HAL
open science

Les innovations pédagogiques comme outils de gestion de l'engagement professoral : le cas des "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre

Hélène Buisson-Fenet

▶ **To cite this version:**

Hélène Buisson-Fenet. Les innovations pédagogiques comme outils de gestion de l'engagement professoral : le cas des "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre. IXèmes Journées de Sociologie du travail, Centre Pierre Naville, Travail et mobilités, Paris, 27 et 28 novembre 2003, 2003, pp.8. halshs-00009649

HAL Id: halshs-00009649

https://shs.hal.science/halshs-00009649v1

Submitted on 17 Mar 2006

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

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

Hélène Buisson-Fenet

Les innovations pédagogiques comme outils de gestion de l'engagement professoral.

Le cas des "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre.

Hélène Buisson-Fenet est chargée de recherche au Laboratoire d'economie et de Sociologie du Travail (Aix-en-Provence)

Les recherches sur les politiques publiques s'accordent pour définir la « modernisation administrative » par trois éléments : la rationalisation gestionnaire de l'organisation publique, la décentralisation des pouvoirs et l'attention portée à la « relation de service » (J.M.Weller, 1999).

Sur les deux premiers aspects, l'Education nationale n'est pas en reste. Il en va autrement du troisième, et la figure de « l'usager » semble peiner à mobiliser les enseignants. Nous montrerons d'abord que nous avons affaire depuis une dizaine d'années à une distorsion croissante entre un processus rapide de professionnalisation, et le maintien d'une gestion des personnels fortement contrainte par le droit administratif. D'où l'hypothèse selon laquelle les "nouveaux enseignements" de la réforme Allègre peuvent être interprétés comme des outils de gestion de l'engagement professoral en faveur du modèle de "compétence de service". Ce type de prescription est-il en mesure de provoquer une recomposition des pratiques enseignantes et des normes qui leur sont associées ? Une série d'entretiens, étayés d'une analyse de rapports d'inspection, nous permettra de produire une réponse provisoire.

DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSIONNALISATION ET MAINTIEN DE LA "LOGIQUE D'OCTROI".

Deux séries principales de facteurs paraissent justifier un renouvellement du régime de mobilisation des enseignants du secondaire. La première renvoie aux modifications récentes de la morphologie professionnelle : si l'on constate sur le moyen terme une unification sociologique du corps enseignant, les tâches pédagogiques se diversifient, le référentiel des postes s'élargit, et tandis que le "chef d'établissement pédagogue", médiateur d'une logique managériale (Pélage 2000) promeut une recomposition des compétences enseignantes, de nouveaux métiers apparaissent en contexte de décentralisation (Maroy 2002).

Puis, la nécessité de mobiliser les établissements sur la réussite de leur public semble d'autant plus forte que le taux d'accès au baccalauréat se stabilise aujourd'hui autour de 76 %, tandis que l'échec scolaire touche chaque année près de 57 000 jeunes sortis du système sans qualification. Le bilan dressé récemment sur les ZEP, après plus de vingt ans d'existence, montre par ailleurs des difficultés croissantes à construire la réussite scolaire en milieu populaire. Il y a là de quoi peser pour une réflexion sur les formes d'intéressement à l'engagement professionnel[1] et aussi sur les types de régulation locales - d'autant que la concurrence inter-établissements, renforcée par une plus grande visibilité des résultats et une désectorisation partielle, accroît les risques que s'établisse un système à deux vitesses.

Or la mobilisation des compétences chez les enseignants ne va pas de soi. On sait que dans la fonction publique française, la logique de carrière l'emporte sur celle du métier : l'évaluation des pratiques n'intervient qu'à la marge dans le barème, principal déterminant de l'avancement[2]. Les possibilités d'ascension professionnelle interne restent faibles, puisque le système français soumet l'accès au grade supérieur à l'obtention de concours plutôt qu'à l'expérience professionnelle, et montre un fort cloisonnement entre les différents niveaux d'enseignement. La mobilité au sein d'un établissement est horizontale, et s'accompagne d'indemnités, d'heures supplémentaires, d'un emploi du temps "commode" ou d'une attribution de classes "intéressantes" (P.Masson 1999).

