

LA DIVISION DU TRAVAIL EDUCATIF EN AMERIQUE DU NORD

MAURICE TARDIF³

La division du travail caractérise au plus haut point le fonctionnement et l'organisation des sociétés modernes avancées. La spécialisation des tâches et leur coordination ont conduit à l'augmentation de l'efficacité non seulement du secteur de l'industrie mais également de celui des institutions de service public ayant pour fonction la prise en charge des « besoins humains ». Les corps de spécialistes, souvent regroupés en associations professionnelles, assument en principe la responsabilité de la dispensation des services. Au Canada et aux États-Unis, l'école publique (limitée ici à l'enseignement primaire et secondaire) n'échappe évidemment pas à cette tendance lourde. Nous donnerons, dans ce texte, un bref aperçu des formes qu'a prises la division du travail scolaire et mettrons en lumière quelques-unes de ses logiques constitutives et de ses principaux enjeux qui sont au cœur du devenir actuel du système d'enseignement nord-américain.

1) Les formes de la division du travail scolaire: un aperçu nord-américain

Lorsqu'on étudie l'évolution de l'école nord-américaine au XX^e siècle (Cuban, 1993; Urban et Wagoner, 1996; Tozer, Violas et Senese, 1998), on constate que la classe, comme

³ [Nota de los editores: Maurice Tardif es director del Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE) y Catedrático en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Montreal. Este artículo es un documento de trabajo inédito previo a la publicación de la obra en co-autoría con Loius Levasseur, *La division du travail éducatif*. Paris: Presse Universitaire de France, 2010. ISBN 978-2-13-057741-6. Para contactar con él, su correo es: maurice.tardif@umontreal.ca]

cellule de base du système d'enseignement, perdure et demeure à peu près inchangée, alors qu'autour de ce noyau central se sont greffés et multipliés, surtout à partir de la Seconde guerre mondiale, des groupes et des structures de plus en plus diversifiées, lourdes et complexes sur le plan de l'organisation du travail scolaire⁴. Il est impossible de décrire et d'analyser en quelques pages toute cette évolution, elle-même inséparable d'autres grands phénomènes qui ont marqué l'histoire récente de l'école comme sa modernisation, sa bureaucratisation et son étatisation. Nous nous limiterons ici à en donner un bref aperçu.

Tout comme en industrie et d'autres organisations de service public, la division du travail correspond, au sein de l'école, aux différents processus de multiplication, de parcellisation et de hiérarchisation des postes, des tâches et des opérations, à une démultiplication des agents scolaires, ainsi qu'aux phénomènes de négociation, de regroupement, de conflit ou de collaboration qu'ils engendrent inévitablement. Ces processus ont conduit depuis une cinquantaine d'années à l'essor important de nouvelles catégories d'agents scolaires au Canada et aux États-Unis. Ces agents occupent différents territoires organisationnels à la périphérie de l'enseignement régulier et de la classe traditionnelle, et contribuent de différentes façons aux missions éducatives de l'école: conseil et soutien pédagogique aux enseignants, formation aux nouvelles orientations curriculaires, orientation des élèves, aide psychologique, aide à l'apprentissage, soutiens techniques divers, etc. Les fonctions administratives liées à la gestion des écoles ont aussi été fortement marquées par des phénomènes similaires, particulièrement dans les établissements secondaires et les unités de gestion des systèmes d'enseignement comme les commissions scolaires.

La croissance et la différenciation des agents scolaires

Quelle est l'importance numérique de ces agents au sein des systèmes d'enseignement nord-américains, lesquels comptent — Canada et États-Unis confondus — environ 55 millions d'élèves et à peu près trois millions et demi d'enseignants ? Commençons par le cas américain. Dans son rapport de mai 2001 consacré aux élèves et au personnel de l'enseignement public aux États-Unis, le *National Center for Education Statistics* indique que les enseignants réguliers (*Teachers*) ne représentent de nos jours seulement qu'un peu plus de la moitié du personnel scolaire (soit 51.7%), l'autre moitié étant constituée de personnel d'aide aux enseignants et aux élèves et de personnel administratif (Tableau 1). Dans douze États américains (soit un peu moins que le quart de tous les États), ces agents sont même plus nombreux que les enseignants réguliers, allant parfois jusqu'à former 55 % du personnel scolaire.

⁴ Par « travail scolaire », nous entendons, non les seules activités effectuées par les élèves, mais l'ensemble du procès de travail collectif englobant la totalité des tâches différenciées accomplies par l'ensemble des agents scolaires : les enseignants, les administrateurs, les professionnels, les techniciens etc. Par ailleurs, au-delà de ses limitations physiques, une école est une organisation située dans un environnement social à la fois local (le quartier, la communauté environnante) et global (la société) avec lequel elle entretient de multiples rapports. Or, différents acteurs de cet environnement sont également parties prenantes du procès de travail scolaire, comme des fonctionnaires, des administrateurs, des universitaires, des parents, etc., qui interviennent d'une façon ou d'une autre sur la structuration du travail scolaire et la prestation des enseignants. Nous avons exposé cette conception du travail scolaire dans Tardif et Lessard (1999), chapitre 1 ainsi que la dernière partie de l'ouvrage. Mentionnons que les activités des élèves font également partie du travail scolaire.

Tableau 1 - Number of staff employed by public elementary and secondary school systems and percentage of total staff, by category.

