

Le contrôle du travail des enseignants : le renforcer, le réduire ou l'améliorer ? ¹

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

2010

« *Mon inspecteur s'intéresse moins à mon travail qu'à mon registre de classe et aux résultats chiffrés... D'ailleurs, il ne vient jamais nous voir, sauf si des parents se mettent à râler. Pas de nouvelle, bonne nouvelle, quoi...* » Cette jeune enseignante résume assez bien le sentiment général de la profession : l'école est une vieille bureaucratie soumise bon an mal an à l'obligation de rendre des comptes, où le travail d'en bas est à la fois très contraint et très libre vis-à-vis des injonctions énoncées en haut. Les prescriptions sont nombreuses, et souvent minutieuses. Mais le contrôle n'est pas vraiment menaçant tant que l'on prend garde de maîtriser les deux variables-clefs : 1. être formellement dans les règles ; 2. ne fâcher personne, pour ne pas être dénoncé.

Les enseignants² se plaignent parfois de normes envahissantes, parfois d'une hiérarchie évanescence. Cela montre, bien sûr, qu'ils sont ambivalents, mais aussi que le vrai problème est peut-être moins la *quantité* que la *qualité* du contrôle de leur activité : pourquoi les travailleurs demanderaient-ils « plus du même » si les garde-fous qu'ils souhaitent ont peu à voir avec le cadrage qu'ils voient jusqu'ici pratiqué ?

Tentons de dépasser ce paradoxe, et raisonnons en trois temps :

1. Voyons comment le contrôle du travail des maîtres évolue, et comment il échappe ou non à la profession.
2. Posons la question du contrôle de ce contrôle : entre excès ou défaut de normalisation, faut-il trancher *pour* les enseignants, ou peuvent-ils revendiquer *eux-mêmes* tout ou partie de la régulation ?
3. Sortons de l'école pour esquisser une réponse : que se passe-t-il dans les autres professions, et qu'en conclure pour la nôtre ?

1. Un travail plus ou moins contrôlé, mais pas comme avant

Partons du terrain, d'une situation à la fois inhabituelle et banale, mais en voie d'inflation :

- Dans un livret scolaire, un enseignant a écrit « *Marcel est inattentif. Il ne fait donc pas de progrès, ni en français, ni en mathématiques* » : les parents de l'élève ont protesté parce

¹ Texte publié dans la revue *Enjeux pédagogiques* de la HEP BEJUNE, n°14, pp. 34-36. En en marge du 1^{er} colloque international sur l'innovation dans les métiers de la formation et de l'éducation : *Le contrôle du travail des enseignants : contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?* Vendredi 4 et samedi 5 juin 2010. Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE), Université de Genève

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

que le commentaire est uniquement négatif ; ils demandent à l'inspecteur que la phrase soit corrigée pour signaler que la note d'histoire et celle d'allemand, elles, sont montées. Le maître se prend à regretter l'époque où « *mauvais trimestre* » suffisait comme verdict.

