

ETABLISSEMENTS SCOLAIRES PUBLICS DU SECOND DEGRÉ FRANÇAIS ET TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : DES ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES FACE AU CHANGEMENT

André FRAYSSE
Professeur
IAE de Lyon,
Université Lyon 3
15 Quai Claude Bernard, B.P. 0638
69 239 Lyon cedex 02
Tel/Fax :04/75/55/27/89
E.mail : andre.fraysse@freesbee.fr

Les technologies de l'information et de la communication, bien que relativement récentes, sont déjà passées par plusieurs stades de développement et elles connaissent des renouvellements importants et rapides avec un impact sur le monde du travail ou des loisirs sans cesse grandissant. L'introduction des TIC concerne aujourd'hui la plupart des activités, contribuant à provoquer notamment des changements organisationnels de plus ou moins grande importance suivant les secteurs. Dans le domaine qui nous intéresse, l'enseignement, certains auteurs prévoient que les TIC entraînent des changements majeurs, voire des bouleversements dans les contenus à enseigner, dans la façon de les enseigner, dans l'identité professionnelle de ceux qui enseignent, voire dans la manière dont ils s'organisent pour travailler ensemble.... Même la dimension nationale d'un système d'enseignement pourrait ne plus être pertinente. Si on considère le cas des établissements scolaires publics du second degré français, le contraste est saisissant. En effet, si en suivant l'évolution des besoins en éducation de la société, l'enseignement secondaire public a, depuis sa création, beaucoup changé, il a conservé intacts certains éléments importants de son organisation. Nous pouvons même ajouter qu'ainsi que nous le verrons, lorsqu'il s'agit de modifier le cœur du système, l'activité d'enseignement, les résistances peuvent être très fortes. Si maintenant effectivement, l'enseignement secondaire public français est à l'aube d'un bouleversement causé par les TIC, on peut légitimement se demander quelles pourraient être les conséquences de ce bouleversement sur une organisation aussi stable. De plus, ayant le projet d'entreprendre une nouvelle recherche sur le terrain des établissements scolaires du second degré, recherche qui se donnera comme but d'étudier les implications humaines et organisationnelles des changements de systèmes d'information, il nous a semblé intéressant, en nous appuyant sur les résultats des travaux que nous avons déjà réalisés sur le management des établissements scolaires, de nous livrer à quelques réflexions prospectives et ainsi d'écrire un propos d'étape¹.

¹ Dans cet esprit de propos d'étape, nous avons écrit avec Guy Casanova, Délégué Régional Informatique dans l'enseignement agricole, une communication pour « Réseaux et compétences », 4^e Colloque International de Management des Réseaux (IAE, AGRH, AIM), intitulée : Implications des nouvelles technologies de

Nous commencerons donc, à partir d'extraits de la littérature concernant les établissements scolaires (littérature où se croiseront notamment des approches sociologiques et gestionnaires²), par situer les changements entraînés par les TIC dans une approche globale de la situation de ce secteur et par donner quelques éléments de repérage des logiques sous-jacentes. Puis en nous appuyant sur une étude de cas que nous avons réalisée sur une situation d'introduction d'un changement dans les établissements secondaires français, nous décrirons la façon dont ces logiques interagissent sur le terrain. Notamment, la notion d'organisation professionnelle, parfois citée lorsqu'on traite de l'établissement scolaire (en particulier Bidwell (1965), Mintzberg (1982), Meyer, Rowan (1983), Meyer, Scott, Deal (1983)) nous semble devoir être mobilisée, interrogée et confrontée à différentes observations. Enfin, nous recentrerons notre analyse sur les TIC dans les établissements secondaires en intégrant le point de vue d'un acteur de leur mise en place, pour finalement proposer quelques pistes de réflexion sur ce sujet.

1 - L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC FRANÇAIS

Il est difficile de comprendre le fonctionnement du système d'enseignement secondaire public français et sa capacité à évoluer pour faire face au développement des TIC, sans inscrire ce changement particulier dans un ensemble d'éléments de contexte³. En premier lieu, il nous semble intéressant de rappeler quelques éléments importants d'une histoire qui est déjà longue. L'Inspecteur Général Jean-Pierre Obin précise ainsi pour les lycées⁴ : « l'acte de naissance... la loi Fourcroy du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) ... pour la première fois, l'enseignement est dispensé selon des normes nationales, par un corps public de fonctionnaires » (Obin, 1997). Dire que depuis cette époque, le consulat de Bonaparte, beaucoup de choses ont changé dans la société, dans les connaissances et dans les besoins en matière d'éducation relève de l'évidence. L'enseignement secondaire a dû s'adapter aux mutations. Les institutions ont évolué, les programmes et les examens ont été largement révisés. De nouvelles disciplines sont apparues : par exemple, la technologie dans les collèges. Le public accueilli s'est surtout, et notamment récemment, considérablement accru. Nous donnions, il y a quelques années, à l'occasion d'une communication (Frayse, 1994), quelques ordres de grandeur significatifs qui restent valables encore aujourd'hui :

- les enseignants du secondaire public de l'Education Nationale étaient trois fois plus nombreux que l'ensemble des fonctionnaires du Ministère de l'Equipement (362 000 pour

l'information et de la communication sur l'évolution des pratiques professionnelles et des compétences dans l'enseignement secondaire, Corte, 20 et 21 septembre 2000

² En fait, les recherches françaises relevant des sciences de gestion et concernant le management des établissements secondaires sont quasi inexistantes. Lorsque nous réunissons des contributions autour d'un thème appartenant à ce champ, nous devons faire appel à des praticiens, à des scientifiques d'autres disciplines qui apportent un éclairage complémentaire ou à des chercheurs en gestion qui présentent des travaux plus généraux : cf., par exemple, (Bouvier, Fort, Fraysse et Jumentier, 1999) et (Bouvier, Fort, Fraysse et Jumentier, 1996).

³ Nous rejoignons sur ce point l'approche privilégiée notamment par Francois Pichault et Jean Nizet (Francois Pichault et Jean Nizet (2000), Les pratiques de gestion des ressources humaines, Editions du Seuil)

⁴ Les lycées sont apparus après les collèges. Dans le processus d'unification du système éducatif français qui a commencé surtout après la dernière guerre, les lycées ont constitué le modèle de référence.

environ 120 000) ; le nombre d'établissements secondaires s'établissait à environ 6900 collèges et 4800 lycées,

- entre 1960 à 1990, le nombre d'élèves dans le second degré a été multiplié par trois et le nombre de bacheliers par huit ; la "massification", terme souvent employé pour caractériser cette augmentation massive des effectifs, est particulièrement sensible et rapide dans les lycées où, en 1989, les effectifs d'élèves étaient quatre fois supérieurs à ce qu'ils étaient quatre ans auparavant.

