

[Le contrôle du travail des enseignants contribue-t-il à la professionnalisation de leur métier ?](#)

Par **Annie Feyfant** ~ Mardi 8 juin 2010. Catégorie : [Echos des colloques](#).

Vaste question que le [Laboratoire LIFE](#), de l'Université de Genève, a proposée le 4 et 5 juin, à plus de 200 chercheurs (essentiellement francophones), chefs d'établissements, enseignants, du primaire et du secondaire (essentiellement suisses).

Ce colloque, qui avait aussi pour but de rendre hommage à Philippe Perrenoud, assez désireux d'aller paresser au soleil (sic), a été organisé autour de trois symposiums et une table ronde finale. Chaque symposium était précédé par des interviews filmées de professionnels (délégué aux affaires intercantionales, enseignants du primaire et du secondaire, chefs d'établissements du primaire et du secondaire, représentants syndicaux du primaire et du secondaire). Ces entrées en matière situaient bien quelles sont les problématiques et les enjeux du contrôle du travail enseignant, chacun donnant son avis sur la question de savoir si le métier d'enseignant était incontrôlable, si le fait de le contrôler ne relevait pas du sale boulot, si le contrôle avait un effet, sur quoi et lequel. La table ronde finale avait pour challenge de déterminer quels pouvaient être les liens entre le contrôle et la professionnalisation des enseignants.

Même si les participants ont trouvé que les approches proposées par les intervenants étaient un peu trop franco-françaises, globalement les interventions et questions montrent que, quel que soit le pays d'origine, les enseignants sont souvent frileux vis-à-vis du contrôle de leur activité même s'ils admettent qu'une évaluation de leur travail peut être synonyme de reconnaissance.

Quelques éléments de contexte

Il s'avère nécessaire de se repérer dans le temps et dans l'évolution du contrôle du travail enseignant. S'appuyant sur le modèle nord-américain, **Claude Lessard** a commenté une frise historique montrant comment les systèmes éducatifs étaient passés d'un contrôle fort, avant les années 1960, à la « *GAR : gestion axée sur les résultats* », après être passé par un période (1960-2000) où le contrôle s'est effacé au bénéfice de la notion d'enseignant réflexif, donc digne de confiance (mythe de la professionnalisation). Dans la phase actuelle, le contrôle change, il appartient à un système qui suppose l'adhésion, la responsabilisation, dans un objectif de « *school effectiveness* ». Accompagnant une décentralisation des responsabilités, le contrôle du travail enseignant s'intègre dans un « *new public management* » [on comprendra que l'usage de termes anglais, utilisés par C. Lessard permet aussi de se distancier de cette nouvelle donne éducative].

Et si l'apprentissage des élèves et leur bien-être était une variable suffisante pour que les enseignants s'auto-évaluent et évoluent dans leur pratique ? **Walo Hutmacher** a proposé une lecture du système éducatif finlandais. Pas d'inspecteur, pas d'évaluation nationale, une évaluation interne à l'établissement pour évaluer les capacités à apprendre des élèves. La déconcentration des compétences décisionnelles pourrait bien s'apparenter à une forme d'économie de marché (les collectivités locales étant des « *education providers* »). Pour autant, les enseignants qui sont sous le regard de ces acteurs locaux (qui sont aussi parents),

pratiquent l'auto-évaluation, travaillent en réseau avec d'autres collègues, sur les bonnes pratiques, et acceptent une autorité externe tout en ayant un sentiment d'identité professionnelle forte. Leur loyauté première allant d'abord aux élèves, les démarches de perfectionnement et de coopération entre collègues sont importantes, y compris pour les chefs d'établissement).

Est-il possible de contrôler ou évaluer l'enseignement d'une science humaine ou sociale ? De son point de vue de didacticien, **François Audigier** s'interroge sur la possibilité de contrôler (évaluer) l'enseignement d'une discipline. Ainsi, pour évaluer l'efficacité d'un enseignement de type « éducation à la citoyenneté », il faudrait le faire quasiment trente ans plus tard, quand l'élève est devenu un citoyen. Quels sont les objets, les finalités, les effets, quelles sont les problématiques à mettre en œuvre, à qui appartient-il d'en décider ? Il faut aussi se poser la question du lieu : faut-il contrôler dans la classe, ailleurs. Pourquoi faut-il contrôler : pour l'amélioration des pratiques, pour différencier les salaires, chasser les mauvais enseignants, selon quelles normes, quelle hiérarchisation ?

