

Les enseignants face aux référentiels de compétences : peut-on concilier protection des personnes et développement de la profession ?¹

Olivier Maulini
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Décembre 2009

Le métier d'enseignant² se trouve plus que jamais dans une situation paradoxale : plus les attentes sociales sont fortes vis-à-vis de l'éducation, moins les professionnels semblent d'emblée faire autorité. Ils doivent rendre des comptes, être évalués, prouver leurs compétences, légitimer leur action, devant leurs interlocuteurs ou face à des enquêtes menées par des chercheurs ou des instances d'accréditation, à distance du terrain. Beaucoup se sentent mis en cause, voire dévalorisés, à l'extérieur mais aussi au sein même de l'école, lorsqu'elle leur impose, par exemple, des référentiels de compétences ou des procédures d'assurance-qualité qu'ils vivent comme des dénis plutôt que comme des gages de reconnaissance (Maroy, 2005 ; Perrenoud, 2001 ; Boesiger & Maulini, 2009).

Passe encore le soupçon des parents, mais pourquoi celui de l'institution ? Fait-on si peu confiance aux enseignants que l'on veuille décrire, prescrire, évaluer, contrôler leurs gestes, voire leur pensée ? Veut-on en faire des Supermen tout-puissants, capables de prévenir ou de résoudre tous les problèmes ? S'épuise-t-on au contraire à paraphraser leur pratique, à compliquer par le verbe ce qui advient tout seul dans l'action ? Mettre à plat ce dont sont faits l'activité, le savoir-faire, l'expertise des professeurs, est-ce un progrès ou le signe que plus rien, dans l'école, ne coule de source, qu'il faut désormais tout expliquer, justifier, sans plus de marge de liberté, sans l'autonomie et la créativité qui faisaient jusqu'ici l'attrait du métier ? (Ball, 2006 ; Osborn *et al.*, 2000 ; Tardif & Lessard, 1999)

Il est légitime de se poser ces questions. Comme toutes les professions constituées, le corps enseignant doit à la fois faire preuve de compétence et résister aux attentes sociales lorsqu'elles sont irréalistes. Si le curseur de ce qu'on espère d'eux est trop bas, les maîtres souffrent de leur déqualification ; s'il est trop haut, ils s'épuisent à la tâche, parce qu'ils ne sont jamais assez bons. Tout est question d'équilibre. Peut-on concilier protection des personnes et développement de la profession, moral des troupes et progrès de l'instruction, cohérence des pratiques et liberté d'opinion ? Il faut souhaiter que oui, mais aussi ne pas se payer de mots : on ne décrète pas la formule magique ; elle se négocie plutôt, évolue plus ou moins clairement, l'enjeu étant moins de nier ces faits que de les mettre en discussion. Voyons donc dans l'ordre :

1. Comment et jusqu'à quel point le métier d'enseignant est aujourd'hui mis en question, hors les murs et à l'intérieur de l'école.

¹ Texte rédigé en marge d'un exposé effectué dans le cadre de la journée de formation des enseignants : « Giocarsi nel ruolo del docente. Attitudini e competenze che valorizzano la professionalità ». Circonscriptions 1 & 2 de Morbio Inferiore (Tessin). CH-Mendrisio, 26 août 2009. Cette journée a principalement porté sur le projet de référentiel de compétences « Profilo professionale di riferimento per i docenti delle scuole comunali » de l'Ufficio delle scuole comunali (CISCO). J'y fais référence dans les notes de bas de page.

² Le masculin employé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, etc.

2. Quels sont les avens possibles – parfois antagonistes – du corps enseignant. En quoi l’option qualifiante demande de sortir – par le haut – de l’opposition apparente entre technocratie et dérégulation.
3. Les évolutions qu’implique un tel choix du point de vue des compétences que peut développer, contrôler *et* revendiquer la profession. Donc quelles précautions sont à prendre pour que l’enfer (ou un long purgatoire...) ne soit pas pavé de bonnes intentions.

1. Enseigner : un métier en question

Aujourd’hui, les maîtres peuvent être tour à tour interpellés par les parents, les élus, les employeurs, les chercheurs, les études de l’OCDE, les médias ou l’opinion publique. On attend d’eux qu’ils ne laissent aucun élève échouer (« No Child Left Behind », disent les Américains), qu’ils adaptent leur enseignement aux besoins de chaque intelligence (« Every Child Matters » en Grande-Bretagne), qu’ils révisent leurs pratiques *et* qu’ils se fassent en même temps respecter (« L’élève ou le savoir au centre ? » s’interrogent toujours les Français). Comme l’a écrit sans ambages la Conférence suisse des directeurs de l’instruction publique (CDIP, 2003), « *les enseignants [doivent être préparés] à faire face à des exigences plus élevées que la normale, à des défis contradictoires et à une reconnaissance qui n’est pas toujours à la hauteur.* »³ Ultime difficulté : à l’interne, les professionnels eux-mêmes divergent quant aux savoirs et aux normes qui devraient servir à arbitrer. Cela peut inciter à demander la paix, le droit d’enseigner à sa façon, selon ses habitudes et ses convictions. Mais si les professionnels laissent entendre que « tout se vaut », comment peuvent-ils ensuite réclamer la « confiance » de la population ?

