

## **L'économie de l'établissement, un outil de formation des enseignants**

Les sciences de l'éducation n'en finissent pas d'interroger leur épistémologie ; cette attitude est salubre quoique inconfortable. Cette interrogation concerne autant leur place dans les cursus de l'enseignement supérieur, la nature du savoir qu'elles concourent à fabriquer, le rapport qu'elles entretiennent avec les pratiques sociales. Ce dernier aspect concerne particulièrement la formation des enseignants, mais les deux premiers également. Cette triple interrogation orientera notre démonstration.

### **1. Positions épistémologiques et méthodologiques**

Sans vouloir défendre un modèle de stricte division du travail, il nous paraît important d'éviter la confusion des places, elle-même génératrice d'une confusion des rôles. Quelle que soit la posture que l'enseignant-chercheur peut être amené à occuper par rapport à des activités éducatives ou de formation (conception, intervention, accompagnement critique...), il ne peut, sous peine de disqualifier son rôle social et celui des autres acteurs, occuper des places qui ne sont pas les siennes. Son rôle est de produire un savoir théorique, d'entretenir une distance critique avec les fausses évidences du réel comme de la raison ; cela l'amène à centrer son activité sur le processus de conceptualisation.

### **Les préalables de la démarche**

Cette contribution voudrait d'abord s'appuyer sur la posture de l'enseignant-chercheur lorsqu'il a à élaborer une problématisation des questions d'éducation et à intervenir dans la formation des enseignants. Il doit croiser l'élaboration théorique et les questions qui peuvent surgir de l'activité enseignante, dans les pratiques et en formation. Cela implique de mobiliser les savoirs savants sur l'éducation dans un sens résolument critique, i.e. à distance de toute illusion *applicationniste*. Pour le praticien, l'appui du chercheur est d'entretenir chez lui une attitude de prise de distance et d'interrogation permanente des situations expérimentées, en sachant que la référence à des savoirs constitués éclairera tout au plus sur la vanité de certaines intentions et les effets inattendus de la réalisation de certains objectifs visés.

Ensuite, doit être prise en compte la position épistémologique particulière des sciences de l'éducation, tant du point de vue de son interdisciplinarité foncière que du point de vue singulier que ce savoir entretient avec la pratique. La réponse par la *multiréférentialité* depuis longtemps préconisée par J. Ardoino et G. Berger peut peut-être ne plus suffire. En effet, si celle-

ci est nécessaire, elle doit sans doute être complétée par une mise en doute du syncrétisme et de la tentative d'intégration des savoirs sur l'éducation qui se déploient aujourd'hui : qu'elle se nomme science de la cognition ou plus spécifiquement *ergonomie cognitive*, il s'agit toujours, dans la lignée ouverte par Taylor, d'une volonté de laisser croire qu'un savoir empirique pourrait naître d'un effort de formalisation de la pratique (une pragmatique), que serait arrivé le moment où nous pourrions envisager une *internalisation* des connaissances sur les conditions humaines et sociales de l'apprentissage.

Enfin, le contexte de « déclin de l'institution » (Dubet) incite à produire un savoir réellement problématique et ouvert, tentant de préserver le lien entre conceptualisation et praxéologie, permettant de soutenir l'investissement cognitif et affectif exigé d'une fonction en perte d'autorité. À l'instar de certains chercheurs, la tentation est grande de développer un discours dénonciateur qui aboutit à faire porter sur les enseignants (principalement) les responsabilités des dysfonctionnements de l'institution. Il nous paraît plus utile de nous centrer sur les processus mis en œuvre, les ressources mobilisées dans des dispositifs particuliers et d'avoir les moyens d'analyser les effets de ces processus. Pour ce faire, des concepts intégrateurs, fonctionnant à la manière de paradigmes praxéologiques, peuvent s'avérer intéressants.

