, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Belgique).

1 - Je remercie de tout cœur Jean Cardinet, Stefania Casalfiore et Vincent Vandenberghe pour leur lecture attentive du manuscrit et leurs remarques judicieuses et constructives.

1. Quels sont les types d'évaluation des enseignants ? Quelles évaluations des enseignants depuis la sélection des futurs enseignants jusqu'à l'évaluation en cours de carrière ? Cette question permettra tout à la fois de préciser les grands types de pratiques dans le cadre américain et de percevoir la diversité et la complexité du domaine.
2. Ensuite, à titre de prospective, j'explorerai plus à fond une question délicate : quelles évaluations des enseignants au long de leur carrière ? Ce seront surtout les rationalités diversifiées de ces évaluations qui seront mises en évidence ainsi qu'une difficulté à cerner l'objet d'évaluation.
3. Enfin, je ferai état de quelques principes retenus par les spécialistes américains pour développer des dispositifs d'évaluation du personnel enseignant en cours de carrière.

QUELLES ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS ? UN INVENTAIRE

Dwyer et Stufflebeam (1996) structurent les diverses pratiques d'évaluation autour de quatre grandes phases de la carrière des enseignants : la préparation, l'attribution de la licence pour enseigner, la pratique de l'enseignement et le processus de « professionnalisation ». À chaque fois, ils dégagent les types d'évaluation et les types de décision qui en résultent. En suivant ces auteurs, inventorions ces types d'évaluation.

La préparation au métier

Ceux qui connaissent les ouvrages de référence de D. Stufflebeam et de ses collaborateurs sur l'évaluation des programmes (1971, 1980) ne seront pas étonnés que ces auteurs citent en premier les évaluations du contexte et des intrants (2) qui permettent de fonder et de réajuster les programmes de formation initiale. Au long de la mise en œuvre du programme et au terme de celui-ci, il y a d'ailleurs lieu de recueillir des informations en vue d'ajuster et d'améliorer le programme.

Centrons-nous ici sur les évaluations orientées vers des décisions qui concernent le futur enseignant :

1. d'abord l'évaluation des candidats à l'entrée qui permettra de sélectionner ceux qui pourront entrer dans la formation ;

2 - En francophonie, ces phases de l'évaluation des programmes sont souvent nommées «Analyse des besoins» et «Analyse des ressources». À première lecture, on pourrait croire à un glissement d'objet d'évaluation. Et pourtant, l'analyse des besoins de formation des enseignants constitue une forme d'évaluation des enseignants (voir les deux derniers points ci-après). On peut faire le même raisonnement pour une analyse des besoins de formation de futurs enseignants.

2. les évaluations tout au long de la formation initiale qui permettent les régulations nécessaires ;
3. l'évaluation finale qui débouche sur la qualification et l'attribution de grades.

À rigoureusement parler, les évaluations ci-dessus ne constituent pas des évaluations des enseignants, mais des évaluations des étudiants et des programmes. Toutefois, il est indispensable de les prendre en considération dans une problématique globale car elles constituent les prémices et les fondations de toute évaluation ultérieure. Venons-en maintenant aux évaluations des enseignants en cours de carrière.

Attribution de la licence pour enseigner

Pour enseigner dans l'enseignement public aux États-Unis, un individu doit posséder la licence pour enseigner. Cette licence est accordée par les autorités d'un des États et ne vaut que pour cet État. Traditionnellement, cette licence a une durée indéterminée ; mais de plus en plus elle est accordée pour une durée déterminée (nous reviendrons ultérieurement plus en détail sur cette problématique). Cette licence peut consister simplement dans la reconnaissance qu'un individu a la qualification statutaire déterminée pour pouvoir enseigner (en Belgique, on dirait qu'il a les titres requis pour enseigner telle ou telle discipline) et donc qu'il peut être engagé comme enseignant (pour tel niveau (3) d'enseignement, dans telle discipline...) (Roth, 1996). Parfois ce processus consiste simplement en une opération administrative d'homologation des diplômes obtenus en formation initiale (4). Mais le processus d'attribution de la licence peut être plus complexe.

Dryer et Stufflebeam (1996) décrivent le processus d'attribution de cette licence en trois étapes, chaque décision repasant sur des évaluations :

1. d'abord l'acceptation d'entrer dans le processus d'attribution de la licence ; cette acceptation se fait sur la base des qualifications antérieures (*credentials*) ;
2. attribution d'une licence provisoire et définition de modalités d'évaluation durant la période probatoire ;
3. au terme de cette période probatoire (souvent un an) et sur la base des évaluations de la qualité de l'enseignement, attribution d'une licence à plus long terme ou d'une licence permanente.

3 - Il s'agit de préciser l'ensemble d'années auxquelles on peut enseigner (de la 1^{re} à la 12^e année) ; en France, on distinguerait les enseignants du premier et du second degré ; au Canada, on distingue les ordres d'enseignement...

4 - Roth (1996) distingue d'une part les procédures d'approbation de programmes (*program approval*) en vue d'attribuer une licence pour enseigner et, d'autre part, les procédures d'accréditation de programmes (*accreditation*) qui permettent une certification nationale (voir dernier point ci-après).

On notera avec Rath (1996) que la licence permanente était traditionnellement la plus commune. Cette pratique a été virtuellement balayée lors du mouvement de réforme dans les années 80-90. Certains États, dont la Pennsylvanie, le New-Jersey et New York sont engagés dans un processus de remplacement des licences à vie par des licences renouvelables. Mais ce n'est pas sans mal. À présent, plusieurs États proposent des licences de 2^e degré alors que d'autres n'ont aucune exigence de développement professionnel (5).

Évaluations « ordinaires » en cours de carrière

Ces évaluations sont de plusieurs types, entre autres :

1. une évaluation des besoins du personnel, ce qui permettra de déterminer les priorités pour les formations continuées ;
2. une comparaison entre les compétences des enseignants et les exigences des postes de façon à déterminer les affectations de postes ;
3. une analyse de performances en vue, selon le cas, de prendre des décisions de nomination, de titularisation, de promotion, d'augmentation de traitement, d'attribution d'honneurs... ou encore de sanctions, voire d'éviction du système scolaire.

Évaluations en cours de carrière dans une perspective de plan de carrière (« professionnalisation »)

Ces évaluations sont de plusieurs types, entre autres :

1. une évaluation des besoins du personnel et de l'institution ainsi que des compétences des enseignants, ce qui permettra d'offrir à certains membres des formations continuées, ou d'attribuer des bourses pour des formations complémentaires ;
2. une évaluation des qualifications de base d'un membre du personnel de façon qu'il puisse accéder à un programme national de « certification » ;
3. un examen rigoureux des compétences de ce candidat réalisé par une instance nationale reconnue, ce qui permet d'attribuer au candidat une « certification nationale ».

Ces « certifications nationales » nécessitent quelques commentaires. Selon Roth (1996), on peut les caractériser comme suit. La « certification » est une reconnaissance de compétences professionnelles d'enseignant certifiant que la personne

5 - Le développement professionnel se définit minimalement comme le développement des compétences professionnelles au long de la carrière. Dans une acception plus large, ce concept couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix, Demailly, 1994, p. 7).

maîtrise certains standards, signe d'un enseignement de qualité. La « certification » est un processus de validation de compétences d'une personne par une organisation professionnelle indépendante telle que le « *National Board for Professional Teaching Standards* ». Le plus souvent, il s'agit de reconnaître et de valoriser un haut niveau d'expertise. Alors que la licence est requise pour tout enseignant et n'est attribuée que pour un État, le processus de « certification » est volontaire et donne droit à un certificat de haute compétence professionnelle pour l'ensemble des états des États-Unis.

Analysons maintenant plus en détail les modalités nord-américaines d'évaluation des enseignants en cours de carrière.

QUELLES ÉVALUATIONS DES ENSEIGNANTS AU LONG DE LA CARRIÈRE PROFESSIONNELLE ?

Nous considérons ici les évaluations des enseignants qui ont pour fonction d'attribuer le droit d'enseigner (*licensing*) ainsi que l'ensemble des évaluations réalisées au long de la carrière qui ont pour fonctions des promotions et/ou le développement professionnel des enseignants. Passons d'abord en revue l'ensemble des modalités d'évaluation des enseignants et dégageons les logiques sous-jacentes.

Logiques sous-jacentes aux pratiques d'évaluation

Le tableau suivant explicite quelques rationalités diverses et des modèles-types d'évaluation des performances des enseignants en cours de carrière. Il s'agit d'une légère adaptation d'un tableau proposé par Dwyer et Stufflebeam (1996, p. 775).

Logiques diverses d'une évaluation des enseignants

Logiques ou rationalités	Description de la logique	Qui propose cette évaluation ?	Modalités et approches concrètes
Amélioration de l'enseignement en classe	L'enseignement est considéré comme un métier ou une profession reposant sur une théorie de base. On peut ranger les pratiques sur un continuum du novice à l'expert. Des observateurs entraînés fournissent aux enseignants des feedback pour améliorer leurs habiletés à enseigner et leurs performances. On met l'accent sur le développement professionnel de l'équipe d'enseignants. Les évaluations sont le plus souvent à visée formative, parfois sommative.	Les responsables de l'enseignement et des spécialistes du curriculum et de l'enseignement.	Modèles divers de supervision clinique, de développement professionnel, de feedback par enregistrement vidéo, micro enseignement, etc.
Responsabilisation (accountability) (6) et développement professionnel	L'enseignement est considéré comme une profession qui exige que les enseignants fassent la preuve de l'étendue et de la qualité de leurs services et qu'ils s'engagent dans une autoévaluation permanente. Les enseignants ou leurs associations professionnelles rassemblent des preuves et les présentent aux autorités. L'accent est mis à la fois sur le fait de rendre compte (accountability) et sur l'amélioration. Selon cette logique, les enseignants contrôlent leurs propres troupes et tentent continuellement d'améliorer leur service aux étudiants.	Les enseignants et leurs organisations professionnelles.	Approches d'autoévaluation (Good). Portfolios. Évaluation par les pairs. Comités professionnels (NBPTS). ...
Contrôle administratif	L'enseignement est considéré comme un job dans un contexte bureaucratique, il doit être régulièrement supervisé et suivi. Les directeurs évaluent les performances des enseignants pour garantir qu'ils rendent annuellement des comptes (accountabilities). Les évaluations sont souvent fondées sur des visites de classe et sur des observations informelles. L'accent est mis sur l'assurance que l'enseignant n'est pas négligent. Ce type d'évaluation fournit une base légale adéquate pour éliminer des enseignants incompetents.	Les administrateurs scolaires.	Évaluation administrative à visée sommative. Visites informelles de classe par le directeur ou par l'inspecteur.

6 - Le terme « *accountability* » a ici été traduit tantôt par « *responsabilisation* », tantôt par « le fait de rendre compte ». Nos collègues canadiens francophones parlent d'« *imputabilité* ».