Ces premiers éléments donnent à penser que le secteur qui nous occupe est dans une phase de changements importants. Il nous semble donc qu'il est nécessaire de poursuivre dans la compréhension globale de la situation actuelle de l'enseignement secondaire. Ensuite, le fait que certains éléments, notamment ceux énoncés par Jean-Pierre Obin, soient néanmoins restés les mêmes malgré cette forte évolution nous incite à nous pencher sur l'introduction de changement dans l'enseignement secondaire

1.1 La situation de l'enseignement secondaire

L'éducation et notamment l'enseignement secondaire sont le sujet d'une abondante littérature dont une bonne partie est volontiers polémique. De telles expressions sont légitimes ; elles montrent qu'une importante question de société est soulevée et que les débats sont loin d'être clos. En ce qui nous concerne, si nous pouvons prendre en compte certains des arguments ainsi avancés parce qu'ils rejoignent ceux d'acteurs sur le terrain, notre propos dans cette communication n'est pas d'adopter une position mais, au contraire, dans un objectif de recherche, de prendre le recul indispensable pour analyser une situation complexe. Nous nous sommes, en particulier, appuyé sur un article (Hutmacher, 1990) qui présente l'originalité de s'inscrire dans une perspective socio-économique très large, partant des défis de « l'ensemble des pays industrialisés » pour arriver jusqu'aux établissements scolaires, perspective qui permet de synthétiser différents autres éléments et travaux. Comme il convient particulièrement à l'objectif de cette partie, nous reprendrons certaines de ses analyses en les actualisant (les citations de cette partie, simplement notées entre guillemets, seront extraites de cet article).

1.1.1 L'héritage du passé

L'enseignement secondaire public français n'est pas un cas isolé. Les politiques éducatives dans les pays industrialisés ont souvent suivi les mêmes tendances sous l'influence de facteurs similaires. Ainsi, l'augmentation de l'offre de scolarisation résulte d'un accord de fait, après la seconde guerre mondiale, entre le patronat, nouvellement sensible à l'intérêt d'«exploiter toutes les réserves de talents et d'assurer le recrutement de suffisamment de cadres... » et les forces politiques prônant l'égalité des chances dans et par la formation. Nous ajouterons que le deuxième facteur important est la forte croissance économique qui durera jusqu'au milieu des années 70 : elle permettra de justifier cette politique en employant les nouveaux diplômés et de dégager des ressources supplémentaires, notamment budgétaires, pour l'éducation. Enfin, à cette augmentation de l'offre a répondu une demande des familles.

Les politiques éducatives se sont donc d'abord attachées à favoriser l'accès aux études pour tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques géographiques, sociales ou de sexe : «on a ainsi multiplié les mesures de décentralisation géographique des lieux scolaires, facilité les transports là où les distances restaient trop grandes, réaménagé les systèmes d'allocation d'études, introduit la mixité garçon/filles à tous les niveaux des systèmes d'enseignement,

retardé le moment de la première sélection en créant des cycles d'orientation, des troncs communs ou des jonctions diverses entre des trajectoires autrefois organisées en écoles rigidement cloisonnées». Comme nous l'avons vu avec les chiffres concernant la France, les progrès ont été considérables. En revanche, les résultats sont plus contrastés pour ceux qui espéraient des effets au niveau de la réussite scolaire ou de la mobilité sociale.

En effet, si les caractéristiques des élèves que nous avons citées ne pèsent plus autant qu'auparavant sur les taux de présence dans l'enseignement secondaire, ils se retrouvent dans les résultats scolaires ou dans les choix d'orientation. Aussi, de nombreuses autres réformes se sont succédées, notamment pour «assurer une meilleure réussite des élèves, que ce soit par la modernisation des contenus et des formes, par la mise à jour des références pédagogiques ou encore par les conséquences que les nouvelles méthodes devraient entraîner, du point de vue de leurs auteurs, au plan des pratiques d'enseignement». Les résultats de ses réformes sont plus difficiles à évaluer. S'il est sûr que les problèmes n'ont pas disparu, que se serait-il passé si ces réformes n'avaient pas été mises en place ?

Quant aux conséquences de cette situation sur la mobilité sociale, elles sont les suivantes : le niveau général de formation a progressé mais les inégalités ont été conservées à l'école puis de nouveau dans la société : «les réformes scolaires n'ont pas changé la société comme l'espéraient certaines utopies. À l'extérieur de l'école aussi les inégalités sociales se sont conservées, simplement à un niveau plus élevé. Sous l'effet de l'inflation des titres, le prix scolaire à payer pour occuper une position sociale, ne serait-ce que moyenne, s'est même élevé ».

Donc, selon que l'on considère que l'objectif était d'atteindre un niveau de formation nécessaire à une économie moderne ou de réduire les inégalités sociales, le bilan peut apparaître très différent. De plus, la société entraîne perpétuellement l'enseignement secondaire dans de nouveaux défis.

1.1.2 De nouveaux défis

Sans vouloir prétendre à une quelconque exhaustivité, nous en retiendrons trois défis qui nous semblent majeurs et essentiels à notre propos. Le premier est celui de la mondialisation. Le contexte de concurrence économique forte et généralisée entraîne une double contrainte : « chaque gouvernement doit soigner la compétitivité et le potentiel de croissance de son économie sous peine de compromettre le niveau de vie de sa population et par conséquent ses propres chances futures. Mais dans le même temps, au sein du système d'interdépendances international, les politiques économiques et les politiques tout court de chaque pays sont de plus en plus dépendantes de ce qui se passe et se décide ailleurs ». Or, dans ce combat, l'accumulation sans cesse renouvelée de compétences et des connaissances est fondamentale. L'éducation apparaît comme un facteur de compétitivité.

Le deuxième défi est social. Dans les sociétés des pays industrialisés qui subissent des tensions fortes (fluctuation de l'emploi, exclusion, insécurité, éclatement des structures familiales, remise en question des valeurs, impact des progrès scientifiques, individualisme, toxicomanie, racisme, contraintes écologiques, etc...), l'éducation apparaît comme le moyen, peut-être le seul, d'intégration culturelle, sociale et économique pour les futures générations.

Le troisième défi est cognitif et technologique : il nous ramène à notre sujet, l'introduction des TIC. En effet, la production et la diffusion des connaissances, notamment grâce aux TIC,

devenant de plus rapide, l'éducation ne pourra plus longtemps transmettre essentiellement un ensemble limité et figé de connaissances. Cet ensemble représentera un pourcentage de plus en plus faible des connaissances disponibles et sera de plus en plus vite obsolète. Il devient indispensable de faire acquérir en parallèle « un ensemble des capacités qu'on peut appeler d'ordre supérieur : savoir apprendre, rechercher et trouver l'information nécessaire à un but ou à une tâche, savoir prendre de la distance à l'égard de ses propres savoirs et de ceux que d'autres transmettent, savoir analyser, synthétiser, conclure, savoir la relativité des savoirs et des croyances mais conserver néanmoins une identité forte, communiquer aisément et efficacement, argumenter, négocier, coopérer, inventer, etc. ». L'évolution des TIC permet même maintenant d'envisager un marché mondial de l'éducation, renforçant l'effet de mondialisation déjà cité. Ainsi, en mai 2000, s'est tenu à Vancouver le premier World Education Market. A cette occasion, Emmanuel Davidenkoff évoque certaines conséquences de ce changement en France : «...au détour d'une présentation de la politique du ministère de l'Education nationale en matière de technologies de l'information et de la communication, la « question du service et des carrières des enseignants » a été évoquée. Biais pudique pour exprimer la véritable révolution copernicienne qu'appellent l'individualisation de l'enseignement, les formes de tutorat à distance ou, dans les établissements, la progression de l'autoformation et la mue du « professeur seul détenteur du savoir » en « professeur-guide » qui aide ses élèves à organiser des connaissances désormais accessibles à tous » (Davidenkoff, 2000). Dans une perspective internationale, Bernard Cornu s'attache aussi à cerner « ce nouveau métier d'enseignant ». Il s'interroge ainsi dans un avant-propos : «...Que peut-il y avoir de nouveau dans ce métier ? C'est que beaucoup de choses changent : les savoirs changent, les façons dont on peut accéder au savoir changent, les nouvelles technologies de l'information et de la communication modifient le rôle de l'enseignant, sa manière de travailler». Selon lui, ce changement de métier doit se faire dans l'autonomie : « il appartient à chaque enseignant de définir, de construire son propre métier »⁵. Il faut néanmoins remarquer que même chez ces auteurs qui annoncent ainsi des changements importants, à l'heure actuelle, il est encore difficile de trouver des prévisions sur l'ampleur et la vitesse des changements induits par les TIC sur l'enseignement. En revanche, d'autres auteurs et certains enseignants que j'ai rencontrés rappellent à juste titre, que les précédentes innovations technologiques comme l'informatique et l'audiovisuel, ont changé profondément la société sans que l'enseignement, contrairement à ce qui avait été annoncé, en soit réellement modifié⁶. Néanmoins, pour les raisons que nous avons citées, il est difficile de se placer dans l'hypothèse que les TIC n'aurait qu'un impact très limité sur l'enseignement. De plus, dans le contexte de concurrence internationale que nous avons décrit, les TIC peuvent permettre aux innovations dans l'enseignement de se propager rapidement et largement. Même les autres défis que rencontre l'enseignement secondaire, l'échec scolaire ainsi que la