En outre, la mobilisation pour la réussite des élèves peut paraître secondaire face à la nécessité de maintenir l'ordre scolaire, conçue comme primordiale. C'est ainsi qu'A.Barrère (2002) explique la difficulté des enseignants à travailler en équipe : les projets collectifs seraient délaissés par les enseignants parce qu'ils négligent leur préoccupation centrale, à savoir la gestion de classe, les problèmes de motivation et d'autorité. Faute de s'ajuster aux conditions réelles et au sens des pratiques (comment "tenir" sa classe ?), la prescription reste largement lettre morte.

Cela ne signifie pas que les régimes de mobilisation du personnel de l'Education Nationale demeurent inertes. Ainsi, avec l'autonomie laissée depuis 1985 aux Etablissements Publics Locaux d'Enseignement (EPLE) et le détachement des personnels de direction du corps enseignant appliqué depuis 1988, les proviseurs et principaux gagnent en marge de manœuvre. De même, l'évolution des professionnalités enseignantes glissent du modèle du "maître instruit" à celui du "praticien réflexif" (Cattonar et Maroy 2000), et les "postes à exigence spécifique" se développent. Mais on est loin du chef d'établissement d'enseignement libre, qui maîtrise le recrutement et la progression des carrières de son personnel[3] ; et le savoir disciplinaire acquis en formation initiale reste la composante essentielle du métier enseignant.

LES "NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS" DE LA RÉFORME ALLÈGRE, DES OUTILS DE GESTION DÉGUISÉS ?

Puisque ni les contraintes hiérarchiques ni les arguments techniques ne peuvent emporter les décisions, il apparaît tentant de motiver l'engagement professionnel par l'intermédiaire de "nouveaux" contenus d'enseignement. Le dispositif "Lycée du XXIème siècle", adopté en mars 1999 par le Conseil Supérieur de l'Education, introduit en ce sens trois innovations pédagogiques : l'aide individualisée en seconde, l'Education Civique, Juridique et

[2] Deux notations suffisent à l'évaluation des pratiques - la première d'ordre pédagogique intervenant en moyenne tous les cinq ans sous la forme d'une visite d'inspection, la seconde d'ordre administratif s'appliquant tous les ans, sans être toujours clairement motivée par le chef d'établissement

[3] Les parents d'élèves du secteur public eux-mêmes ne se font guère d'illusion sur les pouvoirs réels du chef d'établissement, et en appellent directement à l'inspection pour régler les difficultés engendrées par l'incompétence d'un enseignant. Les rapports Monteil (1999) et Blanchet (1999), restés jusque là sans effet, préconisent une note administrative dotée d'un volet pédagogique, qui compterait à équivalence avec la note attribuée par les inspecteurs de la discipline. Ils incitent à la systématisation des entretiens annuels individuels avec les enseignants, et à un rôle plus actif lors des visites d'inspection.

Sociale[4], et les Travaux Personnels Encadrés[5]. Dans les textes, ces nouveaux enseignements obéissent à des motifs de formation des élèves : la charte à la base de la réforme du lycée précise que "Les contenus à enseigner au lycée, tout en favorisant la spécialisation progressive dans un champ disciplinaire ou professionnel, doivent tous contribuer à l'acquisition d'un ensemble de savoirs et de notions fondamentales sans lesquels les élèves, devenus adultes, se trouveraient dans l'incapacité d'assumer pleinement leur rôle de citoyens responsables, éclairés, critiques et vigilants."

Nous poussons l'hypothèse que sont pourtant visées les pratiques enseignantes, dans trois directions essentielles. Il s'agit d'abord de remettre en cause la forme magistrale du cours. Les séquences en groupes restreints, dans un espace évolutif, la mobilité accrue à l'intérieur et en-dehors de la salle de cours (TPE et ECJS), la disposition circulaire du mobilier nécessaire au débat en face-à-face (ECJS) ne permettent pas que s'établisse très longtemps la posture de l'autocratie magistérielle. Ensuite, l'injonction à l'interdisciplinarité sert non seulement une réflexion sur la cohérence croisée des connaissances transmises, mais oblige à la fois au travail concerté, et engage à un certain degré vers un décloisonnement des disciplines : du point de vue de savoirs culturels généraux, on ne peut plus ignorer les "fondamentaux" de la discipline conjointe. Enfin, l'insistance sur l'autonomie, la place centrale accordée à la recherche documentaire invitent l'enseignant à guider l'élève sans forcément l'instruire, et rapproche le contenu de travail de l'enseignant du secondaire, de celui de l'universitaire.