- Le contenu des livrets prêtant de plus en plus le flanc à discussion, la direction centrale a d'ailleurs édité une circulaire de plusieurs pages, indiquant en détail comment les maîtres doivent par exemple désormais éviter « *l'utilisation du verbe être, qui définit la personne, et la tendance à la catégorisation* », ou « *l'explication ou l'interprétation des résultats des apprentissages de l'élève par le seul comportement de celui-ci* »³. Les directions d'établissement sont garantes d'un jugement professionnel qui doit se formuler avec... professionnalisme, donc à grand renfort de précision et de précaution (Lafortune & Allal, 2008).
- Les enseignants peuvent de moins en moins se décharger de leurs responsabilités en incriminant la conduite des usagers : ils doivent d'abord questionner la leur, s'efforcer de faire apprendre tous les enfants, de convaincre tous les parents, d'obtenir des scores au moins aussi bons – à contraintes égales – que les enseignants, les écoles ou les pays d'à côté, auxquels les enquêtes internationales mènent de plus en plus à les comparer. Comme l'a dit un Président de la République dans sa Lettre aux éducateurs, « *l'évaluation sera partout la règle et les moyens seront répartis en fonction des résultats* » (Sarkozy, 2007). Moins sèchement, les recherches montrent que « partout 'efficacité' ou qualité » sont exigées des établissements, et donc des élèves comme des personnels, sur lesquels pèse une forte incitation à réussir » (Meuret, 2007).
- Pour afficher son souci de rigueur et d'équité, l'école définit donc avec précision des critères d'évaluation mesurables, quantifiables, chiffrés. Elle normalise les pratiques des enseignants en contrôlant que sont bien appliquées des prescriptions standardisées : « *sur l'en-tête de l'activité bilan figurent les objectifs évalués, le nombre de points total et/ou par partie et le seuil de réussite attendu ; les points sont attribués en fonction de critères portant sur l'exactitude de la réponse dans des activités d'application ou sur la qualité de la démarche et le degré d'adéquation de la réponse dans des situations complexes ; les 'tranches' de points au-dessus du seuil de suffisance (notes 4-5-6) sont équivalentes ; la zone proche de la moitié des points équivaut à la note 3 ; la zone du 'non atteint' (note 2) est à fixer avec d'autant plus de précision qu'elle est déterminante pour la suite du cursus de l'élève ; la dernière tranche (note 1), la plus étroite, qualifie une non-prestation de la part de l'élève* ». La zone d'autonomie concédée aux enseignants a tendance à se restreindre, ce que certains regrettent, d'autres revendiquent parce qu'ils se sentent ainsi mieux protégés. Les contrôleurs sont soit dénoncés comme envahissants, soit rappelés eux-mêmes à l'ordre lorsqu'ils omettent de faire écran (Capitanescu, 2010).

2. Renforcer ou réduire ? Une question mal posée

La situation est donc ambiguë, et source de malaise dans l'institution. Les maîtres ont souvent le sentiment que leur travail est de moins en moins reconnu d'avance, qu'ils doivent rendre des comptes – bien sûr à leurs supérieurs hiérarchiques – mais aussi aux élèves, aux parents, aux chercheurs, à la presse, voire aux simples quidams, qui trouvent tantôt que « *tout fiche le camp* », tantôt que « *les fonctionnaires refusent tout changement* ».

³ Les extraits de directives sont tirées du corpus de l'enseignement primaire genevois. Pour l'essentiel en libre accès à l'adresse : <http://icp.ge.ch/ep/etidep/>

Les programmes, les méthodes, les moyens d'enseignement, les grilles-horaires, les procédures d'évaluation et de sélection des élèves, sont eux aussi jugés dans une sorte d'oscillation : trop rigides, ils empêcheraient de tenir compte des besoins de chaque intelligence ; pas assez, ils ouvriraient la porte à mille conflits d'interprétation. L'hésitation se focalise sur les jeunes enseignants, population expérimentale parce que peu expérimentée. Les novices sont (trop ?) contrôlés ; les anciens pas (assez ?) (Maulini, 2010). On dirait que les règles écrites (et affichées) se font plus tatillonnes, et que les professionnels hésitent entre revendiquer frontalement leurs compétences et leur autonomie (quitte à se battre pour se justifier) ou se faufiler adroitement entre les interdits et les injonctions (quitte à perdre encore en prestige et en force de proposition).

Dans ces conditions, faut-il renforcer le contrôle du travail, pour ramener les mauvais sujets dans le rang ? Le réduire au contraire, pour que la profession s'épanouisse librement ? Peut-être que cette alternative n'est pas la bonne. Etre plutôt *pour* ou plutôt *contre* le contrôle est sociologiquement aberrant : le propre de l'homme – et du praticien réflexif – est de penser et de régir (en partie) son propre comportement ; il vaut peut-être mieux *contrôler le contrôle* que le laisser flotter au gré du vent...