⁵ Cornu Bernard (dir.) (2000), Commission nationale française pour l'UNESCO, le nouveau métier d'enseignant, La documentation française, 2000

⁶ C.f. en particulier Georges-Louis Baron et Eric Bruillard dans « L'informatique et ses usagers dans l'éducation, PUF, 1996 », qui constatent également ce phénomène en France et citent des travaux qui en font état à l'étranger (en particulier p. 6 à 9). Dans la préface de cet ouvrage, un responsable historique de l'introduction de l'informatique dans l'enseignement français, Claude Pair, reconnaît aussi qu'au moment où il s'exprime les perspectives de l'informatique : « sont sans doute plus réalistes et plus modestes que celles que brosaient les discours des années 1970-1985... » en ajoutant néanmoins qu'elles sont « moins sombres que ne le veulent les détracteurs de toute innovation ». Pour Patrick Mendelsohn, (entretien publié dans Bloc-notes, n°22 - novembre 1997, Dossier : Les nouvelles technologies à l'Ecole), le phénomène doit être interprété dans un cadre plus large : « Une nouvelle technologie ne chasse pas totalement les méthodes traditionnelles. La voiture n'empêche pas de marcher, d'aller à vélo, de prendre le train, l'avion... En tenant le même raisonnement, on peut s'attendre à ce que les nouvelles technologies permettent d'améliorer certains aspects de l'enseignement et de la formation ; mais ce que les anciennes méthodes réussissaient à faire correctement doit être conservé. »

nécessité d'intégration culturelle, sociale et économique notamment, auraient plutôt tendance à accentuer le mouvement d'utilisation massive des TIC.

L'enseignement secondaire a donc fortement changé et sera encore vraisemblablement amené à changer. Il faut remarquer aussi que les changements passés se sont appliqués à l'enseignement secondaire « en laissant leurs institutions relativement intactes (« plus du même ») » tandis que ceux actuels ou prévisibles « concernent moins les structures et les contenus que le mode de vie scolaire hérité du passé, les pratiques enseignantes et apprenantes et par conséquent les modes de régulation des rapports concrets dans le triangle qui se forme entre enseignants, élèves et savoirs ». Or, les changements de cette nature, qui concernent les compétences et les rapports collectifs avec le travail réel, ne semblent pas pouvoir se décréter totalement mais devoir se construire progressivement et notamment dans le cadre de l'établissement scolaire qui prend, de ce fait, un nouvel intérêt.

1.2 L'introduction de changement dans les établissements secondaires

Nous devons tout d'abord nous demander comment il est possible de décrire l'organisation du travail actuel dans l'enseignement secondaire. Puis, à partir d'une étude de cas que nous avons réalisée, nous analyserons une situation d'introduction d'un changement dans un établissement secondaire.

1.2.1. L'organisation du travail dans l'enseignement

La plupart des auteurs, de Bidwell à Scott, Meyer, Deal et Rowan en passant par Mintzberg (Bidwell, 1965 ; Meyer, Rowan (1983), Meyer, Scott, Deal (1983) ; Mintzberg, 1982) qui considèrent l'organisation de l'enseignement secondaire et plus généralement de l'enseignement, font la même analyse. Les systèmes éducatifs présentent des caractéristiques qui les apparentent à deux types différents d'organisation. En effet, certains d'entre elles se retrouvent dans les organisations bureaucratiques :

- la division du travail est fonctionnelle. Le travail dans l'enseignement secondaire est divisé par niveau (de la 6^{ème} à la terminale) et par discipline (français, mathématiques, etc...). Un professeur d'une discipline n'est pas censé en enseigner d'autres et on lui affecte à l'année des classes d'un certain niveau.
- les postes de travail sont définis de façon impersonnelle. Un poste dans une discipline est censé pouvoir être occupé par n'importe quel enseignant officiellement recruté et appartenant à la discipline. De ce fait, la nomination des enseignants en France peut se faire au « barème », notation combinant l'ancienneté et les notes pédagogique et administrative.
- la prise de décision et la circulation de l'information sont soumis à une ligne hiérarchique stricte. Les enseignants doivent suivre les ordres des chefs d'établissement qui en réfèrent aux autorités académiques qui, elles-mêmes reçoivent les directives de l'administration centrale. Les informations officielles suivent le même circuit.
- Il existe des règlements, souvent écrits, spécifiant certains aspects du travail. Ainsi, les enseignants doivent respecter des horaires, des programmes, des modalités d'inscription, d'évaluation et d'orientation des élèves.

On remarquera que ces caractéristiques bureaucratiques introduisent à différents niveaux une forte standardisation et donc de la généralité au système. En même temps, il existe une autre

caractéristique dans les systèmes éducatifs que l'on trouve dans un autre type d'organisation, celle à base professionnelle : la grande autonomie dont dispose les enseignants pour réaliser leur activité. À partir des programmes qui sont imposés, les enseignants choisissent l'ordre, la méthode et le rythme de transmission, voire le mode d'évaluation. Cette latitude leur permet notamment l'adaptation à des publics de différents niveaux. Pourtant les enseignants du secondaire ne partagent que quelques éléments de définition d'un « professionnel », la formation longue et l'adhésion à certaines normes professionnelles (impartialité dans l'évaluation, disponibilité pour les explications, refus de la violence physique, etc...), un autre élément très important est absent : l'association professionnelle représentant et défendant les intérêts des membres de la profession et les contrôlant sur la base d'un code de déontologie professionnelle⁷. Enfin, une dernière caractéristique est relevée, qu'il n'est pas possible de rapporter directement à aucun de deux types d'organisation que nous venons de voir, la faible coordination du travail entre les classes d'un même niveau ou de niveaux successifs.