1. Teachers	2.906.554	51.7 %
2. Student/other support staff	1.329.253	23.7 %
3. Instructional aides	621.385	11.1 %
4. Administrative support staff	383.920	6.8 %
5. School administrators	133.011	2.4 %
6. Guidance counselors	95.697	1.7 %
7. Librarians	53.661	1.0 %
8. School district administrator	55.245	1.0 %
9. Instructional coordinators and supervisors	38.671	0.7 %

Source: National Center for Education Statistics, Statistics in Brief, May 2001, Public School Student, Staff and Graduate Counts by State, School year 1999-2000.

On remarquera que les catégories 2 et 3 représentent à elles seules près de 35 % de tout le personnel scolaire. Il s'agit cependant de catégories assez ambiguës, car elles se réfèrent à des groupes différents sur plusieurs plans: formation, tâche, salaire, statut, identité, etc. Ce qui distingue fondamentalement ces deux catégories, c'est le rapport à l'enseignement, plus exactement à l'instruction des élèves. Par exemple, la catégorie « Student/other support staff » se réfère à tout le personnel offrant aux élèves des services non-éducatifs, comme des bibliothécaires, des psychologues, des travailleurs sociaux, etc.; mais elle englobe aussi des conducteurs d'autobus, des employés d'entretien ménager, des surveillants, etc. Bref, il s'agit d'une catégorie fourre-tout où se mêlent des techniciens, des ouvriers et des professionnels. De son côté, la catégorie « Instructional aides » se réfère aux agents qui, sous la supervision des enseignants, contribuent d'une façon ou d'une autre à l'instruction des élèves. Toutefois leurs tâches sont variées. Par exemple, ils surveillent les élèves à la cafétéria, dans la cour de récréation, etc., mais aussi les aident à la réalisation de leurs travaux et devoirs en classe, les supervisent dans des tâches de groupe. Au secondaire, certains « Instructional aides » se spécialisent dans le support à l'enseignement pour certaines matières. Mais outre ces tâches d'instruction, ils préparent également l'équipement informatique pour les enseignants et veillent au bon fonctionnement et au rangement du matériel pédagogique, etc. Ces agents ont une formation secondaire et la moitié d'entre eux travaille auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage et de comportement. On retrouve sensiblement le même phénomène au Canada et au Québec en ce qui a trait à la forte présence d'agents techniques auprès des élèves en difficulté. En définitive, les « Instructional aides » assument les tâches⁵ « techniques » et « administratives » du travail enseignant — ce que E. Hugues (1996) appelait le « sale boulot » —, ce qui permet aux enseignants de se concentrer sur les parties plus « nobles » ou plus « professionnelles » de leur travail, soit l'organisation de l'enseignement, la planification des leçons et la gestion de la matière en classe.

Au Canada, la situation globale est plus difficile à évaluer à cause des modes de recension et de classement du personnel scolaire variables d'une province et d'un territoire à l'autre⁶. Le

⁵ L'anglais dispose du terme « clérical » pour désigner ce genre de tâches à la fois techniques, de surveillance, de soutien et d'administration mais de bas niveau.

⁶ Rappelons qu'au Canada, l'éducation est placée sous juridiction provinciale et que chaque province possède par conséquent son ministère de l'Éducation qui produit ses propres données en fonction de ses besoins administratifs. Statistique Canada ne fait ensuite que colliger ces données.

tableau 2 présente des données récentes provenant de Statistique Canada sur cette question. À première vue, lorsqu'on compare globalement les tableaux 1 et 2, la situation semble assez différente au Canada où les enseignants constitueraient 86% de tout personnel scolaire (contre 51.7 % aux États-Unis).

Tableau 2 - Proportion du personnel enseignant au Canada - année de référence 1998-1999

Provinces	Le personnel enseignant 1998-99	Le personnel scolaire 1998-99	Proportion %
Alberta	26.868	30.556	88
B.C.	29.236	34.934	84
Manitoba	10.552	11.913	89
N.B.	6.943	7.620	91
N.S.	8.102	9.611	84
N.W.T.	1.148	1.335	86
Nfld.	5.417	6.523	83
Ontario	98.606	116.555	85
P.E.I.	1.244	1.455	85
Quebec	63.932	69.920	91
Sask.	9.773	11.502	85
Yukon	407	469	87
Canada	261.079	302.392	86

Source: Statistique Canada (2002). Rapport du Centre des statistiques sur l'éducation de Statistique Canada, Ottawa: Statistique Canada.

Malheureusement, ces données canadiennes excluent tout le personnel de soutien administratif, le personnel de soutien technique, etc. De plus, ces mêmes données incluent dans la catégorie « personnel enseignant » ce qui correspond aux États-Unis, d'une part, aux agents techniques (les « Instructional aides », c'est-à-dire le personnel non spécialisé ayant une formation pré-universitaire qui aide les enseignants à instruire les élèves, ainsi que les autres techniciens) et d'autre part, aux professionnels non enseignants (par exemple, le personnel spécialisé qui assure des services aux élèves afin de soutenir leur programme d'études: les conseillers en orientation, les bibliothécaires, les orthopédagogues, etc.).

Or, ces inclusions et exclusions provoquent des distorsions importantes. Par exemple, le tableau 2 indique qu'au Québec, le personnel enseignant représente 91 % du personnel scolaire, alors qu'en réalité, si on tient compte du personnel administratif, des agents techniques continuellement en croissance depuis 15 ans et des professionnels non enseignants, cette proportion chute au moins à 60 % (Tardif et Lessard, 1999, partie 3). Conséquemment, si on adoptait au Canada les mêmes catégories et les mêmes regroupements qu'aux États-Unis, il est probable que la proportion du personnel scolaire non enseignant croîtrait considérablement et avoisinerait au moins les 40%, comme c'est le cas au Québec.