3. Détour par les autres professions, et sortie par le haut

Sortons de l'enseignement. C'est peut-être ce qui nous manque souvent. L'histoire des professions (médecine, droit, architecture, journalisme, etc.) montre que les activités que l'on dit *prudentielles* – celles qui mettent des hommes face aux hommes, et ne peuvent donc compter sur aucune maîtrise, cognitive ou technique, de l'objet de travail – se sont longtemps organisées autour de modalités *internes* de validation des savoirs, de réflexion déontologique et de contrôle mutualisé des pratiques. Elles subissent aujourd'hui la pression de quatre phénomènes *externes*, distingués pour l'analyse mais interdépendants (Champy, 2009) :

1. Une tendance marquée et généralisée au *déclin de l'autorité* des professionnels : les médecins sont contestés dans leurs diagnostics ; les enseignants dans leur manière d'apprécier le travail et le comportement de leurs élèves.
2. Un accroissement concomitant du *contrôle managérial* sur tous les métiers : les tribunaux doivent uniformiser leurs procédures pour économiser du temps et des recours ; les enseignants s'exprimer dans les formes justes et efficaces que définissent leurs directions.
3. Un écart croissant entre la *technosphère supranationale*, où s'élaborent de plus en plus de standards, et les conditions locales d'application : les architectes sont soumis à des normes de sécurité, de salubrité, d'isolation, d'économie ou de préservation du paysage tellement contraignantes que les concours laissent moins de place à la créativité qu'au calcul ; les enseignants ne peuvent bientôt plus enseigner que ce que l'école sait évaluer.
4. Une *normalisation* grandissante des pratiques professionnelles *et* des pratiques supposées les contrôler. Les journalistes sont sous l'emprise de l'audimat, de formats de textes et d'émissions imposés de l'extérieur, d'une rationalisation de leurs modes de communication ; les enseignants, on l'a vu, doivent produire tous les mêmes courbes de Gauss, quelles que soient leurs classes et leur indice d'hétérogénéité.

Les standards sont bien notre nouvel étendard⁴: la pointe émergée d'un iceberg. Celui d'un monde démocratisé, mais aussi agité, angoissé et socialement divisé, dans lequel chaque individu demande de la confiance et de la reconnaissance pour lui-même, mais se défie en même temps de tous ses voisins (l'enseignant de son médecin, le médecin de son architecte, l'architecte du maître de ses enfants...). Au travail, en famille, à l'école ou ailleurs, il est de plus en plus difficile d'arbitrer les différends, ce qui donne l'impression que le pouvoir de trancher revient aux chiffres, aux indices, aux rangs, aux notes, aux classements. La recherche est sommée de quantifier, et les chercheurs eux-mêmes sont jaugés et jugés à leur *facteur d'impact* : le nombre de fois où leurs articles sont cités dans les revues scientifiques indexées, divisé par le nombre d'articles qu'ils ont publiés dans le même temps. Mieux vaut dire souvent ce que les autres vont répéter que rarement une impopulaire vérité...⁵

Ce qui se passe à l'école n'est donc pas isolé. Il est important de s'en convaincre pour se souvenir que les enseignants ne sont pas les seuls à travailler, que leur travail n'est pas le seul contrôlé, mais aussi que leurs élèves eux-mêmes sont – ô combien – des travailleurs en permanence évalués, sommés de montrer patte blanche, d'être « performants », « efficaces », « dynamiques », « actifs », « entreprenants », « autonomes » et, par-dessus le marché, « attentifs » et « disciplinés » (Perrenoud, 1994). Quel est l'impact des modes de contrôle du travail enseignant sur le contrôle qu'ils exercent eux-mêmes sur leurs classes – volontairement ou à leur corps défendant ? Et quel sera l'impact de cet impact sur ce que les élèves devenus grands attendront à leur tour de leurs concitoyens, de leurs enfants et des maîtres de leurs enfants ? La boucle de l'histoire tourne sans fin : autant prévenir son emballement.

La profession enseignante ne peut pas sortir toute seule du paradoxe. Mais si elle s'en lave les mains, elle n'aura plus aucun contrôle collectif sur la manière dont son travail est contrôlé, ce qui renverra la régulation du système à deux espaces libéralisés : *dans* les établissements, où chaque praticien défendra son pré carré ; *entre* les écoles, parce que l'absence de normes légitimera la revendication du libre choix des parents sur un marché éducatif sans entraves. L'autre sortie ne peut donc se chercher que vers le haut, par la *participation résolue et critique* des enseignants et de leurs associations à la conception et à la gestion du contrôle de leur travail.