Plusieurs intervenants ont revisité leurs travaux antérieurs pour y déceler des réponses possibles à la question posée par le laboratoire LIFE. Ainsi, **Anne Barrère** a-t-elle repris son étude sur les chefs d'établissement pour tenter de répondre à la question « contrôler, un sale boulot ? ». Oui, s'il s'agit de gérer des déviances, de subir la défiance des enseignants ; non, si on aime le pouvoir ou si on veut faire progresser. En France, le rôle du chef d'établissement évolue. Celui-ci contrôle l'implication (présence, participation à des projets), il est chargé d'un pilotage par les résultats, il gère les dysfonctionnements dans la relation à l'élève. L'extension de son domaine de contrôle se heurte aux enseignants qui n'ont pas le même rapport au « travail enseignant ». Par ailleurs, les chefs d'établissement se sentent contrôlés, en tant que cadre intermédiaire, et subissent une pression à la mutation, en cas de conflit avec l'équipe enseignante.

Le rôle du chef d'établissement est sans doute plus fort et aussi plus clair, dans des systèmes ou des secteurs où le recrutement des enseignants est effectué par les chefs d'établissement. **Marie-Anne Leduby** (directrice de la formation des cadres de l'enseignement privé catholique français) a effectué une enquête auprès des chefs d'établissement en formation ou nouvellement formés. Un cahier des charges prescrit ce que doit être un chef d'établissement : « *Un bon chef d'établissement est celui qui pilote par le sens et met la relation au centre du métier* ». Il doit être responsable, animateur, promoteur, stratège et accompagnateur. Il doit être pro-actif par rapport au développement professionnel des enseignants. Quel est son rapport au contrôle ? Sans état d'âme mais aussi très sensible à toute situation susceptible de le placer en situation de « harceleur » ; stratège pour trouver des moyens d'établir des projets permettant des contrôles. Les chefs d'établissement d'enseignement catholique pratiquent des entretiens annuels avec les enseignants. Ces entretiens s'apparentent à une évaluation formation pour les néotitulaires (plusieurs par an) et à un dialogue plutôt piloté par l'enseignant, pour les plus anciens. L'enseignant sollicite conseils et analyses sur sa pratique et le chef d'établissement n'hésite pas à renvoyer un message d'encouragement.

Pour **Dominique Sénore**, le principe de contrôle des enseignants est légitime. Il s'agit de s'assurer de la compétence des enseignants et de protéger les parents et les élèves. Le problème est de confier à la même personne le pilotage, le conseil, le management des carrières, tout en menant un travail au sein de groupes d'experts (pour le primaire français). La relation entre enseignant et inspecteur est entachée d'une forte défiance, 49 % des enseignants considérant que leur inspecteur ne les a jamais aidés et ne les aidera sans doute jamais.

Comment faire en sorte que ce travail de contrôle ne soit pas un sale boulot ? Chez les enseignants du secteur privé qui postulent à des postes de chefs d'établissement, on constate souvent une absence de culture de l'évaluation ; il n'y a pas de questionnement par rapport à la notion de contrat, d'objectifs, vis-à-vis des élèves. En formation, il faudrait aborder des thèmes tel que l'analyse de pratiques, la collaboration, l'entraide, l'observation des autres, la discussion sur l'autorité et le pouvoir, la transgression. **Anne Barrère** distingue trois types de stratégie chez les chefs d'établissement. Il y a ceux qui s'accommodent de leur situation et ne souhaitent rien changer : même s'ils sont mal perçus, ils peuvent être protecteurs et non intrusifs. Il y a ceux qui jouent le rôle de chef de gare, apportant une expertise en local, évitant, par exemple, l'attribution de classes de troisième à certains enseignants. Cette stratégie peut induire un déficit de discussion ou inversement transformer le chef d'établissement en « coach », balançant entre évaluation et accompagnement. Le troisième type de stratégie est le chef d'établissement politique, qui gère les collectifs d'enseignants, qui cherchent à s'appuyer sur une hiérarchie intermédiaire. Les missions des chefs d'établissement changent mais les marges de manœuvre se réduisent. « *Le sale boulot disparaît derrière le boulot impossible* ». À la recherche d'une légitimation, les chefs d'établissement disent qu'il y a toujours des bons côtés dans une évaluation et qu'il s'agit de défendre les élèves avec ou contre les enseignants.