Logiques ou rationalités	Description de la logique	Qui propose cette évaluation ?	Modalités et approches concrètes
Indicateurs d'efficacité basés sur la recherche	L'enseignement est considéré comme un ensemble de variables indépendantes qui a un impact sur la réussite des élèves. Les évaluations sont focalisées sur les comportements des enseignants dont les recherches montrent qu'ils sont positivement corrélés avec la réussite des élèves. Ces évaluations tendent à identifier et à accentuer les styles d'enseignement plutôt que les prises de responsabilité. Les comportements d'enseignement (corrélés avec la réussite) sont souvent évalués au moyen d'observations qui n'exigent que peu d'inférence.	Les chercheurs universitaires en éducation.	« Measurement based teacher performance evaluation ». Le système d'évaluation des enseignants de Géorgie. La plupart des systèmes officiels d'évaluation des différents pays des États-Unis s'inspirent de ces deux approches.
Protection du consommateur et réactions du public	L'enseignement est considéré comme un service public vital qui permet tout à la fois un enseignement efficace et une protection du bien-être des étudiants. Les évaluations doivent être indépendantes ; elles sont focalisées sur la réussite des étudiants et sur la responsabilité de l'enseignant. L'accent est mis sur le caractère pratique et sur le degré de préparation de l'école à de telles démarches d'évaluation. Cette évaluation consiste en feedback de la part des étudiants et des parents (...). L'accent est mis sur l'importance du maintien de standards de haut niveau pour les performances des professeurs.	Le public, les entreprises, l'enseignant supérieur (qui reçoit les élèves). Condition de base pour l'attribution de la licence pour enseigner.	Évaluation basée sur le devoir (duties-based evaluation selon Scriven). Évaluation de l'enseignement par les élèves. Niveau des étudiants à des tests ou lors de la réalisation de travaux. Évaluation par des instances extérieures (autorités, inspecteurs). EST (Professional assessments for Beginning Teachers).
Paiement au mérite	L'enseignement est considéré comme ayant besoin de reconnaissances et de récompenses. Pour les tenants de cette logique, il est évident que payer les performances engendre un meilleur enseignement. Les évaluations sont fondées sur la réussite des étudiants et sur des jugements par des superviseurs. Les enseignants peuvent être obligés de produire un portfolio relatif à leurs performances et à leurs réussites. Certains auteurs préconisent de considérer le mérite des écoles plutôt que le mérite des enseignants individuels comme un moyen pour éviter des compétitions contre-productives.	Le public, l'État, des fonctionnaires locaux qui doivent être crédibles aux yeux du public.	Plans de carrière. Seules les augmentations dues au mérite sont ajoutées au revenu de base... ou les augmentations dues au mérite consistent des primes qui s'ajoutent aux augmentations régulières annuelles (en plus du revenu de base)... ou bonus annuel. « Merit schools ».

Le contenu de ce tableau nécessiterait bien des commentaires. Les logiques sont multiples et variées. Et l'on peut même s'étonner de la réunion, sous une même « étiquette » d'évaluation des enseignants, de démarches aussi différentes que des analyses de besoins pour déterminer les priorités d'une formation continuée et des démarches de contrôle administratif.

Traditionnellement, aux États-Unis, comme dans la plupart des pays, ces évaluations sont réalisées par des inspecteurs ou par des supérieurs hiérarchiques (directeurs, superintendants...) sur la base de visites de classes, d'une analyse du matériel et d'interviews. Comme le précise Scriven (1995), l'évaluation peut également être réalisée par des pairs (des collègues qui jugent par exemple l'usage approprié des moyens d'enseignement) et/ou se baser sur des jugements des utilisateurs, soit les élèves, soit les parents.

Dans le contexte de responsabilisation des acteurs des années 80, nombreuses ont été les mises en cause du caractère subjectif et partial des décisions prises quant à certaines titularisations ; tout particulièrement, la sensibilité américaine aux droits des minorités a débouché sur la mise en cause devant les tribunaux de la faiblesse des instruments utilisés pour les décisions relatives aux nominations et aux promotions (Dwyer, Stufflebeam, 1996, p. 768). En outre, dans le contexte de grandes réformes relatives à l'éducation, les pratiques évaluatives ont été l'objet de nombreuses expérimentations, mais aussi de bien des débats. Des standards fédéraux pour l'évaluation du personnel ont été définis (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1988) ; leur but est manifestement d'améliorer la qualité de l'évaluation des enseignants. Des moyens sont mis à la disposition des chercheurs et des évaluateurs pour développer des démarches adéquates.

172

Dans ce contexte, de nombreux dispositifs instrumentés ont été développés et améliorés. Avant de les passer en revue, cernons quelques-uns des plus récents et des plus étonnants tels que présentés par Dwyer, Stufflebeam, 1996, pp. 771-772). « Le *National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)* a été mis en place en 1987 en vue de certifier les enseignants expérimentés. La « certification » renvoie à une manière d'accorder une distinction aux enseignants qui atteignent des standards rigoureux de haut niveau. Ce processus volontaire est contrôlé par la profession. La première évaluation a été opérationnellement mise en œuvre en 1995. Le NBPTS a fourni de grands efforts pour définir des standards pour les enseignants de différents niveaux scolaires et des différentes disciplines et pour garantir un large consensus quant à ces standards. Le NBPTS a aussi fait œuvre de pionnier dans l'usage de simulations et d'enregistrements vidéo pour l'évaluation des enseignants, dans l'usage de portfolios et dans l'utilisation d'exercices originaux de divers types. » Manifestement, cette modalité d'évaluation ouvre des voies nouvelles dans la valorisation des compétences acquises au long de la carrière ; elle s'inscrit clairement dans

des perspectives de mobilité professionnelle. Elle crée de fait une nouvelle catégorie d'enseignants – « *the best teachers* » – qui pourraient monnayer leurs compétences certifiées sur le marché de l'emploi (7).

De telles évolutions dans les pratiques d'évaluation des enseignants en cours de carrière soulèvent de nombreuses questions... Nous esquisserons plus loin certaines questions relatives aux modalités souhaitables d'évaluation des enseignants pour qu'elles participent au développement professionnel des enseignants. Nous aborderons maintenant la question relative aux critères d'évaluation.

La question centrale : qu'évaluer ?

De nombreux travaux déjà anciens portent sur l'évaluation du personnel enseignant. La question centrale est celle des critères de qualité. Le premier critère de qualité auquel pense tout expert en management est celui de la production. Un bon enseignant serait celui qui produit des apprentissages de qualité chez les élèves qui lui sont confiés, c'est celui qui atteint les objectifs pédagogiques assignés. En fait, une analyse plus approfondie rend compte des limites de ce critère. La qualité des apprentissages des élèves dépend de multiples facteurs en interaction, pas seulement des interventions de l'enseignant ; c'est l'élève qui apprend ; le rôle de l'enseignant est d'organiser au mieux les conditions de l'apprentissage, mais il ne peut apprendre à la place de l'élève. Un enseignant ne peut donc jamais avoir d'obligation de résultats ; tout au plus peut-on lui assigner des obligations de moyens. Comme le rappellent Peterson, Kromrey, Smith (1990), le métier d'enseignant est très différent du métier de vendeur qui, lui, peut-être évalué sur sa production (le nombre de ventes réalisées) ; le métier d'enseignant est plus proche du médecin : légalement et professionnellement, celui-ci ne peut être évalué sur le fait que ses patients vivent ou meurent, mais sur la bose des procédures qu'il a mises en œuvre dans son diagnostic ou son traitement. Similairement, on peut attendre d'un enseignant qu'il mette tout en œuvre pour que les élèves apprennent. Les critères premiers de qualité deviendraient ainsi l'investissement de l'enseignant et la qualité des activités enseignantes.

Mais immédiatement, se pose une question fondamentale. Sur quelles boses peut-on évaluer la qualité d'un enseignement ? Les nombreux travaux de recherche menés depuis plus de trente ans dans une perspective de mise en relation du processus d'enseignement et des produits d'apprentissage ont débouché sur un nombre assez

7 - En Angleterre, une démarche similaire voit le jour avec la certification d'« *advanced skills teachers* ». Lorsqu'on apprend par ailleurs que ce modèle de mobilité fondée sur l'excellence résulte de l'échec de tentatives d'organisation d'une mobilité plus statutaire en spécifiant diverses catégories d'enseignants (voir Lessard, 1999), on peut s'interroger en Europe francophone sur les évolutions en cours.

impressionnant de connaissances « générales » quant aux caractéristiques d'un enseignement qui se révèlent efficaces. À titre d'exemple, Rosenshine et Edmonds (1990) ont mis en évidence les caractéristiques d'un enseignement efficace de capacités assez larges telles que résumer un paragraphe, résoudre un problème de mathématique, écrire un texte de recherche, etc. Ce sont des caractéristiques similaires à celles d'un enseignement efficace de matières structurées (Rosenshine, 1986). Précisons-en les principales telles que relatées dans Rosenshine et Edmonds (1990) à partir de quarante études :

- évaluer la maîtrise des prérequis ; les faire acquérir si besoin est ;
- présenter aux apprenants des procédures facilitatrices ; fournir des modèles des bonnes réponses ; anticiper les difficultés en discutant de bons exemples et des exemples limites ; faire pratiquer les apprenants et accroître progressivement la complexité des tâches ;
- accompagner les apprenants tout au long de la résolution de problèmes pratiques ; faire collaborer les apprenants en duo ou par petits groupes ;
- fournir un feed-back en référence aux procédures facilitatrices et aux modèles fournis préalablement ; fournir des outils d'autoévaluation qui permettent à chaque apprenant d'analyser ses propres procédures ;
- faire pratiquer la capacité sur des exemples variés en mettant en place une pédagogie de maîtrise ;
- appliquer à de nouveaux exemples.

Bien évidemment, chacune de ces caractéristiques nécessiterait une description plus fine et plus détaillée. Cependant, une telle liste suffit pour se rendre compte de ce que signifie la mise en évidence de caractéristiques d'un enseignement qui, selon les recherches, ont des effets sur la qualité des apprentissages des élèves. On trouvera dans Gauthier et coll. (1997), une synthèse récente en français de la littérature anglo-saxonne relative à l'ensemble des caractéristiques d'un enseignement dont les recherches ont montré l'efficacité. À partir de plus de 4 000 études scientifiques réalisées dans des classes américaines pour la plupart, ces auteurs dégagent une « base de connaissances » scientifiques relatives à l'enseignement.

C'est en référence à cette base de connaissances relatives à l'enseignement que de nombreux auteurs préconisent une évaluation des enseignants fondée sur la recherche. Le courant des « *research-based teacher evaluation* » est particulièrement développé dans les milieux de chercheurs et a donné lieu à de nombreuses publications (entre autres, Schwab, 1991).

Cependant, autant on perçoit l'intérêt de telles évaluations des enseignements de futurs enseignants, autant on peut questionner le principe même d'une évaluation des enseignants en cours de service réalisée uniquement en référence au modèle normatif qui se dégage des recherches. Dès 1987, Michael Scriven a radicalement

mis en cause la pertinence et les fondements des « *research-based teacher evaluation* ». En fait, précise Scriven, chaque enseignant a son style propre ; il n'est pas question d'imposer à chaque enseignant des types de comportement standards. Plus fondamentalement, Scriven met en cause la logique sous-jacente aux évaluations basées sur les recherches. Même si les recherches montrent en général qu'une caractéristique d'un enseignant est positivement corrélée avec une efficacité des apprentissages, on ne peut tirer la conclusion, pour un enseignant particulier, que son enseignement sera plus efficace s'il développe cette caractéristique. Dans le même sens, Strike (1990) montre que la seule prise en compte de caractéristiques des enseignants pour l'évaluation de la qualité des enseignants serait similaire à une évaluation de joueurs de basket qui serait fondée sur les seuls indicateurs corrélés avec l'efficacité (par exemple, la taille des joueurs, leur degré d'entraînement) mais qui laisserait dans l'ombre les variables les plus déterminantes liées au jeu lui-même : le shoot, les dribbles, etc. Un bon joueur de basket est un joueur qui joue bien et qui marque des paniers, et non pas d'abord le joueur qui a telle ou telle caractéristique générale dont les recherches corrélationnelles ont montré que, en général, elles étaient liées avec l'efficacité. Ainsi donc, Scriven en arrive à proposer une alternative à l'évaluation des enseignants basée sur la recherche : il s'agit d'une évaluation basée sur le devoir (a « *duty-based teacher evaluation* »). « Le devoir des enseignants est de bien enseigner, pas d'enseigner en accord avec les idéaux définis par les chercheurs » (Scriven, 1988, p. 321).