Cependant la division du travail scolaire ne se réduit pas qu'à la répartition des agents en fonction de la diversité des postes de travail. Elle marque aussi l'organisation cognitive et symbolique du curriculum scolaire, lequel est divisé en programmes, eux-mêmes structurés en matières spécialisées, appelant de la sorte une spécialisation des enseignants de l'ordre secondaire et de l'ordre primaire où l'on a vu apparaître ces dernières décennies divers spécialistes (enseignants en langue seconde, en art, en éducation physique, en orthopédagogie, etc.). Ce processus de spécialisation curriculaire et des fonctions d'enseignement concomitantes a entraîné à son tour une spécialisation, par effet de confinement, d'une bonne partie des enseignants réguliers qui sont désormais de plus en plus considérés comme des spécialistes de la pédagogie

des matières de base (principalement de la langue maternelle et des mathématiques) auprès des enfants suivant un cursus régulier. Bref, le territoire traditionnel de travail de l'enseignant titulaire de classe et pédagogue généraliste enseignant toutes les matières à tous les élèves s'est considérablement restreint au primaire.

La différenciation de l'espace scolaire et sa duplication hors l'école

Par ailleurs, comme on l'a vu aux États-Unis avec le cas des « Instructional aides » et au Québec avec celui des techniciens, on constate en Amérique du Nord l'apparition ou encore la croissance importante, particulièrement depuis une quinzaine d'années, de catégories d'agents qu'on peut appeler « techniciens », qui assument dans l'école mais aussi à sa périphérie différentes missions et tâches qui ne sont pas nécessairement en lien direct avec les apprentissages faits en classe, ou à tout le moins, qui ne sont pas le fait de l'enseignant en classe: surveillants d'élèves, préposés aux élèves handicapés, techniciens en documentation, en éducation spécialisée, en travail social, en travaux pratiques, en audiovisuel, en loisirs, en organisation scolaire, en psychométrie, en écriture braille, en électronique, en arts graphiques, en formation professionnelle, etc.

Une part de ces agents, particulièrement au secondaire et dans les quartiers pauvres ou difficiles, assument des tâches de protection et de surveillance des établissements et remplissent, à ce titre, une fonction que l'on pourrait qualifier de parapolicier. Les écoles, du moins dans certaines zones et quartiers, exigent de plus en plus, en sus des tâches traditionnelles d'instruction assumées par les enseignants et des tâches d'éducation assumées par des animateurs et des professionnels, des tâches policières qui nécessitent l'utilisation de nouveaux agents formés à cette fin. S'il est vrai, comme le soutient Ballion (1996) que « l'école chercherait (...) à éviter de se constituer exclusivement en un lieu de vie intellectuelle ou d'insertion sociale pour se constituer en un milieu de vie », à savoir un milieu jouté à la classe mais en même temps indépendant d'elle dans la mesure où s'y déploient des activités non académiques, force est de constater que l'on assiste à une fragmentation de l'espace scolaire.

Cette fragmentation outrepassé toutefois une répartition de l'espace scolaire entre milieu de vie intellectuelle et milieu de vie. En effet, l'école, en absorbant de plus en plus les problèmes sociaux, ne peut plus se consacrer exclusivement à l'instruction des élèves et à l'animation de la vie scolaire: elle doit également contrôler les élèves physiquement, les « policer » au sens fort du terme. À ce propos, Devine (1996) montre que dans certaines zones urbaines des États-Unis, une véritable rupture existe entre l'espace de l'école et l'espace des classes. Les corridors des écoles sont envahis par les « lois de la rue » (violence, drogue, vols, prostitution, etc.) et les autorités scolaires mettent en place un système technologique et paramilitaire pour contrôler les élèves avant qu'ils ne pénètrent dans les classes: détecteurs d'armes, gardiens, caméras, fouilles fréquentes, contrôles d'identité, etc. S'inspirant des idées de Foucault, Devine soutient que les enseignants assument alors uniquement le « travail cognitif » auprès des élèves, abandonnent aux autorités scolaires leur contrôle corporel (et technique aussi si on se réfère au cas des « Instructional aides » américains). Les enseignants québécois interrogés dans nos recherches notent aussi des problèmes similaires, bien que de moindre ampleur. Toutefois, il est clair pour eux que les élèves ont changé et que les contrôles que l'école doit exercer sont désormais plus lourds et plus complexes qu'auparavant et que les enseignants eux-mêmes ne peuvent plus s'en charger passer une certaine limite.

Outre ces évolutions internes au personnel scolaire, on observe également l'existence de passerelles et de ramifications institutionnelles de plus en plus nombreuses entre l'école et d'autres organisations publiques ou para-publiques (services de police, services sociaux, direction de la jeunesse, services médicaux, mais aussi centres de loisir, institutions culturelles et artistiques, etc.) dont les employés prennent en charge ou complètent l'activité des agents scolaires sous la forme de prestation de services divers offerts aux élèves. Or, une part importante de ces services poursuit des finalités éducatives au sens large via des activités non pédagogiques (ludiques et récréatives) mais qui auraient des effets bénéfiques sur les apprentissages, en favorisant par exemple le développement de compétences linguistiques, de l'imagination, de l'attention, de la participation, etc. On cherche donc à développer des qualités susceptibles d'engendrer des effets positifs dans les apprentissages, mais autrement que sur le mode scolaire.