- Biblio: Barrère Anne (2006). Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République. Paris : PUF, 200 p.

Contrôler, pour quels effets ? Face à un contrôle (inspection), les enseignants peuvent adopter un comportement « miroir » : « *on fait le cours attendu par le contrôleur* » ; cela induit des réductionnismes pédagogiques. C'est ce qu'a exprimé **F. Audigier** dans son intervention du matin : « *Le biais de tout contrôle, réside dans la stratégie adoptée pour s'assurer un « bon » contrôle : enseigner ce qui est contrôlable* ». De même **L. Paquay** souligne la tension paradoxale entre un évaluateur qui cherche à gagner la confiance du contrôlé alors qu'*in fine*, c'est lui qui détient la bonne parole, la bonne analyse, le bon point de vue.

Agnès van Zanten, s'est attachée aux formes indirectes de contrôle. Elle distingue plusieurs types de régulation :

- bureaucratique : le statut est le garant de la moralité de l'enseignant ; l'État est le garant de ce statut. Les limites de ce système : peu adapté à une démocratisation de l'enseignement, induit une routinisation de l'activité enseignante.
- collégiale, basée sur un échange de pratiques, mais limitée par la difficile transmission entre collègues et la non reproductibilité de certaines pratiques. Par ailleurs « *il est plus facile de critiquer un inspecteur que ses collègues* ».
- par le marché : exemple en Angleterre : la qualité est liée à l'attractivité. Les limites : on s'adapte aux concurrents plutôt qu'aux usagers, la bonne politique est celle qui répond au contexte local. **A. van Zanten** parle d' « éthiques contextualisées ».
- post-bureaucratique, qui reprend les trois précédents : principes de projets, de contrats et aussi d'évaluation. Elle mélange dimension technique et dimension morale. Limites : on contrôle qu'il y a bien des projets mais sans intérêt pour leurs contenus réels ; on peut assister à une dérive bureaucratique, collégiale ou par le marché : le partenariat introduisant d'autres acteurs qui vont faire pression et donc contrôler.

Dans les établissements très défavorisés l'emprise bureaucratique est faible : le programme ne peut réguler puisqu'il ne peut être fait ; on s'ajuste par rapport à la moyenne : le chef d'établissement est porteur du message « *on va contenir la dérive* ». L'emprise collégiale peut aussi être faible lorsque les enseignants restent peu dans l'établissement ou forte mais avec

des exigences à la baisse (allant même jusqu'à inciter les nouveaux arrivants à oublier leurs illusions). L'emprise du marché est faible puisque ces établissements sont hors marché scolaire. Les outils post-bureaucratiques sont plus présents mais sous la forme d'une dérégulation. Pour **A. van Zanten**, les projets sont parfois tellement foisonnants qu'il faut faire « *une sorte d'archéologie des projets* » d'un établissement pour retrouver ceux qui sont réellement actifs. Dans les établissements les plus favorisés, la régulation bureaucratique est forte (contrôle par les programmes, les résultats), et même dépassée car les Etablissements vont au-delà des programmes : par un « enchaînement institutionnel » on anticipe les niveaux à venir (collège/lycée/classes prépas). Le marché a bien entendu un rôle très fort. La régulation collégiale est forte mais implicite, sans organisation nécessaire puisque tous les enseignants sont porteurs de la norme. La régulation post-bureaucratique se traduit par des sommations à innover, car ces établissements ont beaucoup de mal à faire des projets, un travail pédagogique collectif, ces pratiques étant aux antipodes de leurs habitudes.