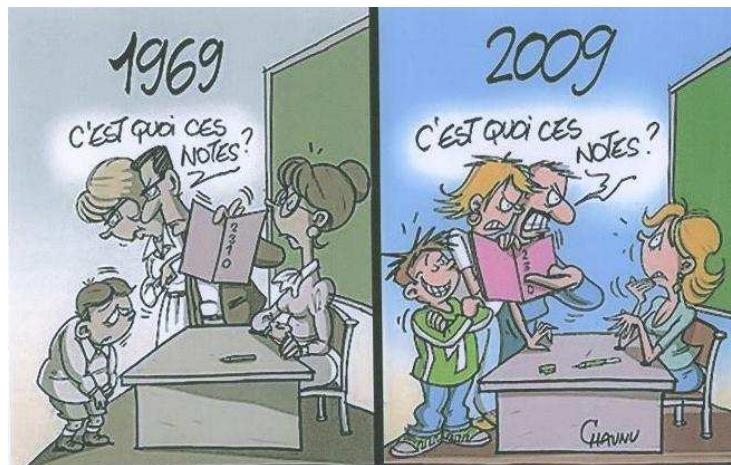
1.1. Un sentiment de déclin...

Commençons hors les murs. Le dessin de presse ci-dessous a beaucoup circulé dans les milieux francophones de l’enseignement. Sans doute parce qu’il résume d’un trait de plume un sentiment plus ou moins explicite, plus ou moins puissant, de dévalorisation :

Il y a quarante ans (le temps où les quadragénaires d’aujourd’hui – dont je fais partie – entraient à l’école...), il semble que les parents faisaient confiance aux maîtres, à leurs savoirs, leur expérience, leur conscience professionnelle, à l’Etat qui les recrutait et les formait, au point de faire alliance *avec* l’institution scolaire au moment de féliciter ou de sermonner les enfants. Sur le dessin de gauche, les parents en colère reconnaissent l’autorité de la maîtresse, l’enfant reconnaît celle de ses parents : le monde est bien hiérarchisé, stable, cohérent. L’enseignante, du coup, est sûre de son fait ; l’élève est responsable de son échec. À

³ Exemple de « défi contradictoire » ? Le projet de référentiel de l’Ufficio delle scuole comunali veut profiler le maître comme un « modèle » pour ses élèves. Mais ce modèle paradoxal n’est inspirant que s’il motive l’auditoire, qu’il écoute les parents et doute de lui-même : « *In particolare, l’insegnante deve... essere cosciente dell’importanza del suo ruolo di modello (...); rendere significative, sistematiche, complesse e motivanti le attività didattiche attraverso una progettazione flessibile (...); informare i genitori nel rispetto dei ruoli e delle specifiche responsabilità (...); ritornare sulle esperienze quotidiane riflettendo sulla sua pratica [di valutazione]* »

lui de se remettre en question, de répondre aux exigences de l'école et aux attentes de sa famille. Il n'a pas d'autre issue puisqu'il n'y a pas – entre adultes – de contradiction.



Sur le dessin de droite, tout s'inverse : c'est – littéralement – une révolution ! L'élève rit, l'enseignante pleure, parce les parents ont changé de position. Ils regardent désormais l'école de haut, discutent ses méthodes, contestent ses classements, invalident ses modes d'évaluation. Ils prennent le parti de leur enfant contre ceux à qui ils ont délégué son instruction. L'institutrice est destituée, elle devient responsable de l'échec à *la place de l'élève*, soit parce qu'elle n'a pas su instruire l'insolent, soit parce qu'elle le note trop sévèrement. Est-ce vraiment elle qui a failli ? L'agresse-t-on parce qu'elle a défait son chignon ? Le basculement vient-il des parents, mieux formés et plus vindicatifs qu'avant – donc de l'école qui leur a elle-même appris (dans les années '60 !) à faire preuve de discernement, de sens critique, d'autonomie de jugement ? (De Singly, 1996 ; Touraine, 1997) Vient-il de l'éduqué devenu « roi », ou de ses éducateurs contestant tout pouvoir de droit divin, désirant tous se faire respecter, mais démontrant d'abord combien ils sont divisés ? Le retournement est-il si radical ? N'y a-t-il pas, aujourd'hui, et des maîtres angoissés face à certaines familles, et des familles effrayées par certains enseignants ? Laissons de côté cette cascade de questions pour reconnaître au dessin, non le statut de représentation des *faits*, mais celui d'expression grinçante du *sentiment de déclin* que peuvent éprouver (et qui peut éprouver !) bien des professionnels de l'enseignement (Dubet, 2002).

1.2. ...et une défiance généralisée

On le constate aujourd'hui dans les démocraties avancées : l'autorité et les institutions perdent en prestige. Elles ne le font pas parce qu'elles ont échoué, mais parce qu'elles ont au contraire largement diffusé le souci et les moyens pour chaque citoyen de se défendre contre ce qui lui semble injuste, mauvais, erroné. L'Eglise, l'Armée, la Police, l'Ecole : toutes perdent de leur majuscule et sont sommées de se justifier. Dans la presse, les cafés, les réunions de famille, même les juges – leur intégrité, leur bon sens, leur intelligence – sont jugés... Ils le sont à tort ou à raison : question normative que je vais aussi éviter. Restons-en aux enseignants, et à leur sentiment collectif d'être particulièrement dévalorisés.