On peut parier qu'un système [scolaire] est efficace s'il engage les acteurs à trouver eux-mêmes ce qui convient à la situation de leur classe, et donc aussi à réclamer à leur tutelle les ressources, les formations, l'aide qui leur serve véritablement à mieux faire apprendre les élèves. Cela n'exclut pas toute prescription de la part de la tutelle, mais cela les limite à celles dont l'efficacité a été prouvée empiriquement dans un grand nombre de situations. Les enseignants trouveraient dans ces dispositifs l'occasion d'une professionnalité renouvelée (...) : quelqu'un qui connaît une grande variété de procédures complexes et choisit les mieux adaptées ; quelqu'un à la fois moins exposé personnellement et plus attentif professionnellement. (...) Les procédures d'évaluation révéleraient au public le caractère exigeant du métier : tout un chacun se rendrait compte qu'emmener l'ensemble de ses élèves vers un niveau de maîtrise donné requiert chez l'enseignant des compétences de haut niveau. (Chappelle & Meuret, 2006, p. 20)

⁴ ETENDARD, n.m. : « Enseigne portant une devise ou une marque, servant d'emblème ou de signe de ralliement. » De l'ancien bas francique *standhard* « stable, fixe » ; au Moyen Âge, l'étendard était souvent, pendant la bataille, planté en terre, en un endroit où les combattants pouvaient le voir. STANDARD, n.m. : « Élément de référence, règle fixée pour définir ou évaluer un produit, une méthode de travail, une quantité à produire, le montant d'un budget. » Emprunté à l'anglais *standard*, issu de l'ancien francique *estandard*, *estandard*, dont le passage au sens de « modèle, étalon de mesure » reste obscur. (Source : <http://atilf.atilf.fr/>)

⁵ Pour une critique de ce phénomène grandissant, voir par exemple Coutrot (2008).

Et si « chacun » ne se rend pas à cette conclusion ? Si les enseignants s'échinent à améliorer leurs pratiques et le contrôle de leurs pratiques, et qu'il reste des élèves, des cadres ou des parents pour mettre en doute les compétences de la profession ? On pourra le prendre pour un échec, la preuve que le métier de pédagogue est *impossible*, définitivement (Imbert, 2000). Ou alors comme une confirmation : toutes les autorités déclinent (Dubet, 2002 ; Renaut, 2004), mais justifier la sienne contraint d'apprendre toujours plus de choses pour convaincre toujours plus de monde (quantité) et avec des arguments chaque fois meilleurs (qualité). Qui sait ? Dans l'école de demain, le contrôle du travail des élèves sera peut-être, pour leurs enseignants, de plus en plus passionnant : les livrets scolaires et les dossiers d'évaluation ne seront ni écrits par les parents, ni indiscutables totalement : ils seront de moins en moins attaquables, car de mieux en mieux sous contrôle *par* la prise en compte des objections.

Références bibliographiques

- Capitanescu, A. (2010). *Autonomie professionnelle et rapport au travail prescrit. Les enseignants primaires genevois : étude de cas*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris : PUF
- Chappelle, G. & Meuret, D. (Ed.) (2006). *Améliorer l'école*. Paris : PUF.
- Coutrot, L. (2008). Sur l'usage récent des indicateurs bibliométriques comme outil d'évaluation de la recherche scientifique. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 100, 45-50. [Page Web] Accès : <http://bms.revues.org/index3353.html>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF.
- Lafortune, L. & Allal, L. (Ed.) (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maulini, O. (2010). Devenir enseignant : invariants et évolution des débuts dans la profession. In R. Goigoux, L. Ria & Toczek-Capelle (Ed.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Maison des sciences de l'homme.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/Etats-Unis*. Paris : PUF.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Sarkozy, N. (2007). *Lettre aux éducateurs*. Paris : Palais de l'Elysée.