Rapprochant l'approche globale de la sociologie des organisations à son analyse des collèges de la banlieue bordelaise, **G. Felouzis** a tenté une comparaison des modes de régulation dans les collèges publics et les collèges privés. Si on essaie de définir les attitudes envers le métier d'enseignant, on arrive à une inversion entre privé et public. La satisfaction par rapport aux Etablissements, par rapport aux chefs d'établissement et par rapport aux élèves est forte dans le privé et faible, voire négative, dans le public. Les enseignants du privé se préoccupent en premier de l'épanouissement des élèves et de l'enseignement de leur discipline, alors que les enseignants du public, s'ils se préoccupent également de l'épanouissement des élèves sont ensuite plus préoccupés de la réussite scolaire (résultats). Cette dernière motivation pourrait être reliée à une conception utilitaire et à un travail structuré au niveau de la classe dans le public et à une conception « expressive » et un travail se structurant au niveau de l'établissement pour le privé.

Léopold Paquay s'était donné pour tâche de répondre à la question « *à quelles conditions l'évaluation [institutionnelle] du travail enseignant aide-t-elle l'école à apprendre ?* ». Cette évaluation est-elle mobilisatrice ? Dans la mesure où les enjeux certificatifs sont forts, l'engagement des enseignants est important. Se situant sur le plan de la psychologie sociale, L. Paquay indique quelques options pour neutraliser le caractère injonctif et favoriser l'engagement : avoir le sentiment de sa valeur (self-efficacy), percevoir la contrôlabilité d'une situation, percevoir la valeur de l'action en fonction des buts poursuivis. Il s'agit donc pour qu'une évaluation soit mobilisatrice de définir clairement les objectifs, le référent de l'évaluation et fonder ce référent (« *en excluant tout principe d'evidence-based practice* »), d'assurer la transparence des procédures, cibler les fonctions et les attentes dans une perspective de progression, associer les enseignants au processus d'évaluation, créer un cadre sécurisant, inscrire le processus dans un processus plus large (GRH ou évolution des programmes) co-défini avec les collègues, faire que les évalués perçoivent le sens de l'évaluation. Pour que l'évaluation institutionnelle permette la construction d'une organisation apprenante, mythe dans lequel les équipes deviendraient des communautés professionnelles d'apprentissage, il faut favoriser la concertation et le partage, encourager les projets interdisciplinaires, soutenir les projets innovants, encourager l'analyse de pratiques, procéder à des évaluations internes, assurer autonomie et reddition de compte.

Biblio :

- Corriveau Lise, Letor Caroline, Perisset Bagnoud Danièle, Savoie-Zajc Lorraine (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck, 198 p.
- Mons Nathalie (2008). « Autonomie et contrôle du travail enseignant : Une enquête dans les pays européens ». *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°48, septembre.

Lors d'une ultime table ronde, les intervenants avaient pour mission de répondre à la question « *le contrôle du travail, point aveugle de la professionnalisation ?* ». En filigrane de ces deux journées la professionnalisation des enseignants a été quelque peu secouée, même si l'usage du mot « professionnalisation » fut peu fréquent.

Monica Gather-Turler, après avoir rapporté les commentaires des praticiens, qui trouvent que la Recherche ne leur apporte pas suffisamment d'informations utilisables (« *problématisation sans réponse*») a introduit le débat en rappelant les dilemmes organisationnels :

- innovation et changements versus stabilité, qualité
- objectif à long terme versus résultat immédiat
- flexibilité versus respect de la lettre
- perméabilité versus fermeture
- leadership monolithique versus leadership distribué
- travail en confiance mutuelle versus évaluation des subordonnés
- performance scolaire versus bien être social et scolaire
- autonomie versus interdépendance.

Rita Hofstetter, en bonne historienne de l'éducation, a eu la curiosité de reprendre les travaux de Robert Dottrens. Reprenant les 66 questions d'un questionnaire que Dottrens avait soumis à des enseignants, pour connaître leur avis sur les contrôleurs, elle a pu faire un amusant parallèle entre la situation actuelle et celle d'il y a 100 ans. La question étant de savoir si le contrôle était un enjeu consubstantiel du processus de professionnalisation...