À partir de ces constats partagés par la plupart des auteurs, les positions peuvent diverger⁸. En particulier, pour Bidwell, il s'agit classiquement de chercher des solutions pour rendre les établissements plus efficaces, compte tenu de leur environnement et leur technologie. Pensant que le problème se situe dans le manque de coordination et de contrôle du travail des enseignants, il va proposer de nouveaux moyens pour le faire : coordination par les pairs, développement chez les acteurs d'une loyauté à l'égard du système scolaire et contrôle des performances grâce à des standards. La position de Scott, Meyer et Rowan est plus originale⁹. Pour ces auteurs, les théories comme celle de Bidwell reposent implicitement sur deux conditions : d'une part, on peut établir avec une forte probabilité des relations de cause à effet entre les méthodes de travail employées et les résultats, et d'autre part, on peut clairement évaluer les résultats. Or ces conditions ne sont pas remplies pour les établissements scolaires. Dans ce cas, les organisations ne chercheraient pas prioritairement à devenir plus efficaces mais à garder une légitimité auprès des acteurs de l'environnement. En effet, ils rappellent que le faible contrôle des activités des enseignants va de pair à un contrôle très strict de certaines normes institutionnelles (recrutement des enseignants, inscriptions des élèves, contenus, règles de passage, etc...) et qu'au final le système scolaire bénéficie du soutien de la société, en particulier des élèves et des parents. C'est donc cela qui est important : le système scolaire doit maintenir ces règles formelles car elles permettent que les titres scolaires, au delà de leur valeur réelle, soient des « rituels de classifications » qui vont contribuer à assigner aux individus leur position sociale.

Ensuite, le système va avoir tendance à découpler ces règles formelles des activités d'enseignement réelles. En effet, en dehors des classes à examens nationaux, à partir du moment, où deux classes suivent le même programme officiel, durant les horaires prévus, avec des enseignants régulièrement recrutés et des élèves régulièrement inscrits, les élèves des deux classes pourront, si leurs enseignants les en jugent capables, bénéficier du même titre scolaire sans qu'il y ait de contrôle effectif sur les contenus réels et les méthodes d'enseignement. Ce découplage s'explique par la nécessité de s'adapter au public mais il permet aussi, selon les auteurs, de masquer les incohérences entre les règles formelles (par

⁷ Comme exemple, on peut citer les médecins et d'autres professions libérales

⁸ Bien que citant Bidwell (Mintzberg, 1982, p.310), Mintzberg a lui aussi une approche de la bureaucratie professionnelle qui lui est propre. Nous nous servons plus loin de ses travaux.

⁹ Les travaux sont aussi moins connus. A part Christian Maroy (Maroy, 1992), à qui nous emprunterons certaines de ces analyses, aucun travail sur l'éducation en langue française n'y a encore fait référence.

exemple, entre les règles de passage et les exigences du programme), d'éviter les conflits entre enseignants et aussi d'avoir des marges de manœuvre pour répondre ponctuellement à des demandes d'acteurs de l'environnement. L'ensemble repose sur une « logique de la confiance », une croyance auto-entretenu : chaque acteur interne et externe a intérêt, s'il veut maintenir le système, à avoir un a priori favorable sur la qualité du travail réalisée et donc évite de contrôler ce qui se passe réellement.

Les organisations de l'enseignement secondaires semblent donc des organisations particulières à bien des titres. Nous allons voir quelles peuvent être les réactions face à un changement.

1.2.2. Une étude de la mise en place d'un changement : un nouveau dispositif pédagogique dans les collèges publics français

Comme nous l'avons vu, les établissements scolaires sont invités régulièrement à mettre en place de nouveaux dispositifs destinés à leur permettre de mieux répondre à l'évolution des besoins en éducation. Les Parcours Pédagogiques Diversifiés (PPD) en cinquième font partie de ces dispositifs. Pour résumer rapidement, les PPD, d'après les textes officiels (notamment les Bulletins Officiels n°20 du 16/05/96, n°5 du 30/01/97, n°1 spécial du 13/02/97 et n°10 du 06/03/97), seraient un moyen de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves grâce à l'utilisation de méthodes pédagogiques adaptées, s'appuyant sur les domaines d'excellence et sur les goûts des élèves et ils auraient comme objectifs de viser à la fois les apprentissages fondamentaux, les compétences transversales ainsi que la motivation des élèves. Dans la présente communication, nous n'avons pas l'intention de porter un jugement quelconque sur la valeur de ce dispositif. Si certaines oppositions qui s'expriment contre les PPD peuvent résulter d'un manque de compréhension d'un dispositif nouveau, d'autres ont, peut-être, leurs raisons d'être.

L'étude de cas que nous avons réalisée dans un collège et que nous allons présenter maintenant a simplement pour objectif de mettre en évidence ce que révèle la mise en place de ce changement.¹⁰ La méthodologie utilisée pour la collecte des données se fonde sur l'utilisation de questionnaires et des entretiens semi-directifs avec différents acteurs de l'établissement. On remarquera d'emblée que, malgré la portée apparemment très limitée des PPD (seulement en 5^{ème} et pour quelques heures), les réactions à leur mise en place n'ont pas été négligeables. Si on reste à un niveau très schématique, nous avons mis en évidence que :

- Les PPD sont refusés par certains enseignants. Si le refus qui s'exprime dans ce collège, n'entraîne pas, comme dans d'autres collèges, de conflit majeur, il est néanmoins très net. Une première vague de résistance a été générale et justifiée surtout par le souci de ne pas diminuer les heures par discipline. Les arguments exprimés à cette occasion puis ceux qu'on leur a opposés, de même que les catégories de personnes qui ont tenu un discours donné et la légitimité dont ils ont disposé pour le faire sont très intéressants à analyser et significatifs de la situation actuelle. *« C'est donc le fait de retenir les horaires bas de la fourchette dans les différentes disciplines, pour dégager des heures consacrées aux PPD qui choqua de nombreux collègues. Ils firent remarquer que dans ces conditions il serait difficile de terminer les programmes et que les élèves de l'établissement seraient pénalisés par rapport aux élèves d'autres établissements qui ne mettraient pas en place de PPD) et qui pourraient donc traiter*

¹⁰ Cette étude de cas a été réalisée dans le cadre d'une recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique, recherche à laquelle nous sommes associés. La recherche est dirigée par le Professeur Jean-Louis Derouet.

l'intégralité des programmes », nous raconte un enseignant. Face à cette résistance, le chef d'établissement n'a ni les moyens d'imposer les décisions (nous avons vu dans la partie précédente que l'autonomie dans le travail des enseignants rend inapplicable cette solution) ni même la légitimité de discuter cette position. En effet, les enseignants du secondaire français ont deux tutelles distinctes (et donc deux notations), celle du chef d'établissement pour ce qui relève de l'administratif et celle de l'inspection pour ce qui concerne le pédagogique. Un chef d'établissement avisé a intérêt à s'appuyer sur les IPR (Inspecteurs Pédagogiques Régionaux) : *« Les IPR des différentes disciplines qui vinrent à la rencontre des enseignants de l'établissement, tinrent le même langage »*.