Mais le problème reste entier. Qu'est-ce que « bien enseigner » ? Scriven affirme qu'il y a « quatre dimensions générales de compétence et d'excellence dans l'enseignement : il s'agit de la qualité du contenu enseigné et appris ; de la quantité des apprentissages transmis, de l'éthique et du professionnalisme du processus » (Scriven, 1988, p. 320). Plus spécifiquement, il propose la liste suivante de « devoirs » auxquels devrait satisfaire tout enseignant : la connaissance des exigences du métier, la connaissance de l'école et de la communauté, la connaissance de la matière à enseigner, la capacité à construire un cours (*instructional design*), l'information recueillie à propos de la réussite des élèves, l'information fournie à propos de la réussite des apprenants, les habiletés en classe (*classroom skills*), les caractéristiques personnelles et le service à la profession. À vrai dire, cette liste n'est guère convaincante. Ainsi, Cruickshank et Haefele (1990) montrent que plusieurs composants de cette liste sont très proches des indicateurs basés sur les recherches (*research-based indicators*). Par exemple, Scriven entend par « *instructional design* » le développement des plans de cours, la définition des objectifs, la clarté des options de l'enseignement ; les tenants des indicateurs basés sur la recherche ne disent rien d'autre, tout au plus opérationnalisent-ils davantage les comportements attendus. De même à propos des « *classrooms skills* », Scriven mentionne comme indicateurs : un enseignement en groupes-classe et par petits groupes, le temps centré sur la tâche, la gestion de classe... ce qui correspond à certaines caractéristiques attendues d'un

enseignement selon les tenants des *research-based teacher evaluation*. En définitive, malgré ses affirmations, Scriven n'est pas parvenu à développer un ensemble de « devoirs » qui excluent les listes d'indicateurs d'un enseignement efficace. En réalité, un sous-ensemble des indicateurs basés sur les recherches est niché dans les « devoirs » des enseignants (8). Nous ne prendrons pas ici systématiquement chaque critique. Sachons simplement que ces critiques ont fait l'objet d'un large débat. Peterson, Kromfey, Smith (1990) démontent point par point chacune des critiques de Scriven.

On ne sort pas du cercle vicieux. Qu'est-ce que bien enseigner ? Comment définir la professionnalité enseignante ? Manifestement, une approche comportementaliste permet de mettre en évidence certaines caractéristiques d'un enseignement qui est généralement efficace, mais cette approche fondée sur le paradigme « processus-produit » a manifestement atteint ses limites. Il est vain de déterminer des comportements standards constituant des critères universels de référence. Tous les experts sont d'accord à ce sujet (voir entre autres, Crahay, Lafontaine, 1986 ; Perrenoud, 1996 ; Simon, Demers, Dahan, Forgette-Giroux, 1994 ; Good, 1996, Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996 ; etc.) Les approches plus récentes de l'activité enseignante inspirée du courant de l'action située (Durand, 1996 ; Derry, Lesgold, 1996 ; Casalfiore, Paquay, 1998) sont prometteuses ; mais elles ne sont pas encore assez développées pour déboucher sur des pratiques instrumentées d'évaluation qui soient pertinentes et valides. Ce débat des années 1990 autour de l'intérêt des indicateurs basés sur la recherche continue à rebondir. Il est d'ailleurs à inscrire dans le cadre d'un débat plus large, celui de la définition de l'enseignant-professionnel ; comme le montre Lessard (1998), les conceptions d'une professionnalisation du métier d'enseignant sont nombreuses et diverses.

176

Si même il était possible de déterminer, dans des familles de contextes, des comportements plus particulièrement efficaces, un problème clé de l'évaluation resterait ouvert : celui des critères à privilégier. Ainsi, Scriven (1995) a introduit la distinction entre « évaluation du mérite » (évaluation des compétences manifestées) et « évaluation de la valeur » (correspondance aux besoins). Qu'est-ce à dire ? Un professeur de philosophie peut être d'excellente qualité (et donc avoir du mérite), mais se révéler de peu de « valeur » si l'école n'a nul besoin de professeurs de philosophie ; inversement, dans le cas où l'école manque cruellement de professeurs de mathématiques, des professeurs de mathématiques ont beaucoup de « valeur » même s'ils

8 - L'approche de Scriven a l'avantage de mettre en évidence d'autres facettes du métier d'enseignant. Non seulement l'enseignant enseigne (il organise les apprentissages en classe), mais en plus, il fait partie de l'équipe éducative, il rencontre les parents, il participe aux jury de délibération, il se forme... On est amené ainsi à prendre en compte l'évaluation des diverses fonctions assignées à l'enseignant.

ne sont pas très compétents (s'ils ont peu de « mérite »). Je n'irai pas plus loin ici dans ce débat instauré par Scriven. Qu'on l'adopte ou non, cette distinction a simplement l'avantage de montrer toute la relativité des critères d'évaluation des enseignants surtout lorsqu'on les inscrit dans le contexte du quasi marché scolaire (9). Elle nous invite au minimum à situer toute évaluation des enseignants en cours de carrière dans un contexte plus large... sans doute d'abord le contexte des établissements scolaires.

QUELS PRINCIPES POUR UNE ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS ?

Dans la plupart des pays développés, on constate un double processus : le système scolaire accorde une autonomie accrue aux établissements et, dans le même mouvement, exige leur responsabilisation en leur demandant de rendre des comptes et en contrôlant les résultats (Perrenoud, 1998). Les modalités varient évidemment selon le contexte sociopolitique et l'histoire des systèmes éducatifs. Bonami (1996) décrit la double dynamique de professionnalisation (prise en charge de l'école par des enseignants professionnels) et de standardisation (injection de normes par les autorités centrales). Mais quelles que soient les situations antérieures, on constate dans tous les pays qu'une autonomie accrue des établissements va souvent de pair avec une évaluation interactive (10) des établissements et une évaluation externe des acquis des élèves. C'est dans un tel contexte qu'il importe de situer une évaluation des enseignants.

À titre de synthèse d'un numéro spécial de « *Studies in Education and Evaluation* » consacré à l'élaboration d'un modèle général pour l'évaluation du personnel de l'éducation (Nevo, Stufflebeam, Langueheine, 1995), Mc Conney (1995) énonce sept principes à mettre en œuvre pour instaurer une évaluation des enseignants.

177

1. Une articulation nécessaire de cette évaluation avec l'évaluation des besoins, ressources et actions de l'institution (ce qui implique entre autres que l'évaluation des enseignants devrait être liée à l'évaluation des établissements).

9 - Les effets de ce quasi marché scolaire sont particulièrement visibles dans des pays libéraux comme les Pays-Bas ou la Belgique (Vandenberghe, 1998).

10 - Référence est faite ici à la typologie proposée par Cardinet (1990) d'une évaluation interne, externe ou interactive (dite aussi négociée). A noter que Jean Cardinet fait dans cet article un parallélisme particulièrement éclairant entre ces trois types d'évaluation d'établissements et trois types similaires d'évaluation des apprentissages des élèves (autoévaluation, hétéro-évaluation et co-évaluation). Il y aurait lieu d'ailleurs de lire les pratiques d'évaluation des enseignants à la lumière de cette typologie et de développer en conséquence des modalités non piégeantes (voir Saussez, Allal, à paraître et Paquay, Darras et Saussez, à paraître).

2. Une explicitation claire et compréhensible des devoirs et responsabilités des enseignants (et de chaque catégorie de personnel de l'éducation).
3. Une détermination précise des critères et surtout des seuils minima exigés pour chaque critère.
4. Des recueils multiples de données fiables (données objectives, documents, interviews, portfolio, etc.).
5. Une visée qui est d'abord formative (et vise le développement professionnel) avant d'être sommative (et vise le fait de rendre des comptes ou une promotion ou l'attribution de la licence ou une augmentation salariale). Des évaluations à visée principalement sommative, tous les cinq ans par exemple, seraient précédées d'évaluations formatives annuelles de l'enseignement et de l'enseignant).
6. L'utilisation de standards quant aux modalités et quant au contenu (standards à définir au niveau national mais à adapter au contexte local).
7. La réciprocité [ou tout au moins la liaison] des évaluations des acteurs de divers niveaux hiérarchiques.

Dans la ligne de la problématique esquissée ci-avant, un certain nombre de ces principes insistent sur les précautions métriques : définir des normes, des critères, des seuils, recueillir des données fiables, etc.

D'autres insistent sur la fonction d'abord formative de telles évaluations. Ces évaluations sont à inscrire dans le contexte d'une relation ; elles visent d'abord le développement professionnel plutôt que des décisions relatives aux nominations ou aux promotions. « Tout à la fois, ce système fournit aux professionnels une opportunité de s'améliorer de façon telle qu'il (ou elle) soit dans une meilleure position pour contribuer à atteindre les buts de l'école, et en même temps, il assure le droit des parents et des étudiants à des services éducatifs appropriés » (Mc Conney, 1995, p. 108).

En terminant, je voudrais insister sur le premier des principes. Les propositions de Stufflebeam (1995) et de Webster (1995) sont très nettes à cet égard. Une évaluation du personnel d'un établissement scolaire devrait toujours s'inscrire dans un processus global d'évaluation et être liée à l'évaluation globale du système : analyse des besoins, analyse des ressources, analyse des processus et analyse des effets. L'évaluation des enseignants ne prend sens que dans l'évaluation du système. De plus, on voit immédiatement les dérives d'une évaluation qui serait réalisée par des directions (ou par des superintendants) qui eux-mêmes ne feraient pas l'objet d'une évaluation...

Compte tenu de ces principes, il y aurait lieu de préciser les modalités concrètes d'évaluation, d'en discuter les avantages et les limites, d'en cerner les conditions d'efficacité et les pièges et de pointer les antidotes aux dérives potentielles. Une telle analyse devrait faire l'objet d'études approfondies. Elle dépasse en tout cas les visées de cet article.

Perspectives engagées...

Je suis conscient du caractère particulièrement sensible et délicat des questions relatives à l'évaluation du personnel enseignant en cours de carrière. Dans les pays francophones européens, où les enseignants sont avant tout des fonctionnaires publics nommés à durée indéterminée, certains refusent le débat. Cependant, on entend des discours de plus en plus fréquents en faveur d'une mobilité accrue des enseignants. Fonder les promotions sur le seul critère d'ancienneté dans la fonction ne serait guère mobilisateur ; et la prise de conscience du grand nombre d'enseignants plus âgés qui sont blasés amène à penser à des modalités de réorientation en fin de carrière vers d'autres fonctions. Des voix de plus en plus nombreuses se font entendre pour préconiser une mobilité accrue au long de la carrière et pour fonder cette mobilité sur une évaluation sérieuse du personnel enseignant.

Le débat est parfois dur entre les partisans et les opposants d'un système d'évaluation du personnel qui aurait des incidences pour la carrière, que ces incidences soient de l'ordre de valorisations statutaires ou barémiques ou même dans certains cas de l'ordre de la conservation de l'emploi. Les évolutions récentes aux États-Unis et dans quelques autres pays anglo-saxons sont éclairantes à cet égard et permettent de saisir certains enjeux.