Une enquête italienne (Cavalli, 2000 ; Speranza, 2003) a donné récemment une bonne illustration de ce qui peut se passer dans les pays occidentaux. Sur 1232 enseignants et enseignantes interrogés, 74% ont estimé que le prestige de leur profession avait diminué au

cours des 10 dernières années, 3% qu'il avait augmenté (21% qu'il avait stagné). L'impression d'amélioration est bien plus forte en Calabre (18%) qu'en Lombardie (8%) ou au Piémont (4%). Pour se juger eux-mêmes, les enseignants affirment se baser d'abord sur l'opinion et la réaction de leurs élèves et de leurs familles (72%), puis sur celles de leurs supérieurs (15%) et enfin celles des collègues (10%). Dans une enquête genevoise contemporaine (Papart, 2003), 94% des 1702 enseignants primaires questionnés disent se sentir responsables de la réussite de leurs élèves, 94% ont le sentiment d'être respectés par eux, 90% de l'être par les parents, mais tous critiquent... leur direction ! Que conclure de ces chiffres ?

1. Qu'un déclin objectif du prestige des enseignants est probable, mais qu'il ne fait pas de doute qu'il est d'abord *subjectivement* et *sincèrement* vécu comme tel par les intéressés.
2. Que le sentiment de déclin est forcément *relatif*. Les Italiens du sud semblent par exemple moins affectés que ceux du nord, dans un environnement où la hiérarchie générale et le statut relatif des métiers a moins évolué.
3. Que la plainte collective est *paradoxale*. Les maîtres disent souffrir d'un manque de reconnaissance, tout en se fiant d'abord à l'avis et aux réactions des non professionnels. (Qui mettent-ils au centre de leur autoévaluation ? Leurs élèves !)
4. Que cette plainte est en même temps *généralisée*. Les professeurs se sentent socialement dénigrés mais critiquent volontiers leur hiérarchie. Dans un monde sans Grand Timonier, où trouver, finalement, une autorité indiscutée ?

Les paradoxes sont nombreux, et le dernier n'est pas le moindre. Les enseignants aimeraient que leur hiérarchie les protège, leur fasse confiance et déboutent ceux – parents ou élèves – qui les mettent en cause. Mais ils se défient eux-mêmes de leurs directions, qui se défient des ministères, qui sont sous le contrôle de l'opinion publique *via* les sondages et les élections. Chacun pleure son crédit disparu, mais n'accorde qu'au compte-gouttes le sien à autrui (Rosanvallon, 2008).

Un maître préfère le jugement de ses élèves à ceux de son inspecteur ; il ne reconnaît pas l'expertise de son supérieur, mais attend sa reconnaissance. Tout se passe comme s'il fallait *d'abord* que l'autre nous exprime son assentiment pour que nous admettions *ensuite* la valeur de son appréciation. On ne peut pas mieux montrer que les rapports humains ne sont jamais des rapports marchands, mais qu'ils dépendent d'une considération *réciproque, partagée, simultanée*, qui ne s'échange pas entre sujets comme on échange une pomme contre un franc, mais qui appartient à chacun des partenaires, aux deux pôles de ce qu'on appelle l'*intersubjectivité* (Cifali, 1994 ; Habermas, 1991 ; Honneth, 2000). La question est donc la suivante : si c'est *ensemble* que les hommes se reconnaissent une valeur, comment les gens d'école peut-il se valoriser collectivement ?

2. Les enseignants et leurs compétences : quatre orientations

L'étude des métiers et des professions montre que l'école n'est pas seule au monde (on s'en doutait, mais ne l'oublions-nous pas de temps en temps ?). De l'agriculture à la gestion de fortune, du bâtiment aux soins médicaux, les domaines d'activités et les corps de métier évoluent, gagnent ou perdent en importance, en puissance, en crédit, en autonomie, etc. (Perrenoud, 2002 ; Dubar, 2002 ; Hutmacher, 2004). On oppose souvent deux tendances : l'une à la *prolétarisation*, où le travail est de plus en plus déterminé de l'extérieur, par des

règles, des normes, des procédures, des algorithmes, des machines, des robots conçus par des experts ; une autre à la *professionnalisation*, où l'expert est le travailleur lui-même, imaginant des réponses adéquates à des problèmes complexes et toujours singuliers, au moyen de savoirs et d'une déontologie définis et développés collectivement. On aurait donc deux horizons symétriques, et un choix simple au final : soit un métier s'organise pour gagner en autonomie, mais aussi en responsabilité et en devoir de s'autocontrôler ; soit il renonce à ces exigences, et accepte d'être déterminé et surveillé par d'autres, donc de se prolétarianiser.

Pourquoi n'est-ce pas si simple ? À mon sens, parce qu'il n'y a pas *un* mais *deux* risques de régression. Les deux sont puissants, ils sont contradictoires, mais peuvent très bien se combiner pour prendre en tenaille une fonction sociale, celle d'enseignant par exemple. Voyons en quoi et comment.