On note donc une division du travail entre agents centrés sur des activités d'apprentissage proprement scolaires et agents davantage orientés vers l'éducation au sens large. Or, cette division du travail, dans la mesure où elle s'incarne dans des espaces institutionnels différents — dans et hors l'école — ne se réduit pas qu'à des enjeux de délimitation des tâches. Elle touche également à la légitimation même du travail scolaire. On peut se demander en effet si toutes ces activités éducatives hors école offrant un soutien quelconque aux élèves ne sont pas un indice de l'éventuelle inefficacité du travail scolaire et pédagogique traditionnel, de sa difficulté, voire de son incapacité à répondre aux dimensions proprement éducatives de la formation? En France, Glasman (1992) a montré que dans le cas d'élèves issus des milieux populaires ou de l'immigration, les travailleurs sociaux réussissaient mieux que les enseignants à leur faire aimer l'école, à faire émerger chez ceux-ci des projets de vie axés sur la scolarisation. En cela consisterait leur efficacité beaucoup plus qu'en contribuant à l'amélioration des performances scolaires des élèves. Ces travailleurs sociaux estiment faire plus pour la scolarité des enfants en difficulté que les enseignants (Glasman, 1992, 162). Qui plus est, des parents rencontrés par Glasman estiment essentiel que leurs enfants réussissent à l'école, mais soutiennent que des agents scolaires situés en marge de la classe, et non les enseignants, sont les premiers responsables de cette réussite.

2) Les tendances et les logiques à l'origine de la division du travail scolaire

Les développements précédents montrent que la division du travail scolaire est loin de correspondre à un dispositif rationnel qui n'obéirait qu'à la seule logique gestionnaire et planificatrice. Elle paraît plutôt se déployer selon une multiplicité de tendances et de logiques qui en constituent le point d'origine. La division du travail s'inscrit donc dans une mouvance historique complexe. Retracer sa genèse oblige à tenir compte de plusieurs facteurs convergents et de trames sociohistoriques multiples, dont nous devons nous limiter ici à donner un bref aperçu.

L'extension de la scolarisation et la massification de l'école

Sur le plan d'une histoire longue — quelques siècles d'histoire d'abord européenne et ensuite nord-américaine — la multiplication des agents, des fonctions et des territoires du travail scolaire semble directement liée à la question de la scolarisation conçue comme un vaste processus d'inclusion institutionnelle qui, depuis le XVII^e siècle européen, tend à ouvrir et à

démultiplier l'espace scolaire, à le délimiter continuellement, à faire de la forme scolaire le mode fondamental et commun de l'apprentissage et de l'éducation dans nos sociétés modernes. En effet, depuis quelques siècles, apprendre, savoir, connaître, éduquer, tous ces actes élémentaires qui sont au fondement de la culture se voient progressivement absorbés et légitimés par et dans l'école. En ce sens, être cultivé et être instruit deviennent peu à peu la même chose. Ce processus d'inclusion transforme peu à peu l'école en une sorte de continuum institutionnel de plus en plus long, de plus en plus ramifié et complexe qui absorbe aujourd'hui aussi bien les jeunes enfants (garderie scolaire, prématernelle, maternelle) que les adultes rendus à un âge avancé (éducation continue ou permanente, andragogie ou éducation des adultes, éducation cyclique, université du troisième âge, *lifelong learning*).

Ainsi, graduellement, l'école s'ouvre à tous et à tout. Si on suit ce processus d'ouverture dans l'école nord-américaine depuis le XIX^e siècle, processus qui s'accéléra au XX^e siècle, on constate qu'il absorbe peu à peu dans l'espace scolaire les filles, les pauvres des villes, les enfants de paysans, bref, les anciens exclus, et plus récemment, tous les « autres exclus »: les handicapés, les déficients, les « agités », les délinquants, etc. Or, une part importante de ces nouvelles « clientèles » scolaires appellera l'essor de services particuliers et l'embauche de personnel spécialisé qui se loge à la périphérie de l'enseignement régulier ou vient le soutenir sous une forme ou l'autre.

Une démocratisation scolaire axée sur de nouveaux droits et services

Ce processus d'inclusion scolaire est soutenu par l'instauration d'un nouveau système de droits (égalité, démocratisation, intégration des minorités, etc.) qui se traduit par la nécessité, pour le système scolaire, d'offrir des services de plus en plus diversifiés à une clientèle de plus en plus différenciée. Ce système de droits, dont les fondements sont explicités par les philosophes des Lumières, s'incarnera, tout au long du XIX^e siècle et XX^e siècle, par la mise en place, souvent difficile, du principe d'obligation scolaire, qui lui-même s'appliquera à des enfants d'âge de plus en plus avancé. Toutefois, l'instauration de ce nouveau système de droit à laquelle participe activement l'école s'inscrit dans un vaste processus historique qui remonte au moins au XVII^e siècle et selon lequel l'individu, en tant que valeur suprême de la civilisation occidentale, tend à devenir une fin en soi pour les institutions sociales qui doivent garantir sa protection (Rosanvallon, 1981), sa construction en tant que sujet (Touraine, 1997) ou encore favoriser l'actualisation de ses forces vitales (Marcuse, 1970), son affranchissement des impératifs catégoriques ou des systèmes moraux trop contraignants (Lipovetsky, 1983). En ce sens, la démocratisation scolaire, avec sa logique d'intégration de tous dans l'appareil scolaire, constitue une des modalités de la réalisation de l'individu dans la modernité avancée.