La modeste synthèse présentée dans cet article avait simplement pour objectif de pointer quelques tendances lourdes des évolutions des pratiques d'évaluation des enseignants aux États-Unis. J'espère simplement que l'évolution de fait vers la tendance à la création d'une catégorie d'excellence (« *the bests teachers* ») réveillera tous ceux qui en Europe francophone considèrent cette problématique comme un sujet tabou. Le risque est évidemment de voir bientôt surgir des labels de qualité définis par des instances nationales ou européennes, voire par les organismes privés. Comme je suis convaincu qu'il importe que les enseignants soient associés à la définition des critères et des modalités d'évaluation, j'espère que pourront s'élaborer et s'expérimenter, avec tous les acteurs concernés, des modalités pertinentes et constructives d'une évaluation du personnel de l'éducation qui s'inscrivent principalement dans des perspectives de développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Barbier J.-M., Chaix M.-L., Demailly L. (1994). - Éditorial du n° spécial sur « Recherche et développement professionnel », *Recherche et formation*, 17, pp. 5-8.
- Berliner D.C., Calfee R.C. (Ed.) (1996). - *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan.
- Bonami M. (1996). - « Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation », in Bonami M., Garant M., *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*, Bruxelles et Paris, De Boeck, Larcier, pp. 185-216.
- Cardinet J. (1990). - « Évaluation externe, interne ou négociée ? », in *Hommage à Jean Cardinet*, Neuchâtel, IRDP, Delval, pp. 139-157.
- Casalfiore S., Paquay L. (1998). - « Le courant de l'action située : regard sur l'activité enseignante et réflexion autour de la notion de qualification des enseignants », Communication au symposium du REF à Toulouse (à paraître aux éditions De Boeck, dans l'ouvrage dirigé par M. Cl. Dauvisis).
- Crahay M., Lafontaine D. (1986). - *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor.
- Cruikshank D.R., Haefele D.L. (1990). - « Research-based indicators : Is de glass half-full or half-empty ? », *Journal of personnel evaluation in education*, 4, pp. 33-39.
- Derry S., Lesgold A. (1996). - « Toward a situated social practice model for instructional design », in D.C. Berliner, R.C. Calfee (éd.), *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan, pp. 787-806.
- Durand M. (1996). - *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- Dwyer C.A., Stufflebeam D. (1996). - « Teacher evaluation », in D.C. Berliner, R.C. & Calfee (éd.), *Handbook of educational psychology*, New York, Macmillan, pp. 765-786.
- Gauthier Cl. (éd.) (1997). - *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bruxelles, De Boeck-Université (avec la collaboration de J.-Fr. Desbiens, A. Malo, St. Martineau, D. Simard).
- Good T.L. (1996). - « Teaching effects and teacher evaluation », in J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education*, New York, Macmillan, pp. 617-665 (2^e éd.).
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). - *The personnel evaluation standards*, Newbury Park, CA, Sage.
- Lessard Cl. (1998). - *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation*, Conférence de clôture du colloque du REF, Toulouse, 30 octobre 1998 (à paraître dans les Actes).

- Lessard Cl. (éd.) (1999). – *La formation des enseignantes et des enseignants : aspects comparatifs et prospectifs*, Étude réalisée pour l'ADEREQ, Montréal, CREFPE-Inter-universitaire, 76 p. (avec la collaboration de Y. Lenoir, D. Martin, M. Tardif, B. Voyer).
- McConney A. (1995). – « Introduction. Common ground for a unified approach », in Nevo, Stufflebeam, Langehein (éd.), *Studies in Education and Evaluation*, 21, 2, pp. 105-110.
- Nevo D., Stufflebeam D.L., Langeheine R. (éd.) (1995). – « Toward a unified model of educational personal evaluation », n° spécial de la revue *Studies in educational evaluation*, 21 (2), pp. 105-254.
- Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. (1996). – *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck-Université (2^e éd., 1998).
- Paquay L. (1996). – « Quelle formation des enseignants pour améliorer l'école ? Un essai de prospective en Communauté française de Belgique », Communication au symposium du REF, à paraître dans un ouvrage coédité par M. Carboneau et M. Tardif *Les réformes en éducation et leur impact sur la formation des maîtres*, aux éditions De Boeck-Université.
- Paquay L., Darras E., Saussez F. (à paraître). – « Pratiques d'autoévaluation dans les formations professionnalisantes. Enjeux, écueils, perspectives », in G. Figari (éd.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Perrenoud Ph. (1996). – *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- Perrenoud Ph. (1998). – « L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative », Conférence d'ouverture du colloque international *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement*, Montréal, 14 octobre 1998, 29 p. (à paraître dans les Actes).
- Peterson D., Kromfrey J., Smith D.C. (1990). – « Research-based teacher evaluation : A response to Scriven », *Journal of personnel evaluation in education*, 4, pp. 7-17.
- Rosenshine B. (1986). – « Vers un enseignement efficace des matières structurées. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit », in M. Crahay, D. Lafontaine (éds), *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, pp. 81-96.
- Rosenshine B., Edmonds J. (1990). – « New sources for improving instruction : the implicit skills study », *Journal of personnel evaluation in education*, 4, pp. 59-73.
- Roth R.A. (1996). – « Standards for certification, licensure and accreditation », in J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education*, New York, Macmillan, pp. 242-278 (2^e éd.).

Saussez F., Allal L. (à paraître). - « Réfléchir sur sa pratique ; quel rôle pour l'autoévaluation ? », in L. Paquay, *Évaluation et formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.

Schab R.L. (dir.) (1991). - *Research based teacher evaluation*, Boston/Dordrecht/London, Kluwer Academic Publishers.

Scriven M. (1987). - « Duty-based teacher evaluation », *Journal of personnel evaluation in education*, 1, pp. 319-334.

Scriven M. (1988). - « Validity in personnel evaluation », *Journal of personnel evaluation in education*, 1, pp. 9-23.

Scriven M. (1990). - « Can research-based teacher evaluation be saved? », *Journal of personnel evaluation in education*, 4, pp. 19-32.

Scriven M. (1995). - « An unified theory approach to teacher evaluation », *Studies in educational evaluation*, 21, pp. 111-129.

Sikula J. (Ed.) (1996). - *Handbook of research on teacher education*, New York, Macmillan (2^e éd.).

Simon M., Demers R., Dahan M., Forgette-Giroux R. (1994). - « Opérationnalisation d'un modèle d'évaluation "sur mesure" du personnel enseignant », *Mesure et évaluation en éducation*, 17 (1), pp. 45-62.

Strike K.A. (1990). - « Is teaching a profession : how would we know? », *Journal of personnel evaluation in education*, 4, pp. 91-117.

Stufflebeam D.L. (éd), Foley W. J, Gephart W. J, Guba E.G., Hammond R.L., Merriam M.O., Provus M.M. (1971). - *Educational evaluation and decision making*, Itasca, Peacock (trad. : *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, Ottawa, NHP, 1980).

Stufflebeam D.L. (1995). - « Evaluation of superintendent performance : toward a general model », *Studies in educational evaluation*, 21 (2), pp. 153-226.

Tellez K. (1996). - « Authentic assessment », in J. Sikula (éd.), *Handbook of research on teacher education*, New York, Macmillan, pp. 704-721 (2^e éd.).

Telot Cl. (1993). - *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.

Vandenberghe, V. (1998). - « Educational Quasi-Markets : the Belgian Experience », in W. Bartlett, J.A. Roberts et J. Le Grand (éd.), *A Revolution in Social Policy. Lessons from developments of Quasi-Markets in the 1990s*, Bristol, the Policy Press.

Webster J.W. (1995). - « The connection between personnel evaluation and school evaluation », *Studies in educational evaluation*, 21 (2), pp. 227-254.

Zuber M. (1998). - « Les sciences de l'éducation aux États-Unis », in J.-Cl. Ruano-Borbalan, *Éduquer et former*, Paris, Éd. Sciences humaines, pp. 65-71.

NOTES CRITIQUES

BOURDONCLE Raymond, DEMAILLY Lise (éds) (1998). – *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve D'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion. 480 p.

Ce recueil contient les principales communications présentées au Colloque de Lille (25 au 25 septembre 1995) organisé sous l'égide de l'Association internationale des sociologues de langue française (Comité de recherche « Modes et procès de socialisation ») et avec le soutien du CNRS (Programme « Éducation et formation en Europe », ainsi que de diverses composantes de l'Université Lille 3 et des équipes de recherche CLERSÉ et CREL-Pluridis. L'ouvrage est imposant : il fait près de cinq cents pages et rassemble, outre l'introduction rédigée par Bourdoncle et Demailly, trente-sept textes regroupés dans trois grandes sections : les professions de l'éducation et de la formation et le changement social (12 textes), genèse et mise en œuvre des savoirs professionnels (10 textes) et identités, rôles et division du travail dans les organisations (15 textes). Plus de quarante auteurs différents, provenant surtout de France, de Belgique, de Suisse et du Canada ont contribué à l'ouvrage collectif. Le recueil comprend aussi une imposante bibliographie de près de vingt pages, constituée à partir des références scientifiques proposées par les différents auteurs et divisées en quatre parties distinctes : généralités, formation initiale, formation continue et enseignement supérieur.

Sauf exception, les textes sont relativement courts – une douzaine de pages en moyenne –, ce qui rend l'ensemble digeste, même si parfois le lecteur reste en appétit et aurait apprécié des développements plus considérables, ne serait-ce que pour mieux comprendre les contextes spécifiques à chaque article. Les différents textes traitent des métiers de la formation initiale, de la formation continue et de l'université, de ceux qui les exercent : les enseignants du premier et du second degré (Van Zanten, Peyronie, Begyn), œuvrant dans différents milieux (dont les milieux populaires : cf. le texte de Thin) et secteurs (dont l'enseignement professionnel : Troger, Agulhon), les intervenants en formation continue (Wittorski, Aballea, Russier, Feutrie), les formateurs de maîtres (Perrenoud, Pelletier, Terral), les professeurs-chercheurs universitaires (Charle, Fave-Bonnet), les chefs d'établissement (Pelage, Cacovault-Bitaud, Garant), les infirmières scolaires (Osiek-Parisod) ; ainsi que des contextes organisationnels et associatifs : l'école, le collège, le lycée, l'université (Dubois), le syndicat (Geay, Robert), les IUFM (Orsoni). La plupart des textes sont du type analytique, souvent appuyés sur une base de données, une activité de terrain ou une analyse socio-historique.

Le colloque avait été construit de telle sorte que puissent s'entrecroiser les trois univers de la formation initiale, de la formation continue et de l'enseignement supérieur (surtout les universités), ainsi que les problématiques du changement social, des savoirs fondant diverses professionnalités et les rapports entre les métiers et des contextes organisationnels. Le pari était que les uns et les autres gagneraient à élargir leurs horizons respectifs et que certaines problématiques seraient enrichies par un décloisonnement des perspectives. Il est probable que cette volonté des sociologues de l'éducation d'établir des ponts analytiques entre les métiers de l'éducation et de la formation correspond en partie à la prise de conscience d'évolutions communes ou « transversales », de nature à permettre un dépassement d'analyses relativement cloisonnées. Parmi celles-ci, les responsables de la publication ainsi que plusieurs auteurs accordent de l'importance aux nouveaux modes de régulation de l'éducation et de la formation (le développement d'un marché de l'éducation et de la formation, une réorganisation managériale liée à diverses formes de décentralisation ou de déconcentration, ou au développement de partenariats, un mouvement de rationalisation qui affecte tant les organisations que les pratiques professionnelles, l'évolution de l'autonomie de l'université et des universitaires, l'importance relative de l'offre et de la demande de formation), à la question des savoirs professionnels et de leur formalisation (et de la contribution des institutions de formation de maîtres et des « professionnels » de cette formation), ainsi qu'aux divers aspects des rapports entre les métiers de l'éducation et de la formation et les organisations qui les emploient, encadrent leur prestation de service et gèrent leurs relations.