Cette première confrontation a fait émerger chez les professeurs des personnes prêtes à s'engager dans les PPD. Les autres ont fait preuve soit d'indifférence (cette attitude de retrait est facile compte tenu de l'autonomie des enseignants) soit d'hostilité persistante en employant cette fois des arguments basés sur l'exercice du métier : la perte de la référence à un contenu standardisé (...*l'absence de programme, et donc de cadre, qui ne définissait pas leur contenu, déconcertait les collègues. La difficulté était donc de faire travailler les élèves, non pas autour d'un objectif de contenu, mais autour d'un objectif de méthode, et la conviction manquait que la méthode pût s'acquérir pour elle-même, sans contenu disciplinaire précis...*), la coordination du travail avec les autres enseignants et la mesure des résultats obtenus (...*Le problème de la concertation et donc de l'investissement très lourd de l'enseignant dans cette nouvelle action fut aussi soulevé. Une concertation en amont du projet était indispensable il faudrait fixer les capacités à travailler dans tous les PPD pour que chacun ne travaille pas « quelque chose » sans savoir ce qui se passe à côté ! La concertation s'avérerait nécessaire aussi en aval : l'évaluation devrait dépasser le cadre du parcours et permettre de percevoir les retombées dans les autres disciplines. Cela était-il possible ?...*), ou l'incompatibilité avec la mission actuelle (...*Certains ne voyaient dans les PPD que des activités récréatives, qui au lieu d'aider les élèves à se structurer ne feraient qu'achever de les disperser...*). Dans d'autres entretiens destinés à comprendre les logiques d'action en œuvre dans cet établissement, on trouve des éléments qui confirment ce que nous venons de noter : *« On voudrait que l'on devienne des éducateurs et non plus des enseignants ! La transmission n'est plus primordiale »* ou *« C'est un gaspillage de temps et de personnel : des heures perdues dans certaines disciplines pour un résultat qui n'est pas facilement évaluable »*. On voit très clairement que c'est un changement de métier pour les enseignants de collège qui est en cause. Le métier actuel fondé sur la maîtrise de la discipline et exercé en cohérence avec un système d'organisation de l'enseignement qui découpe, de façon standard et suivant la même règle de la discipline, les apprentissages, minimisant ainsi la nécessité de coordination entre les enseignants d'une même classe serait remplacé par un autre métier, qui reste encore à installer définitivement mais dont les nouveaux dispositifs donnent une idée. Le métier nouveau se développerait autour de l'animation de diverses situations d'apprentissage et de la conception d'enseignements adaptés localement. Les exemples d'un canton suisse qui, par référendum, a adopté une nouvelle conception du métier d'enseignant et du Québec où 25 % des enseignements sont décidés dans l'établissement indiqueraient qu'un mouvement général se développe dans cette direction¹¹. Lorsqu'on considère certaines attitudes ou aptitudes organisationnelles que supposerait ce nouveau métier et qui ont déjà été évoquées, la logique sous-jacente est claire : l'établissement, collectivement, doit répondre aux besoins locaux de ses élèves. Ceci suppose une nouvelle organisation d'ensemble qui permette de disposer de temps-élèves dégagé sur des programmes nationaux, d'analyser les besoins des élèves, d'élaborer de nouveaux dispositifs qui, semble-t-il, devraient être plus axés sur les

¹¹ L'article d'Emmanuel Davidenkoff déjà cité (Davidenkoff, 2000) va aussi dans ce sens.

méthodes que sur les contenus et donc transdisciplinaires, de les mettre en œuvre et d'être capable de les évaluer. Cette transformation n'est pas facile comme le montre le point suivant.

- Les enseignants impliqués dans les PPD ont ressenti un certain malaise ou, comme l'indique le principal, un essoufflement. Ainsi, on note que seuls 9 enseignants sur les 16 impliqués répondent oui à une question sur leur souhait de renouveler l'expérience des PPD alors qu'à priori les conditions d'enseignement sont très favorables (petits groupes, programme libre, élèves ayant souvent choisi de venir suivre cette activité). Par ailleurs, lors de la mise au point du questionnaire avec des enseignants du collège, ceux-ci étaient « déstabilisés » par le fait que l'on pense à poser des questions notamment sur le lien éventuel entre les PPD et les autres cours qu'ils assurent ou entre les PPD et le projet d'établissement¹². (voici un extrait du courrier que l'enseignant de collège qui a été associé à une partie de la recherche m'avait adressé : « Enfin, au terme de l'enquête, la personne interrogée se sent mal à l'aise et insatisfaite, Elle a l'impression d'avoir dit beaucoup sans cependant avoir bien fait le tour de la question. Elle s'interroge : l'action mise en place entre-t-elle véritablement dans le cadre des PPD ? Ne me suis-je pas fourvoyée ? Elle n'avait pas songé à certaines implications : le lien entre projet d'établissement et l'action entreprise, la remise en cause de sa pédagogie... L'enquête a été un peu déstabilisée (et moi aussi au terme de notre entretien du 4 février), c'est pourquoi je vous livre ces quelques remarques. Est-ce l'un des buts de cette enquête ? »). Les articulations entre les différents dispositifs (PPD/projet d'établissement, PPD/cours traditionnels) ne sont donc pas exploitées ni même vraiment perçues et le sujet apparaît très déstabilisant. Si le but des PPD était de s'engager dans la voie d'un changement d'identité professionnelle, il n'a pas été réellement compris par ceux qui y participent volontairement. L'identité professionnelle apparaît néanmoins brouillée, les pratiques nouvelles nécessitant des savoir-faire nouveaux, notamment celui de l'évaluation, qui ne sont pas maîtrisés.

- L'accompagnement du changement est quasi inexistant. Une fois que la décision de mettre en place les PPD a été prise dans le collège, les personnes volontaires ont dû se débrouiller seules. Il semble que l'encadrement n'ait ni mesuré la portée des PPD par rapport au métier d'enseignant, ni pris conscience de son rôle dans l'accompagnement de ce changement. Les pratiques d'encadrement n'ont pas suffisamment changé, le modèle bureaucratique d'administration demeure et se trouve donc en décalage vis à vis des nouveaux dispositifs¹³.

Cette étude de cas montre que la mise en place d'un changement dans un établissement secondaire n'est pas aisée. Les possibilités de résistance sont importantes alors que les moyens de favoriser cette mise en place sont réduits et souvent mal compris. Si, en plus, le changement touche le métier d'enseignant, question d'actualité et éminemment sensible, le déséquilibre est d'autant plus fort.

¹² Le projet d'établissement, qui a été généralisé par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 (on trouve dans le Bulletin Officiel n°1 du 7/1/99 une réaffirmation de son importance pour le Ministère) traduit la façon dont un établissement, dans le cadre d'objectifs nationaux, définit sa propre politique en fonction des spécificités locales pour atteindre ces objectifs.

¹³ Des modèles de pilotage du changement plus adaptés peuvent être proposés (Frayssé, 2000)

2 L'introduction des TIC dans les établissements secondaires

Il s'agit de réfléchir à la façon dont les TIC peuvent se diffuser dans les organisations éducatives. Or, dans ce domaine, il existe encore peu de recherche. Aussi à l'occasion d'une précédente communication sur les établissements secondaires de l'enseignement agricole¹⁴, nous avons essayé de repérer quelques situations significatives de l'introduction des TIC dans ces établissements en recueillant le point de vue d'un acteur.

2-1 Le point de vue d'un acteur de l'enseignement agricole

Les éléments présentés se fondent sur l'expertise professionnelle d'une personne qui a travaillé pendant neuf ans au Centre National d'Etudes et de Recherche en Technologies Avancées du Ministère de l'Agriculture où il avait la responsabilité du service d'appui aux établissements. Il occupe depuis deux ans des fonctions de délégué régional informatique. Néanmoins, cela ne constitue qu'une première approche (partielle, voire partielle) dont les résultats devront être corroborés ultérieurement. En particulier, il ressort que :

- les TIC semblent bien implantées dans les activités administratives d'un établissement. Les TIC ont pénétré dans les établissements, logiquement et sans plus de difficultés que dans le monde de l'entreprise, au niveau des activités administratives : secrétariat, vie scolaire, direction. Il s'agit là d'un domaine où les modalités de traitement informatique sont un élément reconnu de productivité. Ces outils constituent un apport certain pour la diminution de la pénibilité du travail administratif si les équipements présentent un minimum de confort d'utilisation. Les TIC peuvent même être un facteur de valorisation personnelle (montée en compétences, modernité, ...) et professionnelle (rendre de meilleurs services pour une meilleure satisfaction des besoins de l'utilisateur). En particulier, la communication entre les acteurs de l'administration : les échanges, le travail collaboratif et la circulation des informations, sont devenus la base même de leur activité. Les réseaux locaux offrant des services d'accès rapide à des informations centralisées ou localisées, de partage de ressources (documentaires, logicielles et matérielles) et de communication interne ou externe ont trouvé là un terrain favorable et sont désormais solidement enracinés. L'abandon du réseau local signifierait un retour en arrière difficile à supporter : une simple panne provoque une paralysie temporaire des activités et les récriminations immédiates des personnels.