2.1. Bureaucratie et management : deux risques de prolétarianisation

Le premier risque s'appelle *bureaucratisation* (Crozier, 1963). Il est connu dans l'école, puisque nous sommes en grande partie les héritiers de cette forme de régulation : le traitement des élèves est censé être à la fois juste et équitable parce qu'il relève de règles impersonnelles qui s'imposent à tous les enseignants, qui sont édictées par une administration centrale, qui sont mieux pensées et moins partiales que celles d'un terrain prompt aux accommodements. Les avantages de ce système sont notoires, mais on sait aussi que des enseignants se sont battus et se battent encore pour gagner en autonomie, tenir compte des besoins locaux, former leurs élèves en interagissant avec eux plutôt qu'en les forçant à suivre un programme et des méthodes rigides empêchant – par trop-plein de règles – de réguler les choses intelligemment. Les plans d'études par cycles, les moyens d'enseignement modulables ou les projets d'établissement sont nés aussi à l'initiative des praticiens : ils ont augmenté leur marge de manœuvre, leur champ de compétence, donc leur droit de revendiquer la reconnaissance symbolique et matérielle de leurs mérites. C'est lorsque le carcan s'ouvre trop qu'on peut regretter le temps où il protégeait les maîtres de la République des caprices de leur environnement.

C'est là que finit le premier risque et que débute le second. Le rejet des blocages bureaucratiques débouche bien souvent sur une logique *managériale* qui inverse tout le raisonnement (De Gaulejac, 2005). Ce n'est plus la règle qui fait la performance et l'équité, mais la dérégulation. Ce ne sont plus les procédures qui gouvernent le travail, mais la qualité du produit et son succès auprès de la clientèle. Importe moins ce qu'on met dans le système (les *inputs*) que ce qui en sort (les *outputs*), et la manière dont on motive désormais les travailleurs à s'améliorer : en rémunérant leur efficacité et leur créativité plutôt que l'application tatillonne de prescriptions inadaptées. Le problème, on le sait, c'est qu'abuser d'un tel remède peut rendre malade à son tour. Si le succès est le seul critère de satisfaction, il met tout le temps et tout le monde en compétition, ce qui peut générer égoïsme, opportunisme, souffrance, non sens, bulles spéculatives et brusques affaissements. L'école n'est pas un supermarché, mais justement : si le souci du rendement amène à ne mettre en rayon que des savoirs vendables, produits à moindre coûts et plaisant aux ménagères de la classe moyenne de moins de 50 ans, à quoi bon surqualifier les enseignants ? Il suffirait qu'ils répondent aux attentes des puissants, qu'ils ignorent les autres et protègent leurs profits en ne perdant pas de temps à aider leurs collègues moins doués. Le paradoxe de l'excès d'élargissement, c'est qu'il profite à une élite de gagnants et pèse sur la masse des perdants, celle des élèves mis de côté, mais aussi de leurs maîtres instrumentalisés.

Dans les entreprises les plus soumises aux lois du marché, tout ce qui protège les travailleurs – lois, codes, diplômes, conventions collectives, normes de sécurité, échelles de salaires, syndicats, etc. – est une entrave à la réactivité. On voit des métiers disparaître sous des *fonctions* : des postes de travail précaires – vacataire, intermittent, chargé de projet, etc. – ne demandant pas de formation spécifique, mais des *comportements* et des *attitudes* (motivation, engagement, amabilité, discipline, loyauté...) dont l'employeur est seul juge et dont il peut évaluer l'intensité en permanence. L'instruction publique n'est pas à l'abri de ce genre de biais, ce qui complexifie le modèle de tout à l'heure à deux horizons : à quoi bon quitter l'emprise bureaucratique, si c'est pour tomber sous celle d'un management libéralisé, mondialisé, du consumérisme culturel, d'une marchandisation des savoirs et des rapports de travail dans l'école ? (Ballion, 1982 ; Petrella, 2000 ; George, 2004)

Il y avait un continuum binaire : *prolétarisation* contre *professionnalisation*. Mais voilà deux déqualifications possibles : l'une par *excès* (bureaucratie), l'autre par *défaut* (management) de normalisation. On peut faire l'hypothèse que les deux bras de la fourche s'opposent sur tout, donc se neutralisent entre eux, donc font cause commune contre les velléités d'évolution. Il ne faudrait rien bouger, ou juste ce qu'il faut pour garantir l'équilibre entre ordre hérité et laisser-faire. Puisqu'il y a risque – pour les enseignants – d'être enfermés dans les directives ou au contraire exposés aux exigences d'un marché, ne changeons rien de peur de voir l'école immédiatement sanctionnée. Par exemple : ne rédigeons pas de référentiels de compétences ; ils pourraient devenir un cahier des charges contraignant et/ou le moyen de forcer chaque praticien à entrer en concurrence avec son voisin. Ils pourraient aussi imposer le travail d'équipe et le rapport critique aux méthodes pédagogiques... ce qui serait le contraire du libre marché et de la soumission, et qui montre qu'il n'y a peut-être à dessiner ni deux, ni trois, mais bien quatre horizons.