Paradoxalement, je ne suis pas convaincu que le pari soit tenu, mais en même temps, ce livre nous fait avancer malgré tout, même si je ne suis pas certain que ce soit sur la voie d'une éventuelle sociologie intégrée des métiers ou des professions de l'éducation et de la formation. Il serait plus juste de constater que le colloque et le recueil de textes qui en est sorti, en juxtaposant un grand nombre d'analyses différentes, tout compte fait assez voisines les unes des autres dans leur questionnement et leurs outils conceptuels et analytiques (constitutifs d'une sociologie de l'école en tant qu'organisation bureaucratique, des groupes professionnels qui y œuvrent et de l'impact de facteurs environnementaux), font assez bien apparaître la grande diversité des contextes et des conditions d'exercice des métiers étudiés. Car, autant il est possible de prendre acte de certaines « transversalités », autant à lire bon nombre des textes, on se demande s'il existe quelque chose qui s'appellerait « un » métier enseignant, « un » métier de formateur et « un » métier universitaire, tant les différentes analyses font apparaître des éléments de diversité à l'intérieur de chacune de ces catégories, sans compter entre elles. À cette fin, je recommanderais au lecteur intéressé de lire le texte d'A. Van Zanten sur le malaise enseignant, ceux de H. Terral et de M.-A. Orsini sur les formateurs de maîtres, celui d'É. Charlon et M.-C. Vermelle sur la production de la formation pour l'entreprise et celui de P. Dubois sur les universitaires entre l'État, la profession et l'entreprise, auquel on peut joindre celui

de M.-F. Fave-Bonnet sur la profession morcelée d'enseignant-chercheur... S'il réagit comme moi, il en conclura que l'analyse des métiers de l'éducation et de la formation est riche et féconde en autant qu'elle soit toujours fortement contextualisée, qu'elle permette de dégager les pratiques et les représentations spécifiques et soit en lien avec leurs conditions historiques d'émergence et d'exercice. Peut-être est-ce même une caractéristique fondamentale de ces métiers de relations humaines que d'être fortement marqués par ces conditions spécifiques de leur exercice, dont notamment les caractéristiques des personnes objets/sujets du travail d'enseignement ou de formation. En ce sens, enseigner à l'école, former en entreprise ou œuvrer à l'université présentent des différences notables, et ce, même si apparaissent à l'œuvre dans les trois situations les mêmes logiques transversales (e.g. la rationalisation managériale, la logique marchande, le consumérisme, etc.). Plusieurs analyses font aussi apparaître les rapports ambigus entre ces univers : J.-P. Géhin analyse l'ambivalence des formateurs à l'égard de l'univers scolaire ; Ph. Perrenoud montre combien la culture savante cache, domine et rend illégitime la culture pédagogique ; G. Pelletier en déroulant les étapes du processus de construction identitaire des formateurs de terrain, illustre les difficultés des rapports entre le monde scolaire et l'institution de formation de maîtres et la tension difficile à gérer pour les formateurs de terrain entre les savoirs d'expérience et les savoirs formalisés de la théorie.

Il se dégage de l'ensemble des textes l'image d'une assez forte déstabilisation des métiers de l'éducation et de la formation, liée aux transversalités mentionnées plus haut. À cet égard, les deux mondes de la formation professionnelle en milieu scolaire et de la formation continue en milieu associatif, en entreprise ou au sein d'organismes publics, apparaissent les plus marquées par cette évolution. On a l'impression que le prochain monde à être profondément touché sera celui de la scolarisation de base, l'enseignement supérieur démontrant une plus grande capacité de résister ou de demeurer en décalage temporel par rapport aux autres. À cet égard, les textes de V. Troger et de C. Agulhon montrent bien, à l'intérieur de l'Éducation nationale, le rôle de pionnier de l'enseignement professionnel et de la formation des maîtres de ce secteur au plan des orientations pédagogiques, des curricula et des prises en compte des évolutions socio-économiques d'ensemble. De même, plusieurs auteurs donnent à voir la profonde transformation de la formation continue, passant d'un univers où l'offre domine à un renversement significatif – c'est désormais la demande qui prime – engendrant, comme le souligne F. Aballea, une mutation des organismes de formation associatifs, un changement de culture organisationnelle pas du tout évident pour celles et ceux qui le vivent. Dans ces deux cas, le lien entre ces transformations et la demande économique est évident.

Il est impassible dans l'espace imparti de rendre véritablement justice aux trente-sept textes. Au lecteur intéressé par ces questions, mais ne disposant pas du temps nécessaire pour lire les cinq cents pages de l'ouvrage, je me permets d'indiquer quelques

textes à mes yeux particulièrement aptes à rendre possible un tour du domaine : l'introduction de R. Bourdoncle et L. Demailly, la contribution d'A. Van Zanten sur les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement, le texte d'A. Pelage sur les transformations de la fonction de proviseur, ceux de M. Feutrie et de F. Aballea sur la formation continue, celui d'É. Charlon et M.-C. Vermelle sur la production de la formation pour l'entreprise, ceux de V. Troger et de C. Agulhon sur la formation professionnelle, ceux de C. Mus-selin et de P. Dubois sur les universités et les universitaires, et ceux de P. Perrenoud et de G. Pelletier sur la formation des maîtres. Enfin, le texte de M. Stroobants, une critique tout à fait tonique de l'approche par compétences, mérite d'être lu et médité.

Claude LESSARD,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

PEYRONIE Henri (1998). – *Instituteurs : des maîtres aux professeurs des écoles. Formation, socialisation et « manière d'être au métier »*. Paris : PUF, 215 p.

Les vingt-cinq dernières années constituent une époque de transformation des conditions d'exercice de l'enseignement à l'école élémentaire. La recherche présentée ici porte sur les années 1980 et montre qu'elles représentent un moment de rupture dans les modes et les procès de socialisation des instituteurs, un moment de recomposition de leur identité professionnelle.

186

Estimant que les dispositifs de formation professionnelle, considérés par l'institution comme un levier essentiel de changement, ne pilotent que très partiellement les processus de socialisation professionnelle, l'auteur propose deux approches pour saisir les transformations identitaires de ce corps enseignant : l'une porte sur l'offre et la demande de formation continue, considérée comme un espace privilégié d'émergence de nouvelles dimensions de la professionnalité ; la seconde concerne des procès de socialisation qui s'enracinent dans d'autres dimensions sociales et professionnelles que les compétences et savoir-faire : les choix de carrière dans leurs déterminations sociales et l'impact de ces choix dans les « manières d'être au métier ». La population de référence des enquêtes présentées est constituée de l'ensemble des instituteurs du Calvados.

La première partie de l'ouvrage présente les développements contemporains des recherches sur l'enseignement et ses métiers. L'auteur examine les nouvelles orientations épistémologiques qui, depuis le milieu des années 1970, ont permis le développement d'une sociologie des acteurs enseignants. Il passe en revue les principaux travaux sur la question, les paradigmes qui les caractérisent et montre combien ces

travaux n'auraient pu émerger sans une forte attente sociale d'intelligibilité de la crise scolaire, attente que les différents acteurs sociaux ont déclinée selon des modalités diverses, concurrentes, parfois conflictuelles. Il aborde ensuite la question de la professionnalité spécifique des instituteurs : c'est d'une part, prendre en compte les clivages qui, dans le champ des pratiques sociales de l'enseignement, opposent les différents groupes professionnels enseignants, et d'autre part, rencontrer les débats en cours sur l'idée d'une nouvelle professionnalité, privilégiant un modèle mettant en tension expertise et éthique professionnelle.

D'un point de vue méthodologique, l'auteur, en premier lieu, récuse la position traditionnelle instaurant un rapport d'altérité entre le chercheur et son objet qui s'inscrit dans une relation féconde de « distanciation établie au sein d'un rapport de proximité préalable », ce qui requiert un certain nombre d'élucidations concernant sa propre posture. Il se propose en second lieu d'appréhender les statuts et les contraintes professionnelles, les positions socio-économiques et les trajectoires sociales des acteurs, les systèmes de formation et les modes de socialisation, en les référant à l'unité et la complexité des sujets. En accord avec ces présupposés théoriques, l'auteur utilise alors un ensemble de méthodes convergentes qui confrontent les démarches objectivante et compréhensive : monographie de métier et de communauté territoriale, analyse secondaire d'informations à caractère administratif (fichier de la gestion des instituteurs du Calvados, fichiers départementaux de gestion de la formation continue, etc.), observation *in situ* des enseignants, entretiens sociologiques, monographies d'autobiographie professionnelle, etc. L'ensemble, impressionnant, l'autorise à revendiquer un processus d'émancipation (E.C. Hughes) caractérisé par un équilibre subtil entre détachement et participation.

La seconde partie s'intéresse aux effets identitaires de la formation initiale et aux évolutions des cultures professionnelles que révèlent les attentes de formation continue, la décennie 1980 étant considérée comme un moment de rupture de l'identité du groupe professionnel. Quant à l'état de la formation initiale, un certain nombre de constats recouperont les études classiques sur le sujet : passage inégal par la formation initiale selon les générations ; peu de poids de la formation initiale quant à l'attractivité du métier ; transformations des modèles de formation et des modes de socialisation professionnelle ; forte « endogamie » matrimoniale pour ceux passés par les écoles normales, etc. ; par contre, les choix de carrière et de développement professionnel se transforment d'une génération à l'autre (déclin de l'attractivité de la fonction de directeur d'école, intérêt pour l'éducation spécialisée pour les 30-40 ans).

L'auteur analyse ensuite l'ampleur de la participation à la formation professionnelle continue, en examinant sur quelles dimensions de l'identité professionnelle porte la demande des enseignants entre 1972 et 1985. S'appuyant sur les études existantes, il montre qu'à ses débuts, la formation continue a peu de spécificité par rapport à la formation initiale, fonctionnant selon des modes de type scolaire. Un nouveau

modèle (« systémique ») lui succède au début des années 1980 : stages décentralisés, en prise sur leur environnement, ouverts à des partenariats extérieurs, accroissement des activités d'analyse et de recherche ; si les recompositions identitaires ne sont pas encore explicitement à l'ordre du jour, la marge d'autonomie des acteurs s'accroît et la formation continue constitue un espace de possibles, véritable creuset pour des mutations professionnelles identitaires en gestation.

Les enquêtes empiriques prennent alors tout leur sens. Quantitativement d'abord pour la période considérée, on observe que la formation continue est fortement investie par les instituteurs dont l'âge est compris entre 40 et 50 ans, beaucoup plus par ceux des « beaux quartiers » que du « rural profond » ; si la localisation des stages a une importance, l'analyse montre que le poids du public parents et plus encore celui de l'inspecteur sont déterminants dans la fréquentation des stages, tout comme la culture normalienne initiale favorise des retours vers l'ancienne maison mère.

L'enquête sur l'offre et la demande de formation porte sur les années charnières 1981-1985. L'analyse, fort riche, croise deux axes : le premier considère le champ des disciplines concernées, le second les postures professionnelles des maîtres » ; l'auteur distingue neuf postures idéal-typiques : formations liées à la rénovation pédagogique de l'époque, à la tradition de l'éducation nouvelle, postures « traditionnelles formelles », apprentissages professionnellement désintéressés, formations visant un travail sur la personne, portant sur une nouvelle organisation de l'école, sur le milieu rural, centrées sur l'échec scolaire, liées à une préoccupation de carrière ou de statut. Les résultats montrent premièrement un fort déséquilibre dans l'offre de formation, en particulier au détriment des disciplines scientifiques et singulièrement des mathématiques ; en second lieu les disciplines scolaires les plus académiques ne sont pas les disciplines de formation les plus recherchées et, à l'inverse la demande est massive pour les disciplines traditionnellement considérées comme périphériques (activités esthétiques, moyens modernes d'enseignement). De façon globale on observe une « adhésion consentante » au mouvement de rénovation pédagogique impulsé par l'encadrement, l'émergence d'une nouvelle professionnalité très proche du terrain, enfin le développement de tendances à la limite des enjeux professionnels traditionnels (expression personnelle, activités de loisirs, savoirs désintéressés, etc.) ; les modèles de professionnalité en jeu dans la formation continue sont devenus pluriels.

La troisième partie de l'ouvrage présente une enquête mettant en relation les trajectoires sociales des enseignants et les diverses identités sociales de leurs élèves : dans quelle mesure peut-on observer un évitement des postes d'enseignement des quartiers populaires et la recherche des postes des « beaux quartiers » ? S'appuyant sur une enquête administrative liée à la constitution des zones d'éducation prioritaires, l'auteur construit une typologie des écoles du Calvados fondée à la fois sur les positions sociales des familles et sur les caractéristiques démographiques des communes. Les indicateurs d'attractivité et de répulsivité sont construits à partir de

l'ancienneté générale de service et de l'ancienneté dans le poste de chaque enseignant. Plus de la moitié des enseignants exercent dans des écoles urbaines populaires ou socialement mixtes, qui constituent « une configuration sociale de référence pour le métier d'instituteur ». Deux catégories d'écoles sont évitées : celles des milieux urbains « très populaires » (groupes sociaux les plus touchés par la crise économique), celles implantées en « rural profond » ; l'analyse montre une réalité plus nuancée en fonction de caractéristiques locales, d'engagements personnels, de stratégies domestiques ; enfin les stratégies de recherche ou d'évitement sont plus marquées chez les femmes que chez les hommes.