## **1.2. La démarche de questionnement**

Nous proposons de travailler, dans la recherche et la formation, à partir du concept d'*économie des pratiques et des organisations*. Empruntant à la fois à l'anthropologie de K. Polanyi et à « l'archéologie » de M. Foucault, appuyé sur les approches contemporaines de l'activité (Y. Clot, Y. Schwartz...), il s'agit de retrouver, dans une pratique professionnelle, ce qui est organisé *pour* produire un résultat à partir de ressources et de « capitaux ». La démarche vise justement à se donner les moyens d'estimer la *valeur* en jeu dans le processus de l'activité, entretenant le lien nécessaire entre la préoccupation de l'efficacité et celui de l'éthique, ou, selon la formule de M. Godelier, entrer le matériel et *l'idéal*.

Par ailleurs, dans une perspective qui croise l'économie de la connaissance et l'intervention sociologique, notre démarche inscrit la formation *par* la pratique entre l'invention et l'innovation, entre la conception et la réalisation, entre l'idée et le projet... Pour l'enseignant-chercheur, impliqué dans des projets de transformation des pratiques, y compris en formation, cela revient à privilégier la *conceptualisation* comme mode de saisie de l'inédit de l'action, et comme mode de cristallisation des faits en train de se construire. Il est possible de comprendre cette position dans les termes de la *fiction* (Montalbetti, 2001).

Il y a un large accord pour dire que les sciences humaines et sociales ont pour principal mérite d'apporter du *narratif* à ceux auxquels elles s'adressent (cf. J. Brunner en psychologie, F. Dubet en sociologie, K. Polanyi en économie...). Un pouvoir qui s'avère d'autant plus efficace que le discours est plausible jusqu'à produire des « effets de vérité », suffisamment cohérents pour *faire science*, et surtout argumenté de manière à suspendre parfois l'incrédulité, à la manière d'un (bon) récit de fiction. Cette suspension, toujours temporaire, est paradoxalement le meilleur vecteur d'une mise en cause de ses croyances et de l'évidence de ses (bonnes) intentions dont les conceptions de l'enseignement sont truffées. Il ne s'agit pas de produire un discours totalisant et clos, à la manière de l'ergonomie, mais une conceptualisation qui ramène toujours au *faire* et à ce qu'il advient plutôt que de l'en éloigner, non pas une rhétorique de l'ajustement mais de mise en question de ses *justifications* par la mise au jour de la trame de son activité, la mise en question de son activité par l'élucidation de la logique de ses justifications (ses « justes » diraient Boltanski, Thévenot ou Déroutet).

## **2. Une approche de l'économie de l'établissement scolaire**

Cette approche ne signifie pas que nous nous intéressons aux aspects budgétaires de l'activité d'un établissement ; si ceux-ci ont un intérêt, à notre sens, c'est essentiellement comme symptôme d'une logique de fonctionnement et affirmation de l'exercice bureaucratique du pouvoir institutionnel. Nous ne sommes pas davantage préoccupés de l'évaluation, un peu illusoire, de l'efficacité du travail des différents professionnels qui y travaillent, même si cette question mérite attention ; la réponse devrait convoquer simultanément la mesure, le jugement de valeurs et la production de sens, trois composantes très éloignées des matériaux théoriques et statistiques dont nous disposons.

Enfin, nous ne sommes guère préoccupés d'appliquer au fonctionnement de l'établissement scolaire les principaux acquis conceptuels de la science économique ; cette interprétation masque souvent une conception normative de l'activité éducative assimilée à une activité marchande, d'autant moins légitime ici que le marché dont il pourrait être question est tout au plus une métaphore trop commode. On ne peut que faire le constat des limites de l'analyse économique des faits éducatifs (Delamotte, 1998), ces limites étant d'abord celles du « champ économique », i.e. celui défini par la théorie académique :

*« L'économie orthodoxe ignore le fait que les pratiques peuvent avoir des principes autres que des causes mécaniques ou l'intention consciente de maximiser l'utilité et obéir cependant à une logique économique immanente : les pratiques ont une économie, une raison immanente, qui ne peut être réduite à la raison économique, parce que l'économie des*