Au XX^e siècle, la démocratisation scolaire se confond avec l'édification de l'école de masse où se trouvent unifiés le primaire et le secondaire considérés comme socle de l'éducation de base. Or, on pourrait formuler l'hypothèse que la démocratisation scolaire accède depuis les années 1990 à une nouvelle phase de son développement. S'il importait dans les années 1940 à 1980 de favoriser un accès massif aux études pour toute une génération en âge d'être scolarisée et, ce faisant, une certaine ascension sociale dans un cadre scolaire uniforme et impersonnel, si donc l'objectif de la démocratisation se définissait en termes sociaux, il consiste surtout aujourd'hui à dispenser des services éducatifs qui répondent spécifiquement aux besoins différenciés des élèves, d'où l'importance de la diversification du travail enseignant et du travail

scolaire. Dans les discours officiels des ministères de l'Éducation, des gestionnaires et des directions d'école, la réussite de la démocratisation ne se mesure plus seulement à l'aune de la mobilité sociale d'une génération d'élèves, mais aussi aux services académiques, éducatifs, personnels et psychologiques que l'école peut rendre au plus grand nombre d'élèves.

Extension de la scolarisation et transformations organisationnelles

La scolarisation massive a des impacts importants sur les organisations et les agents scolaires. À partir des années 1940, l'enseignement devient une industrie dévoreuse à la fois de main-d'œuvre et de ressources financières considérables. Un peu partout en Amérique du Nord, le financement public double dans les décennies suivant la Seconde guerre mondiale. On observe la même évolution si on analyse l'évolution des dépenses des États en fonction de leurs grandes missions (gouvernementale et administrative, économique, éducative et culturelle, sociale, santé, etc.). Par exemple, au Québec, on constate que la mission éducative et culturelle, dans laquelle l'éducation occupe une place dominante, augmente de façon substantielle sa part des dépenses: 8,2 % en 1941, 18,4 % en 1951, 24,6 % en 1961, 28,8 % en 1971, 34 % en 1980-81. Notons toutefois que depuis, cette proportion diminue, bien que le budget de l'éducation ou se maintient ou croît en dépenses absolues.

Cette injection de financements massifs dans le système scolaire se traduit par la diminution du nombre d'écoles, par la concentration des populations scolaires dans des établissements de taille moyenne ou de grande taille, offrant, notamment au secondaire, l'ensemble des services associés au concept nord-américain de polyvalence, et par l'élimination des petites écoles, notamment au primaire. La concentration des unités de travail a eu des conséquences significatives pour les enseignants. Ces derniers se sont ainsi intégrés dans des ensembles de plus en plus vastes et de plus en plus bureaucratisés, non seulement au niveau de leur établissement, mais également au niveau des commissions scolaires regroupant depuis les années 1960 au Québec, de vastes territoires. Ces transformations organisationnelles ont contribué à l'accentuation de la division du travail, à l'accroissement des problèmes de coordination de l'appareil scolaire. Le développement des fonctions de contrôle bureaucratique provoque des changements dans les statuts, les rôles, les territoires, les qualifications et les expertises revendiquées par les agents (Boudon, 1992). Ainsi, la division du travail s'est avérée intrinsèquement porteuse d'anomie dans sa mouvance, en appelant un dispositif de contrôles destiné à la réguler: normes, droits, conventions, tribunaux, arbitrage, etc.

Un nouvel ordre de savoirs

À la faveur de la modernisation de l'école (1950-1980), de nouveaux professionnels détenteurs de diplômes en pédagogie, en psychologie, en évaluation et en orientation, accèdent à de nouveaux postes au sein des appareils scolaires alors en pleine expansion et s'efforcent d'imposer leurs visions du monde, de l'école, des enfants, de la pédagogie, de l'adaptation, etc. Ces groupes créent de nouveaux territoires de travail ou transforment les anciens (Mellouki et Lemieux, 1992). Ils viennent s'approprier des parties du travail enseignant traditionnel ou encore proposer de nouveaux services éducatifs. L'introduction de ces nouveaux experts dans le système éducatif procède en partie de la construction d'un nouvel ordre de savoirs « universitarisés », les

sciences sociales et humaines, ainsi que les sciences de l'éducation, ces dernières étant largement fondées, du moins à l'origine, sur la psychologie et les techniques qui en sont issues.

Toutefois, l'un des problèmes de ces nouvelles formations réside dans la faible identité épistémologique qui caractérise les connaissances des agents scolaires, du moins ceux qui travaillent avec les élèves. À notre avis, il semble difficile de reconnaître l'existence de savoirs spécifiques et bien délimités liés au travail du psychologue scolaire, de l'orthopédagogue, du conseiller pédagogique, de l'enseignant régulier, de l'orienteur, etc. Au contraire, chacun de ces agents scolaires mise sur des savoirs que possèdent également jusqu'à un certain degré les autres agents scolaires. Ces savoirs ont donc des frontières poreuses, perméables, changeantes, floues. Or, cette absence de spécificité et cette indétermination des frontières signifient que la division du travail scolaire ne se fonde pas logiquement sur une division du savoir, mais, au contraire, que c'est la division du travail, comme phénomène social, tendance globale, qui amène progressivement des groupes d'individus à se distinguer sur le plan du savoir. La division du savoir apparaît non pas comme la cause mais comme la conséquence de la division du travail. La division du savoir en disciplines, en champs d'expertise, en types de compétences, etc. n'est pas, selon nous, qu'un phénomène cognitif ou scientifique mais également un phénomène éminemment sociologique. Elle ne résulte pas d'une nécessité épistémologique (Young, 1971) ou d'une décision réfléchie ou rationnelle découlant d'un progrès de la connaissance mais tout simplement de contraintes sociales et de l'action stratégique des groupes. C'est parce que l'organisation scolaire est soumise au XX^e siècle, comme les autres organisations sociales, au procès et aux pressions de la division du travail que les agents de cette organisation se dotent de savoirs spécialisés, grâce notamment à des filières de formation qu'ils contrôlent mais aussi grâce à d'autres instruments d'identification symbolique: revues communes, associations professionnelles, congrès, etc.