2.2. Double contrôle du travail et résolution par le haut

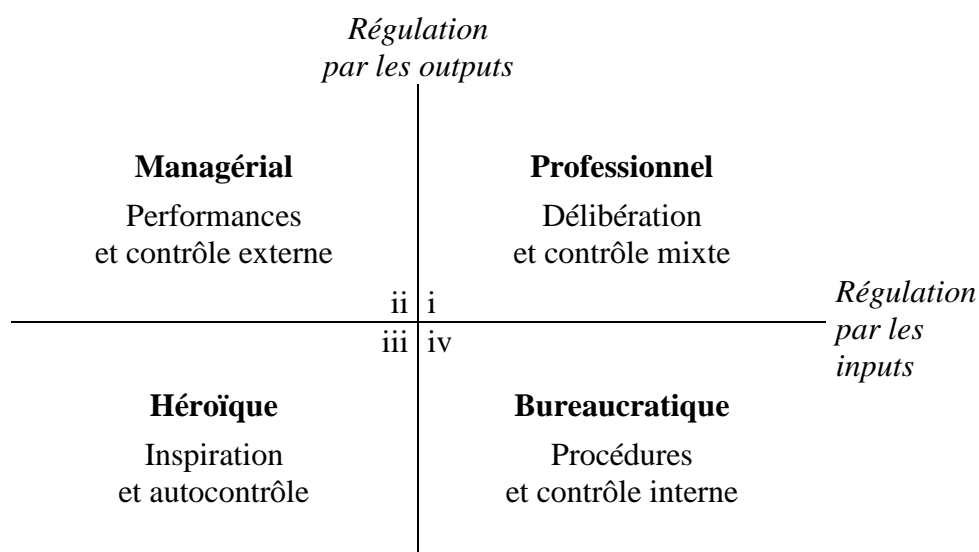
Repartons des deux risques : la bureaucratie se caractérise par des règles contraignantes et le contrôle interne de la conformité des gestes de chaque travailleur (par des machines et/ou des personnes chargées de l'inspection) ; le management ne fait pas cette confiance aux bureaux d'étude et à l'administration, et recherche la performance par le contrôle externe des résultats du travail ; à la limite, peu importent les procédés tant qu'on obtient ce qui est visé. Il y a bien une opposition de paradigmes, mais elle porte sur *deux* plutôt que sur une seule dimension. Car *là où le libéralisme dérégule, la bureaucratie ne fait pas que réguler : elle régleme*. C'est différent. Réglementer, c'est formuler *par avance* ce qu'il va falloir faire pour bien travailler. C'est édicter des règles, des normes, des marches à suivre qui ne vont peut être pas toujours réussir, mais qui protègent l'opérateur tant qu'il agit conformément aux textes. On peut contrôler *par après*, en comparant la plus-value que produisent deux enseignants, deux établissements ou deux systèmes scolaires : c'est aussi une régulation, en abuser provoque aussi de la déqualification, mais c'est justement un *autre mode* d'ajustement. Au total, il peut y avoir présence ou absence des *deux niveaux* de contrôle. Et si deux logiques comme celles-ci peuvent être présentes ou absentes, cela fait bien *quatre* combinaisons.

Représentons les choses à l'aide de deux axes orthogonaux. En abscisse, la régulation par les *inputs* (lois, programmes, méthodes, manuels, diplômes et salaires des enseignants, etc.) : à un pôle, elle est absente, à l'autre, elle est présente ; entre les deux, elle est plus ou moins opérante. Sur l'autre axe, en ordonnée, la régulation par les *outputs* (résultats des élèves, satisfaction des parents, palmarès des pays et des établissements, etc.) : elle aussi s'exerce parfois, parfois non, et peut surtout varier continûment entre les valeurs -1 et +1. Le

croisement des deux axes dessine quatre quadrants où nous retrouvons les idéaux-types évoqués jusqu'ici, mais où se dessine aussi une manière différente de penser, d'abord leur combinaison, ensuite leur évolution.

- Le *modèle bureaucratique* (quadrant iv) régule au moyen de ce qui entre dans le système plutôt que par le biais de ce qui en sort. Il se caractérise par des procédures formelles, impersonnelles, identiques pour tous et desquelles est censée découler une action collective appropriée. Le contrôle est principalement interne : il s'assure que le travail réel (d'en bas) est conforme au travail prescrit (en haut). À l'extrême, il tourne sur lui-même, et contrôle moins pour améliorer l'activité que pour s'activer à contrôler. Relire Kafka à ce propos.
- Le *modèle managérial* (quadrant ii) inverse les polarités. Horizontalement, il dérégule ce qui était règlementé : l'important est moins d'appliquer justement les règles que d'agir de sorte à satisfaire le client et à battre la concurrence. C'est le succès, pas l'orthodoxie, qui est valorisé. Le contrôle ne disparaît pas, mais grandit sur l'axe vertical. Il devient externe, mesure les résultats, leur écart aux objectifs, puis en tire des conclusions pour la normalisation. Si des pratiques sont jugées efficaces, on les impose ou on les encourage par des incitations. Autrement, on les pénalise, on demande leur abandon ou on licencie les employés déclarés incompetents. À la limite, on change d'absurdité, puisque l'obsession du rendement remplace la raison. Revoir les Temps Modernes pour une illustration.

Figure : l'évolution du métier d'enseignant ; quatre modèles



- Supposons maintenant que l'on supprime d'un seul coup tout contrôle interne *et* tout contrôle externe. Avouons que nous pouvons tous rêver d'un tel monde, surtout quand nous sommes potentiellement du côté des contrôlés... Pour éviter de brider les initiatives des enseignants, on leur accorde une « liberté pédagogique » postulant leur compétence et leur intégrité professionnelles. Et pour les protéger de l'impatience et du mercantilisme ambiants, on renonce à l'idée de quantifier les savoirs appris par leurs élèves, et la part de ces savoirs résultant du travail des professeurs. Peu importent les *inputs*, peu importent les *outputs*, tout est régulier puisque le maître est censé savoir ce qui est bon pour ses élèves

(peut-on douter de sa science ?) et prendre les justes décisions en situation (doutera-t-on de sa conscience ?). J'appelle ce modèle *héroïque* (quadrant iii), parce qu'il s'incarne dans la figure du maître charismatique qui fait – seul contre tous (contre la hiérarchie, contre les élèves, contre les parents, contre la société, contre la recherche, contre ses collègues, etc.) – ce qui est bon, en suivant moins des normes que son inspiration, en se passant de tout contrôle puisque se contrôlant lui-même en se moquant des traditions comme des innovations. Je ne cite pas d'exemples, tant la littérature et le cinéma romantiques ont épuisé la figure – l'oxymore ! – de ce surhomme ordinaire (Ellsmor, 2005).