Les sociologues des organisations nomment *outils de gestion* "un ensemble de raisonnements et de connaissances reliant de façon formelle un certain nombre de variables issues de l'organisation, qu'il s'agisse de quantités, de prix, de qualité ou de tout autre paramètre, et destiné à instruire les divers actes classiques de la gestion, que l'on peut regrouper dans les termes de la trilogie classique : prévoir, décider, contrôler." (Moisdon 1997). Nous leur empruntons ici la notion, en estimant que les nouveaux enseignements de la réforme Allègre - en particulier l'ECJS et les TPE - s'apparentent à des outils de gestion de la mobilisation professorale. D'une part en effet, ces innovations convergent vers un certain nombre de caractéristiques déjà mises en avant pour décrire le modèle de "relation de service" (Gadrey 1991) : il s'agit de la coproduction, de la relation de proximité, et du glissement de la "qualification" aux "compétences". D'autre part, elles sont destinées à provoquer des effets en chaîne. Le rapport de l'Inspection Genérale de l'Education Nationale sur la réforme du lycée général et technologique (15 juillet 2002) précise ainsi que "La coexistence de différentes modalités d'enseignement (cours classique et TPE) pour une même discipline conduira, à terme, à définir leurs rôles respectifs dans l'apprentissage des savoirs liés à cette discipline", et qu'"il est souhaitable que l'évaluation des TPE (*qui peut être simplifiée* "jusqu'à l'introduction d'un contrôle continu en cours de formation") ne soit pas dissociée d'une réflexion d'ensemble sur l'évaluation au baccalauréat." (pp.8-9).

[4] Il s'agit d'un nouvel enseignement visant à faire acquérir des notions et des méthodes à travers lesquelles les élèves seront initiés à l'étude des normes sociales, des règles juridiques et des institutions, et amenés à débattre sur des questions "socialement vives" (BO n°5, 5 août 1999).

[5] Dans le cadre des TPE, les élèves doivent réaliser une production, soit en autonomie, soit par groupe, sur un projet articulant des notions issues de programmes de deux disciplines dominantes de la série du Baccalauréat qu'ils préparent. A partir de thèmes proposés sur le plan national, les élèves définissent leur sujet d'étude et leur problématique d'après les conseils de leurs enseignants, chargés de les guider au long de leur recherche. La démarche progressive est consignée dans un tableau de bord permettant de suivre les différentes étapes du travail, qui doit aboutir à une réalisation concrète écrite, expérimentale ou audiovisuelle et fait l'objet d'une communication orale. Les résultats de l'évaluation des TPE sont portés sur le livret scolaire. (Circulaires n°2000-009 du 13 janvier 2000 et note de service n°2000-031 du 26 février 2001).

Nous savions déjà que les outils de gestion "ne font pas que mesurer une efficacité ou une performance ; ils formalisent des règles, disent ce qui est admis dans une organisation, ce qui est légitime." (Boussard 1998) Les innovations pédagogiques de la "réforme Allègre" véhiculent une représentation de l'organisation, à la fois dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle devrait être : le contrôle des professionnalités apparaît comme le levier privilégié d'une évolution visant à intégrer une part de "relation de service éducatif" dans la "mission de transmission des savoirs" confiée traditionnellement aux enseignants. Vu la faible réactivité du système de carrière, les contenus pédagogiques eux-mêmes mobiliseront les enseignants. Mais ce détour apparaît particulièrement coûteux, pour deux raisons. Dans un système éducatif fortement centralisé, l'exigence d'une homogénéisation des pratiques et des contenus pédagogiques nouveaux demande d'abord du temps. Ensuite, le choix de laisser les enseignants se porter volontaires suit une "logique d'intéressement" plutôt qu'une "logique d'évaluation" (Eymard-Duvernay et Marchal, 1994). Il débouche "sur la négociation d'accords en situation" davantage qu'il vise "à conformer les actions à des règles générales". Le politique s'assure ainsi d'une prise solide, parce que négociée, sur le pilotage du changement ; mais c'est "au prix de tensions avec les formes générales d'évaluation"[6]

LA PRÉGNANCE DE L'OUTIL DE GESTION ET LES RÉSISTANCES DE L'ORGANISATION.