Dans cet esprit, un enjeu relatif au savoir des travailleurs scolaires semble résider dans les perpétuels conflits des interprétations qui traversent et structurent les discours des différents agents scolaires quant à leurs expertises, leurs tâches, leurs territoires et leurs responsabilités respectives. Si « le qui fait quoi? » ne repose pas sur « le qui sait quoi? », alors les champs de compétences entre les agents scolaires sont forcément objet de contestations, de litiges, de négociations, etc. Par exemple, la division des tâches entre les psychologues scolaires, les orthopédagogues, les enseignants spécialisés en adaptation, les techniciens et les enseignants ne repose sur aucune division logique ou savante entre des savoirs bien définis. Au contraire, les savoirs eux-mêmes, au même titre que les actes et les statuts de ces différents groupes, sont des objets de négociations, bref, des construits collectifs pour reprendre une expression de Crozier et Friedberg (1981). Ce n'est qu'à partir du processus de segmentation et de différenciation du travail scolaire que des groupes d'agents entreprennent, à travers leurs formations, de se doter de savoirs dont ils allèguent la spécificité en regard de leur pratique et de leur fonction.

3) Conséquences et enjeux actuels de la division du travail scolaire

Les conséquences de la division du travail sur l'entreprise d'éducation propre à l'école sont profondes et soulèvent différentes questions sur la nature même du processus actuel de scolarisation et le travail des agents qui l'accomplissent. Nous dégagerons des développements précédents certains des enjeux liés à la division du travail scolaire. Ces enjeux ne sont pas forcément tous reliés entre eux, mais ils touchent néanmoins à de nombreuses dimensions de la

division du travail scolaire et rendent compte de ce fait de la complexité et de l'étendue du phénomène.

Tension entre les logiques de l'organisation du travail et la pédagogie

Depuis une vingtaine d'années, les réformes de l'école prônent une meilleure intégration et une plus grande cohérence dans la formation scolaire des élèves: acquisition de compétences transversales, intégration des matières, interdisciplinarité, projet pédagogique collectif au sein de « l'équipe-école », etc. Or, on doit se demander si de telles réformes, avec leurs bonnes intentions, peuvent s'enraciner dans une organisation du travail marquée par la fragmentation, la spécialisation et le confinement des territoires de travail, la différenciation et le morcellement des compétences des agents scolaires, les tensions et les oppositions qui en résultent. Bref, si la formation des élèves doit être l'œuvre commune des agents éducatifs, comment cette œuvre peut-elle se réaliser lorsque ceux-ci sont en même temps engagés dans des pratiques de division et de séparation de leurs tâches, de leurs statuts et de leurs identités?

En effet, on peut faire l'hypothèse d'une conflictualité des rapports entre agents intervenant dans un même champ, a fortiori dans une même institution, qui n'occupent pas la même fonction, qui n'ont ni la même formation, ni la même identité, qui défendent des valeurs et des approches différentes (Hasenfeld, 1983). Dans le cas qui nous occupe, la direction d'école, les enseignants, les professionnels non enseignants (orthopédagogues, conseillers pédagogiques, psychoéducateurs, etc.) et les techniciens, de par les grandes variations de leur fonction, de leur formation (secondaire, collégiale, universitaire), de leur identité et parcours professionnels peuvent ne pas s'entendre sur une même conception des finalités éducatives poursuivies par l'établissement, sur l'orientation à donner aux programmes d'enseignement, sur l'implantation des réformes curriculaires, sur l'évaluation et sur le classement des élèves. Un conflit potentiel existe entre un technicien en éducation spécialisée qui centre ses efforts sur les progrès comportementaux d'un élève et un enseignant qui affirme n'accepter le retour en classe du même élève qu'à la seule condition de l'amélioration de ses performances académiques.

Transformation de la mission éducative de l'école

La question se pose de savoir en quoi, à l'échelle du système éducatif, l'augmentation de la proportion du personnel non enseignant par rapport au personnel enseignant constitue un facteur déterminant de la transformation de la fonction sociale de l'école. Plus de surveillants d'élèves contribue-t-il à transformer l'école en milieu carcéral? Plus de personnels valorisant le développement intégral de la personne et moins d'enseignants ayant une conception résolument académique et disciplinaire de leur fonction contribue-t-il à l'affaiblissement de la mission d'instruction de l'école? Plus de personnel axé sur la réparation psychosociale ou sur l'évitement de l'exclusion sociale des élèves, notamment par le développement de compétences d'abord sociales, contribue-t-il à subsumer par rapport à celles-ci l'importance des compétences intellectuelles et des apprentissages?