- Cette figure est peu thématifiée par la recherche en éducation, peut-être parce qu'elle dénie tout intérêt pratique aux savoirs pédagogiques. Ce qui importe ici n'est pas de lui donner un lustre dont elle sait bien d'ailleurs se parer seule, mais de noter que l'absence de mercantilisme (management) *et* de conformisme (bureaucratie) érige le maître héroïque en une sorte d'artiste de l'enseignement : bien trop occupé à entretenir un happening permanent pour s'inquiéter d'enjeux si triviaux que la recherche du confort ou le respect des convenances. Cet artiste – même et surtout s'il est mal payé – n'est pas un prolétaire. Qu'il vende ou non ses tableaux, c'est de sa liberté de créer – de ne pas être déterminé – qu'il tire son orgueil. Cette figure de troisième type est importante, parce que les déçus de la bureaucratie, du management et de leurs contradictions ont souvent la nostalgie d'un âge d'or où les professeurs auraient professé sans embûche et sans qu'on songe à les surveiller (Meirieu, 2005). Que cet âge d'or ait régné ou non fait l'objet de polémiques récurrentes, mais ce n'est pas la question : le problème est plutôt de savoir si l'on peut sortir de la tenaille du double contrôle par le bas ou par le haut. Par le bas, c'est-à-dire en rêvant d'un maître tout-puissant, chargé de définir et d'examiner tout seul la validité de son travail. Par le haut, c'est-à-dire en chargeant chaque contrôle de modérer l'autre, donc en mettant les normes du travail à l'épreuve de leurs effets et les effets du travail à l'épreuve de ses normes. Dans ce *modèle professionnel* (quadrant i), on ne choisit plus entre *inputs* et *outputs* : on pose que les deux sont là *de facto*, et qu'il serait aussi déraisonnable pour un médecin de réinventer la médecine dans son coin que d'infliger des traitements standardisés à des patients aux maux différents. Pourquoi les enseignants devraient-ils choisir entre la prise en compte des besoins de leurs élèves et les savoirs accumulés par leurs pairs auparavant ? Les deux choses peuvent se combiner, et se féconder l'une l'autre si elles sont mises en délibéré.

3. Le référentiel, une référence *pour et par* les professionnels

Car voici une nouvelle et ultime complication : l'école doit sans doute prendre soin de ses travailleurs, mais de ceux qui enseignent et de ceux qui apprennent *d'un seul tenant*. Si l'enseignant est un héros, il faut bien sûr le laisser faire : lui-même et ses élèves s'en porteront bien. Mais qui croit vraiment et complètement à cette fiction ? Nous avons vu que les professionnels eux-mêmes se défient de leurs collègues et de leur direction. Une salle des maîtres est le dernier endroit où entrer si l'on ne veut pas entendre un professeur critiqué. Et les critiques ne portent naturellement que sur le tort que subiraient les élèves : leur enseignant est incompetent ou négligent, il pêche par défaut ou par excès d'autorité, obsession du programme ou légèreté, nombrilisme ou fragilité, etc. Le souci des personnes impose donc deux gestes simultanés : protéger les classes éventuellement maltraitées ; protéger leurs maîtres de verdicts brutaux, arbitraires et mal documentés (Paquay, 2004). Métier d'élève ou

métier d'enseignant : il faut peut-être moins choisir entre chérir le travailleur ou le sanctionner, qu'entre soumettre ou non chaque norme de bienveillance au débat argumenté.

Comment trouver l'équilibre au milieu de ces tensions ? Comment soutenir le travail des enseignants pour faire qu'il soutienne à son tour celui des élèves ? Les procédures bureaucratiques protègent les fonctionnaires, mais « faire le programme » et « faire son métier » ne sont pas équivalents à l'ère de la pédagogie différenciée (Maulini, 2004). La mesure des effets-maître, effet-établissement ou effet-système peut apporter des éléments extérieurs d'appréciation, mais comment « ménager en manœuvrant » si les chiffres ne réfèrent pas à des valeurs partagées à l'intérieur de l'institution ? (Duru-Bellat, 2002) C'est pour ne pas trancher entre une « impossible obligation de résultats » et une « stérile obligation de procédure » que Perrenoud propose de leur substituer ce qu'il appelle l'« obligation de compétence ». La compétence n'assure pas le succès, mais elle lutte contre l'échec. Elle ne se réduit pas aux règles, mais interroge ses normes. Elle place une chose – agir avec justesse – en face de l'autre – définir la justice. C'est en marchant sur ces deux jambes que se développent les professions : celle d'un corpus de savoirs partagés qui leur permet de juger ce que produit *effectivement* telle ou telle manière de travailler ; celle d'un code de déontologie référant chaque effet mesuré à une éthique fixant collectivement ce qu'il faut ou non *valoriser* (Schön, 1994 ; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009).⁴