*pratiques peut être définie par référence à une grande variété de fonctions et de fins » (Bourdieu, 1992 : 95).*

Cela signifie que l'on cherche à saisir, dans cette approche, les dispositions et les dispositifs mis en œuvre par les acteurs scolaires, en fonction des contraintes du contexte, pour assurer le fonctionnement des établissements en mobilisant des ressources afin de produire des effets suffisamment remarquables pour que la question du sens de l'activité n'ait pas à se poser. Il y a un impératif économique qui recouvre le rapport que les individus entretiennent avec leur devenir dans un lien dialectique de nécessité et de *justification*. Le *sens* de l'activité doit se perdre pour ne retenir que *l'articulation* entre ressources et modèles organisationnels mobilisés en vue de produire un effet. À propos du système éducatif, cette approche nous a amenés à formuler la notion de *taylorisme scolaire*, condensant à la fois les effets d'une évolution des schèmes économiques et de leur mise en œuvre, et l'impact propre de la rationalisation des activités socialisées.

## **2.1. Le taylorisme scolaire et sa crise (cf. tableau en annexe)**

Remarquons tout de suite qu'il ne s'agit pas ici d'une métaphore, car c'est bien une organisation du travail éducatif dans les conditions du système scolaire que nous allons analyser. Certes, la rationalisation de l'activité d'enseignement a pris des formes particulières et fonctionne selon des modalités spécifiques, au croisement d'une évolution des modèles organisationnels et de l'évolution des formes d'exercice du pouvoir politique et bureaucratique, alors que nous vivons peut-être une sorte d'aboutissement de la rationalisation des activités sociales.

Ce mode d'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire comporte quatre caractéristiques liées. Chacune d'entre elles est entrée en crise sous l'effet d'une évolution interne, à l'instar des modes organisationnels développés dans le secteur productif marchand. La taylorisation comporte sa crise, du fait de l'existence de tensions intrinsèques liées aux charges propres à une division hiérarchique du travail, à l'exercice de l'autorité, à la motivation au travail, à la question des débouchés d'une production à l'efficacité normalement croissante. Toutes ces composantes se retrouvent dans les autres activités organisées selon la même logique qui s'est imposée progressivement et de plus en plus largement tout au long du XX<sup>e</sup> siècle. Cela étant, la taylorisation a pourtant pris des formes particulières hors de la sphère marchande, du fait de son inscription institutionnelle, et davantage encore avec la mise en difficulté de l'institution scolaire, à l'instar des autres grandes institutions : santé, travail social, justice... (Dubet, 2002). Cet épuisement du « programme institutionnel » a pour l'instant freiné l'émergence d'issues à cette crise, à la différence de ce qui s'est passé dans le secteur marchand. Au sein de ce dernier, quelques tentatives de dépassement de la taylorisation ont abouti

même si la logique d'ensemble reste à peu près la même. Nous centrerons notre analyse sur les modalités scolaires de la taylorisation.

La première caractéristique de ce taylorisme particulier concerne la constitution de savoirs scolaires au sein du « programme institutionnel » censé leur donner un sens. L'entrée en crise de ces savoirs correspond à la mise en question de *la discipline* scolaire, d'abord sous ses formes cognitives, ensuite comme modalité de l'ordre public scolaire. Le contenu des disciplines et surtout la place des savoirs de référence ont été confrontés à l'émergence de l'élève comme instance de savoir, à la fois porteur, médiateur, traducteur de savoirs. Avec la reconnaissance des savoirs d'expérience, la diversification des sources de la connaissance, des supports et des modes d'accès au savoir, s'ébauchent actuellement des issues à cette crise. Dans le même temps, la place de l'élève est réévaluée, de même que les marques de son histoire scolaire dans la vie de la classe et de l'établissement. Simultanément, la clôture relative de l'espace scolaire vis-à-vis de son environnement se dilue, alors qu'émerge la figure duale de l'élève-citoyen.