L'auteur s'attache ensuite à décrire plus finement les raisons avancées par les acteurs pour légitimer leurs stratégies d'évitement ou d'attachement aux écoles des milieux populaires. La ville d'Hérouville, créée dans les années 1960, mêlant publics populaires et « très populaires », est ici un cas particulier, véritable espace d'innovation sociale dont les responsables mènent une politique volontariste de démocratisation de l'enseignement, aux ambitions et aux réalisations (« écoles ouvertes », « espace éducatif concerté ») comparables à celles de Saint-Fons dans le Rhône ; l'auteur s'intéresse à l'identité des enseignants qui y travaillent, caractérisée à la fois par un âge dans la carrière (Huberman) et par un *ethos* professionnel ancré dans un système de valeurs propre aux instituteurs d'une génération particulière par sa trajectoire sociale et scolaire.

En conclusion, aux indices avérés de « déprofessionnalisation » s'opposent des signes de mobilisation professionnelle. On observe l'émergence d'éléments constitutifs d'une nouvelle professionnalité, irréductible cependant à tout projet bureaucratique d'expertise, parce qu'une culture de métier lie les différentes générations dans leur histoire.

Si la notion de professionnalité est parfois ambiguë, présentée comme un modèle de culture professionnelle, comme une catégorie sociologique, le travail présenté ici est d'une qualité remarquable, d'abord par la richesse des analyses et des enquêtes présentées ; l'auteur en second lieu nous montre comment l'ancienne professionnalité est travaillée, mise en chantier au début des années 1980, avant que le terme de professionnalisation des enseignants ne se banalise (le rapport de Peretti en 1982 est seul à l'utiliser à cette période) ; enfin le projet de l'auteur de construire une intelligibilité qui prenne en compte l'écheveau réel constitué par l'histoire sociale du sujet, sa trajectoire scolaire et de formation professionnelle, l'*ethos* dominant du groupe, le poids des options éthico-idéologiques sur les options professionnelles, les effets des interactions sociales ancrées dans sa position de travail, est réussi.

Vincent LANG
Université de Nantes

LANG Vincent (1999). – *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF, 260 p.

Cet ouvrage est issu d'une thèse soutenue au CREN de Nantes en 1995 et on ne peut que regretter qu'il ait fallu attendre quatre ans avant que son contenu ne soit accessible à un plus large public, tant il arrive à point et tant il fait brillamment le tour de la question, du moins pour la France. Il procède de la conviction que si la professionnalisation de l'enseignement ne peut se réaliser sans la participation des enseignants, elle doit aussi s'appuyer sur une politique claire et sur des supports institutionnels qui l'encouragent, la facilitent et y contribuent à partir de leurs missions respectives.

L'ouvrage comporte quatre parties. Dans la première, s'appuyant sur les notions de « professionnalité » et de « professionnisme » proposée par Bourdoncle et se fondant sur les rationalités instrumentale et communicationnelle d'Harbermas, Lang cherche à définir la notion de profession. Il propose de l'aborder en tant qu'articulation de ces deux dimensions ou logiques, par ailleurs irréductibles, la professionnalisation en quelque sorte « globale » devant aboutir à la construction d'une identité sociale et à la constitution d'une autonomie, c'est-à-dire « un espace socialement reconnu comme spécifique, fermé, contrôlé, mettant en jeu la responsabilité intellectuelle et éthique de ses membres » (p. 37). L'hypothèse de l'auteur est que cette autonomie est la condition à moyen terme tant de la construction d'une professionnalité spécifique que de la reconnaissance d'un statut social valorisé. Remarquez l'ordre ici : l'autonomie est d'abord une condition, et non la conséquence d'une base de savoirs spécifiques ou de la reconnaissance sociale du groupe professionnel. D'où l'importance stratégique des luttes pour l'autonomisation d'un espace de pratiques. C'est parce qu'un groupe de travailleurs contrôle un espace qu'il peut y développer une professionnalité spécifique et être dans une position susceptible, toutes choses étant par ailleurs égales, de faciliter sa reconnaissance sociale. Ce chapitre est particulièrement éclairant et devrait constituer une lecture obligatoire pour tout étudiant de sciences de l'éducation intéressé par cette question de la professionnalisation.

Dans la seconde partie, l'auteur décrit et analyse les anciennes « professionnalités » du primaire et du secondaire. Une belle synthèse des deux métiers « canoniques », l'instituteur de l'enseignement primaire et le professeur de l'enseignement général du secondaire, est présentée et éclairée par les catégories conceptuelles mises de l'avant dans la première partie. L'enseignement primaire est ainsi analysé en fonction de la stabilité des représentations et des pratiques, du caractère global de sa professionnalité, par ailleurs surtout « communicationnelle », de la conception de la pédagogie comme doctrine et des savoirs professionnels des maîtres du primaire. L'enseignement secondaire général est traité quelque peu différemment, l'auteur, à juste titre, utilisant des études empiriques sur les enseignants du second degré, notamment

l'étude désormais classique de J.-M. Chapoulie (1987) et celle de F. Clerc (1994). Ce, afin d'illustrer l'importance des représentations traditionnelles de l'enseignement secondaire : la transmission des connaissances et rien d'autre, la différenciation et la spécialisation disciplinaire, la culture et le charisme comme bases d'une professionnalité surtout communicationnelle et « absorbant » la pédagogie, et la leçon en tant que « norme pédagogique idéale ». Même si les deux métiers sont conçus comme nettement distincts, Lang insiste sur trois caractéristiques semblables de leurs professionnalités : d'abord, elles sont « liées à l'appartenance à des espaces institutionnels séparés, autonomes, porteurs de leurs propres valeurs et de leurs normes spécifiques » (p. 106) ; ensuite, « elles s'inscrivent... dans une problématique communicationnelle, la rationalité instrumentale n'étant ni dominante, ni organisatrice de l'activité professionnelle, et a fortiori, ni constitutive de l'identité professionnelle » (p. 106) ; enfin, dans les deux cas, « la maîtrise de la classe relève essentiellement d'une dimension personnelle liant à la fois les manières d'être... et les savoir-faire » (p. 106). Nous avons trouvé particulièrement éclairante l'analyse des deux professionnalités comme surtout communicationnelles, peu portées par la rationalité instrumentale.

La troisième partie est consacrée aux mutations en cours depuis la fin des années 50, dans les conditions et les contextes d'exercice des métiers d'enseignants. Lang insiste surtout sur l'impact : a) des mutations quantitatives et structurelles de la scolarisation, au premier chef, l'allongement de celle-ci et sa massification ; b) des modifications des modalités de recrutement des enseignants ; et de c) l'évolution du statut social des publics scolarisés, des changements du rapport aux savoirs, et de l'évolution des attentes sociales quant à la scolarisation (en lien avec le marché de l'emploi). De ces changements, Lang tire toute une série de conséquences pour l'enseignement primaire et secondaire, qu'il ramasse dans les pages 136-153. Ces pages contiennent en quelque sorte l'ensemble des demandes faites aux enseignants par les nouveaux contextes et les nouvelles caractéristiques des élèves, de leurs familles et de l'environnement social en général, demande qui appelle une nouvelle professionnalité, un « scénario pour un métier nouveau », comme le dit Meirieu.

Dans la quatrième partie, l'auteur analyse la politique de professionnalisation mise de l'avant par le ministère de l'éducation nationale, notamment par la transformation de la formation initiale des enseignants et la création des IUFM. Il y analyse les textes réglementaires, ainsi que les plans de formation de quelques formations, et dégage les caractéristiques d'une formation professionnalisante. On imagine que cette recherche sur les plans de formation sur une plus longue période de temps et comprenant un plus grand nombre d'institutions générerait probablement des représentations institutionnelles intéressantes de différentes professionnalités enseignantes. On n'a ici qu'une esquisse d'une telle recherche et d'une telle analyse. On constate cependant que si certains éléments ont évolué, malgré la politique volontariste,

malgré les IUFM, certaines résistances viennent à bout des stratégies volontaristes et notamment au secondaire, permettent à certaines modalités traditionnelles de formation de survivre. Il y a donc constat de continuité, comme de changement dans les professionnalités, le changement étant plus prononcé dans l'enseignement primaire, la continuité caractérisant davantage l'enseignement secondaire.

Cet ouvrage a beaucoup de qualités. Pour quiconque cherche une conceptualisation rigoureuse de la professionnalisation et une analyse de la situation française, nous croyons que cet ouvrage est à ranger parmi les mieux construits et les plus complets. Sur le plan théorique, nous avons particulièrement apprécié l'importance accordée à l'autonomisation d'un champ de pratiques et au contrôle exercé par le groupe professionnel sur les conditions de production, de transmission et de diffusion du savoir professionnel.

Deux points de discussion : premièrement, l'auteur nous parle d'une politique ministérielle volontariste de professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire. Nous aurions aimé en savoir davantage sur l'élaboration socio-historique de cette politique, sur les groupes d'acteurs qui ont contribué à son développement et qui ont infléchi certaines de ses orientations. Par exemple, la professionnalisation concerne au premier chef les enseignants eux-mêmes. Comment se sont positionnées tout au long de la période étudiée, les associations professionnelles et syndicales enseignantes ? Ont-elles été porteuses et sujettes de cette politique ou seulement son objet ? Dans les pays anglo-saxons, victimes il est vrai de politiques éducatives « néolibérales », la professionnalisation apparaît de plus en plus comme piégée, comme une stratégie de moralisation et de contrôle des enseignants qui, ainsi, s'en méfient beaucoup. Elle ne jouit pas de la faveur de la grande majorité des associations professionnelles et syndicales qui craignent que leurs troupes soient désormais imputables de tous les maux du système éducatif. Nous aurions donc apprécié une analyse de la politique de professionnalisation comme produit des rapports sociaux au sein du système éducatif et non simplement comme réponse aux impasses associées aux anciennes professionnalités.