Pour Lessard (2009, pp. 135ss), le métier d'enseignant ne pourra durablement se développer qu'à condition de se professionnaliser, et une profession ne choisit pas entre un idéal – aussi héroïque soit-il – et sa mise à l'épreuve des faits : elle combine les deux choses dans un référentiel de compétences fondé *à la fois* sur le travail réel et le travail prescrit, sur ce que *peut* la pratique et sur ce qu'on en *veut* compte tenu de cette réalité. Un référentiel de ce genre ne doit être ni trop vague, pour ne pas renvoyer chaque personne à son génie propre (contrôle externe, management par les *outputs*), ni trop détaillé, pour ne pas entraver ses initiatives et son intelligence des situations (contrôle interne, *inputs* bureaucratiques). Lessard détermine quatre caractéristiques d'un tel outil, que je commente ici brièvement :

1. Le référentiel présente une *architecture explicite* de la professionnalité enseignante. Il a le double mérite de fixer un cadre dont personne ne doit s'éloigner mais qui peut aussi – et parce qu'il est rédigé – se discuter.
2. Il formule les compétences constitutives du métier eu égard aux *familles de situation* qu'un professionnel peut rencontrer. Ces situations ne doivent être ni trop générales ni trop singulières si l'on veut y préparer vraiment les praticiens.
3. Le référentiel appelle une *analyse des écarts entre travail réel et travail prescrit* tout au long de la formation initiale et continue des gens de métier. Cette analyse ne peut avoir lieu que si les normes se discutent et que les effets du travail sont évalués.
4. Tout le processus postule donc l'existence de *savoirs professionnels* à établir, à conserver et à renouveler collectivement. Ces savoirs sont à mi-chemin des

⁴ Le projet de l'Ufficio delle scuole comunali peut ici être interrogé : quand évoque-t-il de véritables compétences, quand fait-il l'amalgame avec le respect de normes et de procédures qui peuvent être légitimes pour l'*institution*, mais qu'il faudrait distinguer des savoirs et de la déontologie de la *profession*. « *In particolare, l'insegnante deve... rispettare norme e procedura ; (...) sapere prendere una decisione e sostenerla mediante una convincente argomentazione ; sviluppare le proprie competenze professionali, con permanente attenzione alle nuove acquisizioni scientifiche.* » Reconnaître les styles d'apprentissage des élèves demande des connaissances ; reconnaître la nécessité de consacrer du temps à l'institution, de la soumission. Peut-être que les deux choses se justifient, mais on ne parle pas de la même reconnaissance, admettons-le (« *ricoscere le diverse caratteristiche d'apprendimento degli allievi ; (...) riconoscere la necessità di utilizzare del tempo a favore dell'istituto (...)* »).

expériences de terrain et de la recherche scientifique, les unes stimulant l'autre et réciproquement.

La ligne de crête n'est pas simple à tenir, puisque tout référentiel peut très vite devenir ce qu'il devrait *a priori* éviter : l'instrument d'une régulation technocratique où l'enseignant n'a plus qu'à exécuter des comportements standardisés (les « bonnes pratiques ») ; ou l'oreiller de paresse d'une institution qui rejettera toute demande de cadrage normatif au motif qu'un professionnel digne de ce nom se passe du maternage d'un pouvoir surplombant (l'« autonome professionnelle »). Le problème du début n'est pas résolu, mais il est au moins posé franchement et permet de repérer les doubles discours, au sommet comme à la base de l'organigramme. Il faut mettre à plat ce que l'on juge opportun de normaliser de l'extérieur et de régir de l'intérieur, ce que l'on estime trop ou pas assez protecteur pour les travailleurs. Il faut choisir entre le beurre et l'argent du beurre. Et s'il l'on ne tombe pas d'accord, il faut assumer *ensemble* la part résiduelle d'inconfort :

« Dans la vision de l'obligation de compétences, l'enseignant est considéré comme un spécialiste de l'intervention éducative qui a le souci de la réussite de ses élèves : il doit, à ce titre, être formé aux processus d'enseignement-apprentissage que la recherche considère de nature à contribuer de manière significative à la réussite éducative de tous. Tout cela exige de faire évoluer des normes et des cultures professionnelles, celles de l'administration comme celles des enseignants, de sorte que la responsabilité du développement professionnel et une pratique plus réflexive et partagée deviennent des ingrédients courants du métier. Un conflit, une forte contradiction entre une logique administrative de l'efficacité et les caractéristiques et les exigences d'un milieu véritablement éducatif est certainement au coin de la rue. » (Lessard & Meirieu, 2004, pp. 308-309)

C'est très exigeant ? Oui, certainement. C'est inutile ? J'espère avoir montré que non. Si les professionnels de l'éducation – enseignants, cadres, chercheurs, formateurs – ne définissent pas *entre eux* ce qu'est et ce que doit devenir leur travail, il sera défini *de l'extérieur*, par un pouvoir politique et/ou économique dont ils peuvent se désintéresser, mais qui s'intéressera à eux pour compenser (Maulini, 2009). Peut-être qu'il les malmènera. Peut-être qu'il les cajolera. Comment pourrait-il, malgré eux, les émanciper ?⁵