Par ailleurs, une (double) division hiérarchique du pouvoir (interne et externe) sur la base des savoirs scolaires s'est mise en place, au nom à la fois d'une préoccupation d'efficacité et du besoin de contrôle : division interne entre l'élève et l'autorité dans l'établissement, externe entre l'activité dans l'établissement et la hiérarchie de l'administration de l'Éducation nationale, dont l'archétype est le lien de l'enseignant à son inspecteur. Chacune de ces divisions délimite une aire d'intervention du pouvoir bien distincte. Mais, une crise de l'autorité attachée aux savoirs scolaires se développe de même qu'est mise en cause la légitimité du contrôle hiérarchique (contestation de l'inspection notamment). En fait, c'est *l'émergence de l'établissement* qui constitue le moment crucial de la crise. Celui-ci fait assez rapidement apparaître l'épuisement du pilotage centralisé du changement dans le système éducatif, et la nécessité de trouver en interne les ressorts de l'adaptation nécessaire. La mobilisation des équipes d'établissement et la recherche d'un partenariat local deviennent la règle d'un « changement par le bas » que des acteurs, surtout non enseignants, sont amenés à orchestrer, au premier rang desquels le chef d'établissement.

Une troisième caractéristique du taylorisme est attachée à la définition des normes de travail scolaire, analysées sous le terme de « métier » de l'élève (1), et le contrôle de leur application, à travers un système d'évaluation et de sanction de plus en plus sophistiqué. Ce « métier » est depuis entré en crise sous la forme d'une résistance croissante aux attentes d'une institution qui n'a pas toujours pris la peine de les expliciter. Parallèlement les modalités de l'évaluation sont elles aussi profondément questionnées, à la fois par la contestation des modes traditionnels d'évaluation (la notation, notamment) et l'extension des champs et des fonctions de l'évaluation (de l'enseignant,

de l'établissement, du système) (Triby, 2002). Cette mise en question des normes de travail est d'autant plus puissante que les finalités du système ne font plus consensus ; les critères de son efficacité ne peuvent plus être établis, de façon générale et abstraite. Alors que la place des savoirs scolaires et les modes de rapports (hiérarchiques, coopératifs...) que ces normes ont impliqués sont fortement relativisés, la *professionnalisation* des différents métiers de l'Éducation nationale paraît devoir devenir une impérieuse nécessité.

La dernière caractéristique de ce taylorisme est fondée sur la nécessité d'établir un lien entre l'offre et la demande d'éducation et de formation : offre de formation localement adéquate, normes d'apprentissage, sens de la scolarité. Cette caractéristique tient au besoin d'une activité sociale engageant des ressources et leur « investissement », dans son acception bourdieusienne, à trouver ses « débouchés », mais également à se maintenir en cohérence avec ses conditions sociales de fonctionnement. La scolarité de l'élève est un processus sans doute crucial et de plus en plus long dans un parcours qui va de ses appartenances, multiples mais structurées, à son insertion sociale et professionnelle, de plus en plus précaire. Dans ce contexte, la question de l'adéquation de la formation aux finalités économiques et sociales ne peut pas être pensée comme la nécessité de préparer à un emploi mais à maintenir une double cohérence, entre l'éducation familiale et l'éducation scolaire, entre la formation des attitudes et des comportements à l'école et leur valorisation dans l'insertion, d'autre part. La crise de cette double cohérence a des manifestations multiples : la constitution d'un quasi-marché scolaire et le développement de comportements consuméristes, la mise en question de la valeur des diplômes. Elle culmine dans ce qu'il convient d'appeler, après F. Dubet, la crise du *sens de la scolarité* : scolarisation prolongée pour qui ? pour quels gains à escompter ? Selon quelles modalités et par quel travail ? La construction de projet pour la formation devient urgente de même qu'une nouvelle division sociale du travail éducatif accordant notamment plus de temps à un espace intermédiaire entre la classe et la famille.

Relevons, dès à présent, que ces différents changements, à travers un déplacement de la polarité de la vie scolaire, engagent tous plus ou moins directement les différents « partenaires » de l'établissement à transformer de façon assez radicale le contenu de leur activité.