Une hiérarchie morale, un sale boulot

Toute division du travail comprend une répartition des tâches à effectuer selon le prestige (social) qui s'y rattache. J.-P. Payet (1997) a montré en France que la création au cours des dernières années de postes situés à la périphérie de l'enseignement correspond à la nécessité de régler le cas des élèves les plus difficiles, notamment ceux dont les enseignants et les chefs d'établissement ne veulent plus s'occuper pour des raisons essentiellement sociales, morales et culturelles. En effet, un enseignant peut ne plus tolérer en classe la présence d'un élève pour des raisons d'éloignement socioculturel qui tiennent à la tenue, au langage, aux manières, au comportement, à la désinvolture, à la crudité des propos ou encore à l'incompréhension des codes culturels. L'enseignant délègue alors une partie de ses fonctions, les moins valorisantes, à du personnel moins qualifié. Le « sale boulot » consiste souvent, selon Payet (1995), à endiguer la colère et la violence d'élèves fonctionnant en dehors du système normatif de l'école, à lui faire accepter une sanction scolaire (redoublement d'année, orientation vers une filière dévaluée, suspension, devoir supplémentaire).

Cette question du « sale boulot » ou de la division morale du travail rejoint en partie celle de la déprofessionnalisation des tâches à accomplir dans l'école comme le suggère la croissance des agents techniques. En effet, les postes techniques requièrent une formation de niveau collégial et non universitaire. Les agents techniques sont donc moins bien rémunérés que les enseignants et les autres professionnels scolaires. Cependant, ils assument plusieurs fonctions dévolues traditionnellement aux enseignants et à d'autres professionnels, ce qui modifie ces tâches et soulève la question de la déqualification et de la « déprofessionnalisation » (ou de la prolétarianisation) d'une part des travailleurs scolaires. La croissance numérique de ces agents techniques, à la fois moins formés et moins payés, semble révéler une tendance importante des systèmes d'enseignement où la logique des compressions économiques l'emporte progressivement, surtout à partir des années 1980, sur la logique des besoins pédagogiques qui orne les discours officiels.

Délégitimation de l'école ou du travail enseignant

La problématique de la délégitimation de l'école ou du travail enseignant rencontre de nombreuses questions, dont celle de la massification de l'école, de la dévaluation des diplômes et de l'émergence de l'animation scolaire. En effet, la démocratisation de l'enseignement a conduit à l'introduction de nouvelles clientèles scolaires présentant souvent un rapport d'extériorité par rapport à la norme scolaire. La question se pose de savoir comment intéresser ces catégories d'élèves à l'école. Elle s'est posée avec d'autant plus d'acuité que depuis le début des années 1980, les titres scolaires n'offrent plus les mêmes perspectives d'emploi que dans les années 1960 et 1970. Le fait que plusieurs étudiants s'engagent dans des études de plus en plus longues sans pour autant, après leur diplomation, réussir à trouver un emploi auquel ils auraient pu accéder dans un état de marché antérieur entraîne une forte dévaluation des titres scolaires.

Dans pareil contexte, comment l'école peut-elle retenir des élèves dont l'avenir professionnel de plus en plus incertain passe de façon presque nécessaire par l'école dont les attestations de formation ont toutefois moins de valeur que déjà ? Une des réponses de l'école consiste à ne plus garantir un avenir professionnel enviable pour tous. Les discours des gestionnaires de l'éducation ne portent plus sur l'égalité des chances ni non plus sur les

perspectives de mobilités sociales ascendantes par l'école. Bien au contraire, la légitimation de l'école porte de plus en plus sur l'évitement de l'exclusion sociale. L'école ne promet plus la promotion sociale, du moins pas à l'ensemble des élèves, mais plutôt propose à certaines catégories d'entre eux la réparation sociale, voire la réparation psychologique et personnelle. L'école répare en même temps qu'elle contrôle et police ces élèves. Mais ce qui est crucial pour notre propos, c'est qu'elle fait appel à de nouvelles catégories de personnel pour leur venir en aide. Or, des élèves et des parents, à tout le moins en contexte français, affirment que ce sont les agents scolaires situés à la périphérie de la classe qui contribuent le plus à leur faire aimer l'école, à faire émerger un projet de vie centré sur l'éducation, à faire en sorte donc que les études et les apprentissages en classe prennent un sens pour eux. Ce ne sont donc pas les enseignants réguliers qui y parviennent, mais les agents scolaires qui s'occupent des élèves en dehors des heures régulières de classe. Il n'est donc pas impossible que ceux qui assument le « sale boulot » dans l'école jouissent auprès des élèves d'une reconnaissance et d'une légitimité qui fait l'envie des enseignants réguliers.

Éclatement de l'élève dans le travail humain divisé entre une nuée de spécialistes