On doit à Basile Bernstein (1975) la distinction entre "code sériel" et "code intégré" du savoir scolaire : le premier se caractérise par la transmission rigoureusement rythmée de disciplines théoriques cloisonnées, au sein d'une organisation hiérarchisée et disciplinaire. Le second désigne des savoirs articulés entre eux, au service d'un projet d'ensemble, avec l'idée que l'apprentissage revêt plus d'importance que le niveau. Les "nouveaux enseignements" traduisent-ils une évolution vers le code intégré, alors que la forme scolaire centrale relève du code sériel ? A vrai dire, la mobilisation des professionnalités en ce sens réclame un certain nombre de conditions. Nous avons tenté d'en cerner les contours lors d'une enquête qualitative en cours, portant sur la figure de "l'usager scolaire"[7].

Si, au niveau national, les TPE motivent les enseignants par-delà les difficultés d'organisation (forte sollicitation des centres de documentation, mobilité des élèves)[8], certains de nos entretiens se révèlent moins positifs :

"Les inégalités socioculturelles entre élèves sautent encore plus aux yeux. Ceux qui ont l'ordinateur câblé à la maison ont aussi les parents qui vont avec l'ordinateur, les productions ressemblent à des mini-thèses. Pour les autres, c'est la queue au CDI ou à la bibliothèque du

[6] Par exemple l'octroi des TPE au professeur principal, de l'ECJS au professeur d'histoire-géographie...

[7] 21 entretiens semi-directifs d'une heure et demi environ ont été menés auprès de professeurs d'âge, de sexe, de discipline et de grade différents en charge de l'ECJS (essentiellement pour la classe de seconde) et/ou des TPE (tous en terminale). L'enquête porte sur trois établissements contrastés de centre-ville, dans l'académie d'Aix-Marseille : un lycée général et technique classé ZEP, avec un faible taux de réussite au Baccalauréat, mais sans problèmes de violence scolaire (lycée A) ; un établissement organisé en cité scolaire (du collège aux classes préparatoires) avec un fort taux de réussite au Baccalauréat (lycée B) ; un bon lycée de population socialement hétérogène (lycée C).

[8] La Direction des Programmes et du Développement interroge en octobre 2001 un panel de 1000 chefs d'établissement du second degré. Dans 65% des lycées interrogés, "il n'y a pas eu de difficultés pour trouver des professeurs volontaires, un nombre significatif de professeurs ont encouragé les élèves à faire les TPE." (*Note d'information* du 18 avril 2002)

quartier, on fait cracher l'imprimante sans vraiment comprendre le sens de ce qu'on cherche. Le jour de l'oral c'est panique à bord et on se retrouve avec des idées stéréotypées, y compris des arguments racistes ou sexistes pour défendre une position de principe." (certifié de sciences économiques et sociales, 56 ans, lycée C)

Il se dégage ainsi une contradiction entre deux conceptions de la justice. D'un côté, le principe méritocratique du code sériel "consiste à favoriser l'accès de tous au savoir, perçu comme instrument de libération et de progrès collectif, en assurant sa diffusion uniformément sur le territoire et en évaluant sa maîtrise par des examens impersonnels sanctionnant une compétition interindividuelle" (M.Duru-Bellat et A.Van Zanten 1999). De l'autre, le principe d'équité dont le code intégré est porteur "consiste à prendre en compte, localement, la situation des élèves" ; il "privilégie l'individualisation de l'enseignement et valorise la diversité, la convivialité et le relationnel, pour que chaque élève développe ses propres potentialités et sa personnalité. (ibid., p.134)