## **2.2. L'économie de l'établissement scolaire (cf. schéma en annexe)**

Pour faire comprendre la distinction entre économie interne et économie externe, on peut évidemment faire appel à la distinction entre l'organisation, pendant longtemps qualifiée de « boîte noire », et son environnement : tout ce qui n'est pas de l'organisation et pourtant en conditionne le fonctionnement, tant du point de vue de ses ressources que du devenir de ses produits (directs, des biens ou des services, ou indirects, des revenus à

répartir). On peut essayer d'aller plus loin en nous référant à la distinction proposée par Duru-Bellat et Mingat (1992) entre « démocratisation par l'ouverture » et « démocratisation par le fonctionnement », même si cette conceptualisation relève davantage du champ sociologique. Elle est utile en tant qu'elle permet de comprendre que la démocratisation du système scolaire passe par deux voies, souvent croisées, l'une du « dehors », l'autre du « dedans » : soit le changement dans l'accès au système et à la valorisation de ses produits (les filières, les diplômes et leur *valeur* différentielle sur le marché du travail), soit les transformations des pratiques d'évaluation, de sélection et d'orientation (et donc nécessairement, les pratiques pédagogiques).

L'économie de l'établissement scolaire comporte deux versants représentant deux manières de l'appréhender : le premier versant, interne, révèle l'existence de ressources mobilisées dans un *processus* conçu et mis en fonctionnement pour produire un effet susceptible d'être analysé comme un surplus de valeur, une *valorité* supplémentaire (Stankiewicz, 2002), qui sanctionne l'efficacité du processus mis en œuvre et le potentiel contenu dans les ressources mobilisées. Le second versant de l'économie, externe, correspond à l'environnement, au milieu même de l'activité, saisi à deux niveaux, l'un local, immédiat, concret, repérable, et l'autre *central*, abstrait, institutionnel. Ces deux versants sont structurés essentiellement par le temps (continu et séquentiel à la fois) et par l'espace, ses aires et ses frontières réelles ou symboliques. C'est dans cette économie que se construit l'activité des différents acteurs de l'établissement.

Plus concrètement, on peut distinguer du côté de l'économie interne, les différentes étapes du processus même du fonctionnement de l'établissement, et les différentes activités qui convergent plus ou moins pour donner forme à ce processus, les ressources qu'elles mobilisent *pour* produire un résultat : la logique d'une économie est ce *pour*. Certains y ajouteront son *énergétique*, ce qui finalement va donner sa dynamique à cette combinaison, sommairement : la motivation, l'autorité, l'évaluation.

Du côté de l'économie externe, le niveau local correspond aux élèves et leur famille (filiation et organisation familiale), les partenaires locaux (les politiques, les socio-éducatifs, les culturels, les représentants du monde économique) et leurs intérêts respectifs (représentés et réels), les conditions locales de l'environnement de l'établissement (l'espace du quartier, les services offerts...), la *projection* dans un devenir (ici et ailleurs), le rapport au temps et les stratégies personnelles. Le niveau national ou central, par contre, recouvre l'affectation des ressources financières, matérielles : les dispositions architecturales et techniques de l'instruction et de la pédagogie, les normes de « plusieurs mondes » (les valeurs et leur *traduction* politique), la centralisation des règles et du cadre de fonctionnement financier de l'établissement.

## Conclusion.

D'autres occurrences de *l'économie* auraient pu être apportées à cette contribution, notamment l'économie de l'expérience dans le processus de Validation des acquis de l'expérience (VAE), ou l'économie d'un projet d'éducation à la santé en milieu scolaire (en cours de réalisation). La place manque pour le faire correctement. Cela aurait pu être utile pour convaincre davantage de l'intérêt de notre approche par l'économie des phénomènes. Cet apport est certes problématique, mais il doit être expérimenté. Il apparaît alors que ce qui compte est d'abord la logique d'ensemble du phénomène, i.e. ce qui lie nécessairement ses ressources, ses dispositifs organisationnels et ses buts. Émerge également l'importance de mettre au jour des intentions et des modèles d'action imprégnés de valeurs plus ou moins explicitées. Enfin, les acteurs sont alors confrontés aux contraintes matérielles et aux justifications précaires censées leur *donner raison*.