- Les TIC sont en train de s'implanter aux frontières des activités administratives et pédagogiques. Des services équivalents à ce que nous venons de décrire ont pénétré un secteur d'activités plus proche de la pédagogie, le centre de documentation et d'information (CDI). La consultation de références bibliographiques sur ordinateur est maintenant courante car tous les CDI de l'enseignement agricole sont équipés des outils nécessaires. De plus, une procédure nouvelle de travail exploitant les possibilités de l'informatique, RENADOC (Réseau National des réseaux régionaux Documentaires), a modifié un peu le quotidien des documentalistes. En effet, cette procédure institue un dépouillement partagé de toutes les revues intéressant l'enseignement agricole. Chaque documentaliste ne dépouille plus que 4 revues au maximum et reçoit le dépouillement de l'ensemble des revues (environ 500). Mais, de fait, le documentaliste ne maîtrise plus totalement les choix des revues qu'il doit dépouiller

¹⁴ Casanova Guy, Fraysse André (2000), *Implications des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur l'évolution des pratiques professionnelles et des compétences dans l'enseignement secondaire*, op. cit.

et il a dû monter en qualité sur la réalisation des fiches de dépouillement car le résultat de son travail se retrouve dans tous les CDI de l'enseignement agricole. La mise en place de ce schéma ne s'est pas faite sans difficultés car il a pu être ressenti par certains comme entraînant une perte de liberté. De même, ce schéma a exigé une harmonisation nationale des pratiques de la rédaction d'une fiche et de l'indexation de l'article dépouillé. En contrepartie, le documentaliste dispose désormais de plus de temps pour d'autres tâches. Notamment, on constate que l'aide à l'accès aux ressources éducatives placées sur un ordinateur « serveur de données » ou sur une tour de CDROM du réseau local et la navigation sur Internet trouvent maintenant une place dans les services aux usagers, les équipements installés et les pratiques observées dans un CDI. Si, a priori, on pouvait penser que les documentalistes trouvent autant d'intérêt dans les services du réseau local que les secrétaires de direction, on constate donc que les réactions sont plus mitigées. Lorsqu'on discute avec certains documentalistes, on observe qu'ils décrivent immédiatement les limites de l'usage pédagogique de ces outils. On a l'impression qu'ils s'inquiètent d'une perte de compétences et d'autorité, voire de pouvoir, dès que l'outil constitue une remise en cause potentielle de leurs pratiques professionnelles (aide à la recherche et à l'exploitation d'informations). Les demandes de formations des documentalistes portent désormais de plus en plus sur « Internet et pédagogie ». Par ailleurs, les expérimentations d'Intranet impliquent fortement les documentalistes puisqu'il s'agit de diffuser des informations appartenant aux domaines pédagogiques et administratifs à tous les usagers de l'établissement via les outils utilisés pour naviguer sur Internet. Ce type d'outil est proposé aux établissements comme le support d'une politique de communication interne et externe, pensée dans le cadre global du projet d'établissement. Il peut viser à réinstaller le CDI au centre de la circulation de l'information dans l'établissement. Dans ce cas, il faudra étudier dans quelle mesure cela change les attitudes et les compétences professionnelles du documentaliste (Casanova, 2000). Il faut noter cependant que ces personnels ont acquis avec difficultés un statut dans la fonction publique : professeur documentaliste, et ils envisagent avec réserve des activités qui ne figureraient pas de façon explicite dans le référentiel du métier. Réseau local et intranet desservent également les salles informatiques pédagogiques où enseignants et apprenants trouvent à leur disposition les mêmes services de partage et d'accès à des ressources documentaires, logicielles ou matérielles. Le constat fait par tous les délégués régionaux informatiques, lors de leur deuxième réunion annuelle à Paris en février 2000, indiquait que le taux d'occupation de ces salles atteignait la limite maximale. Les salles libre-service mises à la disposition des élèves connaissent le même succès. Cela a été interprété non pas comme la pénétration des TIC dans les pratiques pédagogiques mais comme le besoin pour les usagers de disposer de ressources partagées et de moyens de traitement où qu'ils soient dans l'établissement. L'usage attendu de ces équipements est alors proche de celui d'une cabine téléphonique publique, dont on attend un service de communication et de connexion avec tout le réseau national ou international. Dans ce sens là, le potentiel de développement des TIC est encore important, les projets de bornes Internet en libre accès pour les élèves y trouvent leur justification (projet SIERRA : Service Internet pour les Elèves de la Région Rhône-Alpes).

les TIC peuvent être un facteur de remise en cause du circuit hiérarchique de transmission des informations dans l'établissement. A côté du schéma des informations descendantes qui est, nous l'avons indiqué, une caractéristique des établissements scolaires, se développe d'autres pratiques induites par la multiplication de points directs d'entrée - sortie de l'information, du fait des TIC. La messagerie et le WEB sont les outils de cet éclatement du schéma hiérarchique traditionnel de l'administration. Ce circuit parallèle existait certainement avant l'apparition de ces outils, mais il se voit en quelque sorte légitimé et facilité par la technique. Il ne peut plus être ignoré de par l'importance qu'il prend. Les répercussions de l'apparition

du schéma non hiérarchique en termes d'activités, de compétences, de stratégie et de management peuvent être multiples. Bien qu'il n'y ait pas de remise en cause de l'autorité ni des responsabilités, cela peut notamment susciter des craintes chez certains chefs d'établissements que chaque point d'entrée - sortie constitue non pas un centre potentiel d'aide à la décision mais un centre potentiel de décision. Le schéma hiérarchique est encore la vision communément admise par les proviseurs et les personnels alors que le modèle de l'information descendante n'est plus le seul système de référence. La multiplicité des points d'entrée - sortie d'informations peut constituer une richesse dans la perception de la réalité, au profit de la prise de décision des responsables. La question de l'intégration de ce potentiel est donc posée.

- la messagerie contribue au développement d'une certaine attitude communicante L'usage de la messagerie de l'enseignement agricole est intéressant dans ce qu'il révèle d'un changement d'attitude des acteurs locaux. Même les enseignants réfractaires aux TIC sont présents sur la messagerie et semblent conquis par la réalité des services rendus. Alors qu'on peut situer à environ 15% la population qui suit des formations aux TIC, près de 10 000 agents sur 15 000 possèdent désormais un email. Même si l'on ne connaît pas avec certitude l'importance des usages qui en est fait, ils ont fait la démarche de le demander. Le niveau de réclamations en cas de panne ou de simple ralentissement du système est aussi significatif. Le niveau d'échanges entre les membres d'une communauté éducative locale, régionale et nationale est croissant (depuis janvier 2000, en moyenne 10 000 connexions par jour) et même si on ne peut le comparer objectivement avec la situation qui précédait la mise en place de la messagerie, le succès de cette dernière est à prendre en compte pour évaluer la capacité des enseignants à communiquer dans le cadre professionnel. Il faut remarquer que la messagerie permet des attitudes conformes avec le comportement habituel des enseignants du secondaire tel que nous l'avons décrit. L'intitulé des forums montre que l'on parle surtout de connaissances disciplinaires. Quant au fait de communiquer avec une personne distante et de façon relativement impersonnelle, il est dans ce contexte plus facile qu'avec un membre de l'équipe pédagogique locale. Enfin, l'absence de forums de discussion sur la pédagogie en tant que tel contraste avec le fonctionnement remarquable des forums disciplinaires.