*

Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Quelqu'un qui contraint à apprendre ou suscite les questions ? Qui fait taire les élèves ou demande leur participation ? Qui sélectionne sans faillir ou empêche les échecs ? Qui informe les parents ou recherche la discussion ? Qui gère bien sa classe ou s'implique dans l'établissement ? Qui interroge ses pratiques ou fait preuve d'aplomb ? Rien ne force à choisir entre ces options. Mais si le souci d'équilibre revient à dire que tout est relatif, on voit mal comment les gens de métier résisteront collectivement aux jugements venus d'ailleurs. Soit ils établissent et s'approprient *eux-mêmes* une référence – un référentiel élaboré, documenté, débattu *dans et par* la profession – soit ils renoncent à cette tâche, et l'enseignement sera normalisé par d'autres, déqualifié comme activité, impuissant à lutter contre les tenants de la réification des savoirs et de l'exclusion des plus faibles. C'est un choix politique, mais sans lequel l'école n'a plus besoin d'être publique.

⁵ Exemple de ce qu'implique l'émancipation, c'est-à-dire la prise de pouvoir sur sa propre existence : choisir d'évaluer son travail pour qu'il soit – par là même – valorisé : « *una prospettiva di autovalutazione e di valutazione* ».

Je crois pour conclure qu'il faut donc moins s'inquiéter ou se réjouir de l'émergence des référentiels que se demander *qui* les rédige, les valide, s'en sert, et pour *quels* usages en vérité. Plus on individualise chaque opération, moins on y impliquera *toute* la profession – praticiens et chercheurs inclus – plus la charge de la compétence va peser sur les personnes isolées, et plus on risque d'entretenir deux mythes symétriques : celui de l'enseignant tout-puissant ; celui de son nécessaire isolement. J'ai cherché à montrer que la sortie intéressante se trouve plutôt vers le haut : dans un usage raisonné, régulier, dédramatisé, d'instruments qui doivent autant servir à réunir les enseignants qu'à les protéger comme personnes, autant à renforcer leur profession qu'à les inciter à interroger, sans honte ni complaisance, les résultats de leur action. La moindre des choses, bien sûr, serait d'impliquer les praticiens dans l'émergence de ce qui prétend se faire pour leur bien.⁶ Mais c'est une autre histoire : quand on est pris de vitesse, faut-il serrer les freins ou exiger de monter dans le train ?

Références bibliographiques

- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. Selected Works*. London & New York : Routledge.
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école. Stratégies éducatives des familles*. Paris : Stock/Laurence Pernoud.
- Boesiger, J.-L. & Maulini, O. (2009). Autant vaut le maître... L'enseignement généraliste face aux attentes de la société. *Educateur*, 6, 16-18.
- Ellsmor, S. (2005). *Carry on Teachers ! Representations of the Teaching Profession in Screen Culture*. UK-Stroke on Trent & USA-Sterling : Trentham Books.
- Cavalli, A. (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna : Il Mulino.
- CDIP-Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2003). *Thèses sur la profession enseignante*. Bern : EDK-CDIP.
- Chaplin, Ch. (1936). *Modern Times*. Film long métrage.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique. Essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris : Seuil.
- De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Seuil.
- De Singly, F. (1996). *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan.
- Dubar, C. (2002). *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF.
- George, S. (2004). *Un autre monde est possible si...* Paris : Fayard.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hutmacher, W. (2004). L'évaluation des enseignants, entre régulation bureaucratique et régulation professionnelle. In L. Paquay (Ed.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux* (pp. 59-86). Paris : L'Harmattan
- Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Lussi, V. (2009). Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation. Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 29-51). Bruxelles : De Boeck.

⁶ Comment prétendre que « *in una realtà complessa come la scuola, un funzionamento efficace si basa essenzialmente sul ruolo collaborativo di tutti gli operatori* » et produire en vase clos le référentiel qui se fonderait sur ce principe ?

- Kafka, F. (1926/2001). *Le Château*. Paris : Livre de poche.
- Lessard, C. (2009). Le référentiel de compétences, un levier de la professionnalisation de la formation ou un effet de langage ? In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & Ph. Perrenoud (Ed.). *L'Université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Lessard, C. & Meirieu, Ph. (2004). L'obligation de résultats en éducation. Evolutions, perspectives et enjeux internationaux. Bruxelles : de Boeck.
- Maroy, Ch. (2005) *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances* (Cahier de la recherche en Education et Formation N° 42). Université catholique de Louvain : GIRSEF.
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants. *Résonances* (Mensuel de l'école valaisanne), 1, 6-8.
- Maulini, O. (2009). Das öffentliche Bildungswesen und seine Legitimation : zwischen instrumenteller Vernunft und symbolischer Botschaft. *Journal für Schulentwicklung*, 2, 33-43.
- Meirieu, Ph. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Paris : ESF.
- Osborn, M., McNess, E. & Broadfoot, P. with Pollard, A. & Triggs, P. (2000) *What Teachers Do: Changing Policy and Practice in Primary Education*. Cassell/London: Continuum.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève : Département de l'action sociale et de la santé.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia : Roma.
- Petrella, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. A propos de la société de la connaissance*. Montréal : Fides.
- Rosanvallon, P. (2008). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Speranza, L. (2003). *Cambiamenti nel profilo professionale degli insegnanti italiani*. [Page Web] Accès : http://www.sociologiaeducazione.it/documenti/paper_speranza.pdf
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Paris : De Boeck.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris : Fayard.