La problématique de l'éclatement de l'élève procède de la tradition critique selon laquelle celui qui travaille pour le bien d'autrui le dépossède en réalité d'une partie vitale de lui-même. Le représentant de ce courant critique, Illich, estime que les institutions des sociétés occidentales engendrent le contraire de ce qu'elles veulent produire ou disent vouloir produire. Ainsi, la santé engendre la maladie (1975), les transports les embouteillages (1975), l'école l'ignorance (1971). Des continuateurs d'Illich ont porté leur regard sur les services sociaux et estiment que les différentes formes de protections sociales engendreraient la dépendance et l'hétéronomie en dépossédant les individus de la capacité de se nourrir, de se soigner, de s'instruire eux-mêmes (Gorz et Bousquet, 1978). Autrement dit, les sociétés dominées par les experts asservissent les clientèles par une rhétorique des besoins auxquels subvenir (McKnight, 1977). Or, ces besoins sont susceptibles d'être démultipliés à l'infini. Du berceau au tombeau, de plus en plus d'experts identifient des besoins nouveaux dont on ne soupçonnait pas l'existence, proposent des solutions, les imposent et les appliquent. Cette analyse critique de la société experte ne nous instruit peut-être en rien sur la problématique de la division du travail. Elle constitue toutefois un appel à la vigilance. Elle suggère que les nouvelles catégories de travailleurs dans l'école — et cette analyse rejoint notre réflexion précédente sur le nouvel ordre du savoir — ne reposent pas nécessairement sur des techniques éprouvées et trouvent leur légitimation sur des effets de discours. Autrement dit, l'agent scolaire profiterait plus de l'élève présentant des problèmes que celui-ci ne profiterait des services de celui-là. Elle amène également à s'interroger sur le caractère socialement construit des infinis « besoins humains » que le travail divisé prétend satisfaire.

Conclusión

L'objet de ce texte était d'offrir un aperçu des formes qu'a prises la division du travail scolaire dans l'école nord-américaine, de mettre en lumière ses logiques historiques et sociales constitutives, ainsi que ses principaux enjeux actuels. Il en ressort que la division du travail

scolaire constitue un phénomène complexe, voire protéiforme, où interviennent simultanément plusieurs logiques sociales, économiques, organisationnelles, identitaires, statutaires et professionnelles. Ce caractère protéiforme de la division du travail scolaire, qui marque autant son histoire que ses conditions actuelles de réalisation, montre que celle-ci n'obéit pas à une rationalité planificatrice qui assignerait à chaque agent, dans le système scolaire, la place qui lui reviendrait de droit ou de fait, par exemple, en fonction de ses savoirs, de ses compétences, de son identité ou de la spécificité de ses actes professionnels: enseigner, surveiller, conseiller, orienter, etc.

En l'absence d'une telle rationalité, la division du travail amène donc à s'interroger sur son caractère historiquement et socialement construit et sur les infinis « besoins des élèves » que le travail divisé prétend satisfaire. Avec ce texte, nous avons présenté des éléments et jalons d'une telle interrogation, laquelle exigerait d'être poussée plus loin, notamment en établissant des comparaisons entre l'école et les autres organisations de service public (hôpitaux, systèmes carcéraux, etc.) qui ont été également marquées par un intense processus de division du travail ces dernières décennies.

Références

- Ballion, R. (1996). Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ?, *Migrants-Formation*, no 106, 27-44.
- Bondon, R. et Bourricaud, F. (dir). (1986). Division du travail, in: *Dictionnaire critique de la sociologie* (Paris, Presses Universitaires de France).
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1981). L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective (Paris, Seuil).
- Cuban, L. (1993). How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990, in: *2e édition. New York: Teachers College Press* (New York, Columbia University).
- Darling-Hammond et Sclan (1996) Who Teaches and Why: Dilemmas of Building a Profession for Twenty-First Century School, in Sikula, J. (dir.) *Handbook of Research on Teacher Education* (New York, MacMillan. p. 67-102).
- Devine, J. (1996) *Maximum Security. The Culture of Violence in Inner-City Schools* (Chicago, University of Chicago Press).
- Gorz, A. et Bousquet, M. (1978) *Écologie et politique* (Paris, Seuil).
- Glasman, D. (1992) *L'école hors l'école* (Paris, Éditions ESF).
- Hasenfeld, Y. (1983) *Human service organizations* (Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall).

- Hughes, E. C. (1996) *Le regard sociologique*, textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie, (Paris, École des Hautes Études en sciences sociales)
- Illich, Ivan. (1975a) *Nemesis médicale* (Paris, Seuil).
- Illich, Ivan. (1975b) *La convivialité* (Paris, Seuil).
- Illich, Ivan. (1971) *Une société sans école* (Paris, Seuil).
- Lipovetsky, G. (1983) *L'ère du vide: essai sur l'individualisme contemporain* (Paris, Gallimard).
- Marcuse, H. (1970) *Éros et civilisation* (Paris, Éditions de Minuit).
- McKnight, J. (1977) Le professionnalisme dans les services: un secours abrutissant, in *Sociologie et Sociétés*, vol, IX, no 1, pp.7-19.
- Mellouki, M. et Lemieux, N. (1992) Les agents scolaires, leur place et fonction dans les rapports sociaux, in *Sociétés Contemporaines*, no 11-12, pp.91-118.
- Payet, J.-P. (1997) Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège de banlieue, in *Les Annales de La Recherche Urbaine*, no 75, pp.19-31.
- Payet, J.-P. (1995) *Collèges de banlieue: ethnographie d'un monde scolaire* (Paris, Méridiens Klincksieck)
- Rosanvallon, P. (1981) *La crise de l'État-providence* (Paris, Seuil)
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien* (Canada/Belgique, Presses de l'Université Laval, De Boeck)
- Touraine, A. (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble ? : égaux et différents* (Paris, Fayard)
- Tozer, S. E., Violas, P. C. et Senese, G. (1998) *School and Society. Historical an Contemporary Perspectives*. Third Edition. (Boston, McGraw-Hill)
- Urban, W. et Wagoner, J. (1996) *American education. A history*. New-York: The McGraw-Hill Companies.
- Young, M. F. D. (1971) *Knowledge and Control* (London, Collier-Macmillan)

Fecha de recepción: 01/09/2012. Fecha de evaluación: 15/09/2011. Fecha de publicación: 30/09/2012