- Les activités informatiques d'établissement paraissent reposer sur des acteurs « instables ». La position des correspondants informatiques d'établissement¹⁵ n'est pas la plus simple à assumer. Ils ont eu dans un premier temps à accompagner le déploiement des équipements informatiques et la formation des usagers, sur la base de connaissances personnelles renforcées par quelques stages de formation. Le correspondant informatique a dû passer de la résolution de problèmes localisés (panne d'imprimantes ou d'ordinateurs isolés) à la gestion d'un système complexe réclamant des compétences d'administrateur de réseau local et de maintenance d'équipements communicants. Ce changement de niveau de compétences effectué à moyens constants (sans heure de plus) et sans accompagnement systématique a fragilisé sa position. De plus, il subit actuellement une double évolution du cadre de ses activités de nature à le déstabiliser. Tout d'abord, l'évolution des services et des outils ayant fait monter le niveau d'exigence des utilisateurs, il peut devenir facilement la cible des mauvaises humeurs et développer un sentiment de culpabilité lors d'un dysfonctionnement du système. L'échange entre la pression à assumer et la reconnaissance diffuse de la

¹⁵ Les correspondants informatiques d'établissement sont des enseignants qui acceptent de prendre en charge une responsabilité supplémentaire avec au mieux une ou deux heures de décharge (et c'est loin d'être la majorité des cas), ils assurent des fonctions de conseils, de gestion et de maintenance du parc matériel et logiciel de l'établissement. Ils assurent également des actions locales d'animation et de formation.

communauté éducative (et pratiquement inexistante de l'institution) peut être ainsi déséquilibré. Certains correspondants informatiques en viennent à présenter une attitude négative envers l'innovation alors qu'ils en étaient porteurs. Tout nouveau projet dont ils ne maîtrisent pas tous les tenants et aboutissants rencontre dès lors une opposition latente de leur part : il faut pouvoir en rejeter l'échec possible ou les dysfonctionnements sur l'extérieur c'est à dire le niveau régional, national ou sur les entreprises privées. L'opération SIERRA (Service Internet pour les Elèves de la Région Rhône-Alpes) a permis de relever des exemples significatifs de cette attitude. Ensuite, l'arrivée des emplois jeunes sur leur secteur d'activité a eu tendance à soulager les correspondants informatiques avant de le contrarier. En effet, le jeune qui a été recruté est, lui, doté d'une formation solide en informatique et il est disponible trente-neuf heures pour les utilisateurs. Il acquiert très vite de ce fait une place importante alors qu'il est susceptible de partir pratiquement du jour au lendemain s'il trouve un emploi plus intéressant. Qui plus est, il a pu mettre en place des solutions informatiques maîtrisées par lui seul et dont la maintenance posera de sérieux problème après son départ. S'il reste responsable en titre, le correspondant informatique peut décrocher vite techniquement et ne constituer plus la référence de l'établissement en informatique. C'est là un facteur de fragilisation du développement et même de la pérennisation des TIC dans les établissements. Seule la constitution d'une véritable équipe, sa reconnaissance et sa gestion pourraient être un moyen de consolider ces activités dans l'établissement. Des réflexions au niveau ministériel sur l'émergence de nouveaux métiers liés aux TIC montrent que ce problème commence à être pris en compte.

Ces éléments nous montrent de nouveau que l'enseignement secondaire est donc, comme beaucoup de systèmes ouverts, à la fois obligé de changer pour répondre aux évolutions de l'environnement et enclin à conserver le maximum d'éléments intacts. Nous avons vu que son rôle social dépassant les notions simples d'efficacité et son type de structure qui entremêle notamment logique bureaucratique et logique professionnelle peuvent rendre difficiles les changements dans l'activité de base. L'introduction des TIC se fait dans ce contexte mais réciproquement l'accroissement des performances, l'innovation qui permet à la fois plus d'intégration et plus d'adaptation aux besoins ainsi que la banalisation de l'usage des TIC tend à modifier la situation. Le cas de l'enseignement agricole public français nous montre la variété des outils utilisés : messagerie, forum d'échanges, travail partagé, bases de données documentaires, enseignement à distance, centre de ressources multimédia, bornes Internet en libre accès pour les élèves...Mais, d'après les premiers éléments dont nous disposons, si certains de ces outils sont compatibles avec les pratiques professionnelles existantes ne nécessitant que des compétences complémentaires dans une logique qui reste la même, (ainsi, le forum d'échanges ou la consultation de la base de données documentaire remplace le recours aux livres ; de même, la messagerie électronique se substitue au petit mot dans la boîte aux lettres), d'autres, comme les réseaux documentaires ou les centres de ressources pour lesquels un certain travail coopératif est indispensable, ne peuvent se mettre en place sans l'acquisition à la fois de compétences techniques et de compétences dans la coordination du travail entre documentalistes ou entre enseignants. De même, certains usages de la messagerie ou des bornes Internet peuvent donner l'impression aux chefs d'établissement ou aux enseignants que leur capacité à contrôler l'information est en jeu. Il n'est donc pas étonnant que le premier type d'outils ne développe rapidement et naturellement tandis qu'on trouve vis à vis du second une tendance à la résistance que nous avons explicitée. Par ailleurs, certaines compétences en TIC, les plus élevées techniquement, sont détenues par des personnes particulières, des spécialistes soit hors de l'établissement, soit dans l'établissement. L'arrivée d'emplois jeunes compétents dans les TIC entraîne aussi un partage de tâches à l'intérieur de l'établissement. On constate que souvent les services s'appuyant sur les TIC

sont assurés par les spécialistes de l'établissement et en particulier par les emploi-jeunes. Ce recours à des personnes qui se sont spécialisées, d'ailleurs sans être encore forcément bien reconnues par l'institution, et aux emplois les plus précaires pour mettre en place les innovations pose le problème de pérennité de celles-ci et traduit le manque d'intérêt que ressentent les autres personnels titulaires à s'y investir.

La diffusion des TIC est donc complexe et nécessiterait des dispositifs plus élaborés d'accompagnement du changement. Ce type de dispositif ne semble pas encore avoir réellement trouvé sa place dans l'organisation de l'enseignement secondaire.

2-2 Quelques pistes de réflexion prospective

En effet, nous sommes encore dans le temps de la prospective. Il est trop tôt pour que le système éducatif français, comme celui d'autres pays, réexamine en profondeur l'organisation de son enseignement secondaire en fonction de probables futures conséquences de l'introduction des TIC. Néanmoins des secteurs comme celui de l'enseignement agricole que nous avons présenté s'engagent vers des dispositifs innovants ou quelques expériences ponctuelles dans certains établissements particuliers (notamment ceux dont les élèves sont amenés à être longuement hors de l'établissement, par exemple dans certaines classes spécialisées dans le sport) sont en cours. En revanche, il n'est pas trop tôt pour commencer à réfléchir sur les changements qui seraient nécessaires. Nous avons vu que des réflexions autour du métier d'enseignant sont conduites. La dimension changement organisationnel est, elle, peu présente. Nous allons donc donner quelques pistes pour explorer quelque peu cette voie nouvelle.