L'approche de **Christian Maroy** sur la professionnalisation enseignante dans un mode de régulation post-bureaucratique lui a permis d'indiquer quatre points de tensions. La demande de professionnalisation s'inscrit dans une tendance à la complexification et l'intensification du travail enseignant d'autant plus forte que la régulation et la globalisation de l'éducation engendre un contrôle accru de ce travail. On assiste parallèlement à un processus d'autonomisation, à la mise en place de standards, à un développement des dispositifs d'évaluations internationales et à un monitoring des établissements par la mesure des écarts aux normes .

Le contrôle du travail enseignant, dans un contexte de développement professionnel, peut commencer dès la formation initiale. Pour **Marguerite Altet** mettre en avant le principe d'un praticien réflexif, d'une analyse des pratiques, c'est permettre de conduire un autre rapport aux normes, c'est développer une autre normativité, « *en fonction des finalités définies par les formateurs et les acteurs* ».

L'intervention d'**Anton Strittmatter** (Association alémanique des enseignants) a ouvert d'autres horizons puisqu'il est parti de l'assertion « *Enseignants sans contrôle ? Bien sûr, si la professionnalisation constitue la cible !* ». En Suisse alémanique, pour contrer des réformes contraignantes (introduction du salaire au mérite, transformation du rôle de l'inspection scolaire), un système d'évaluation formative de la qualité (SEFOQ) a été adopté par environ

200 écoles, depuis 20 ans. Il suppose une culture de la décision par les chefs d'établissement, un travail important sur les normes et les valeurs (au niveau de l'école, du groupe ou individuellement), une clarification d'un minimum de normes ou standards (noyau de normes « dures »), la constitution d'un groupe de qualité soutenant et préparant l'auto-évaluation individuelle des enseignants. Une couleur est attribuée à chaque enseignant (vert, jaune ou rouge). Le principe de ce classement étant en rapport avec la « mise en danger de l'élève ». Par exemple un enseignant peut être évalué « rouge » s'il est proche du « burn-out », il ne peut travailler avec les élèves et doit donc être pris en charge. Chaque enseignant procède à un « feedback à 360° » : échanges avec les pairs, les élèves, les parents ou les entreprises (Lycées professionnels). Une boîte à outils est fournie aux enseignants, proposant méthodes à adopter, méthodes adoptées par les autres et retours d'expériences. Ce système ne fonctionne plus dès lors que les directeurs ne jouent pas le jeu ou lorsqu'un contrôle hiérarchique externe grippe le système en monopolisant trop les énergies ou inversement en montrant que son efficacité peut suffire sans la mobilisation prévue par le SEFOQ.

Philippe Perrenoud, intervenant en fin de table ronde, avoue ne pas savoir si le contrôle fait partie ou non de la professionnalisation. Peut-on par ailleurs passer d'un contrôle par l'autorité statutaire à une référence obligée à des savoirs légitimes et communs ? La professionnalisation est un espace à n dimensions. Le déplacement dans cet espace peut entraîner la régression de certaines dimensions ou le développement d'autres. Le contrôle est une sorte de curseur qui peut se déplacer sur un des axes de l'espace mais ne disparaîtra pas. Le contrôle peut-il être un moteur de la professionnalisation, un déséquilibre majorant, une forme d'appel d'air en s'adressant à de vrais professionnels (« *les enseignants ne le sont pas* »)? Le chef d'établissement peut-il devenir de plus en plus expert, représentant l'élite de la profession enseignante ou [rester] un garant du système ? Pour Philippe Perrenoud il faut réfléchir à l'instauration de valeurs communes, de contenus d'éducation ou de savoirs partagés. Cette réflexion justifierait l'organisation de conférences de consensus, d'un meilleur transfert des recherches vers la formation, « *en avançant sans attendre que les sciences de l'éducation aient avancé* ». Plutôt d'un grand saut dans le vide transformant radicalement les habits, il vaudrait mieux une politique des petits pas en évitant de rester, face au contrôleur, sur la certitude « *du moment que j'y crois, tu ne peux rien me dire* ».

Quelques propos d'enseignants genevois pour conclure : « *un contrôle ne peut être intelligent dans un système stupide* » ; « *plus on sera intelligent ensemble et meilleur sera l'apprentissage des élèves* ».

Source :

<http://www.inrp.fr/vst/blog/2010/06/08/le-controle-du-travail-des-enseignants-contribue-t-il-a-la-professionnalisation-de-leur-metier/>