Le point le plus positif dont rendent compte nos interlocuteurs renvoie à l'amélioration des relations avec les élèves :

"Avant tout il y a le sentiment de davantage de proximité, à la fois physiquement parce qu'on a à se déplacer entre les tables, à faire des aller-retours au CDI, et aussi une sorte de libération mentale chez les élèves, qui sentent que l'important c'est d'apprendre à poser les bonnes questions. Ils sont aussi intéressés, excités par le fait de voir que deux profs de matières différentes peuvent travailler ensemble. Même si après se pose le problème de la discipline, c'est-à-dire qu'on doit compter sur leur auto contrôle, bien davantage que dans un cours classique." (agrégé de mathématiques, 38 ans, lycée B).

Que faudrait-il pour convaincre les réticents à s'engager ? Pour les enseignants mitigés du lycée B et certains du lycée C, l' intérêt des TPE en termes d'évaluation (combien de points possibles au Bac ?) parait en priorité pouvoir décider de la mobilisation en faveur d'une telle innovation[9] :

"Je me remuerai vraiment pour rendre les TPE attractifs à mes élèves quand je saurai qu'ils ne perdront pas un temps infini pour pas grand-chose, alors que les maths restent quoi qu'il en soit coeff 9." (certifié d'histoire-géographie, 55 ans, lycée B)

Pour ceux du lycée A, l'argument relationnel l'emporte à certaines conditions :

"Le rapport avec les élèves doit vraiment valoir le coup, accompagner et guider ça doit permettre de décontracter un peu, de sortir du côté militaire du cours standard, déjà compliqué à imposer à nos élèves ici. En même temps avec eux, ça doit vite pouvoir tourner à la franche familiarité. Et alors comment tu peux arriver à être dans l'apprentissage quand les élèves te tapent sur l'épaule ?" (certifié de lettres, 44 ans, lycée A).

Évaluation et ordre scolaire assoupli : ce sont précisément deux des pièces manquantes

[9] Il est à noter que ces éléments favorables au basculement ne signifient pas pour autant pour nos interlocuteurs que le code intégré soit acceptable, mais seulement que le code sériel est susceptible d'aménagements.

du dispositif ECJS, qui malgré la minutie de sa prescription[10], semble avoir davantage de difficulté à être intégré aux pratiques. Selon l'IGEN (2002), "L'appréciation portée sur le livret scolaire n'est pas pour les élèves, ni pour les professeurs, une véritable évaluation. Ils ont le sentiment qu'à la différence des TPE, qui eux sont évalués, l'ECJS n'est pas récompensée par une réelle prise en compte pour l'obtention du diplôme." Pour les enseignants les plus critiques du lycée A, c'est pourtant la forme "débat" qui pose davantage problème :

"C'est un vrai souk, ou alors l'apathie totale. Sur les sujets un peu chauds, j'ai toujours peur qu'ils en viennent aux mains. Par contre, ça peut aussi virer à l'exposé très scolaire, et alors c'est ennuyeux à mourir." (certifié d'histoire-géographie, 38 ans)

Pour ceux du lycée C, l'absence de référence à une matière clairement identifiée l'emporte sur l'idée présente dans les textes que l'éducation à la citoyenneté n'admet pas de frontière disciplinaire :

"Soit on prend au sérieux la question du droit, et il nous faut une formation, ou nommer des professeurs d'éco-droit de STT. Soit elle passe au second plan, et il faut s'attendre à la foire d'empoigne parce que chaque discipline va se porter en avant pour racler quelques heures." (certifié de philosophie, 45 ans).

D'outil de gestion *prégnant*[11] avec les TPE, qui enrôlent de plus en plus d'enseignants et d'élèves[12], on passe avec l'ECJS à un outil de gestion *inerte*. Il s'opère une réduction routinière de l'activité, soit qu'elle soit évacuée pour laisser toute leur place aux "choses sérieuses" (certifié de sciences économiques et sociales, 55 ans, lycée B : "Jusqu'aux vacances de Noël je joue le jeu, mais à la rentrée j'utilise ces heures pour avancer dans le programme."), soit qu'on la réduise à une dimension connue, maîtrisée, disciplinarisée de l'apprentissage :

"Ça me semble évident que les profs d'histoire-géo aient la priorité, puisqu'on s'occupe déjà de l'instruction civique au collège, on sait comment s'y prendre." (certifié d'histoire-géographie, 48 ans, lycée C).