## Note

(1) Une expression assez contestable : à celle de « métier de l'élève » développée par P. Perrenoud (et de l'étudiant, par M. Coulon), nous préférons grandement l'expression de « travail de l'élève » proposée et analysée par A. Barrère (*Les lycéens au travail*, P.U.F., 1997) transposée récemment aux enseignants. La première est floue et intègre maladroitement des éléments trop hétérogènes pour dire la prégnance de l'institution, nonobstant ses effets latents ou recherchés. La seconde ouvre la possibilité d'une approche de l'activité des élèves qui ne soit plus seulement métaphorique. Nous sommes alors au cœur des modes sociaux d'organisation de l'activité humaine, quels que soient les domaines de leur développement

## Bibliographie

- Bourdieu P. (1992), *Réponses* (entretien avec L. Wacquant), Seuil.
- Delamotte É. (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, P.U.F.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil.
- Duru-Bellat M. et Mingat A. (1992), Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement, *Sociétés contemporaines*, 11-12, pp.13-30.
- Montalbet C. (2001), *La fiction*, coll. Corpus, Éd. Garnier-Flammarion.
- Stankiewicz (2002), Productivité ou "valorité" du salarié : contribution au débat sur le travail, *Travail et emploi*, 91, pp.19-30.
- Triby E. (2002), Pour une économie des pratiques d'évaluation, *Les dossiers de sciences de l'éducation*, UTM, Toulouse, 6, pp.9-20.



## Annexe 1

**Tableau : le taylorisme scolaire, sa crise ses issues**

<b>Les caractéristiques du taylorisme scolaire</b>	<b>Les formes de la crise de ce taylorisme</b>	<b>Des issues (ébauche)</b>
La constitution de savoirs scolaires et du « programme institutionnel »	La crise de la <i>discipline</i> et des savoirs scolaires (contenu, organisation, articulation)	La reconnaissance des savoirs d'expérience. La diversification des sources, des supports et des modes d'accès aux savoirs de référence
<b>Une (double) division hiérarchique du pouvoir (interne et externe), sur la base des savoirs</b>	La crise de l'autorité attachée aux savoirs scolaires L'épuisement du pilotage centralisé du changement dans le système éducatif	Le partenariat local et la mobilisation des équipes d'établissement Le « changement par le bas » L'émergence de l'établissement scolaire dans son environnement local
Définition des normes de travail scolaire (le « métier ») et contrôle de leur application (système d'évaluation et de sanction)	La crise du métier de l'élève et de l'évaluation de son travail Les freins liés à la centralisation des normes de travail (pour les élèves comme pour les enseignants) La mise en cause de l'efficacité de l'appareil de formation (limites de la bureaucratisation)	<b>La diversification des formes et des modalités de l'évaluation de l'élève</b>  La diversification des modalités de valorisation du travail de l'élève/ des professionnels éducatifs  La <i>professionnalisation</i> des différents métiers de l'Éducation nationale
La production de la demande ou la nécessité d'un lien entre l'offre et la demande de formation (normes d'apprentissage, gratuité, sens de la scolarité)	La question de <i>l'adéquation</i> de la formation aux finalités économiques et sociales <i>La valeur des diplômes</i> sur le marché du travail La constitution d'un <i>quasi-marché</i> scolaire (le consumérisme scolaire) <i>La crise du sens de la scolarité</i> : quelle orientation pour quelles issues ?	L'extension et la diversification des pratiques d'évaluation de la formation La multiplication des lieux d'apprentissage La construction de projet pour la formation et la formation tout au long de la vie <i>L'émergence d'une nouvelle division sociale du travail éducatif</i>

## Annexe 2

**Schéma : l'économie interne et externe de l'établissement scolaire**