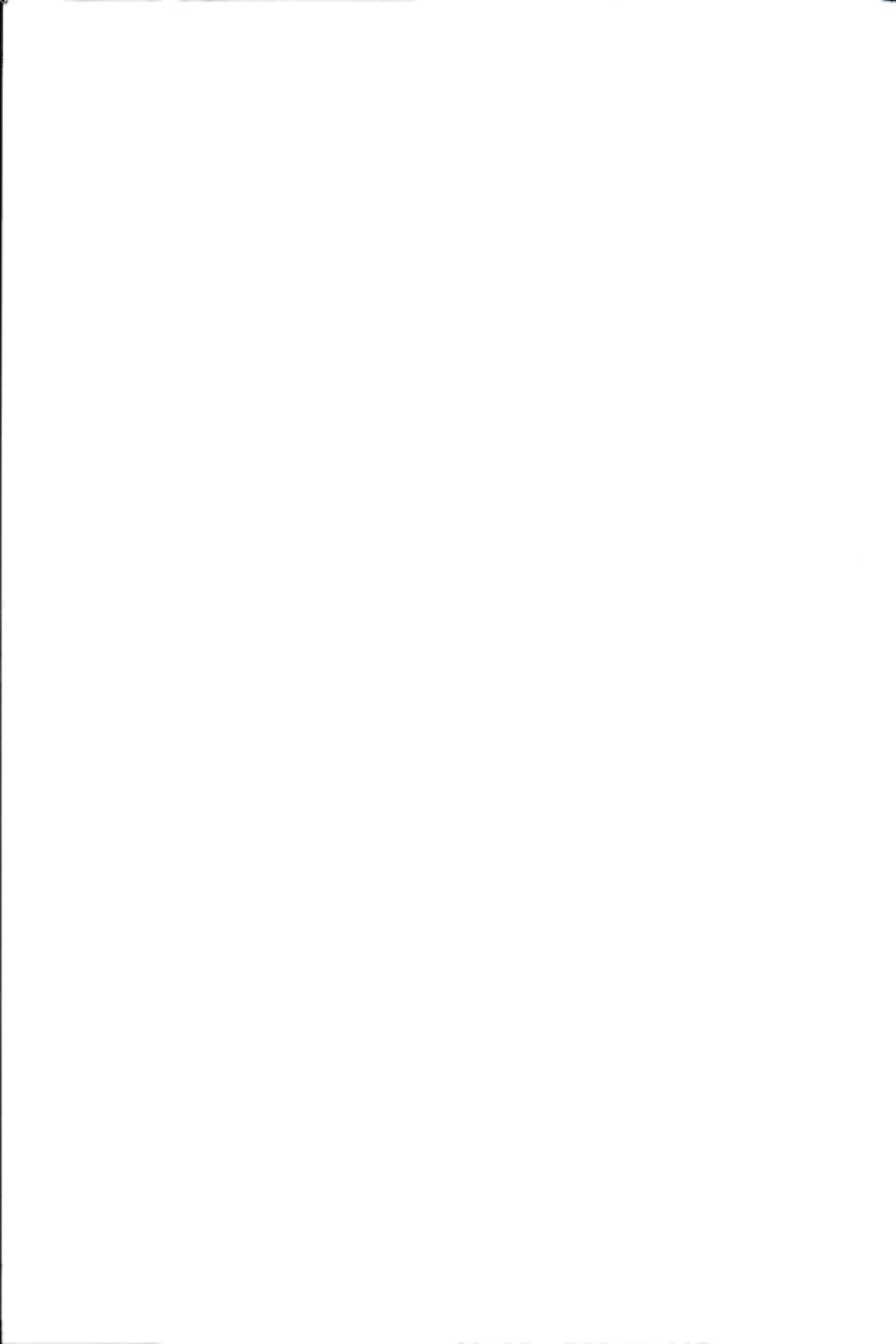
Deuxièmement, nous aurions aimé qu'une troisième professionnalité « canonique » soit incluse, celle des enseignants du secondaire technique. Après tout, l'enseignement technique, en France, comme dans la plupart des pays d'Europe continentale, absorbe une quantité non négligeable d'élèves. Il a son corps enseignant, puise dans une tradition séculaire, possédait jusqu'à récemment ses écoles de formation et a développé au fil des décennies une professionnalité propre que Lucie Tanguy a bien analysée et que l'on pourrait appeler une « professionnalité de l'alternance » : une culture de la matière, de l'objet fabriqué, du métier et de la proximité avec l'entreprise, l'atelier comme lieu de formation, la formation en alternance, le partenariat en formation avec l'entreprise, récemment, l'approche par compétences, etc. (Pelpel,

Troger, 1993). Il nous semble qu'on oublie tout un pan de la réalité du métier enseignant lorsqu'on laisse à la marge l'enseignement technique. D'ailleurs, il serait intéressant de voir comment la professionnalité de l'enseignement technique survit, se transforme ou disparaît avec la politique ministérielle de professionnalisation et les IUFM.

Lysanne BISSONNETTE et Claude LESSARD,
Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

NOUS AVONS REÇU

- BALUTEAU François (1999). – *Les savoirs au collège*. Paris : PUF, 319 p.
- BOURGEOIS Étienne, NIZET Jean (1999). – *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF, 222 p.
- CHAPRON Françoise (1999). – *Les CDI des lycées et collèges*. Paris : PUF, 237 p.
- CHARLIER Bernadette (1999). – *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Paris : de Boeck Université, 276 p.
- CHARLIER Évelyne, CHARLIER Bernadette (1999). – *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. Paris : de Boeck Université, 133 p.
- FABRE Michel (1999). – *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF, 239 p.
- FERNAGU OUDET Solveig (1999). – *Voyage au cœur de la pratique enseignante. Marcher et se regarder marcher*. Paris : L'Harmattan, 187 p.
- ROBERT André D. (1999). – *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche*. Paris : L'Harmattan, 173 p.



ACTUALITÉS

NOUS PRIONS LES LECTEURS DE BIEN VOULOIR COLLABORER À L'ÉLABORATION DE CETTE RUBRIQUE EN SIGNALANT L'INFORMATION OU EN PROPOSANT UN COMPTE RENDU À MICHÈLE TOURNIER (ACTUALITÉS) OU ANNETTE BON (IUFM-ACTUALITÉS).

PROCHAINES RENCONTRES

ECER 99

Conférence européenne sur la recherche en éducation (ECER 99) (*European Conference on Educational Research*) organisée par l'association EERA (*European Educational Research Association*) qui aura lieu à Lahti (Finlande) du 22 au 25 septembre 1999.

Cette conférence qui regroupera des chercheurs des différents pays d'Europe se tiendra en anglais. Dix-sept symposiums sont prévus dont plusieurs ont trait à la formation des enseignants, les partenariats de la recherche en éducation...

Pour informations complémentaires : EERA Secrétariat, c/o SCRE, 15 st John Street, Edinburgh EH8 8JR, Scotland. Tél. : 44 (0) 131.557.2944. Fax : 44 (0) 131.556.9454. E-mail : eera@scree.ac.uk. Web : <http://www.eera.ac.uk>

195

ÉDUCATION ET FORMATION POUR LE XXI^E SIÈCLE VISIONS, MODÈLES, EFFICACITÉ

Congrès annuel 1999 de la Société suisse pour la recherche en éducation organisé à Neuchâtel du 29 septembre au 2 octobre 1999. Le programme détaillé et les bulletins d'inscription seront disponibles au printemps 1999.

Contact : IRDP : Tél. : (+ 41) 32/889.86.11. Fax : (41) 32/889.69 71.
E-mail : caroline.knupfer@irdp.unine.ch
Informations sur le site web : <http://agora.unige.ch/pnr33/cong99>

COOPÉRATION INTERNATIONALE, PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS ET MULTICULTURALITÉ

Colloque franco-libanais, organisé par le Greff du Cufef de l'Université de Haute-Alsace en octobre 1999.

Contact : Greff Cufef, 12 rue Alfred Werner, 68093 Mulhouse.
E-mail/courrie/: J.Rousvoal@univ-mulhouse.fr

L'ÉVALUATION DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

Colloque ADMEE organisé par l'IREDU et l'ENESAD les 15, 16, 17 septembre 1999 à Dijon. Principaux thèmes développés : la gestion des personnels, la recherche d'équité et d'efficacité dans les politiques d'éducation, les innovations pédagogiques, les pays en développement, des politiques sectorielles spécifiques, les établissements, la prospective en éducation, la genèse des réformes et leur évaluation, la fonction des évaluations institutionnelles dans l'évaluation des politiques...

Contact : B. Colas et G. Solaux (ADMEE 99), IREDU/Université de Bourgogne, 9 avenue Alain Savary, BP 47870, 21078 Dijon cedex.

E-mail : brigitte.colas@u-bourgogne.fr ou georges.solaux@u-bourgogne.fr

L'EXPÉRIMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES. Hier et aujourd'hui

Une journée d'étude sur ce thème est organisée le 20 octobre 1999 à l'Institut national de recherche pédagogique de 9 heures à 17 heures. Cette journée réunira des historiens des sciences et de l'éducation, des didacticiens et des pédagogues autour de la question de l'expérimentation dans l'enseignement des sciences physiques à l'école primaire, au collège et au lycée.

Pour tous renseignements : INRP, 29 rue d'Ulm, 75005 Paris – Tél. : 01 46 34 91 03 ou 01 46 34 91 52 – Fax : 01 46 34 91 04 – email : clbalpe@inrp.fr

5^E BIENNALE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DÉBATS SUR LES RECHERCHES ET LES INNOVATIONS

Organisée à Paris du 10 au 15 avril 2000 par l'APRIEF, avec le concours de l'INRP (<http://www.inrp.fr>)

Pour tous renseignements : INJEP – Biennale 9-11 rue Paul Leplat, 78160 Marly-le-Roi. Tél. : 01 39 17 26 50 ; Fax : 01 39 16 80 09 ; e.mail : biennale@wanadoo.fr

LE CONGRÈS ADMES-AIPU

Durant cette semaine du 10 au 15 avril 2000, parallèlement à la Biennale se déroulera un congrès organisé par l'ADMES (Association pour le développement des méthodes de formation dans l'enseignement supérieur) et l'AIPU (Association internationale de pédagogie universitaire) en partenariat avec l'UNESCO.

À cette occasion, un tarif spécial sera offert à ceux qui s'inscrivent aux deux manifestations (Biennale + Congrès). Ils bénéficieront d'une réduction de 30 % pour l'inscription à la Biennale : 450 F – 30 % = 315 F (48 euros).

Pour tous renseignements : voir ci-dessus, la 5^e Biennale.

BULLETIN D'ABONNEMENT

À retourner à INRP - Publications

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Payeur s'il est différent :

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Date

Cachet et signature :

**3 numéros par an
format 15 x 21 cm - 160 pages environ par numéro**

Abonnement - tarif jusqu'au 31 juillet 2000

France (TVA 5,5 %) : 212 F ttc (32,32 euros)

Corse, DOM : 205,17 F ttc (31,28 euros)

Guyane, TOM : 200,95 F ttc (30,63 euros)

Étranger : 270 F (41,16 euros)

Abonnements couplés

Si vous souscrivez un abonnement à *Recherche et Formation* et un autre soit à *Perspectives Documentaires en éducation* soit à la *Revue Française de Pédagogie*, vous bénéficiez d'une remise de 10 % sur le montant des abonnements; dans le cas où vous seriez déjà abonné à l'une de ces revues, merci de rappeler votre référence d'abonnement pour justifier la remise.

Toute souscription d'abonnement doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Selon le décret du 29 décembre 1962 (instruction générale M9.1) Article 169 (extrait)

"... certaines dérogations à la règle du service fait ont été acceptées, notamment en matière de : (...) - abonnements à des revues et périodiques."

Une facture proforma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

BON DE COMMANDE

À retourner à **INRP** - Publications -
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

Nom ou établissement

Adresse

Localité Code postal

RECHERCHE ET FORMATION	Nb. d'ex.	Prix	Total
N° 5 (1989) RR005			
N° 6 (1989) RR006			
N° 9 (1991) RR009			
N° 10 (1991) RR010			
N° 11 (1992) RR011			
N° 12 (1992) RR012			
N° 13 (1993) RR013			
N° 14 (1993) RR014			
N° 15 (1994) RR015			
N° 16 (1994) RR016			
N° 17 (1994) RR017			
N° 18 (1995) RR018			
N° 19 (1995) RR019			
N° 20 (1995) RR020			
N° 21 (1996) RR021			
N° 22 (1996) RR022			
N° 23 (1996) RR023			
N° 24 (1996) RR024			
N° 25 (1997) RR025			
N° 26 (1997) RR026			
N° 27 (1998) RR027			
N° 28 (1998) RR028			
N° 29 (1998) RR029			
Total			

Prix au numéro (tarif jusqu'au 31 juillet 2000)

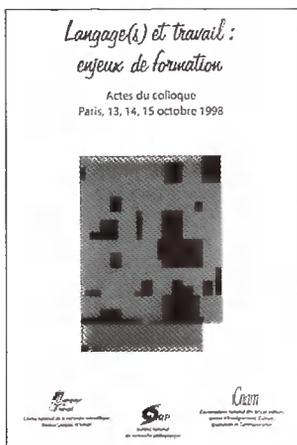
France (TVA 5,5 %) : **75 F. ttc** (11,43 euros) - Corse, DOM : 72,58 F.