D'après ce que nous venons de voir, il nous semble que l'organisation générale du système d'enseignement secondaire français (logique de standardisation des qualifications, des établissements, des programmes, des niveaux, des rapports entre les personnes, des évaluations... et logique de découpage des fonctions, des disciplines, des classes, des niveaux) a été jusqu'à présent suffisamment cohérent et forte pour résister, voire empêcher, certaines évolutions. L'identité professionnelle des enseignants se définit au croisement de ses deux logiques de même que les possibilités d'action et de conception de l'action des chefs d'établissements. Le métier actuel fondé sur la maîtrise et la transmission de la discipline est donc exercé en cohérence avec un système d'organisation de l'enseignement qui découpe, de façon standard et suivant la même règle de la discipline, les apprentissages, minimisant ainsi la nécessité de coordination entre les enseignants d'une même classe. Un autre métier, qui reste encore à installer définitivement est à l'œuvre dans de nouveaux dispositifs. Lorsqu'on considère certaines attitudes ou aptitudes organisationnelles que supposerait ce nouveau métier et qui ont déjà été évoquées, la logique sous-jacente est claire : l'établissement, collectivement, doit répondre aux besoins locaux de ses élèves. Ceci suppose une nouvelle organisation d'ensemble qui permette de disposer de temps-élèves dégagé sur des programmes nationaux, d'analyser les besoins des élèves, d'élaborer de nouveaux dispositifs qui, semble-t-il, devraient être plus axés sur les méthodes que sur les contenus et donc transdisciplinaires, de les mettre en œuvre et d'être capable de les évaluer. Les changements induits par l'introduction des TIC trouveraient facilement leur place dans cette nouvelle logique. Si c'était le cas et si l'on applique cette fois la typologie de Mintzberg (1982), les établissements d'enseignement secondaire s'éloigneraient de la configuration « bureaucratie professionnelle » pour se rapprocher celle d'« adhocratie » où les notions de projet, de réponse spécifique aux besoins et d'ajustement mutuel entre opérateurs divers et très qualifiés

sont prépondérantes. On pourrait ainsi concevoir qu'il y ait dans les établissements un spécialiste identifié des TIC.¹⁶

Toutefois, il n'est pas exclu que les changements induits par l'introduction des TIC soient aussi compatibles avec l'ancienne configuration. Si on se fonde de nouveau sur les travaux de Mintzberg, dans une bureaucratie professionnelle, la coordination du travail se fait par la standardisation des qualifications. Dans ce cas, le problème que pose l'introduction des TIC dans les établissements secondaires réside dans le manque de qualification des enseignants dans les TIC, les obligeant à des coopérations professionnelles qui leur sont inhabituelles car en contradiction avec la logique de la bureaucratie professionnelle. On peut donc penser à un nouveau métier d'enseignant ayant un standard de qualification révisé mélangeant maîtrise de la discipline et maîtrise des TIC. Le fait que la moitié du corps des enseignants français soit à renouveler d'ici dix ans¹⁷ constitue à cet égard une opportunité formidable à saisir.

A l'aube du bouleversement annoncé des TIC, l'enseignement secondaire français, comme d'autres systèmes éducatifs sûrement, se trouve donc à la croisée des chemins. La première solution est d'introduire progressivement et sans plus de réflexion les TIC, solution dont nous avons pu repérer les risques forts de rejet dans des organisations professionnelles qui se fondent sur la transmission des savoirs, avec des possibilités de résistance très fortes et peu d'expérience des processus collectifs de changement. La seconde est élaborer une nouvelle standardisation des qualifications des enseignants, incluant la maîtrise des TIC et cela sans changement de l'organisation actuelle des établissements. La dernière solution est d'inclure le changement amené par les TIC dans l'ensemble des changements auxquels doit faire face l'enseignement secondaire. Dans ce cas, il est probable qu'un changement de configuration organisationnelle vers l'adhocratie serait nécessaire. L'avenir nous dira quelle réponse aura été choisie et quelles en auront été les conséquences sur les établissements scolaires.

¹⁶ Le Ministère de l'agriculture s'est doté récemment d'un référentiel de métier de ce spécialiste. Toutefois, dans l'enseignement, ce référentiel a débouché sur la création d'une nouvelle spécialité dans le professorat agricole. La question de la coopération avec ce spécialiste n'a pas été posée.

¹⁷ Ministre de L'Education Nationale (2001), Rénover la formation des enseignants pour faire face aux défis de l'école, discours du 27 février

BIBLIOGRAPHIE

- BARON G.-L., BRUILLARD E. (1996), *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*, PUF
- BIDWELL C. E. (1965) , The school as a formal organization in March James G, *Handbook of organizations*, Rand Mac Nally and Company, Chicago
- BOUVIER A., FORT M., FRAYSSE A. et JUMENTIER J. (dir.) (1996) : *Outils de pilotage dans les systèmes éducatifs*, CRDP de Lyon
- BOUVIER A., FORT M., FRAYSSE A. et JUMENTIER J. (dir.) (1999) : *La gestion des ressources humaines dans les systèmes éducatifs*, CRDP de Lyon
- CASANOVA G. (2000), Analyse et évolution du système d'information d'un établissement d'enseignement agricole, CRIPT informatique Rhône – Alpes
- CASANOVA G., FRAYSSE A. (2000) , *Implications des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur l'évolution des pratiques professionnelles et des compétences dans l'enseignement secondaire*, communication pour « Réseaux et compétences », 4^{ème} Colloque International de Management des Réseaux (IAE, AGRH, AIM)
- CORNU B. (dir.) (2000), Commission nationale française pour l'UNESCO, *le nouveau métier d'enseignant*, La documentation française, 2000
- DAVIDENKOFF E. (2000), Forte présence hexagonale au Marché mondial de l'éducation à Vancouver. La France, bonne élève, un peu réservée, *Libération*, 26 mai
- FRAYSSE A. (1994), Le management participatif dans les lycées et collèges : éléments pour un pilotage stratégique, *communication au 5^{ème} congrès de l'AGRH*
- FRAYSSE A. (2000), Pour un pilotage intégré du changement dans les établissements scolaires : ébauche de construction d'un modèle à partir d'observation de pratiques sur le terrain et d'apports théoriques, *communication pour le colloque « Réguler, évaluer, décider »*
- HUTMACHER W. (1990), *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Service de la recherche sociologique et faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève
- MAROIS C. (1992), *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*, Etudes et Documents, Unité de sociologie, Université Catholique de Louvain
- MENDELSON P. (1997), entretien publié dans Bloc-notes, n°22 - novembre, Dossier : Les nouvelles technologies à l'Ecole
- MEYER J. et ROWAN B. (1983), The structure of educational organizations in Meyer J. et Scott W. R., *Organisationnal environnement. Ritual and Rationality*, Beverly
- MEYER J., SCOTT W. R., DEAL T. (1983), Institutional and technical environments sources of organizational structure : explaining the structure of educational organizations in Meyer John et SCOTT W. R., *Organisationnal environnement. Ritual and Rationality*, Beverly
- MINTZBERG H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Ed. Agence d'Arc, Ed . d'Organisation
- OBIN J.-P. (1997), Des responsables du monde, avant-propos in Bouvier Alain : *Eclairages métaphoriques sur l'établissement scolaire à l'usage des conseillers principaux d'éducation*, CRDP de Lyon, 5-18
- PICHAULT F. et NIZET J. (2000), *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Editions du Seuil