Pour l'ECJS, le jeu n'en vaut donc pas la chandelle : la probabilité qu'advienne dans son sillage une forme renouvelée de professionnalité enseignante est trop faiblement outillée (où est la note ? où est l'intéressement ?), face au risque de déstabiliser les logiques professionnelles constituées (le débat collectif contre l'ordre de la classe, le flou des compétences contre la qualification disciplinaire, l'expérimentation contre le suivi du programme). Faute d'atouts évaluables dans les catégories anciennes, ressources pour les

[10] Un document d'accompagnement d'une trentaine de pages pour la classe de seconde en octobre 1999 pages, une université d'automne e n novembre 1999, plusieurs interventions sur le thème lors du Plan National de Formation de décembre 1999...

[11] Selon V.Boussard (2001), "La particularité des indicateurs prégnants est de n'être relative qu'à une activité spécifique de l'organisation, et pourtant d'irradier dans toute l'organisation."

[12] 40 à 50% des élèves de terminale sont inscrits pour les présenter au baccalauréat 2002, et l'écart se rétrécit entre le nombre d'inscrits à l'enseignement et le nombre de candidats qui présentent effectivement leurs travaux (Rapport IGEN).

enseignants aux trajectoires professionnelles ascendantes[13], l'outil de gestion de l'engagement professoral que constitue l'innovation pédagogique se fait absorber par l'organisation.

BIBLIOGRAPHIE :

BARRÈRE A., "Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ?" *Sociologie du travail*, n°44, 2002, pp.481-497.

BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales*. Paris, Minuit, 1975.

BOUSSARD V., "L'évaluation des relations de service : outil de mesure ou de régulation ?" *Éducation permanente*, n°137, 1998, pp.95-105.

BOUSSARD V., "Quand les règles s'incarnent. L'exemple des indicateurs prégnants". *Sociologie du travail*, n°4, vol.43, oct-déc, 2001.

CATTONAR B, MAROY C., "Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire". *Éducation et sociétés*, n°6, 2000, pp.21-42.

DURU-BELLAT, M. ; VAN ZANTEN, A., *Sociologie de l'école,* 1999, Paris, A.Colin.

EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E. "Les règles en action : entre une organisation et ses usagers". *Revue française de sociologie, XXXV,* 1994, pp.5-36.

GADREY J., "Le service n'est pas un produit : quelques implications pour l'analyse économique et pour la gestion." Actes du colloque "A quoi servent les usagers, 16-18 jan, Paris". *Dans* : *La relation de service dans le secteur public.* Plan urbain-RATP-DRI, tome 4, 1991, pp.49-69.

MAROY C., *L'enseignement secondaire et ses enseignants.* Bruxelles, De Boeck Université, 2002.

MASSON P., *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990.* Paris, PUF, 1999.

MOISDON, J.C.(dir.pub.), *Du mode d'existence des outils de gestion.* Paris, Seli Arslan, 1997.

PÉLAGE, A., "Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire". Dans : VAN ZANTEN, A. (dir.pub.). *L'école - l'état des savoirs.* Paris, La Découverte, 2000, pp.219-227.

[13] Cette "minorité agissante" que la DPD pense "suffisante pour lancer l'opération" (*Note d'information* du 2 avril 1998), nous la décelons dans notre panel d'entretiens au travers de deux profils d'enseignants : une catégorie plus jeune et plus diplômée que la moyenne dans les lycées B et C, une catégorie proche d'une définition équitable - plutôt que méritocratique - de la justice scolaire, parfois militant pour la pédagogie active et privilégiant un rapport de proximité avec les élèves dans les lycées A et C.

WELLER, J.M., “La modernisation des services publics par l’usager : une revue de la littérature (1986-1996)”. *Sociologie du travail*, n°3, 1998, pp.363-392.