Guyane, TOM : 71,09 F. - **Étranger** : **78 F.**

Toute commande d'ouvrages doit être obligatoirement accompagnée d'un titre de paiement correspondant à son montant, libellé à l'ordre de l'agent comptable de l'INRP.

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.



INRP/ CNAM/CNRS-LT
 Réf. BD 104 -1999 - 516 p.
 (16 x 24 cm)
 ISBN 2-7342-0638-2

190 F - 28,97 €

Langage(s) et travail : enjeux de formation

Actes du colloque
 Paris, 13, 14, 15 octobre 1998

Coordination : Anne Lazar

Autour de la question des enjeux de formation posée à l'objet de recherche " langage(s) et travail ", le colloque a permis de réunir le Conservatoire national des arts et métiers, l'Institut national de recherche pédagogique et le réseau Langage et travail du Centre national de la recherche scientifique, chacun apportant son éclairage selon ses objectifs, ses approches, ses terrains d'investigation, et ses publics différents. Ce partenariat a permis d'ouvrir un lieu et un moment pour l'exposition de scénarios d'émergence de pratiques inédites situées au-delà des conformismes et des routines installés.

Au sommaire

Séances plénières

- Les enjeux de formation et de recherche de la place du langage dans le travail
 P. Meirieu (INRP), P. Caspar (CNAM), A. Magnant (DGLF)
- La parole au travail : des acquis théoriques
- Des acquis théoriques : la dimension symbolique dans les formations techniques et professionnelles
- International : l'actualité de la session

Sessions

thème 1

- Référentiels et programmes
- Manuels scolaires
- Innovations didactiques et dimensions langagières du travail

thème 2

- Dispositifs d'enseignement
- Outils didactiques
- Formation des maîtres
- Apprendre à écrire pour travailler

thème 3

- Paroles sur le travail, éléments de formation
- Dire les savoirs au travail, une situation formative
- Analyse des pratiques professionnelles et de leur environnement

thème 4

- Univers sémiotiques et patrimoine enseignable
- Imaginaire et représentations culturelles de la technique dans l'éducation et la formation



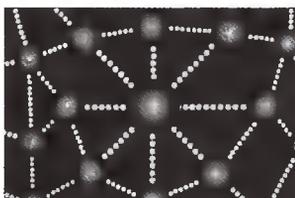
INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - www.inrp.fr

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

Un transfert de connaissances

*des résultats d'une recherche à la définition
de contenus de formation en didactiques*

sous la direction de Jacques COLOMB



Institut national de recherche pédagogique
Didactiques des disciplines

Quelles transformations doivent être opérées sur des résultats de recherche pour qu'ils puissent devenir des contenus de formation ?

Quelques éléments de réponse à cette vaste question sont présentés ici à partir d'un travail de recherche pluridisciplinaire conduit sur les enseignements de ces disciplines en troisième et en seconde et leurs articulations.

Les résultats de cette recherche ont été repris par la même équipe et transformés en contenus de formation expérimentés en formation initiale ou continue.

Réf. BD 100 - 1999 - 234 p.(16 x 24 cm)
ISBN 2-7342-0602-1
95 F - 14,48 €

Sommaire

CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE

- 1. Statut des savoirs scolaires dans les différentes disciplines**
- 2. Des résultats de recherche aux contenus de formation**
- 3. La définition des contenus de formation**

ANGLAIS

CHIMIE

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

FRANÇAIS

HISTOIRE - GÉOGRAPHIE, SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES

SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE



INRP - Service des Publications - 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 - www.inrp.fr

Toute commande d'ouvrage doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP

RECHERCHE **et** FORMATION

pour les professions de l'éducation

La gestion des compétences dans l'Éducation nationale



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

DÉPARTEMENT "POLITIQUES, PRATIQUES ET ACTEURS DE L'ÉDUCATION",
Unité "Les professions de l'éducation et de la formation"

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION : Philippe MEIRIEU, Directeur de l'INRP

ÉQUIPE RÉDACTIONNELLE

R. BOURDONCLE : Rédacteur en chef. Professeur, Lille III
D. N. DUQUENNE : Secrétaire de rédaction, INRP

S. BAILLAUQUÈS : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Rennes II
A. BON : rubrique *IUFM-Actualités*. Chargé de mission, INRP
R. BOURDONCLE : rubrique *Lectures*. Professeur, Lille III
É. BURGUIÈRE : rubrique *Actualités*. Maître de conférences, INRP
A. GONNIN-BOLO : rubrique *Entretien*. Maître de conférences, Nantes.
F. JACQUET-FRANCILLON : rubrique *Autour des mots*. Maître de conférences, Lille III
J. LEBEAUME : rubrique *Études et recherches*. Maître de conférences, Orléans
N. MOSCONI : rubrique *Études et recherches*. Professeur, Paris X
R. SIROTA : rubrique *Études et recherches*. Professeur des Universités, INRP
M. TOURNIER : rubrique *Actualités*. Chercheur, INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

M. ALTET : Professeur, Université de Nantes
J.-M. BARBIER : Professeur au CNAM, Centre de recherche sur les formations (Paris)
J. BERBAUM : Professeur, Université des sciences sociales de Grenoble
G. BERGER : Professeur, Université de Paris VIII
A. BOUVIER : Directeur de l'IUFM de Lyon
M.-L. CHAIX : Professeur, ENESAD-Dijon
A.-M. CHARTIER : Maître de conférences, INRP
L. DEMAILLY : Professeur des Universités, IUFM de Lille
M. DEVELAY : Professeur, Université de Lyon II
R. FENEYROU : Professeur, IUFM Nord-Pas-de-Calais
J. GUGLIELMI : Directeur de l'IUFM de Caen
W. HORNER : Professeur, Université de Leipzig (Allemagne)
M. HUBERMAN : Professeur, à l'ISPPF, Lausanne (Suisse)
G. DE LANDSHEERE : Professeur émérite, Université de Liège (Belgique)
L. LEGRAND : Professeur émérite, Université de Strasbourg
N. LESELBAUM : Maître de conférences, Université de Paris X
C. LESSARD : Professeur, Université de Montréal (Canada)
L. MARMOZ : Professeur, Université de Caen
M. METOUDI : Professeur, IUFM de Paris
A. NOVOÁ : Professeur, Université de Lisbonne (Portugal)
L. PAQUAY : Professeur, Université catholique de Louvain (Belgique)
A. DE PERETTI : Directeur de programme honoraire, INRP
S. STECH : Professeur, Université Charles de Prague (Tchécoslovaquie)
W. TULASIEWICZ : Université de Cambridge (Royaume-Uni)
F. VANISCOTTE : Chargé de mission Europe, INRP
J. WEISS : Directeur de l'IRDP, Neuchâtel (Suisse)
D. ZAY : Professeur, Université de Lille III

Dans chaque numéro vous trouverez une série d'articles consacrés à un grand thème, les rubriques "Entretien", "Autour des mots", "Actualités", des informations et des notes critiques.

AU SOMMAIRE DES NUMÉROS DISPONIBLES

- N° 4** - 1988. *Sociologie des enseignants et de leur formation.*
Entretien avec Antoine Prost. Autour du mot : évaluation.
- N° 5** - 1989. *La rénovation des collèges.* Entretien avec D. Lenarduzzi.
Autour des mots : la pédagogie différenciée.
- N° 6** - 1989. *L'enseignement professionnel et la professionnalisation.*
Entretien avec Bertrand Schwartz.
- N° 9** - 1991. *Le journal de classe.* Entretien avec Jean Cardinet.
Autour des mots : le journal de formation et de recherche.
- N° 10** - 1991. *Tendances nouvelles de la formation des enseignants :*
Autour des mots : la formation des enseignants.
- N° 11** - 1992. *Théorie et pratique.* Entretien avec Gérard Malglaive.
Autour des mots : théorie et pratique.
- N° 12** - 1992. *Le mémoire professionnel.* Entretien avec Henri Desroches.
Autour des mots : le mémoire professionnel.
- N° 13** - 1993. *Quelle formation en commun pour les enseignants ?* Entretien avec V. Isambert-Jamati.
Autour des mots : instituteur, professeur, IUFM, formation continue.
- N° 14** - 1993. *La direction d'établissement scolaire.*
Entretien avec André Hussenet. Autour du mot : chef.
- N° 15** - 1994. *Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur ?*
Entretien avec Pierre Léna. Autour des mots : enseignement supérieur et université.
- N° 16** - 1994. *Les professions de l'éducation Recherches et pratiques en formation.*
Entretien avec René Tijou. Autour des mots : Ingénierie.
- N° 17** - 1994. *Recherche et développement professionnel.*
Point de vue : Jean-Marie Van der Maren et Jean Blais.
Autour des mots : recherche et développement professionnel.
- N° 18** - 1995. *Les enseignants et l'Europe.*
Entretien avec Antonio Ruberti. Autour des mots : Les enseignants et l'Europe.
- N° 19** - 1995. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation.*
Note de synthèse : Une revue des travaux sur la formation des formateurs 1970/1989.
Autour du mot : Professionnalité.
- N° 20** - 1995. *Images publiques des enseignants.* Entretien avec D. Monjardet et Cl. Herzlich.
Autour des mots : « Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant ».
- N° 21** - 1996. *Images des enseignants dans les médias.*
Entretien avec Marguerite Gentsbittel. Note de synthèse : retour sur le micro-enseignement.
- N° 22** - 1996. *La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises.*
Entretien avec Harry Judge.
- N° 23** - 1996. *Pratiques de formation initiale et continue des enseignants.*
Entretien avec Francine Dugast-Portès. Autour du mot : Institution.
- N° 24** - 1997. *C conscience éthique et pratiques professionnelles.*
Entretien avec Jean-Pierre Rosenczveig. Autour des mots : Éthique ou morale ?
- N° 25** - 1997. *L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle.*
Entretien avec Mireille Cifoli. Autour des mots : Didactique, discipline scolaire, pédagogie.
- N° 26** - 1997. *Les nouvelles technologies : permanence ou changement.*
Entretien avec Monique Linard. Autour des mots : Des technologies "nouvelles" en éducation.
- N° 27** - 1998. *Les savoirs de la pratique : un enjeu pour la recherche et la formation.*
Entretien avec Arlette Forge. Autour du mot : Pratique.
- N° 28** - 1998. *Éducation à la santé : rôle et formation des personnels d'éducation.*
Entretien avec J.-P. Deschamps, B. Pissarro, L. Gaudreau. Autour des mots : Éducation sanitaire, promotion, prévention, éducation à la santé.
- N° 29** - 1998. *Les sciences humaines et sociales dans la formation des ingénieurs.*
Table ronde organisée par M.-L. Chaix et O. Bardel-Denonain. Autour du mot : Ingénieur.

ÉDITORIAL

Lise DEMAILLY – *En amont et en aval du slogan « Gérer les compétences », la question du pilotage politique du service public d'éducation*

Pierre LADERRIÈRE – *Une problématique nouvelle : la gestion des ressources humaines dans l'enseignement*

Pierre DASTÉ – *La déconcentration, mythe ou réalité*

QUESTIONS/RÉPONSES : *La parole aux syndicats*

AUTOUR DES MOTS « Gestion »
et « Compétences »
de Marcelle Stroobants

Martine KHERROUBI – *Des compétences spécifiques pour les ZEP ? Quelques éléments d'analyse*

Michel POUPÉLIN – *Les personnels de direction : gestion ou management ?*

Jean FERRIER – *L'évaluation des maîtres des écoles primaires*

*
* *

Florent GOMEZ – *Formateur de professeurs des lycées et collèges : une identité troublée*

Y. LENOIR, F. LAROSE, D. BIRON, G.-R. ROY, C. SPALLANZANI – *Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse*

La gestion des compétences dans l'Éducation nationale



**INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE**

29, rue d'Ulm • 75230 PARIS Cedex 05
Tél. 01 46 34 90 00

Internet : <http://www.inrp.fr>



ISBN 2-7343-0640-4 • ISSN : 0988-1824